

MASTEROPPGAVE

Das Inszenieren von authentischen Dramentexten im
Fremdsprachenunterricht Deutsch der norwegischen
Oberstufe

*Eine drama- und theaterpädagogische Projektarbeit für die
erste Klasse einer weiterführenden Sportschule anhand von
fünf dramatischen Tierfabeln von Olaf Heuser*

Marta M. Parés-Berggren

07.04.2019

Master i fremmedspråk i skolen – Tysk

Avdeling for Økonomi, Språk og Samfunnsfag



Vorwort und Danksagung

Die vorliegende Masterarbeit bedeutet nicht nur das Ende einer vierjährigen Studienzeit. Vielmehr bringt sie die erfolgreiche Durchführung einer Projektarbeit mit meiner ersten Klasse in der Oberstufe im Schuljahr 2015/16 im Fach *Deutsch II* zum Ausdruck.

Dennoch verlief der Weg zur Fertigstellung dieser Aufgabe nicht ohne Hindernisse. Zu den größten Widrigkeiten zählte einerseits der Anspruch eines Zeitraums (vom 11. Mai bis zum 15. Juni 2016), in dem alle Schüler in der norwegischen Oberstufe ihre Abschlussprüfungen schon geschrieben hatten. Doch allzu oft fehlte ihnen die Selbstmotivation für die Schule bzw. zum Lernen. Andererseits stellten unberechenbare An- und Abwesenheiten von Projektteilnehmern sowie eine ganz spontan, spartanisch eingerichtete Bühne meine pädagogische Tauglichkeit auf die Probe. Den diesbezüglichen Schwierigkeiten zum Trotz wurde die szenische Darstellung der ausgewählten Dramentexte mit einem kräftigen Schlussapplaus honoriert. Außerdem gaben die Schüler nachher konstruktive Rückmeldungen zu der betreffenden Projektarbeit und äußerten weitere Wünsche nach künftigen Bühnenpräsentationen.

Das Ergebnis ist eine drama- und theaterpädagogische wissenschaftliche Aufgabe, welche zum Ziel hat, aufzuzeigen, wie das Inszenieren von authentischen Dramentexten es deutschlernenden Sportlern in der norwegischen Oberstufe (Jahrgang 1) ermöglicht, sich des eigenen Umgangs mit der Fremdsprache selbstbewusster zu werden und die Aussprache des Deutschen zu verbessern.

An dieser Stelle möchte ich mich ganz herzlich bei allen bedanken, die mich bei der Anfertigung dieser Arbeit unterstützt haben:

Zuerst gebührt mein Dank Herrn Prof. Dr. Peter Langemeyer. Für seine blitzschnellen, immer konstruktiven Rückmeldungen meiner E-Mails, für die wertvollen Beantwortungen meiner Fragen sowie für seine Begutachtung der Masterarbeit bin ich ihm sehr dankbar.

Die Durchführung der vorliegenden drama- und theaterpädagogischen Projektarbeit in der ersten Klasse der weiterführenden Schule in Meråker (Meråker videregående skole) war immer von hohem persönlichen Einsatz und großem Engagement, von gegenseitigem Vertrauen und engem Zusammenhalt geprägt. Hier gilt mein spezieller Dank allen meinen Schülern, welche sich mit voller Begeisterung auf die Inszenierung ihrer Tierfabeln einstellten, sowie der Austauschschülerin Katharina für gut gelaunte Unterstützung und effektive Zusammenarbeit.

Des Weiteren möchte ich mich bei denjenigen Schülern bedanken, die sich freiwillig für die Fotoaufnahme der Inszenierungen meldeten.

Mein besonderer Dank gilt außerdem dem Fabeldichter, Herrn Olaf Heuser, für seine aufmunternden E-Mails und seine ständige Hilfsbereitschaft.

Für ihre unersetzliche Freundschaft und ihre unermüdlichen Rückmeldungen möchte ich auch meiner Freundin Hannelore danken.

Zum Schluss möchte ich meiner Mutter einen unendlichen Dank aussprechen. Für ihre stetige moralische Unterstützung während der Erarbeitung dieser Aufgabe. Ohne ihre inspirierenden Ermutigungen wäre ich nicht imstande gewesen, trotz aller Widrigkeiten diese Masterarbeit fertigzustellen.

Bardufoss, im April 2019

Marta M. Parés-Berggren

Erklärung

Hiermit versichere ich, Marta M. Parés-Berggren, dass ich die vorliegende Masterarbeit selbstständig und ohne fremde Hilfe verfasst habe. Ich habe keine außer den im Quellenverzeichnis angegebenen Hilfsmitteln benutzt. Wörtlich oder inhaltlich verwendete Quellen sind entsprechend den anerkannten Regeln wissenschaftlichen Arbeitens im Text kenntlich gemacht. Ich erkläre weiterhin, dass die vorliegende Arbeit noch nicht anderweitig als Masterarbeit eingereicht wurde.

Bardufoss, den 07.04.19

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	6-11
1.1 Problemstellung und Relevanz des Untersuchungsfeldes.....	6-9
1.2 Struktur	9-11
2. Theoretische Grundlagen	12-33
2.1 Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe	12-21
2.1.1. Kennzeichen von Dramentexten der Kinder- und Jugendliteratur	14-16
2.1.2. Das didaktische Potenzial von Dramentexten der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht	17-21
2.2 Dramapädagogik und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht	21-33
2.2.1 Zur Bedeutung von <i>Dramapädagogik</i> und <i>Theaterpädagogik</i>	21-24
2.2.2 Dramatik und Theatralität in didaktischer Sicht	24-25
2.2.3 Zielsetzung eines drama- und theaterpädagogischen Fremdsprachenunterrichts	25-28
2.2.4 Drama- und Theaterpädagogik und der norwegische Lehrplan für die Fremdsprache Deutsch (Niveau II) in der Oberstufe	28-30
2.2.5 Inszenierungstechniken, Theaterspiele und Übungen	30-32
2.2.6 Die Rolle der Lehrkraft	32-33
3. Eine drama- und theaterpädagogische Projektarbeit zur szenischen Umsetzung fünf dramatischer Tierfabeln von Olaf Heuser in der norwegischen Oberstufe (Klasse 1)	34-84
3.1 Zur Verwendung von Dramentexten in den norwegischen Lehrbüchern für Deutsch II in der ersten Klasse	34-37
3.2 Zum Stellenwert von dramatischen Tierfabeln im Fremdsprachenunterricht Deutsch der norwegischen Oberstufe	37-40
3.3 Die Projektarbeit	40-65
3.3.1 Methodische Vorgehensweise und Zielsetzung.....	40-42
3.3.2 Ausgewähltes Lernmaterial	42-46
3.3.3 Zeitliche Abfolge	46-47
3.3.4 Unterrichtsblöcke	47-65

3.4 Datenerhebungsverfahren	65-84
3.4.1 Audioaufnahmen	66-73
3.4.2 Ein Follow-up-Schüler-Fragebogen	73-78
3.4.3 Fallanalysen	78-84
3.4.3.1 Ausgangssituation: S1 – eine leistungsstarke Schülerin	78-79
3.4.3.2 Ausgangssituation: S2 – ein Schüler mit durchschnittlichen Leistungen.....	80-81
3.4.3.3 Ausgangssituation: S8 – ein leistungsschwacher Schüler	81-82
3.4.3.4 Ausgangssituation: S13 – ein Schüler mit Unterstützungsbedarf (Legasthenie)	82-84
4. Zusammenfassung und Ausblick	85-87
Literaturverzeichnis	88-93
Anhänge	94-106
1. Abbildungsverzeichnis	94
2. Tabellenverzeichnis	95
3. Fünf dramatische Tierfabeln von Olaf Heuser:	
<i>Die schlaue Füchsin und der Tiger aus China,</i>	
<i>Der Hase und die Mango aus Indien,</i>	
<i>Der Löwe und die Maus von Aesop, Der Fuchs und der Rabe von Aesop</i>	
<i>und Zwei Freunde und ein Bär von Aesop.....</i>	96-105
4. Follow-up-Schüler-Fragebogen	106

1. Einleitung

1.1 Problemstellung und Relevanz des Untersuchungsfeldes

Seit der kommunikativen Wende in der Fremdsprachendidaktik überwiegt ab den frühen 1970er Jahren ein „kommunikativer Zeitgeist“ (Edmondson & House, 2011, S. 122) im Fremdsprachenunterricht (im Folgenden FSU). Kommunikative Kompetenz in der Zielsprache sollte mithin nicht nur als „übergeordnetes Lernziel“ (vgl. ebd., S. 87; vgl. dazu Harden, 2006, S. 51) angestrebt oder als bloße Sprachfähigkeit im verfügbaren methodischen Repertoire der Lehrperson gespeichert werden. Vielmehr muss sie im Handlungsraum Klassenzimmer umgesetzt werden können (vgl. Legutke, 2008, S. 33ff.). Weit davon entfernt eine hochambitionierte „Messlatte für eine Fremdsprache“ (Harden, 2006, S. 52) zu sein, bedeutet kommunikative Kompetenz ganz ohne Zweifel sowohl sprachliches Handeln als auch Diskurstüchtigkeit. Gemeint ist damit die Fähigkeit, über die eigene Sprache selbst zu reflektieren, sie zu erläutern, zu erforschen und zu begründen (vgl. Legutke, 2008, S. 19f., in Anlehnung an Hans-Eberhard Piepho). Dies heißt konkret, dass die Lernenden innerhalb des Unterrichts in die Lage versetzt werden sollen, ihre eigenen kommunikativen Intentionen in der Fremdsprache angemessen mitzuteilen und die ihrer Interaktionspartner richtig zu verstehen sowie selbstbewusst und lernend ihre eigene Rede zu problematisieren (vgl. Rigotti, 2010, S. 7; vgl. dazu Legutke, 2008, S. 20).

Im neuesten norwegischen Lehrplan der Fremdsprache Deutsch auf dem Niveau II für die Oberstufe (*Læreplan i fremmedspråk nivå II*) sind kommunikatives Handeln und Diskursfähigkeit in drei Hauptbereichen bzw. in drei grundsätzlichen Zieldimensionen des Fremdsprachenlernens verankert, und zwar Sprachmethodik, Kommunikation und Sprache, Kultur und Gesellschaft (*Språklæring, Kommunikasjon, Språk, kultur og samfunn*)¹. Richtet man den Blick auf die diesbezüglich anzuvisierenden Hauptlernziele, zählen zu den kommunikativen Fertigkeiten in der Zielsprache, neben dem Leseverständnis von authentischen Texten unterschiedlicher Textsorten, Gattungen und Textformen, das gelungene Sprechen und Präsentieren in formellen und informellen Zusammenhängen sowie der Gebrauch von kommunikativen Strategien² (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 5).

¹ Vgl. Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 3.

² Gemäß Europarat (2001) werden „Kommunikations- und Kompensationsstrategien“ von den Sprachverwendenden dazu eingesetzt, um rezeptive, interaktive, produktive und sprachmittelnde Aktivitäten erfolgreich zu erledigen (s. Europarat, 2001, S. 63ff.). Hier scheint m. E. einleuchtend zu sein, dass die betreffenden Strategien auf die sog. „Hör-, Sprech-, Lese- und Schreibstrategien“ (*lytte-, tale-, lese- og skrivestrategier*) der oben angeführten kommunikativen Lernziele übertragen werden können (Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 5).

Daraus lässt sich leicht folgern, dass die aktuellen Lehrbücher für den FSU Deutsch in der Oberstufe die erwähnten Richtlinien des norwegischen Lehrplans strikt einhalten dürften. Doch das Gegenteil ist der Fall: In den ausgearbeiteten Textkorpora aus den kürzlich publizierten norwegischen Textbüchern für das Fach *Deutsch II (Tysk Nivå II)* in der ersten Klasse (*Vg1*) der Oberstufe³ äußert sich ein auffallender Mangel sowohl an authentischen⁴ literarischen Texten als auch an systematischen Aufgaben und Übungen zu einer gezielten Förderung der Aussprache. Stattdessen ist zu betonen, dass es sich bei den meisten dialogischen Texten aus den vorhandenen Lehrbüchern um sprachlich angepasste, potenziell szenisch-dramatische Texte handelt. Diese Texte bieten sich in der Regel als Dialoge zum Vorlesen und nur gelegentlich zu einer szenischen Improvisation oder bestenfalls zu einem quasi von selbst geschehenden, authentischen und engagierten Sprach-Handeln (vgl. Huber, 2003, S. 324). Im unterrichtlichen Einsatz dienen die betreffenden dialogischen Texte ferner dazu, vornehmlich grammatische und lexikalische Kompetenzen in der Fremdsprache zu sichern: Wie die Lernenden diese Dialoge richtig aussprechen sollen, wird demnach für selbstverständlich gehalten.

Wenn das Lehrbuch als unerlässlicher „stabilisierender Faktor, Planungsgrundlage und Leitmedium“ (Elis, 2015, S. 110, in Anlehnung an Michael Koenig) betrachtet wird, fällt es der Lehrperson sehr schwer, ihren Schülern⁵ die Gattung Drama und das Inszenieren von Theaterstücken in der Zielsprache Deutsch nahezubringen, es sei denn, Dramentexte finden Einzug in das bevorzugte Lehrwerk für das angelegte Fach oder sie werden von der Lehrkraft selbst didaktisch aufbereitet. Mangelhafte Ausspracheübungen in den norwegischen Lehrbüchern für Deutsch II in der Klassenstufe 1 (Oberstufe) bereiten den Deutschlehrern überdies große Schwierigkeiten, wenn sie im Klassenzimmer phonetische Schwerpunkte für die anzustrebende „gute Aussprache und Intonation“ (*god uttale og intonasjon*)⁶ trainieren wollen oder wenn den jungen Lernenden ihre fehlerhaften, meistens ungewohnten Aussprachemuster bewusst gemacht werden sollen.

³ Laut Lehrplan darf man das Fach *Deutsch II* in der Sekundarstufe II lernen, sofern man das Fach *Deutsch I* in der Sekundarstufe I bestanden hat (cf. Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 2).

⁴ Hier berufe ich mich auf Lehnerts Masterarbeit (vgl. Lehner, 2015, S. 17ff.). Im Hinblick auf die adäquate Terminologie merkt die Masterstudentin zu Recht an, dass man „Authentizität“ als Merkmal eines Textes und/oder einer Lehr- und Lernsituation ansehen kann. Von gleicher Wichtigkeit ist darüber hinaus Sinisis Studie zu einem Theaterprojekt in der italienischen Oberstufe, wobei die Autorin vornehmlich auf die Bezeichnung „Situationsauthentizität“ zurückgreift (vgl. Sinisi, 2009, S. 1).

⁵ Aus Gründen der leichteren Lesbarkeit werden in dieser Arbeit eine nicht geschlechtsspezifische Differenzierung oder die männliche Mehrzahlform bevorzugt, mit Ausnahme von dem Hinweis auf meine eigene Person (*Lehrerin*).

⁶ Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 5.

Trotz unzureichenden Einsatzes von literarischen Texten in den norwegischen Deutschlehrbüchern für die Oberstufe in der ersten Klasse gehört Lyrik – gefolgt von Prosa – zu der bevorzugten Gattung. Dramentexte sind daraufhin vom verfügbaren Textrepertoire – mit Ausnahme von einem Lehrbuch – ausgeschlossen. Dies steht allerdings nicht in Übereinstimmung mit den jüngsten Studien zur Fremdsprachendidaktik. Zum einen plädiert die Forschung im Bereich der Kinder- und Jugendliteratur für eine unterrichtliche Auseinandersetzung mit Dramentexten (vgl. Passon, 2014, S. 26, in Anlehnung an Rüdiger Ahrens et al.). Zum anderen gelten zahlreiche Theaterprojekte im DaF-Unterricht sowie die vielen aktuellen Publikationen, Tagungen, Workshops und Kongresse für drama- und theaterpädagogische Fremdsprachendidaktik als Beweis dafür, dass Theaterspielen von wesentlicher Bedeutung für den schulischen FSU Deutsch ist⁷.

Aus dem Forschungsstand der Drama- und Theaterpädagogik lässt sich sodann ableiten, dass dramapädagogische Ansätze nicht nur gewinnbringend für die Förderung authentischer mündlicher Kommunikation in der Zielsprache sind. Die Schulung der Aussprache erlangt dann Bedeutung, wenn es um die Inszenierung eines Theaterstückes geht. In den Repliken geht das Trainieren der eigenen Stimme und ihres kommunikativen Potenzials mit dem Hineinversetzen in Rollen einher und wird dadurch in weitere sinnvolle Zusammenhänge einbezogen (vgl. Elis, 2015, S. 99f.). Das Theaterspielen und dramapädagogische Übungen bedienen sich zudem sowohl verbaler als auch nonverbaler Elemente (cf. ebd., S. 100f.). So erfahren Lernende beim Spielen mit paralinguistischen Aspekten wie z. B. Gestik, Mimik und Körperhaltung, wie viel ihr Körper ohne Worte kommunizieren kann⁸.

Dessen eingedenk stellt sich die Frage, inwieweit die szenische Umsetzung von authentischen Dramentexten bzw. dramatischen Tierfabeln im Fremdsprachenunterricht Deutsch der norwegischen Oberstufe (Jahrgang 1)

1. einen Beitrag zu fachübergreifenden Lernzielen wie Sprachaufmerksamkeit, Sprachbewusstheit und Sensibilisierung in sozialen Lernprozessen durch drama- und theaterpädagogische Ansätze leisten kann;

⁷ Die hier zu erwähnenden Beispiele für Projekte, Studien und Konferenzen sind sicherlich nicht abschließend. So stehen Sinisis Theaterprojekt (vgl. Sinisi 2009), Passons Studie (cf. Passon 2014) sowie Evens Pilotstudie, Forschungsprojekte, Vorträge und Workshops (cf. Even 2003) exemplarisch für den bemerkenswerten Aufschwung des Forschungsinteresses an drama- und theaterpädagogischer Fremdsprachendidaktik.

⁸ Gerade deshalb darf man sich nicht wundern, wenn ca. 70 Prozent der menschlichen Verständigung nonverbal abläuft (vgl. Broszinsky-Schwabe, 2011, S. 117).

2. die jungen Lernenden dazu befähigt, im entspannten Rahmen des Theaterspielens und in Zusammenarbeit mit ihren Mitspielern die Angst vor dem Sprechen und/oder vor einem Bloßstellen abzubauen, ein hohes Selbstvertrauen herauszubilden und somit die innere Motivation zum Deutschlernen zu steigern;
3. zur Förderung der Lesekompetenz in der Zielsprache durch Wortschatzbereicherung und sinngestaltendes Vorlesen führt;
4. den Schülern zur Verbesserung bzw. zur Korrektur von fehlerhaft erworbenen Aussprachemustern im Deutschen verhilft.

Zu diesem Zweck müssen m. E. dramapädagogische Methodik und Theaterspielen in verschiedene, systematisch und vernetzt aufeinander aufzubauende Unterrichtsblöcke integriert werden, deren Lerninhalte sich aus präzise formulierten Lernzielen ergeben sollen. Ausgehend von der Grundidee, dass der Fremdsprachenunterricht als ganzheitlich orientierter und organisierter Lernprozess aufzufassen ist, müssen fernerhin diesem Grundanliegen die gut durchdachten Lerninhalte jeder Unterrichtssequenz gewidmet sein. Die angebrachte Beschränkung meiner Studie auf die erste Klasse in der norwegischen Oberstufe sowie auf einen sechswöchigen Unterricht scheint mir wiederum aus zweierlei Gründen wichtig zu sein: Einerseits muss man meine bislang gesammelte Berufserfahrung als Fremdsprachenlehrerin im Fach *Deutsch* mit der betreffenden Jahrgangsstufe nennen. Andererseits hatte ich für dieses Theaterprojekt nur einen begrenzten Umfang in zeitlicher und inhaltlicher Hinsicht zur Verfügung. Dies spiegelte sich darin wider, dass die vorliegende Projektarbeit sich über zehn einzelne Unterrichtsstunden von jeweils 90 Minuten erstrecken und mit einer meiner Klassengruppen in der norwegischen Oberstufe durchgeführt werden musste.

1.2 Struktur

Zur Gestaltung eines ganzheitlich ausgerichteten bzw. kompetenzorientierten⁹ Fremdsprachenunterrichts unter Einbeziehung von Drama- und Theaterpädagogik sollen didaktisch-methodische Prinzipien, klar formulierte Lernziele, Rahmenbedingungen und gut strukturierte Unterrichtsblöcke miteinander verzahnt werden. Somit konzentriert sich im Wesentlichen das **zweite Kapitel** dieser Arbeit auf das Untersuchungsfeld

⁹ Im *kompetenzorientierten* Unterricht richten die Lehrkräfte ihr Augenmerk nicht darauf, bestimmte Inhalte in einem Zeitrahmen abzuarbeiten. Fremdsprachenlernen –und lehren im Focus der Kompetenzorientierung bedeutet hingegen, dass auch tatsächlich überprüft wird, in welchem Umfang und auf welche Art und Weise die Lernenden über die angezielten individuellen Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen, Fertigkeiten und Kenntnisse verfügen (cf. Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr, 2013, S. 28f.).

Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe. Hierbei werden sowohl der aktuelle Stand der Literaturdidaktik als auch pädagogische Ansätze und Vorgaben umrissen, welche meiner Ansicht nach als ausschlaggebend für ein kommunikatives, drama- und theaterpädagogisch orientiertes Fremdsprachenlernen Deutsch anzusehen sind. Die *theoretischen* Aspekte des betreffenden Unterrichtskonzepts lassen sich wie folgt stichwortartig darstellen:

1. Hauptmerkmale von literarischen bzw. dramatischen Texten der Kinder- und Jugendliteratur und deren didaktische Möglichkeiten zur praktischen Umsetzung im FSU zu erläutern;
2. die verwandten Begriffe *Dramapädagogik* und *Theaterpädagogik* zu definieren und voneinander abzugrenzen;
3. dramatische Texte und deren Inszenierungen unter einem semiotischen Gesichtspunkt zu betrachten;
4. die Bausteine drama- und theaterpädagogischer Ansätze im schulischen FSU zusammenzutragen;
5. auf das Spannungsverhältnis zwischen einer drama- und theaterpädagogischen Unterrichtspraxis und den standardisierten Kompetenzerwartungen aus dem norwegischen Lehrplan für die Fremdsprache *Deutsch II* in der Oberstufe hinzuweisen;
6. relevante Inszenierungstechniken und Theaterspiele vorzustellen;
7. und die Lehrerrolle innerhalb eines schulischen Theaterprojekts zu schildern.

Der erste theoretische Teil der vorliegenden Arbeit leitet zum zweiten *empirischen* Teil über, in welchem eine Antwort auf die in Kapitel 1.1 gestellten Forschungsfragen gegeben werden soll. Hierbei widmet sich das **dritte Kapitel** zunächst der Verwendung von authentischen literarischen bzw. dramatischen Texten in den aktuellen norwegischen Lehrbüchern für das Fach *Deutsch II* in der ersten Klasse¹⁰ (Kapitel 3.1). Nach dieser kritischen Betrachtung wird der Stellenwert von dramatischen Texten bzw. Tierfabeln im Fremdsprachenunterricht Deutsch in der Oberstufe aufgegriffen (Kapitel 3.2).

In einem zweiten Schritt (Kapitel 3.3) wird zum einen das Theaterprojekt unter Berücksichtigung der oben erwähnten Forschungsfragen sowie der strukturierten Beschreibung des Unterrichtsdesigns und der dazu benötigten Materialien vorgestellt. Zum anderen werden

¹⁰ Hier beziehe ich mich auf alle Kursbücher bzw. Lehrbücher für das Fach *Deutsch II* (Klassenstufe 1), die ab dem Jahr 2006 von norwegischen Verlagen publiziert worden sind, und zwar *Ankunft 1*, *Einfach Deutsch 1*, *Weitblick 2* (Kapitel 1 – Kapitel 8) und *Weiter geht's* (Kapitel 1 – Kapitel 9). Die aufgezeigte Kapitelauswahl entspricht dem Vorschlag für eine Jahresplanung in der ersten Klasse zu *Weitblick 2* und *Weiter geht's* (vgl. Aschehoug, 2012; cf. dazu Samlaget, 2012).

quantitative und qualitative Datenerhebungsverfahren beschrieben (Kapitel 3.4). Dabei wird die Sichtweise der Schüler mittels eines Follow-up-Fragebogens und drei Audioaufnahmen dargestellt. Die Erhebung von Daten resultiert dabei aus einer umfassenden Perspektive, und zwar sowohl seitens der forschenden Lehrerin als auch seitens der Schüler. Die Ergebnisse der drei Audioaufnahmen (Kapitel 3.4.1) und des Follow-up-Schüler-Fragebogens (Kapitel 3.4.2) werden zunächst in Abbildungen und Tabellen dargestellt, systematisch analysiert und aufbereitet. Des Weiteren werden gehende Fallanalysen aus multiplen Ausgangssituationen – einer leistungsstarken Schülerin, eines Schülers mit durchschnittlichen Leistungen, eines leistungsschwachen Schülers und eines Schülers mit Unterstützungsbedarf – in die Beantwortung der Forschungsfragen in Kapitel 1.1 ins Detail einbezogen (Kapitel 3.4.3).

Auf diese Weise soll die Untersuchung nicht allein Antwort auf die Frage geben, ob die Inszenierung von Tierfabeln mit Mitteln der Drama- und Theaterpädagogik dem Fremdsprachenunterricht Deutsch in der Oberstufe einen kommunikativen Mehrwert bietet. Diese Projektarbeit soll außerdem den Nachweis erbringen, inwieweit fremdsprachliche Drama- und Theaterpädagogik in Kombination mit Dramentexten – in diesem Fall dramatischen Tierfabeln – einem kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht Deutsch in der ersten Klasse der norwegischen Oberstufe Raum geben kann¹¹.

Das **vierte Kapitel** fasst die Ergebnisse und wichtige Aspekte der vorigen Kapitel zusammen und gibt Ausblick auf den vielfältigen Einsatz von Dramentexten im kommunikativen FSU Deutsch in der Oberstufe. Abschließend werden zwei Desiderate für künftige Forschungsfelder aufgezeigt.

¹¹ Zum komplementären Verhältnis von Theorie und Praxis in der Literaturdidaktik äußert sich Marx Åberg (2010). In ihrer Studie stellt die Forscherin zutreffend fest, dass beide Bereiche nicht nur als eigenständig anzusehen sind, sondern sie müssen im fremdsprachlichen Literaturunterricht aneinander gebunden bleiben (vgl. Marx Åberg, 2010, v. a. S. 7). Auch Bredella (2004) hebt die Differenz zwischen beiden Bereichen hervor, und weist gleichzeitig in Anlehnung an die hermeneutische Einsicht darauf hin, dass der Literaturunterricht erst im Wechselspiel mit philosophischen, ästhetischen und literaturwissenschaftlichen Argumentationen sinnvoll ist (cf. Bredella, 2004, S. 25f.).

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht in der Oberstufe

Zweifelsohne setzt sich eine szenische Projektarbeit mit dramatischen Texten im Fremdsprachenunterricht Deutsch in der Oberstufe (Klasse 1) zuallererst für die Verwendung von Literatur im Klassenzimmer ein. Blickt man zurück bis in die 1980er Jahre, lässt sich einräumen, dass der Einsatz von Literatur im FSU sehr umstritten ist. So schreiben zahlreiche Autoren den literarischen Texten eine sprachliche Vorbildfunktion zu, welche überhaupt als gegeben anzunehmen sein mag (vgl. Siepmann, 2015, S. 100f.).

Daraus drängt sich die Notwendigkeit auf, über eine solche zu stark vereinfachte Darstellung hinauszugehen und sich auf einen objektiven Überblick über die sprachlichen Eigenschaften von literarischen Texten einzulassen, um im Einzelfall das Potenzial von literarischen Texten im schulischen FSU in den Blick zu nehmen (cf. ebd., S. 101). Anders ausgedrückt: Der Umgang mit Literatur im schulischen FSU kann für die jungen Lernenden erst gewinnbringend sein, wenn sich dabei linguistisch-objektive, literarisch-subjektive und gestalterische Beurteilungskriterien gegenseitig beeinflussen, ineinandergreifen und mithin im dynamischen Zusammenhang stehen. Daher ergibt sich ferner, dass man den literarischen Texten erst gerecht wird, wenn man ihren sprachpraktischen Nutzen nicht allein auf den Erwerb von diskursanalytischen Kompetenzen reduziert. Vielmehr muss man dem Hineinwirken von literarischen Texten in den Rezeptionskontexten Rechnung tragen (vgl. Bredella, 2004, S. 40). Es erscheint deshalb angezeigt, Literatur im FSU letzten Endes als Anstoß zu einer immer wieder neuen Seh- und Hörwahrnehmung der Welt (cf. Huber, 2003, S. 80) aufzufassen, indem lebensnahe Entwicklungs- und Lernkontexte zur Meinungsäußerung, zum Ideenaustausch sowie zur Förderung des Sprachgefühls und der Vorstellungskraft ständig zur Verfügung gestellt werden (vgl. Volkmann, 2004, S. 101ff.).

Dass ein Theaterprojekt sich dem spielerischen Einsatz von literarischen bzw. dramatischen Texten – sei es als dramapädagogische Auseinandersetzung mit Theaterstücken, sei es als darstellendes Spiel – im schulischen Fremdsprachenunterricht Deutsch zuwendet, bedeutet im engeren Sinne auch ein Plädoyer für die Verwendung von Kinder- und Jugendliteratur (im Folgenden KJL). Zwar lässt sich der Begriff nicht eindeutig definieren, doch die für die vorliegende Arbeit ausgewählten dramatischen Texte kann man mit Gansel (2014) der

„Gesamtheit der für Kinder und Jugendliche geschriebenen fiktionalen und nichtfiktionalen Texte“ („spezifische KJL“) zuordnen¹².

Bei genauerer Betrachtung aus einer objektiv-linguistischen Perspektive wird den kinder- und jugendliterarischen Texten prinzipiell eine ästhetisch motivierte, spezifisch gestaltete und sinnstiftende Funktion beigemessen (vgl. Delanoy, 2004, S. 150; cf. dazu O’Sullivan & Rösler, 2013, S. 47). Zudem bietet KJL vielfältige Möglichkeiten sowohl zum Erwerb literarischer Kompetenzen wie auch zur Förderung der Identitätsentwicklung der jungen Lernenden (vgl. Hurrelmann, 2012, S. 142, in Anlehnung an Kaspar H. Spinner). Daraus folgt weiterhin, dass man im Anschluss an KJL ein äußerst vielversprechendes Unterrichtspotenzial postuliert. Denn dieses soll zur Steigerung der Lesekompetenz und der spontanen Lebensfreude führen (vgl. ebd., S. 144ff.). In dieser Hinsicht können kinder- und jugendliterarische Texte auch einen Beitrag zu dem leisten, was man von ihnen als attraktive alltägliche Lektüreangebote überhaupt zu erwarten gewohnt ist, und zwar sprachliche Angemessenheit, organisatorische Realisierbarkeit und – wenn möglich – interkulturelle Relevanz¹³.

Zu den traditionellen kinder- und jugendliterarischen textuellen Bildungsmaterialien im FSU Deutsch zählen neben Romanen, Erzählungen, Sachtexten, Liedern und Gedichten dramatische Texte. Ohnehin wird von literatur- und fremdsprachlicher Seite häufig betont, dass die Gattung *Drama* die Besonderheit ihres unmittelbaren dialogischen Charakters zum Spielen der Texte und somit zur Einfühlung in die Figuren in sich birgt (vgl. Surkamp, 2015, S. 224). Mit Blick auf seine Aufführungsdimension lässt sich so weit sagen, dass die szenische Umsetzung eines dramatischen Textes nicht nur zur Entwicklung motivationaler und einstellungsbezogener Kompetenzen beitragen kann. Ferner muss man beim spielerischen Umgang mit Dramentexten sowohl sprachlichen wie auch ästhetischen Kompetenzen große Aufmerksamkeit zuwenden (cf. ebd., S. 224; vgl. dazu Baier, Bührlé & Gecius, 2015, S. 291).

Auf der Grundlage der oben angeführten Erkenntnisse lassen sich Dramentexte der KJL als Texte besonderer Art charakterisieren. Nun obendrein gesagt, liegt die Sonderstellung dieser Textsorten allein schon darin begründet, dass sie zum einen mit wiederkehrenden Grundprinzipien und Spielweisen sowie zum anderen mit Inhalten und Wirkungskonzepten in

¹² Für die Mehrdeutigkeit des Begriffs *KJL* sei auf seine vielgestaltigen Erscheinungsformen bei Gansel (2014) verwiesen (s. Gansel, 2014, S. 13f.).

¹³ Wie Kessler (2008) richtigerweise pointiert, sind literarische Texte in mehrfacher Hinsicht für die Ausbildung interkultureller Kompetenzen dermaßen prädestiniert (cf. Kessler, 2008, v. a. S. 30ff.), dass sie in erster Linie Anlässe zur Entfaltung kognitiver und emotionaler Fähigkeiten (cf. Bredella, 2004, S. 59) sowie zur Teilnahme an einer altersgemäßen, gemeinsam gestalteten literarischen Kultur (vgl. Hurrelmann, 2012, S. 146) bieten können.

Korrespondenz steht¹⁴. Darüber hinaus spannen die betreffenden dramatischen Sondertexte angesichts ihres Inszenierungscharakters ein Dreieck auf, in welchem ihrer Wirkungsabsicht und Dramaturgie einerseits und dem Publikum andererseits große Beachtung geschenkt wird. Insofern scheint es zweckmäßig zu sein, auf die Gattungsspezifika Dramentexte bezüglich der KJL und ihrer szenisch-dramatischen Umsetzung in der schulischen Unterrichtspraxis im Folgenden näher einzugehen.

2.1.1 Kennzeichen von Dramentexten der Kinder- und Jugendliteratur

In einer ersten Annäherung kann man sagen, dass Dramentexte keine kompletten Texte sind, es sei denn, sie werden in eine Inszenierung übertragen. Durch ihren sogenannten „partiturähnlichen Charakter“ (Surkamp & Nünning, 2015, S. 221) erschließen sich diese Texte im aktiven Dialog und im darstellenden Spiel¹⁵, was gerade den Unterschied zwischen diesem Genre und allen anderen literarischen Gattungen ausmacht. Es liegt daher nahe, dass Dramentexte sich nur in ihrer szenisch-dialogischen Transposition lesen lassen und demzufolge als „Spielvorlage“ (ebd., S. 221, in Anlehnung an Albert-Reiner Glaap), „gedachte Inszenierung“ (Denk & Möbius, 2010, S. 79) oder „semiotisch konzipierte Ausdrucks- und Zeichenmaschinen“ (ebd., S. 18) fungieren.

Versucht man mit Taube (2012b), eine Typologie der gegenwärtigen Kinder- und Jugenddramen begrifflich einzugrenzen, kommt drei unterschiedlichen Grundprinzipien besondere Bedeutung zu. Derartige theoretische Bausteine beziehen sich aufeinander und beeinflussen sich insofern gegenseitig, als sie die Basis für drei, in der Praxis nur schwer voneinander zu trennende Ausprägungen der Dramentexte der KJL bilden, nämlich einen *intentionalen*, einen *auktorialen* und einen *theaterpädagogischen* Inszenierungscharakter (s. Taube, 2012b, S. 298f.). Das heißt also, dass Kinder und Jugendliche bei diesen spezifischen dramatischen Texten nicht nur als Rezipienten kommunikativer Kompetenzen mit meist performativem Charakter angesprochen werden, sondern es wird ihnen überdies ermöglicht, ein Theaterstück selbst zu erarbeiten und souverän auf der Bühne szenisch darzustellen. Wie der

¹⁴ Das oben angesprochene Spannungsfeld dramatischer Texte zwischen den gestalteten Rollenfiguren und den lebensnahen Inhaltskonflikten zeigt sich nach Angabe von Rosenblatt (2002) gerade darin, dass „Dramatiker eine dynamische Struktur von Spannungen und Konflikten im menschlichen Leben aufbauen“ (*Dramatikern bygger upp en dynamisk struktur av spänningarna och konflikterna i sammantvinnade mänskliga liv*) [Direktes Zitat von mir aus dem Schwedischen ins Deutsche übersetzt] (Rosenblatt, 2002, S. 21).

¹⁵ Unter „darstellendem Spiel“ muss man hier ausschließlich alle Arten von Theateraktivitäten verstehen. Dennoch lässt sich dieser Begriff nicht einfach mit „Theater“ gleichsetzen, selbst wenn beide Vokabeln im alltäglichen Sprachgebrauch häufig als Synonyme verwendet werden. Zu einer terminologischen Differenzierung dieser beiden Typen von Darstellungsaktivitäten sei auf Hoppe (2011, S. 13ff.) verwiesen.

Autor ebenfalls behauptet, erzeugen Dramentexte der KJL aufgrund ihrer *intentionalen* Konstitutionsbedingung vielfältige szenische Bauformen und Spielweisen. Sämtliche dramatische Ausdrucksformen sind indes der Theaterkunst zuzuordnen. Dadurch erleichtern diese Texte eine „spezifische dramatische Literatur für Kinder und Jugendliche“ (Taube, 2012b, S. 298), welche mit Original-Theaterstücken deutscher Autoren und mit Übersetzungen ausländischer Dramentexte weiterentwickelt wird.

Neben den bereits vorgebrachten Grundprinzipien kann man die „Technik der dramatischen Spannung“ (ebd., S. 301) als ästhetisches Wirkungsprinzip¹⁶ einerseits und das „Erzähltheater“¹⁷ als beliebteste Form der Dramatik für Kinder und Jugendliche (cf. Lang, 2003, S. 157) andererseits zur Geltung bringen. Auf diese Weise fällt es dem gegenwärtigen Kinder- und Jugendtheater relativ leicht, mit sparsamen theatralischen Mitteln gut umzugehen und sich durch adaptierte Fassungen dramatischer Erwachsenenliteratur an die jungen Akteure und Zuschauer zu wenden (cf. ebd., S. 157). Allerdings kommt das Gelingen des Wechselspiels von szenischem Ereignis und geistig-emotionalem Austausch zwischen Publikum und Schauspieler nicht von allein. Auf die Unmittelbarkeit der Begegnung zwischen Darstellern und Zuschauern zeichnet sich ein gegenseitiges Mitspielen ab. Auf einer solchen, dem Theater im Allgemeinen zugrundeliegenden Handlungsdimension beruht im Besonderen die Wirkungsabsicht des Kinder- und Jugendtheaters, indem es ein kollektives ästhetisches Erlebnis anvisiert. Mit anderen Worten: Das Wechselspiel zwischen dargestellter und zugeschauter Schauspielerei realisiert sich eben genau deshalb, weil es den Darstellern gelingt, das wahrzunehmen, was den Zuschauern gerade zuspield, wobei diese beiden konstitutiven Handlungsrollen abwechselnd und gleichzeitig erfüllt werden¹⁸ (s. Taube, 2012b, S. 300f., in Anlehnung an Horst Hawemann; vgl. dazu Hoppe, 2011, S. 13).

¹⁶ Wie Taube (2012b) selbst einräumt, liegt allen dramatischen Bauformen ein solcher „Spannungsmoment“ zugrunde (cf. Taube, 2012b, S. 301). Im Wesentlichen scheint sich dieser Wendepunkt an den dramaturgischen Gesetzen des sogenannten *geschlossenen* Dramas zu orientieren. In seinem Buch zu den Hauptformen der neueren europäischen Dramatik beruft sich Klotz (1999) auf den betreffenden dramatischen Wendepunkt und hebt überzeugend hervor, dass in der *geschlossenen Form* des Dramas die innewohnende Antinomie von Spiel und Gegenspiel in einer sich kontinuierlich steigernden Spannung ihren Höhepunkt erreicht, „um sie dann durch ein glückliches Aussöhnen oder katastrophales Zerreißen in das deutlich markierte Ende einmünden zu lassen“ (Klotz, 1999, S. 30).

¹⁷ Kapitel 3.3.2 stellt das *Erzähltheater* hinsichtlich des ausgewählten Lernmaterials zum Theaterprojekt dieser Arbeit ausführlich dar.

¹⁸ Zu Recht erweist sich diese Rollenaneignung für den Darsteller als nicht ohne Probleme. Denn gerade darin liegt das Paradox: Zwar will er eine andere Figur oder Person verkörpern, doch er kann nur durch diese fiktive Rolle sich selbst ausdrücken (cf. Hoppe, 2011, S. 33, in Anlehnung an Brian Bates).

Soweit ist die Quintessenz des Theaters reflektiert, und zwar die Mitbeteiligung von Akteuren und Publikum an dem Bühnengeschehen. Will man hingegen auf den Unterschied zwischen Theater und Dramentexten zurückkommen, muss man sich vor Augen führen, dass die szenische Darstellung eines Theaterstücks sich auf die Verwandlung in ästhetisches Zeichenmaterial nicht ausschließlich beschränkt. Denn das Theater ist grundsätzlich dadurch gekennzeichnet, dass menschliche Akteure in fiktive Rollen schlüpfen, während gleichzeitig und am gleichen Ort andere Personen zuschauen (Hoppe, 2011, S. 13). Somit wird einfach allgemein die Voraussetzung aufgestellt, dass Theater weit über den dramatischen Text hinausgehen soll¹⁹ (cf. Taube, 2005, S. 16). Es sollte indes auch nicht unerwähnt bleiben, dass die Besonderheit dramatischer Literatur für Kinder und Jugendliche nicht nur an dem bereits erläuterten Zusammenspiel zwischen Schauspielern und Zuschauern liegt. Denn Dramentexte der KJL – wie weiter oben schon angeführt – orientieren sich sowohl an der Aufführung *vor* Kindern und Jugendlichen als auch an dem eigenen Theaterspielen *von* Kindern und Jugendlichen.

Denkt man zuletzt an die *soziale* Dimension der Dramentexte für Kinder und Jugendliche, kann man gemäß Hallet (2015) hervorheben, dass in der szenischen Darstellung eines solchen Theaterstückes sich die perfekte Möglichkeit bietet, die Kluft zwischen der vorgestellten Welt der Schauspielkunst und der erlebten Welt der Zuschauer zu überbrücken, „auch wenn und gerade weil die fiktionale Welt des Dramas sprachlich, kulturell und oft auch historisch weit von ihnen entfernt ist und sehr ‚anders‘ wirkt“ (Hallet, 2015, S. 61, Hervorhebung im Original). Dies lässt sich durch die Tatsache erklären, dass allgemein Übereinkunft zwischen den *zuschauenden* und den *darstellenden* Mitspielern besteht, wo die Demarkationslinie („ästhetische Grenze“) zwischen Bühne und Publikum verläuft (vgl. Hoppe, 2011, S. 35f.). Wird diese Grenze aber dennoch missachtet oder aufgehoben, d. h. wird das Handeln der Darsteller von den Zuschauern nicht als fiktives Geschehen oder Abbildung der Realität, sondern nur noch als unmittelbares reales Agieren bemerkt, hört das Theater im hier definierten Sinne unweigerlich auf, als Theater zu existieren²⁰ (vgl. ebd., S. 36f.).

¹⁹ Anderer Meinung sind Denk & Möbius (2010), nach denen „Notationselemente des Dramatischen“ in allen theatralischen Bauformen und Spielweisen vonnöten sind (Denk & Möbius, 2010, S. 19).

²⁰ Denk et al. (2010) berufen sich auf Blumenbergs Metapher vom „Schiffbruch mit Zuschauer“, um eine andere Sicht auf dieses Problem der theaterästhetischen Wahrnehmung zu gewinnen, nämlich: Obwohl das Unglück der Darsteller schockierend wirkt, hat es zugleich eine beruhigende Wirkung, solange das Publikum „vom sicheren Ufer“ dem Schicksalsschlag der Darsteller zuschaut und sich davon nicht direkt betroffen fühlt (cf. Denk et al., 2010, S. 19, in Anlehnung an Hans Blumenberg).

2.1.2 Das didaktische Potenzial von Dramentexten der Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht

In der aktuellen wissenschaftlichen Diskussion herrscht Konsens darüber, dass dem Menschen ein natürlicher Spieltrieb innewohnt. Dieser Drang zum Spielen und zum Schauspielen entfaltet sich bereits in frühester Kindheit (cf. Hollauf, 2014, S. 9; s. dazu Leonhardt, 1972, S. 80f.), doch er wird allmählich durch rationales Denken und Handeln, durch gesellschaftliche Konventionen sowie durch schulische und akademische Ausbildung blockiert und in den meisten Fällen sogar begraben (s. Tselikas, 1999, S. 22). Als genauso untrennbar verbunden mit der menschlichen Natur wie die Neigung zum Spielen weist sich die Kommunikation auf, welche auf mehreren Ebenen des menschlichen Lebens dem Wort vorausgeht²¹ (vgl. Huber, 2003, S. 58).

Im Allgemeinen trägt die szenische Umsetzung von Dramentexten gerade dazu bei, den angeborenen Spieltrieb des Menschen zu fördern und sprachliche, nonverbale und spezifische ästhetische Kompetenzen zu erweitern. Dies geschieht nicht zuletzt wohl deshalb, weil die Bedeutung vom Theaterspielen in erster Linie darin liegt, sich das unmittelbare sprachliche Handeln fiktiver Rollen anzueignen²², besondere ästhetische Anforderungen eines Spielgenres einzuhalten sowie sich gemeinsam über eine Demarkationslinie zwischen Publikum und Bühne zu verständigen. Anders gesagt: In der Inszenierung eines Theaterstückes sollen die Schauspieler also dazu gebracht werden, die darzustellende Welt mit kognitiver und emotionaler Einfühlung zu belegen. Der Erfolg ihrer konstitutiven Handlungsrollen hängt aber prinzipiell davon ab, dass sie bewusst eine gewisse Balance zwischen körperlicher Nähe und gleichzeitiger persönlicher Distanz zum fiktiven Handeln weiterbestehen lassen (cf. Hoppe, S. 36f.) und demnach im verbalen und nonverbalen spielerischen Dialog eine Brücke zwischen vertrauten und unbekanntem „Als-ob-Handlungen“ schlagen (vgl. Tselikas, 1999, S. 35). Die Zuschauer ihrerseits müssen sich dabei wiederum bereit erklären, das Agieren der Darsteller als fiktives Geschehen wahrzunehmen²³.

²¹ Erstaunlich, aber wahr: Die natürliche Anlage des Menschen zum Spielen sowie zu jeglicher Kommunikation, die besonders nichtsprachlich stattfindet, wird sowohl in die heutige Unterrichtskonzeption im Allgemeinen wie auch in den Sprachunterricht im Besonderen kaum einbezogen (s. Huber, 2003, S. 58f.; cf. dazu Surkamp, 2015, S. 225). Bei näherer Betrachtung könnte man folglich konstatieren, dass die angeborenen Fähigkeiten beispielsweise zur Körperhaltung, zur Selbstdarstellung oder zur Deutung von Mimik und Gestik in den Lehr- und Lernmaterialien – statt gefördert und weiterentwickelt – eher selten aufgegriffen werden.

²² Man darf dabei nicht vergessen, dass die gleichzeitige Realisation und verstehende Aufnahme von „Als-ob-Handlungen“ als generelle Konstitutionsbedingung theatralischer Vorgänge anzusehen sind.

²³ In diesem Zusammenhang wäre ein „Theater ohne Zuschauer“ denkbar, vorausgesetzt, dass die oben erwähnte „ästhetische Grenze“ nicht überschritten wird (cf. Hoppe, 2011, S. 91ff.).

Durch die szenische Auseinandersetzung mit Dramentexten für Kinder und Jugendliche im FSU können nicht nur die oben grob skizzierten Schlüsselkompetenzen wie die Fähigkeit zum Einfühlungsvermögen und Perspektivenwechsel ausgebildet sowie die Vorstellungskraft und die Kreativität der Schüler unterstützt, sondern auch neben sprachlichen, nonverbalen und ästhetischen Fremdsprachenkompetenzen die individuelle Persönlichkeit entwickelt werden.

Wie schon im vorigen Kapitel angeführt, setzen sich dramatische Texte der KJL aus der Unmittelbarkeit zweier Begegnungen zusammen, nämlich die des Verhältnisses zwischen den Schauspielern und dem sprachlichen Handeln ihrer Figuren sowie die des gegenseitigen Wechselspiels von Bühne und Publikum. In der Arbeit mit Inszenierungen im FSU bilden diese beiden ästhetischen Wirkungsprinzipien die Grundlage zur Förderung der *Kommunikationsbereitschaft*: Zum einen, weil die Lernenden mithilfe von den Repliken dazu eingeladen werden, sich aus den darzustellenden Rollen heraus in realitätsähnlichen Interaktionssituationen in der Fremdsprache auszudrücken; und zum anderen, weil das sprachliche Handeln beim Theaterspielen mit einem spezifischen kommunikativen Kontext verknüpft ist, in dem die Lernenden unterschiedliche Handlungs- und Entscheidungssituationen durchspielen sowie ein bestimmtes Redeverhalten erproben sollen. Gerade die Fähigkeit der Lernenden, bei einer gemeinsamen Aushandlung von Inhalten und Absichten mit ihren Gesprächspartnern empfängergerecht und situationsgemäß in der Fremdsprache erfolgreich zu kommunizieren, d. h. die kommunikative Fremdsprachenkompetenz, macht einen zentralen Baustein des Fremdsprachenlernens aus²⁴.

Dass die Fremdsprache bei der unterrichtlichen Inszenierungsarbeit in Interaktionssituationen angewendet wird, erfordert darüber hinaus nicht nur den Einsatz von verbalen, sondern auch von *nonverbalen* Kommunikationsmitteln. Dies hängt aber damit zusammen, dass die Lernenden mit der Wirkung von paralinguistischen Phänomenen²⁵ zwangsläufig konfrontiert werden und folglich weiterhin die nonverbale Kommunikation als

²⁴ Von besonderem Interesse an dieser Stelle ist nach Angabe von Surkamp (2015) das *Chunken*. Die sogenannten *Chunks* lassen sich im engeren Sinne als „Mehrwortausdrücke, wiederkehrende Satzglieder oder ganze Sätze“ (Hoppenstedt & Widlok, 2014, S. 18) definieren und werden zum Zweck einer sprachlichen Vereinfachung als einzelne *Spracheinheiten* erworben (cf. ebd., S. 18). Hinsichtlich der Auseinandersetzung mit Dramentexten im FSU werden sie von den Lernenden in der Fremdsprache nachgesprochen, auswendig gelernt, im Theaterspiel eingesetzt und sogar oftmals im außerschulischen Kontext verwendet (cf. Surkamp, 2015, S. 225). Im Einklang mit Surkamps Definitionserklärung fügt Walter (2012) den Aspekt des *Imitierens* hinzu. Diesem Fremdsprachendidaktiker zufolge sind das Auswendiglernen und die Wiedergabe von Texteinheiten – was aber auf den ersten Blick zum Theater gehört – als komplexe Formen des *Chunkens* anzusehen, wenn sie sich in der Fremdsprache vollziehen (Walter, 2012, S. 186).

²⁵ Gemeint sind damit kommunikative Phänomene, die nicht aus sprachlichen Einheiten bestehen, wie zum Beispiel Gestik, Mimik, Lautstärke, Sprechtempo u. a.

wesentlichen Teil jeder zwischenmenschlichen Interaktion betrachten (Surkamp, 2015, S. 226). Dies erfolgt indes nur, wenn die Lernenden schließlich darin tätig werden, auf Basis gemeinsamer Ideen und Lesearten die szenische Umsetzung eines Dramentextes gemeinsam auszuhandeln und sich auf eine endgültige Version der Inszenierung zu einigen²⁶ (vgl. ebd., S. 226).

Ebenfalls zur theatralischen Umsetzung eines Dramentextes der KJL gehört eine interpretative Arbeit szenischer Kreativität, wenngleich es zutrifft, dass dabei Dramentexte der Fantasie und dem Einfühlungsvermögen der Beteiligten relativ freien Lauf lassen. Dafür bedarf es der Ausbildung *ästhetischer* Kompetenz, zumal jegliche szenische Arbeit an einem dramatischen Text als Bestandteil ästhetischen Verstehens²⁷ aufzufassen ist. Laut Surkamp (2015) wird derartige Kompetenz in vielerlei unterrichtlichen Ansätzen erweitert, welche anstreben, das Aufführungspotenzial von Dramentexten zu fördern²⁸. In dieser Hinsicht soll man die einzigartige Rezeptionssituation im Kinder- und Jugendtheater gut beachten. Man muss sich dabei immer vor Augen führen, dass der medienpezifische Unterschied zwischen den dramatischen Texten und jenen der epischen und lyrischen KJL *genrespezifische* Betrachtungsmethoden²⁹ in Anspruch nimmt (s. Taube, 2005, S. 572). Konkret bedeutet dies für die Fremdsprachenlehrer auch noch eine literatur- und kulturdidaktische Herausforderung, indem sie im Umgang mit Dramentexten durch eine sozusagen erfinderisch-spitzfindige Methodenauswahl möglichst wirklichkeitsbezogene Kommunikationssituationen stets von neuem zu schaffen versuchen (s. Huber, 2003, S. 324). Zwar sind Misserfolge und Scheitern dabei unvermeidlich, doch das Kinder- und Jugendtheater wird immer sein Versprechen halten – nämlich, dass es allen daran Beteiligten einen nahezu unerschöpflichen Schauplatz zur

²⁶ In diesem Zusammenhang möchte ich noch einmal anmerken, dass die *soziale* Dimension von Dramentexten für Kinder und Jugendliche sich gerade auf einvernehmlichen Übereinkünften zwischen Schauspielern und Zuschauern aufbaut (s. Kapitel 2.1.1, Abschnitt 5).

²⁷ Der Begriff „ästhetisches Verstehen“ bezeichnet einerseits die Art und Weise, wie sich die Schauspielenden in der Rolle einer Figur körperlich und sprachlich ausdrücken, und andererseits alle prosodischen Besonderheiten, welche diese Figur charakterisieren.

²⁸ Hier lassen sich beispielhaft einige nennen: die Vergegenwärtigung von Interaktionsmöglichkeiten und Konfliktsituationen zwischen den darzustellenden Figuren, die Entdeckung und Füllung textueller Leerstellen, die Selbsterfahrung als Schauspielende, die Einfühlung in verschiedene sprachliche und nichtsprachliche Ausdrucksmöglichkeiten, die Erfahrung der Inszenierung als kollektives und immer neu zu erschaffendes Erlebnis u. a. m. (s. Surkamp, 2015, S. 226f.).

²⁹ Passons Pilotstudie beruft sich auch auf die spezifische Vermittelbarkeit der Rezeption von Dramentexten der KJL. Mit dieser Autorin wäre somit klar, „dass dramatische Texte im Unterricht anders behandelt würden als narrative und lyrische Texte, und zwar als Spielvorlagen für szenische Umsetzungen“ (Passon, 2014, S. 35, in Anlehnung an Ansgar Nünning & Carola Surkamp).

Verfügung stellt, in dem interaktive kontextbezogene Verhaltensweisen quasi von selbst entstehen.

Zweifellos bietet das Inszenieren eines fremdsprachlichen Theaterstückes der KJL obendrein unterschiedliche Möglichkeiten zur *Persönlichkeitsentwicklung*³⁰. Erstens trägt die „Als-ob-Situation“ eine *dramatische Selbstreflexion* zum Inszenierungsprozess dadurch bei, dass die Lernenden sich auf die unbekanntenen Wege der Rollenübernahme begeben³¹, ihre persönlichen Hemmungen und Frustrationen abbauen und dann „beobachten, wie sie über sich hinauswachsen und auf der Bühne anfangen zu strahlen“ (Höhn, 2015, S. 9). Einer solchen persönlichen Bereicherung ist folgende doppelte Selbstbewusstwerdung zu verdanken: einerseits, dass man spielt, was man ist, aber gleichzeitig, *als ob* man eine andere Person wäre; andererseits, dass man sich in einer fremden Sprache ausdrückt, aber gleichzeitig, *als ob* diese Sprache einem vertraut wäre³².

Zweitens darf man auch nicht unerwähnt lassen, dass jede partizipative szenische Darstellung eines dramatischen Textes der KJL nicht nur die Perspektive der jungen Mitspieler vertritt. Vielmehr schafft eine solche Theaterarbeit die geeigneten Rahmungen zur Selbstfindung und zur Bewahrung der Individualität, indem die Stimme der jungen Mitspieler Gehör findet (cf. Taube, 2012a, S. 144f.). Dass diese beiden Formen von „Selbst-Konzeptualisierung“ (ebd., S. 145) auch zum oben erwähnten persönlichen Bildungsprozess der Lernenden gehören, daran besteht kein Zweifel.

Wie aus den vorstehenden Anmerkungen hervorgeht, stellt sich jeglicher dramatische Zugang zum Kinder- und Jugendtheater für die Erschließung des Aufführungspotenzials von Dramentexten im FSU als vollkommen zutreffend heraus. Aus diesem Grund wird im darauffolgenden Kapitel der Drama- und Theaterpädagogik besondere Aufmerksamkeit geschenkt. Nebenbei bemerkt: Es soll im Weiteren ausführlich dargelegt werden, wie drama-

³⁰ Im weiteren Sinne kann man das Fremdsprachenlernen ebenfalls als umfassenden Prozess der *Persönlichkeitsbildung* konzipieren, „in dem sich rationale, emotionale und identitäre Aspekte durchdringen“ (Huber, 2003, S. 25).

³¹ In ihren Überlegungen zum Thema „Das magische Als-ob des Fremdsprachlers“ legt Huber (2003) ferner Nachdruck darauf, dass die darstellenden Schüler auf einer Bühne neue Verhaltensweisen bzw. neues Temperament an den Tag legen und in Erstaunen versetzen. Aus diesem Grunde wirken die Theaterfiguren, „als hätten sie mit dem Schulhabitus auch die schülerhafte Unsicherheit und Antriebslosigkeit abgelegt“ (Huber, 2003, S. 437).

³² Wie im vorherigen Kapitel skizziert, schafft das Theaterspielen den Zugang zur Erfahrung der Differenz zwischen fiktionaler und realer Welt und mithin fordert seine „Ko-Akteure an der Entstehung der Aufführung“ (Taube, 2012b, S. 302) zu einer *selbstreflektierenden* Beteiligung auf.

und theaterpädagogische Ansätze zu einem kommunikativen FSU in der Oberstufe ihren Hauptbeitrag leisten können.

2.2 Dramapädagogik und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht

Es scheint auf den ersten Blick unmittelbar einleuchtend zu sein, dass szenische Interpretation, Schauspielerei und Fremdsprachenlernen aufeinander angewiesen sind. Aufgrund der Vielfalt an fremdsprachendidaktischen Konzeptvorschlägen und Theorienbildungen (cf. Passon, 2014, v. a. S. 45) wäre der Versuch, alle diese Aspekte zu beleuchten, von Anfang an zum Scheitern verurteilt. Entscheidungsrelevant in diesem Kapitel sind demzufolge spezifische Themenschwerpunkte zur didaktischen Ausnutzung des Inszenierungspotenzials von Dramentexten der KJL im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts in der Oberstufe.

Davon ausgehend werden zunächst die Begriffe *Drama-* und *Theaterpädagogik* ausführlich erklärt. Nach einer Übersicht über die Dimensionen von Dramatik und Theatralität sollen Theater und Fremdsprachenvermittlung in Zusammenhang gebracht werden. Im Anschluss daran wird gezeigt, wie drama- und theaterpädagogische Ansätze im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts zur Förderung von kommunikativen Fremdsprachenkompetenzen führen können und wie sich Drama- und Theaterpädagogik in den Diskurs des Bildungsstandards integrieren lassen. Zum Schluss wird besonderes Gewicht auf die Lehrperson gelegt, weil sie grundsätzlich bemüht sein muss, die Balance zwischen didaktisch-methodischer Freiheit und Anpassung an die Richtlinien und die Lehrpläne für den FSU zu halten.

2.2.1 Zur Bedeutung von *Dramapädagogik* und *Theaterpädagogik*

Die vorliegende Arbeit setzt sich im Wesentlichen mit einem Theaterprojekt im schulischen FSU auseinander. Im Grunde bedeutet dies, dass die Lernenden die Möglichkeit erhalten sollen, sich an allen Prozessen zur Erarbeitung und Präsentation der szenischen Darstellung eines Dramentextes der KJL zu beteiligen. Als Akteure auf der Bühne oder als Publikum im Zuschauerraum stehen die jungen Mitspieler aber nicht allein vor der Herausforderung der Inszenierung. Hingegen soll die Lehrkraft mithilfe von kontextbezogenen Ansätzen dafür sorgen, dass ein kollektives, auf kreativer Kunstproduktion und Sprachvermittlung beruhendes Erlebnis aus der Aufführung eines Theaterstücks resultiert. In dieser Hinsicht können *Drama-* und *Theaterpädagogik* den perfekten Ausgangspunkt für derartige ästhetische Erfahrungen bilden. Zwar lassen sich die beiden Termini eng miteinander verbinden, doch sie sind nicht

deckungsgleich. Hierauf sei eine Definitionserklärung nicht nur nützlich, sondern sogar notwendig.

Im weiteren Sinne verstehen sich sowohl *Dramapädagogik* als auch *Theaterpädagogik* als Oberbegriffe. Da beide auf die Korrespondenz von Theater und Kompetenzerwerb zurückführen, lassen sie sich aber nur schwer voneinander abgrenzen. Allerdings unterscheiden sie sich in einem kleinen, jedoch wesentlichen Aspekt: Während *Dramapädagogik* den Fokus auf den Einsatz von theatralischen Mitteln für pädagogische Zwecke lenkt (vgl. Kessler, S. 37), konzentriert sich *Theaterpädagogik* auf die Theaterarbeit mit Laien (s. Passon, 2014, S. 41). Doch im engeren Sinne kann man von vier Formen drama- und theaterpädagogischer Unterrichtsansätze sprechen: *Drama als Lehr- und Lernform* („*drama in education*“), *Drama als szenische Interpretation* („*drama education*“), *Theaterspielen* („*theater education*“) und *Theaterschauen* („*theater in education*“). Zwar stammen alle diese Formen aus dem englischsprachigen Raum, aber sie werden in Deutschland unter die allgemeinen Kategorien *Dramapädagogik* und *Theaterpädagogik* subsumiert (cf. Passon, 2015, S. 74f.) und daher als sich gegenseitig ergänzende Ansätze im Unterricht praktiziert.

Verallgemeinernd lässt sich festhalten, dass *Dramapädagogik* sich lernzielorientierter Theatertechniken und dramatischer Texte bedient. Ihr zentrales Anliegen besteht also im Lerngewinn, d. h. in der Förderung literarischer und kommunikativer Kompetenzen, in der Vermittlung interkulturellen Lernens und in der Persönlichkeitsentwicklung (vgl. ebd., S. 75f.; cf. dazu Hollauf, 2004, S. 56). Auf diese Weise erhalten die Lerner die Möglichkeit, nicht nur Fachwissen aufzubauen, sondern auch erlerntes Sozialverhalten auf die Probe zu stellen (vgl. Walter, 2012, S. 184). An dieser Stelle muss man ferner unterstreichen, dass gegenüber der *szenischen Interpretation* („*drama education*“) das *Drama als Lehr- und Lernform* („*drama in education*“) seit den 1950er Jahren³³ vor allem in Großbritannien, in den Niederlanden und in Skandinavien mehr und mehr an Boden gewonnen hat (vgl. Göhmann, 2003, S. 80; cf. dazu Schewe, 2003, S. 335).

Im Unterschied zur *Dramapädagogik* stützt sich *Theaterpädagogik* sowohl auf die künstlerische Auseinandersetzung mit sozialen Wirklichkeiten wie auch auf reale Theaterbesuche und setzt sich zum Ziel, theaterästhetische Kompetenzen³⁴ zu erweitern und

³³ Für einen erhellenden Überblick über die historische Entwicklung von Drama und Theater im Fremdsprachenlernen siehe Passon (2014, S. 51ff.) und Schewe (2015, v. a. S. 22f.).

³⁴ Zu einer anderen Schlussfolgerung kommt dennoch Vaßen (2012) in seiner Untersuchung über die Korrespondenzen von Theater und Theaterpädagogik. Mit diesem Professor sollte sich der soziale und persönliche Wert von Theaterarbeit nicht auf den Erwerb von Kompetenzen beschränken. Dies lässt sich, so Vaßen, auf der

vertiefen. Als Theaterarbeit mit und für einzelne soziale Gruppen, vor allem für die sogenannten *Randgruppen*, versteht sich das gemeinsame Schauspielen als Erlebnisort zum Abbau von Gruppenvorurteilen sowie zur Förderung des Gruppenzusammenhalts (cf. Bidlo, 2006, S. 26, in Anlehnung an Felix Rellstab). Dessen ungeachtet wird dieser Begriff in der Fremdsprachendidaktik kontrovers diskutiert. So geht Passon (2015) von den theaterpädagogischen Ansätzen aus und kommt zur Schlussfolgerung, dass Theaterpädagogik zur Förderung des Fremdsprachenlernens beitragen soll, auch wenn die fremdsprachigen Inhalte dabei nicht vorrangig sind (vgl. Passon, 2015, S. 77). In Übereinstimmung mit Passon (2015) stellt Walter (2012) die Behauptung auf, dass Theaterspielen in der Fremdsprachenvermittlung „einem ganzheitlichen Lernen verpflichtet“ (Walter, 2012, S. 182) sein soll, woraufhin die szenische Präsentation neben systematischem Reflektieren über fremdsprachliche Strukturen Szenenarbeit einbezieht. Einer anderen Argumentationslinie zufolge stellt Vaßen (2012) zudem infrage, ob man von *Theaterpädagogik* überhaupt noch sprechen könne. Der Grund dafür scheint ihm zunächst auf der Hand zu liegen: In dem Kompositum *Theater* und *Pädagogik* stoßen zwei unüberbrückbare und deutlich entgegengesetzte Bereiche zusammen (vgl. Vaßen, 2012, S. 53). Aus seiner Untersuchung zieht der Autor hingegen das Fazit, dass eine neue Korrespondenz zwischen Theaterkunst und Theaterpädagogik nur auf der Grundlage eines weit gefassten Theaterbegriffs entstehen kann. Im Zentrum seiner Analysen steht das Verständnis von einer praktischen Theaterpädagogik, bei der ästhetisches Handeln und gemeinsames Reflektieren ein Ganzes bilden. Dadurch können Ästhetik und Theatralität mit Wahrnehmungssinn und Reflexion in Verbindung stehen, womit sich das Potenzial des Theaters erneut entfalten kann (vgl. ebd., S. 60f.).

Richtet man nun den Blick auf das vorliegende Theaterprojekt, lässt sich aus dem oben Gesagten folgern, dass *Theaterpädagogik* sich dabei als entscheidend herausstellt. Zentral für diese Bemerkung ist das geltende Grundprinzip, nach dem das Theater als kommunikativ-ästhetisches Mittel anzusehen sei. Als Folge davon werden außerdem theaterästhetische Fremdsprachenkompetenzen in erster Linie angestrebt und zu diesem Zwecke das Ausdrucksvermögen der jungen Darsteller geübt und sogar verstärkt. Solche Theaterarbeit kann aber lediglich im Endprodukt ihre Berechtigung finden, nämlich in der Schülerinszenierung eines dramatischen Textes der KJL vor zuschauenden Mitschülern.

Tatsache begründen, dass man schließlich der Kategorie *Kompetenz* vielfältige theatralische Handlungen nicht zuschreiben kann (vgl. Vaßen, 2012, S. 59).

Wiederum soll sich jede szenische Darstellung mit Textvorlage, wie oben aufgezeigt, nicht auf den theaterästhetischen Aspekt reduzieren. Eher bei der Inszenierung und im didaktischen Unterrichtsaufbau erfolgt die praktische Anwendung dramapädagogischen Verfahrens. Doch hier darf man Folgendes nicht vergessen: Will man bei der Umsetzung von drama- und theaterpädagogischen Elementen einem gewissen theaterästhetischen Anspruch gerecht werden, muss dies mit einem geschickten, sozusagen „pädagogischen Fingerspitzengefühl“ angegangen werden (Passon, 2015, S. 80). Für ein schulisches Theaterprojekt bedeutet dies, dass der szenischen Interpretation eines Theaterstückes die gleiche Aufmerksamkeit geschenkt werden soll wie dessen Inszenierung. Der Grund liegt vor allem darin, dass die Ausdrucksebenen des Dramatischen und des Theatralischen einander nicht ausschließen, sondern sich gegenseitig ergänzen. Was man unter diesen beiden Wirkungskomponenten des Theaters verstehen kann, wird im darauffolgenden Kapitel erörtert.

2.2.2 Dramatik und Theatralität in didaktischer Sicht

Jedes drama- und theaterpädagogische Projekt im FSU versteht die Sprache nicht nur als symbolisches Zeichensystem, sondern vielmehr als performativen Akt. In der Unterrichtspraxis kommt dieser Grundgedanke zum Ausdruck, sofern der schriftlich fixierte Dramentext und dessen szenische Präsentation als differenziertes Ganzes ausgelegt werden. Solche Unterscheidung geht dennoch über einen bloß funktional aufgefassten Medienwechsel hinaus³⁵. Die zeichengenerierenden Spannungen zwischen Sprachpartitur und Bühnenspiel übertragen sich auf zwei semiotische Zusammenspiele, welche sich aus der Kombination von dramatischen und theatralischen Zeichen (Haupttext, Regieanweisung, Erscheinung, Tätigkeit, Raumdarstellung, usw.), Zeichentypen (Ikone, Indizes und Symbole) sowie Zeichensystemen (visuell/akustisch, sprachlich/nichtsprachlich, auf den Raum bezogen/auf den Schauspieler bezogen, paralinguistisch/linguistisch) ergeben (vgl. Denk et al., 2010, S. 18).

Um einem Theaterstück interpretatorisch näherzukommen, müssen sich die Leser analytisches und szenisches Verfahren mit dem Ziel aneignen, die Gestaltungsformen des *Dramatischen* (Haupt- und Nebentext) und die Konstituenten des *Theatralischen* (Raum- und Zeitdarstellung, Körperhaltung, Tätigkeit, Sprechweise und Stimmausdruck, Sprachhandlungen, Licht- und Klangeffekte und Musik) miteinander zu konfrontieren. Demzufolge erschaffen sie sich eine *gedachte* Inszenierung des dramatischen Textes, welche sich durch ihre Fantasie und anhand ihrer eigenen Vorstellung vom Theater auflädt und sich in

³⁵ Andernfalls wäre der Dramentext demnach auf das gedruckte Wort eingeschränkt (s. Denk et al., 2010, S. 78).

unerschöpflichen Kombinationsmöglichkeiten zwischen den bereits erwähnten Zeichen immer wieder entfaltet.

Des Weiteren lässt sich die szenische Realisierung der vorgestellten Ausgangssituation eines dramatischen Geschehens als ein Ausleger des Deutungspotenzials des Dramentextes auffassen. Selbstverständlich erfolgt die Inszenierung nicht von allein. Dabei spielen die Schauspieler-Interpreten zusehends eine entscheidende Rolle: Bei der szenischen Interpretation eines ausgedachten Dramentextes bemächtigen sie sich der eigenen Körperlichkeit, der literarischen Figuren und des schauspielerischen Codes, bringen diese drei semiotischen Bereiche in Verbindung miteinander und lassen daraus ihre Rollenfiguren entstehen (ebd., S. 79f.). Dessen eingedenk befindet sich das *Dramatische* zwar im *Theatralischen* verwirklicht, doch durch das Theatralische entwickelt sich das Dramatische immer wieder aufs Neue. Und genau darin besteht das Faszinosum *Theater* schlechthin: Einerseits erscheint die szenische Umsetzung eines Dramentextes als eigenständiges Kunstwerk, andererseits bleibt sie wie auch immer dem Ausgangstext treu.

Im unterrichtlichen Rahmen soll die szenische Arbeit an einem Dramentext immerhin nicht allein aus der Textinterpretation bestehen, sondern sie bedarf einer guten Vor- und Nachbereitung durch analytische und szenische Methoden, damit die dabei angestrebten fremdsprachlichen Kompetenzen entfaltet werden. Entscheidet man sich für drama- und theaterpädagogische Ansätze, müssen sie über eine bloße Dramendidaktik derart hinausgehen, dass die Schüler sowohl für die Deutungsmöglichkeiten des Dramentextes wie auch für das nahezu unerschöpfliche Ausdruckspotenzial ihres Körpers und ihrer Stimme sensibilisiert werden. Worum es gerade in einem drama- und theaterpädagogischen Unterrichtskonzept geht, und was genau dabei abgezielt wird, soll anschließend näher erläutert werden.

2.2.3 Zielsetzung eines drama- und theaterpädagogischen Fremdsprachenunterrichts

Wie Fachdidaktiker oft festgestellt haben, können die Bereiche Drama und Theaterspielen mit der Fremdsprachenvermittlung einhergehen (cf. Passon, 2015, S. 69, in Anlehnung an Manfred Schewe). Demzufolge ist es auch nicht verwunderlich, dass der zielorientierte Einsatz von Dramapädagogik und Theaterspielen im FSU in letzter Zeit ein zunehmendes Interesse gewonnen hat (vgl. ebd., S. 69, in Anlehnung an Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter).

Überdies mussten sich die Lehrkräfte von jeher große Mühe geben, ihren jungen Zuhörern den Lehrstoff mit dem Ziel vorzuspielen, ihre Aufmerksamkeit zu fesseln und damit ihre Motivation zum Fremdsprachenlernen anzuregen. Seitens der Lehrer scheint die *performative Fremdsprachenkompetenz* demnach auf einem offenen Dialog zwischen Lehrer und Schüler im Klassenzimmer zu beruhen. In einem drama- und theaterpädagogischen FSU genügt es dennoch nicht, soziale Interaktionen im Realunterricht zu fördern. Gerade weil die Anwendung dramapädagogischer Verfahren selbst ästhetische Momente mit sich bringt, sollte der theaterästhetische Aspekt dabei nicht vernachlässigt werden. An dieser Stelle ist hervorzuheben, dass ein performativ aufgebauter Fremdsprachenunterricht sich daraus zusammensetzt, einerseits theaterästhetische individuelle Fähigkeiten sowie erworbene Erfahrungen mit dem Theater und der Gruppenarbeit in einem angegebenen Kontext einzusetzen, andererseits soziale Interaktionen mit dem Schwerpunkt auf dem theaterästhetischen Aspekt zu initiieren und auf der Grundlage eines zu entwickelnden ästhetischen Bewusstseins zu gestalten (vgl. ebd., S. 80ff.).

Ein wichtiges Arbeitsprinzip der Theaterarbeit im schulischen Fremdsprachenunterricht stellt die *soziale Mimesis* dar. Diese nachahmende Darstellung soll nicht als bloße Reproduktion der Lebenswirklichkeit angesehen werden, sondern als ästhetische Praxis, welche sowohl auf die Inszenierung wie auch auf die soziale Wahrnehmung und Sensibilität angewiesen ist. Anderes ausgedrückt: In der Rollenübernahme verschaffen sich die Beteiligten eine spielerische Gegenwartsidentität durch ästhetische Augenblicke, zu denen der *Zauber* des Theaterspiels gehört³⁶. Dies bedeutet aber nicht, dass Theaterpädagogik sich dem Primat der Ästhetik zuwendet. Vielmehr soll das unterrichtliche Theaterspielen einen ergebnisoffenen Interaktionsprozess zwischen Zuschauern und Darstellern sowie ein spezifisches Erfahrungswissen vermitteln.

Inszenierungen im FSU fordern dazu heraus, dass den Lernenden „geschützte Räume und angstfreie Zonen des *Experimentierens*“ zur Verfügung gestellt werden (Kurzenberger, 2012, S. 99). Dafür soll die Unterrichtsbühne einen Möglichkeits- und Schutzraum eröffnen, in welchem sich den Schülern die Gelegenheit zur persönlichen Entdeckung sowie zur leibhaftigen Aufführung der eigenen Vorstellungskraft und Körperlichkeit bietet. Darüber hinaus beansprucht Theater als Erfahrungsmedium und Lernform den spielerischen Entwurf

³⁶ In seinem Beitrag zum Thema *Mimesis* greift Wiese (2003) auf den *Zauber* der Theaterarbeit zurück. Diesem Autor zufolge bleibe das empfangene Andere als solches im Spiel und gelte den Spielern als reiner Ausdruck, auf die sie die richtige Antwort finden könnten (s. Wiese, 2003, S. 201).

und situativ bedingtes Ausprobieren von Selbst- und Rollenbildern. In einem theater- und dramapädagogischen Unterricht soll hinlängliche Probenarbeit folglich den Schülern Anlass zu neuen Erfahrungen geben, indem sie sich zwischen praktischem Tun und kollektiver Reflexion über den bearbeiteten dramatischen Stoff entspannt bewegen (vgl. Hruschka, 2012, S. 169f.). Ferner verhilft das Experimentieren in der künstlerischen Praxis dazu, das Fremdsprachenlernen von der Norm, vom Klischee und vom allzu Vertrauten zu befreien (cf. Kirsch, 2011, S. 24; s. dazu Kurzenberger, 2012, S. 101). So erweckt gemeinsames Theatermachen oft den Eindruck, dass es sich dabei wohl um einen widersprüchlichen Vorgang handelt, welcher immer wieder in unsicheres Gelände führt. Dennoch gehört auch dies zum Spiel: Den Schülern muss im Rahmen des Unterrichts bewusstgemacht werden, dass szenische Lösungen nie fehlerhaft oder korrekt sind, sondern unterhaltsam oder langweilig, auffällig oder unauffällig, der ausgedachten Inszenierung eines dramatischen Textes förderlich oder unangemessen.

Einigkeit herrscht darüber, dass drama- und theaterpädagogische Ansätze sich einem *ganzheitlichen* Unterrichtskonzept widmen. Die auf diesem Merkmal basierende klassische Formel Pestalozzis „Lernen mit Kopf, Herz, Haut“ (s. Hollauf, 2014, S. 51, in Anlehnung an Manfred Schewe) zielt darauf ab, die Grundelemente des szenischen Lernens mit allen Sinnen zu erfahren. Dadurch bekommt die Fremdsprache eine neue körperliche Dimension, insofern theaterästhetisches Wissen sichtbar wird (vgl. Kirsch, 2011, S. 21).

Ein Fremdsprachenunterricht, der sich drama- und theaterpädagogisch und somit ganzheitlich versteht, erfordert wiederum kontinuierliche Arbeit zum einen mit der Bereitschaft zur Improvisation und zur Selbstkritik und zum anderen mit der Wahrnehmungssensibilisierung, mit dem Selbstvertrauen und mit der Anpassungsfähigkeit. So können sich die Schüler in einer Reflexionsphase darüber klarwerden, dass es beim drama- und theaterpädagogischen Lernen besonders um aktive Teilnahme am Inszenieren geht, indem sie sich ihrer *Autonomie* bedienen. Dies bedeutet zweierlei: Auf der einen Seite werden die Lernenden dazu aufgefordert, eine angemessene Lernform *selbst* zu wählen (s. Rösler, S. 38). Auf der anderen Seite wird es ihnen ermöglicht, das eigene *Kreativitätspotenzial* freizusetzen, „ihre sprachlichen Fertigkeiten zu nutzen und diese in der Arbeit an und mit dramatischen Texten und Methoden weiter auszubauen“ (Elis, 2015, S. 113). Dessen eingedenk kann man zweifelsohne festhalten, dass drama- und theaterpädagogischer FSU besonders einen Ansporn zum flexiblen und kreativen Sprachhandeln hervorruft.

Auf der Grundlage einer „Als-ob-Situation“ schafft der Einsatz von Dramapädagogik im FSU zudem einen freien Raum für das Einfühlen in verschiedene Rollenfiguren und gleichzeitig werden *funktionale* kommunikative Kompetenzen gefördert und vermittelt. Doch im Wesentlichen handelt es sich darum, dass durch den Vollzug schauspielerischer „Als-ob-Handlungen“ anderes gelernt wird als lediglich das Theaterspielen selbst, und zwar, dass die jungen Lernenden ihre ausgebildeten Fähigkeiten und Dispositionen auch in andere Lebenssituationen übertragen können (vgl. Hoppe, 2011, S. 120). Ferner fehlt es bei manchen dramapädagogischen Zugängen trotzdem an einer Einbettung der damit einhergehenden Lernaktivitäten in motivierende Kontexte (s. Elis, 2005, S. 89). Aus diesem Grund ist es vielleicht mehr denn je erforderlich, dass die künstlerische Aussagefähigkeit von theatralischen Übungen, Techniken und Methoden im FSU besonders dazu beiträgt, die Schüler sowohl auf die Rollenübernahme wie auch auf *das Agieren* in der Fremdsprache vorzubereiten³⁷.

Nun stellt sich hier die Frage, wie die bereits erörterten Ziele drama- und theaterpädagogischer Arbeit im FSU mit dem Standardisierungsdiskurs des norwegischen Lehrplans für die Fremdsprache Deutsch harmonieren kann. Denn ästhetisch-performative Lernprozesse – wie oben erklärt – können Bereiche des Fremdsprachenlernens begünstigen, welche in den curricularen Vorgaben unzureichend berücksichtigt werden. Somit scheint es sinnvoll zu sein, im nächsten Unterkapitel auf diesen Punkt genauer einzugehen.

2.2.4 Drama- und Theaterpädagogik und der norwegische Lehrplan für die Fremdsprache Deutsch (Niveau II) in der Oberstufe

Es lässt sich nicht von der Hand weisen, dass all jene, aus mehreren aufeinander aufbauenden Unterrichtsblöcken bestehenden Unterrichtsstunden im schulischen Fach *Deutsch als Fremdsprache* sich an den Richtlinien des nationalen Lehrplans für diese Fremdsprache orientieren sollen. Im vorliegenden Fall des norwegischen Curriculums für Deutsch als Fremdsprache auf Niveau II in der Oberstufe („*Fremmedspråk nivå II*“) schließt der rechtsgültige Lehrplan verschiedene „Grundfertigkeiten“ („*grunnleggende ferdigheter*“) und „Kompetenzziele“ („*kompetansemål*“) ³⁸ ein. Im Hinblick auf solche *allgemein* geforderten

³⁷ In seinem Beitrag zeigt Küppers (2015) auf, wie ein dramapädagogisch ausgerichteter FSU Lernende dafür sensibilisieren kann, dass kommunikative Fremdsprachenkompetenzen auch *kulturell* bestimmt sind und dass man lernen kann, mit interkulturellen Konfliktsituationen mittels angemessener Strategien und Verhaltensweisen gut umzugehen (s. Küppers, 2015, S. 145ff.).

³⁸ Bei den Richtziel-Formulierungen werden augenscheinlich Verben verwendet, welche sich zwar im Einzelnen auf die sprachlichen Fertigkeiten stützen (wie zum Beispiel „ausnützen“, „gebrauchen“, „beschreiben“, „bewerten“, „verstehen“, „sich auseinandersetzen“, „kommunizieren“ u. a. m), doch diese Zeitwörter berufen sich ebenfalls auf Inhaltskenntnisse, welche den bereits erwähnten Sprachfertigkeiten nicht gleichkommen. So werden

Fertigkeiten des Fremdsprachenlernens Deutsch genießen produktive (Sprechen und Schreiben) und rezeptive (Leseverstehen und Hörverstehen) Sprachfertigkeiten den Vorrang vor anderen Kenntnissen und Fähigkeiten (vgl. Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 5). Zwar werden die diesbezüglichen Grundfertigkeiten in den dementsprechenden Unterrichtsblöcken der Unterrichtsstunden dieser Arbeit als *Hauptlernziele* bezeichnet, doch in deren praktischem Einsatz durch die Inszenierung eines dramatischen Textes werden ihnen auch *metakognitive* Kompetenzen (wie etwa Kreativität, mentale Flexibilität und Reflexion), *motivationale* Kompetenzen (zum Beispiel Autonomieerleben, Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit), *affektive* Kompetenzen (beispielsweise Motivation, Zusammenhalt, Respekt, Verantwortungsbewusstsein und Komplizität), *psychomotorische* Kompetenzen (wie etwa Koordination, Geschicklichkeit, Selbst- und Fremdwahrnehmung, Raum- und Zeitorientierung, Entspannung und Gleichgewicht) sowie die *literarische* Rezeptionskompetenz zugeschrieben, wobei alle diese Kompetenzen nur schwerlich voneinander abzugrenzen sind.

Die Beschreibungen der oben genannten *Hauptlernziele* erfolgt anhand von KANN-Deskriptoren, deren Formulierung entsprechend aus Kompetenzbeschreibungen besteht (s. ebd., S. 3). Diese fremdsprachlichen Kompetenzen, welche die Schüler am Ende der Oberstufe erworben haben sollen, umfassen metakognitive, kommunikative und interkulturelle Kompetenzen und lassen sich folglich den Bereichen „Sprachenlernen“ („*Språklæring*“), „Kommunikation“ („*Kommunikasjon*“) sowie „Sprache, Kultur und Gesellschaft“ („*Språk, kultur og samfunn*“) zuordnen. Der Fokus auf kommunikative Kompetenzen führt zu einer stark standardisiert ausgerichteten Einstellung zum Fremdsprachenlernen in der Oberstufe, wobei sich weder affektive noch motivationale Kompetenzen in bestimmte Deskriptoren einordnen lassen. Wird mithin im norwegischen FSU der Oberstufe anvisiert, dass Schüler sich ausschließlich funktionale Fremdsprachenkompetenzen aneignen, erweist sich allerdings der Einsatz von Drama- und Theaterpädagogik als wenig ertragreich. Denn ein drama- und theaterpädagogisches Unterrichtskonzept bedient sich der Ästhetik, der Affektivität und der Psychomotorik zum einen sowie metakognitiver Denkprozesse und deklarativen und

die Schüler im Fach *Deutsch II* beispielsweise im Kompetenzbereich *Sprache, Kultur und Gesellschaft* („*Språk, kultur og samfunn*“) dazu aufgefordert, dass sie „sich mit verschiedenen Seiten des Alltagslebens, der Traditionen, der Brauchtümer und der Lebensweisen im fremdsprachigen Sprachraum und in Norwegen auseinandersetzen können sollen“ (*Mål for opplæringen er at eleven skal kunne drøfte sider ved dagligliv, tradisjoner, skikker og levemåter i språkområdet og i Norge*) [Direktes Zitat von mir aus dem Norwegischen ins Deutsche übersetzt] (Utdanningsdirektoratet, 2006, S. 5). Will man demzufolge die Lernziele für die Unterrichtsplanung festlegen, muss man sich dem Unterschied zwischen den verschiedenen Dimensionen des menschlichen Handelns vor Auge führen, und zwar zwischen deklarativem Wissen, sprachlicher Handlungsfähigkeit, persönlichkeitsbezogenen Kompetenzen sowie fächerübergreifenden Kompetenzbereichen (s. Ende et al., 2013, S. 63f.).

prozeduralen Wissens zum anderen. Demzufolge sollen sich drama- und theaterpädagogische Elemente in einen standardorientierten FSU integrieren, in welchem sowohl funktionale wie auch sprachlich-ästhetische Kompetenzen angestrebt werden. Schon hier ist anzumerken, dass ästhetische Erfahrungen und Reflexionen über diese Erkenntnismomente sich an die Kompetenzdeskriptoren nicht ganz anpassen. Doch eben deshalb zugunsten „dieses unbestimmbaren Restes“ (Schmenk, 2015, S. 47) kommen die Grundprinzipien des Theaters in der Unterrichtspraxis durchaus zum Tragen. Auf die Mittel der Drama- und Theaterpädagogik, welche für das vorliegende ganzheitliche Theaterprojekt relevant erscheinen, wird nachfolgend besonderes Gewicht gelegt.

2.2.5 Inszenierungstechniken, Theaterspiele und Übungen

Um die angestrebten Lernziele eines drama- und theaterpädagogischen Unterrichtskonzepts schrittweise zu erreichen, bedarf man derjenigen Techniken, Spiele und Übungen, deren sich Drama- und Theaterpädagogik bedient.

Als Bausteine der Inszenierungsformen erweisen sich in erster Linie die sogenannten *Inszenierungstechniken*, „aus denen sich der episodische Fluss der dramatischen Handlung zusammensetzt“ (Even, 2003, S. 161). Diese Methoden und Arbeitsweisen gehen überdies mit den *Sozialformen* einher und bedingen sich in der Unterrichtspraxis gegenseitig. Sie werden sowohl auf die Inszenierung wie auch auf die Ausgestaltung der Lernergruppe angewendet. In diesem Zusammenhang muss man pointieren, dass die Planung und Durchführung eines drama- und theaterpädagogischen Fremdsprachenunterrichts offensichtlich auf die *klassischen* Sozialformen, nämlich Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit und Einzelarbeit angewiesen ist (s. Ende, Grotjahn, Kleppin & Mohr, 2013, S. 81). So paradox es sein mag: Diese Grundformen widersetzen sich den drama- und theaterpädagogischen Konstellationen nicht³⁹. Ein treffendes Beispiel dafür liefern die theaterpädagogischen Phasen der Rolleneinnahme und des Rollentausches, welche einzeln, gruppenweise, mit einem Partner oder im Plenum stattfinden können.

Aus der Fülle von Inszenierungstechniken kommt der *Ausgestaltung der Rolle*, der *Lehrperson in der Rolle* sowie den *Standbildsequenzen* im vorliegenden Theaterprojekt besondere Bedeutung zu.

³⁹ Zu einer abweichenden Einschätzung gelangt jedoch Even (2003), „da diese eher statischen Grundformen der Beschreibung von sich bewegenden Konstellationen im dramapädagogischen Unterrichtsraum nicht gerecht werden können“ (Even, 2003, S. 197).

Bewegt sich die dramatische Handlung von stark gelenkten Rollenspielen zu Improvisationen, scheint es notwendig zu sein, sich mit der individuellen Rolle auseinanderzusetzen. Für das Unterrichtskonzept dieser Aufgabe erweisen sich die Techniken sowohl der *Rollенübernahme* („*role taking*“) wie auch der *individuellen Ausgestaltung einer Rolle* („*role creating*“) als ausschlaggebend. Dabei haben die Beteiligten die Möglichkeit, verschiedene Inszenierungsaspekte auszuüben, welche für die Rollenentwicklung wichtig sind, und zwar die Handlungsabsicht der fiktiven Figur, ihre Beziehung zu den anderen fiktiven Figuren und die eingenommene Haltung gegenüber den anderen Figuren (vgl. Even, 2003, S. 161).

Wie weiter unten erläutert, sollen die Lehrkräfte nicht unbedingt Beobachter eines dramatischen Geschehens bleiben, sondern sie können sich auch als Impulsgeber daran beteiligen. Bei der Inszenierungstechnik *Lehrperson in der Rolle* („*teacher in role*“) wird es den Lehrenden ermöglicht, in den dramatischen Prozess in herausfordernder Weise einzugreifen, dabei einen Ausgangspunkt für weitere Inszenierungsmöglichkeiten zu entwickeln und gleichzeitig zur sprachlichen Angemessenheit zu dienen. Sobald die Lehrfigur als *übergeordnete Instanz* abgeschafft wird, sehen sich die Lernenden ferner dazu gezwungen, die Zügel für den dramatischen Prozess in die eigenen Hände zu nehmen. Somit werden neue Impulse für den Unterricht gesetzt und das dramatische Geschehen wird zugleich vorangetrieben (cf. ebd., S. 167).

In diesem Theaterprojekt wird auch mit der *Standbild-Technik* gearbeitet. Darunter kann man einen Moment in *eingefrorener* Position verstehen, als ob es darin um ein Foto oder um eine angehaltene Filmsequenz ginge. Durch den Einsatz von Standbildern wird eine Verkörperung des dramatischen Geschehens abgebildet und somit auf die Symbolik des Moments verwiesen (s. ebd., S. 164f.).

Im engen Zusammenhang mit den bereits dargelegten Inszenierungstechniken stehen zahlreiche *Spiele* und *Übungen*, welche auf dem Prinzip des *Improvisationstheaters* beruhen. Charakteristisch für diese theaterpädagogischen Elemente ist die Förderung von Spontaneität und Kreativität. Als die „Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums zu freiwilligen und selbstbestimmten Handlungen“ (Siegemund, 2003, S. 138, in Anlehnung an Horst Schaub & Karl G. Zenke) zielt Spontaneität darauf ab, auf das eigene Ich zu verzichten, Kontrollmechanismen aufzugeben und sich auf sich selbst zu verlassen. Diese Spiele und Übungen gelten darüber hinaus als Hilfsmittel zur Freisetzung des individuellen kreativen

Potenzials, zum persönlichen Ausdruck, zur Erweiterung der Selbst- und Fremdwahrnehmung sowie zur emotionalen Aufwärmung und Inhaltserarbeitung (vgl. ebd., S. 138f.).

Abgesehen von den Improvisationsspielen und -übungen bietet sich den Lernenden durch andere spielerische Lernaktivitäten rund um das Theater eine weitere Gelegenheit zum Erwerb und zur Auffrischung von Sprachfertigkeiten und Denkprozessen. Diese theatralischen Elemente können auch von körperlichen Erfahrungen über die Förderung von Fantasie und selbstbewusstem Auftritt bis hin zur Auflockerung und zur Abwechslung im Fremdsprachenunterricht nützlich sein (ebd. Levy, 2013, S. 5).

2.2.6 Die Rolle der Lehrkraft

Wie in Kapitel 2.2.5 angeführt, unterscheidet sich die Rolle der Lehrperson in einem theaterorientierten Fremdsprachenunterricht stark von der Lehrrolle im konventionellen Unterricht. Im drama- und theaterpädagogischen Unterricht kommt es oft vor, dass die Spielleiter ihren Spielern das sprachliche Aktionsfeld mit dem Ziel überlassen, mit eigenen Ausdrucksmitteln eigene Sichtweisen zu vermitteln und durch Selbsterkenntnis und persönliche Erfahrung sich kreativ auszudrücken.

Überdies haben die Lehrenden die Möglichkeit, aktiv in den Spielprozess einzugreifen. Denn die Spielleiter erfüllen manchmal die Aufgabe, den Vorgang des Theaterspielens bewusst zu machen. Sie arbeiten somit im Dialog mit ihren Lernenden nicht nur am gemeinsamen dramatischen Geschehen, sondern auch an ihrer eigenen Abschaffung im gut gelungenen Gruppenprozess. Exemplarisch dafür steht die Unterrichtsphase der *Reflexion*, in welcher die Lehrperson wieder ins Zentrum rückt und ihr den Überblick über den ganzen Unterricht abverlangt wird. Hierfür werden ihre Erfahrungen und Sensibilität im Besonderen vorausgesetzt (s. Tselikas, 1999, S. 47, in Anlehnung an Scheller). Allerdings muss man an dieser Stelle mit Surkamp (2015) darauf hinweisen, dass die szenische Arbeit an einem Dramentext einer *unterstützenden Begleitung* seitens der Lehrkräfte durch sprachliche und methodische Impulse bedarf, damit die dabei angestrebten fremdsprachlichen Kompetenzen erfolgen (vgl. Surkamp, 2015, 228f.).

Nach jeder Darstellungsaktivität ist es auch wünschenswert, dass die Lehrenden in die Rolle der *Spielleiter* wieder hineinschlüpfen, indem sie durch klare Arbeitsanweisungen den Unterrichtsablauf geschickt in ihrem Sinne steuern. Bezüglich der Fehlerkorrektur soll sich die Lehrperson außerdem bemühen, dass dabei weder die dramatische Realität noch der

Sprachfluss unterbrochen wird (s. Tselikas, 1999, S. 48). Um dies zu vermeiden, können die entstandenen Kommunikationsstörungen vermerkt und danach angesprochen werden, damit sich die Lernenden ihrer eigenen Normabweichungen bewusst werden⁴⁰.

⁴⁰ Hier sollte die Lehrperson gut darauf achten, dass sie nicht mehrere Rolleninterpretationen gleichzeitig zu realisieren versucht. Andernfalls können die Schüler (und sie selbst) ihr Verhalten für verwirrend halten, was einen sozusagen Orientierungsverlust zur Folge haben kann (cf. Huber, 2003, in Anlehnung an Hans Hannappel & Harmut Melenk).

3. Eine drama- und theaterpädagogische Projektarbeit zur szenischen Umsetzung fünf dramatischer Tierfabeln von Olaf Heuser in der norwegischen Oberstufe (Klasse 1)

3.1 Zur Verwendung von Dramentexten in den norwegischen Lehrbüchern für Deutsch II in der ersten Klasse

Das Theaterprojekt, welches die Grundlage für diese Arbeit bildet, unternimmt in erster Linie den Versuch, die Fremdsprache Deutsch anhand von literarischen Texten im Unterricht zu vermitteln. Dies heißt aber nicht Literatur um der Literatur willen. Vielmehr wird hier darauf abgezielt, durch die Inszenierung von Dramentexten Literatur im Klassenzimmer lebendig zu machen, den Schülern das Theater als Bildungsgut vor Augen zu führen und mithin in szenischem Umgang die Bereitschaft der Lernenden zur Realisierung fremdsprachlicher Handlungen zu verstärken.

Dass die Textauswahl der vorliegenden Arbeit keiner Willkürlichkeit unterliegt, versteht sich von selbst: Sie kommt vor allem dem Anliegen entgegen, authentische⁴¹ dramatische Texte⁴² im FSU Deutsch der gymnasialen Oberstufe (Klassenstufe 1) bewusst einzusetzen. Wie bereits in Kapitel 1.1 angedeutet, beruht dies auf der Tatsache, dass in den kürzlich publizierten norwegischen Lehrbüchern für Deutsch II in der ersten Klasse (vgl. oben Fußnote 10) ein deutlicher Überhang der *nicht literarischen*⁴³ Texte zu bemerken ist. Bei einem genaueren Blick

⁴¹ Im Sinne einer „Materialauthentizität“, d. h. alle Lehrbuchtexte, die von einem zielsprachigen Autor mit erkennbarer Namensnennung verfasst werden, die aber keinem didaktischen Zweck dienen und die sich einer Textsorte oder einer der literarischen Gattungen (Epik, Lyrik oder Dramatik) eindeutig zuordnen lassen (cf. Lehner, 2015, S. 18ff.).

⁴² Einen systematischen Überblick über unterschiedliche Definitionsversuche des Begriffs „Text“ sowie eine kritische Stellungnahme zu sämtlichen erwähnten Definitionen bietet Lehnners Beitrag (vgl. Lehner 2015). Ihr Definitionsvorschlag von Textbegriff gilt jedenfalls für diese Arbeit, auch wenn diese begriffliche Beschreibung keine Allgemeingültigkeit erlangt. Davon ausgehend verstehe ich unter dem Begriff „Text“ all jene schriftsprachlichen Gebilde, welche durch eine thematisch-inhaltlich erkennbare Struktur, durch eine logisch nachvollziehbare zielgerichtete Abfolge sowie durch ausdrückliche Urheberschaft (d. h. den Lehrbuchautor oder einen externen Verfasser) gekennzeichnet sind (cf. Lehner, 2015, S. 10 in Anlehnung an Johannes Schwitalla). Ausgeschlossen von meiner Objektsuche bleiben dennoch Abbildungen, politische und topografische Karten, Fotos, Text-Bild-Kombinationen, Aufgaben- und Projektanleitungen, grammatische Hinweise, Glossare/Vokabeln am Textrand, Grammatikschlüssel/Minigrammatiken sowie Verzeichnisse jeglicher Art.

⁴³ Eine weitreichende, zufriedenstellende Definition des Begriffs „nicht literarisch“ fällt wiederum nicht leicht. Dies liegt im Wesentlichen darin begründet, dass die Textkorpora aus aktuellen norwegischen Lehrbüchern für das Fach *Deutsch II* in der ersten Klasse Mischformen enthalten (vgl. Lehner, 2015, S. 25). Ein weiteres Problem mit der begrifflichen Abgrenzung entsteht dann, wenn es in der Forschung keinen Konsens über das gibt, was unter „nicht literarisch“ eigentlich zu verstehen ist. Dabei handelt es sich aber nicht nur um terminologische Differenzen, wie z. B. „Gebrauchstexte“ (vgl. Schwarz-Friesel & Consten 2014), „Sachtexte“ (vgl. Lehner 2015) oder „nichtliterarische Texte“ (vgl. Fischer 2009). Doch je nachdem, vor welchem texttheoretischen Hintergrund jeweils gearbeitet wird, sind z. T. auch begriffliche Unterschiede mit verschiedener Terminologie verbunden (vgl. Brinker, Cölfen & Pappert, 2014, S. 133ff.). Wie dem auch sei, lassen sich Fiktionalität, poetisch-ästhetischer Anspruch sowie eindeutige Gattungskategorisierung als entscheidende Kriterien für die Bestimmung *literarischer* Texte in dieser Arbeit nennen. Diejenigen Lehrbuchtexte hingegen, welche die aufgezählten Kriterien nicht oder nur teilweise erfüllen, lassen sich als *nicht literarische* Texte einstufen. Witze, Sprüche und Zitate werden nach ihrem funktionalen Aspekt als expressive Sprechakte angesehen und derart auch in die Kategorie *nicht literarisch*

auf diese Lehrbuchtexte lässt sich feststellen, dass es sich nur bei 65 Texten (16%) von den insgesamt 405 vorgefundenen Texten um *literarische* Texte handelt (vgl. Abbildung 1). Überdies fällt dabei auf, dass die Mehrheit von den *literarischen* Texten (ca. 83%) *authentisch* ist. Umgekehrt verhält es sich bei den *nicht literarischen* Texten: Nur 18 von 340 Texten dieser Gruppe (4%) lassen sich als *authentisch* definieren⁴⁴.

Neben einem unzureichenden Einsatz von literarischen Texten lässt sich auch behaupten, dass *Dramentexte* in den oben genannten Deutschlehrbüchern – mit Ausnahme von *Ankunft I* – nicht genutzt werden (vgl. Abbildung 2). Insgesamt finden sich 40 lyrische Texte (62%), gefolgt von 24 Prosatexten (37%). Nur einen literarischen Text kann man als *Drama* klassifizieren. Dabei handelt es sich um einen *authentischen* Sketch⁴⁵, dessen Autor (Loriot, bürgerlich Bernhard-Viktor Christoph-Carl von Bülow) im Literaturverzeichnis angegeben wird. Allerdings ist hier anzumerken, dass bei manchen Aufgaben zu den abgedruckten Texten Inszenierung und Pädagogik zusammenwirken. Dabei handelt es sich vornehmlich um didaktische Theater Techniken (67; 96%), welche auf soziale und kommunikative Kompetenzen ausgerichtet sind (vgl. Abbildung 3). Besonders hervorzuheben sind hier Power Point Präsentationen, Vorträge, Debatten, Rollenspiele mit überwiegend festgelegten Rollen und freiem Spielplan, sowie Standbilder. Nur zwei derartige Aufgabenstellungen (3%) umfassen Methoden szenischer Interpretation zur Erschließung literarischer Texte. Indessen haben alle szenischen Unterrichtsformen miteinander gemeinsam, dass sie keine klaren Hinweise geben, wie die Lernenden an solche Aufgaben überhaupt erfolgreich herangehen können⁴⁶.

Abschließend kann man sagen, dass zwar *literarische* Texte Eingang in die norwegischen Deutschlehrbücher für die erste Klasse in der Sekundarstufe II (Niveau II) finden, doch sie

eingeorordnet. Zur umstrittenen begrifflichen Abgrenzung der Textsorte *Witz* vgl. Schwarz-Friesel et al. (2014, S. 40f.).

⁴⁴ Den Großteil der *nicht literarischen* Texte (139; ca. 40%) kann man allerdings einer einzelnen Textsorte zuordnen, nämlich den sogenannten „Infoboxen“ bzw. „Faktenboxen“ (Lehner, 2015, S. 41). Aufgrund ihrer *informativen* Grundfunktion lassen sich diese Texte eigentlich als *Sachtexte* interpretieren. Bildunterschriften, welche über eine bloße Fotobeschreibung hinausgehen, werden als „Infoboxen“ klassifiziert.

⁴⁵ Gemäß Deutsches Universalwörterbuch online (2018) zeichnen sich *Sketche* durch „eine (besonders im Kabarett oder Varieté aufgeführte) kurze, effektvolle Szene mit meist witziger Pointierung“ aus. Zur Gattungsbestimmung von Loriots *Dramatische Werke* sei auf Diogenes' Buchrezension verwiesen (cf. Diogenes, 2016).

⁴⁶ Hier einige Beispiele: „Arbeitet in 6-er Gruppen und dramatisiert den Besuch bei Aylings Eltern“ (Finsvik & Bali, 2012, S. 167); „Bereitet eine PowerPoint-Präsentation vor, auf deren Grundlage ihr zusammenhängend vor der Klasse oder einer Gruppe von Schülern sprechen könnt“ (Nygård, Skorge, Halvor & Biesalski, 2012, S. 117); „Suche gute Fotos und mache eine Fotostory über das Leben deiner Person“ (Schulze, 2012, S. 82) oder „Mache ein Poster mit Texten und Bildern. Halte dann einen kurzen Vortrag zu diesem Poster“ (Bjørke, Eckhardt, Handeland, Karnland, Lysaker & Odeldahl, 2012, S. 168).

machen nur 16% der Gesamtheit aller Lehrbuchtexte aus. Dabei ist außerdem unverkennbar, dass der Anteil der lyrischen Texte sich auf 62% beläuft, während Dramentexte vom Textrepertoire fast ausgeschlossen sind. Es stellt sich nun die Frage, weshalb literarische bzw. dramatische Texte bisher in den oben erwähnten Lehrbüchern eher im Hintergrund geblieben sind. Denn wenn man es sich recht überlegt, enthält das Theaterspielen im FSU den Bezug zum Fremdsprachenlernen. Auf der Bühne müssen die Lernenden sich auf das Unerwartete, auf die ihnen eben unbekannte Sprache sowie auf die eigenen Fehler einlassen. Mehr denn je gilt hier das Prinzip „Wer nichts wagt, der nichts gewinnt“: Sieht man das eigene Scheitern als etwas Positives an, geht man den ersten Schritt zur Angstbewältigung in belastenden bzw. Stress fördernden Situationen. Denn richtig und falsch gibt es im Theater nicht. Was es gibt, sind zahllose alternative Handlungsmöglichkeiten, welche unverzüglich aufgedeckt werden müssen und zugleich zu einem sinnvollen Zusammenhang zwingen. Wenn man stattdessen sich nicht getraut, für das szenische Unvorhersehbare offen zu bleiben, dann vermag man es nicht, neue Verhaltensmuster auszuprobieren und sich mithin weiterzuentwickeln, indem man das Bedürfnis nach Staunen über das Neue und nach eigenem Denken nicht befriedigt.

All dies zu überdenken, kann zweifellos den Ausschlag geben, um frischen Wind in die norwegischen Lehrwerke für Deutsch II (Klassenstufe 1) derart zu bringen, dass einerseits die Kriterien der Textauswahl und die damit verbundenen Aufgaben revidiert werden. Andererseits kann das Theaterspielen bei einer verbreiteten Herangehensweise an das Fremdsprachenlernen zum Lehrwerkalltag gehören, wodurch es den Schülern ermöglicht wird, sich die Fremdsprache Deutsch nicht nur mit dem Gehirn, sondern eher mit allen Sinnen anzueignen.

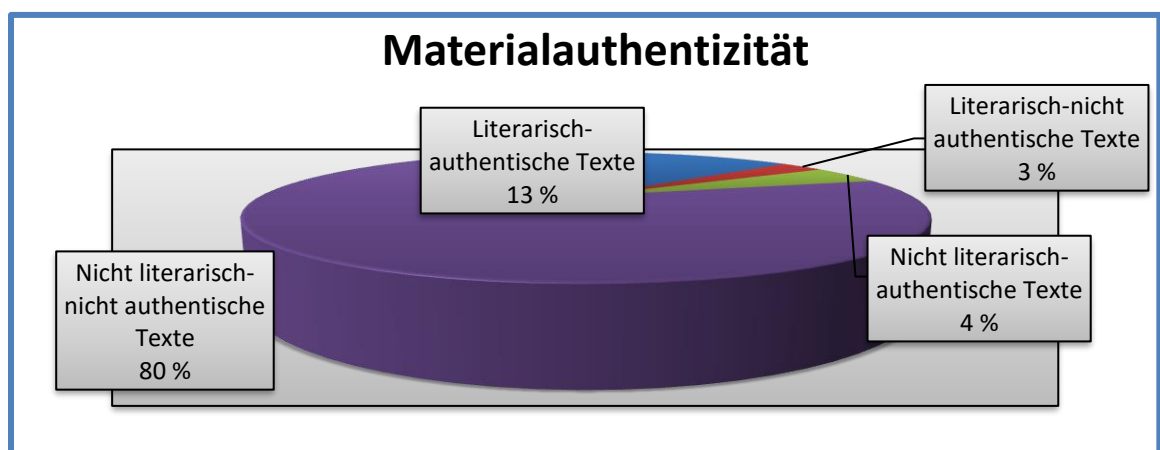


Abb. 1: Kategorie Materialauthentizität

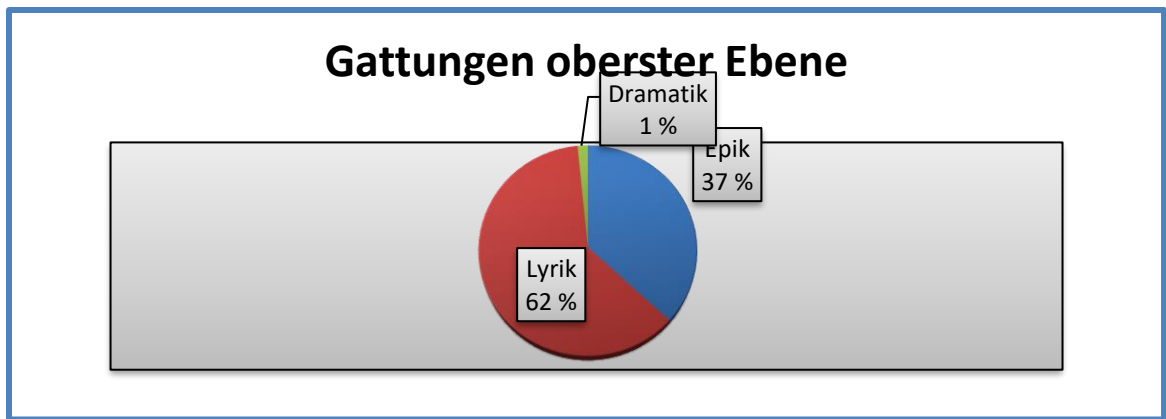


Abb. 2: Kategorie Gattungen oberster Ebene

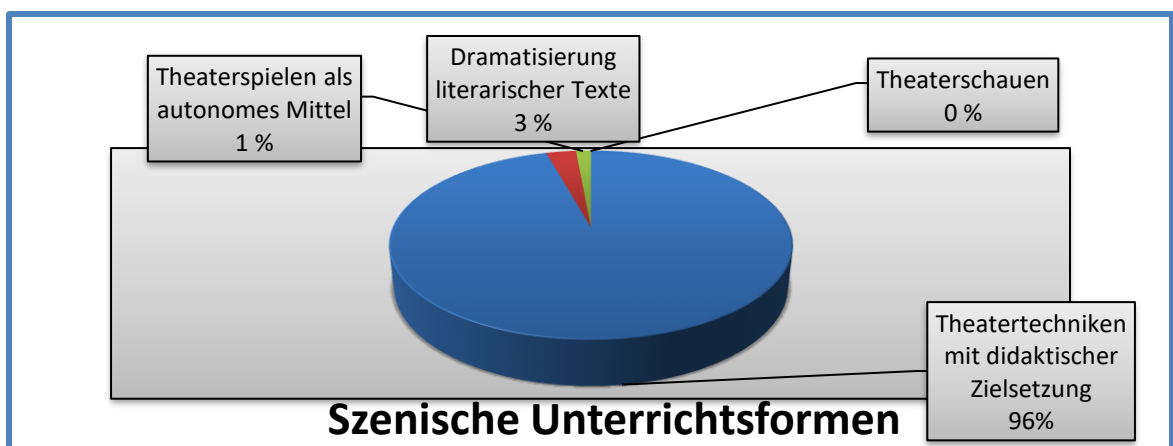


Abb. 3: Kategorie Szenische Unterrichtsformen

3.2 Zum Stellenwert von dramatischen Tierfabeln im Fremdsprachenunterricht Deutsch der norwegischen Oberstufe

Wie im vorigen Kapitel aufgezeigt, lassen sich Dramentexte in den aktuellen norwegischen Deutschlehrbüchern für die erste Klasse in der Sekundarstufe II kaum finden. Nichtsdestotrotz wird der Behandlung von dramatischen Texten im FSU ein hoher Stellenwert beigemessen. Zum einen können allerlei szenische Kommunikationsformen mit ihrer Einbettung in situative Kontexte zu einem Vorbild für einen kontextgebundenen Spracherwerb beitragen. Zum anderen gilt jede Inszenierung im Klassenzimmer als Gestaltungsmöglichkeit zu einem handlungs- und produktionsorientierten Unterricht (cf. Passon, 2014, S. 26, in Anlehnung an Rüdiger Ahrens et al.).

Durch ihre kombiniert auftretenden epischen und dramatischen Elemente entfaltet ebenfalls die Fabelichtung ein derartiges performatives Potenzial. Die tierischen Hauptfiguren dieser

Vers- oder Prosaerzählungen handeln oft nach festen menschlichen Verhaltensweisen und haben am Ende ihrer Geschichten das letzte Wort. Denn hier wird am Beispiel tierischer Beziehungen eine allgemein anerkannte Wahrheit oder eine praktische Lebensweisheit dadurch veranschaulicht, dass die Zuhörer davon etwas lernen können oder einfach zum Nachdenken angeregt werden (vgl. Deutsches Universalwörterbuch online, 2018; dazu vgl. Schulze, 2012, S. 175). Anders ausgedrückt, repräsentiert jedes Tier ein festes Verhaltensmuster, an dem die Lernenden unterschiedliche Handlungsmöglichkeiten als Spiegel ihres eigenen Wesens erkennen können. So lässt sich beispielsweise „im Fuchs die eigene schlaue Unverschämtheit, im Wolf seine rücksichtslose Gier nach Genuss und Besitz, im Hahn den aufgeblähten Stolz“ (Haas, 2003, S. 123) erblicken. Diese typisch menschlichen Charaktermerkmale begünstigen folglich auch nicht nur das Zusammentreffen von zwei Welten, nämlich der Erfahrungswelt der jungen Lerner und der Literaturwelt. Durch den Umgang mit dramatischen Tierfabeln erhalten die Lernenden vielmehr die Möglichkeit, bekannte Rollen auszuprobieren, sie zurückzuweisen, sich davon zu distanzieren oder sich damit zu identifizieren.

Klare Vorteile der Nutzung von dramatischen Tierfabeln im vorliegenden Unterrichtsprojekt spiegeln sich ebenfalls in den gegebenen Aussagen der Beteiligten bei der durchgeführten repräsentativen Befragung mittels eines Fragebogens wider⁴⁷. Auf die Frage „Welchen Unterschied hätte es gemacht, wenn wir statt einer Tierfabel ein klassisches Drama gespielt hätten?“ begründeten 10 von 24 Befragten (42%) ihre Meinung auf dreierlei Weise⁴⁸ positiv für den Einsatz von Tierfabeln und 11 von 24 Befragten (46%) sprachen sich auf

⁴⁷ Kapitel 3.4.2. widmet sich dem Follow-up-Schüler-Fragebogen.

⁴⁸ Die meisten Schüler, welche in ausführlicher Weise auf diese Frage antworteten, hoben die drei folgenden vorteilhaften Aspekte der Fabeln hervor: 1) gattungsspezifische Eigenschaften (Schüler 1: «*Det er lettere å framføre en fabel, siden det er dyr med i stykket*»; Schüler 4: «*Då hadde vi ikke hatt fortellere, og ikke snakkende dyr*»; Schüler 6: «*Det hadde vært vanskeligere å framføre*»; Schüler 9: «*Det hadde vært kjedelig, for mye mellom linjene*»; Schüler 11: «*Det hadde vært verre pga. innlevelsen*»; Schüler 13: «*Jeg tror det hadde blitt for avansert og vanskeligere å forstå handlinga og roller*»; Schüler 16: «*Det er lettere å framføre en fabel, da det er mange dyr med. Lettere å leve seg inn i dyreroller enn menneskelige roller*»; Schüler 18: «*Vanskeligere å framføre pga. handling*»; Schüler 19: «*Jeg tror det hadde blitt en stor forskjell, fordi det hadde blitt vanskeligere og satt seg inn i tekst og handling*»; Schüler 24: «*Det hadde vært mye mer komplisert [...] vi ville brukt mye lengre tid på å lære oss replikkene våre*»). 2) sprachliche Angemessenheit (Schüler 1: «*Språket er også enkelt*»; Schüler 4: «*Vi hadde ikke hatt snakkende dyr [som er enklere å spille]*»; Schüler 9: «*Lettere språk, som også er for barn*»; Schüler 13: «*Det hadde blitt for avansert språk*»; Schüler 18: «*mer komplisert språk*»; Schüler 19: «*Det hadde vært lettere å rote seg bort i teksten*»; Schüler 24: «*Det hadde vært MYE mer komplisert språk*»). 3) szenische Angemessenheit (Schüler 1: «*Det er lettere å framføre en fabel [...] en fabel er ganske kort og det er få personer*»; Schüler 4: «*Vi hadde også måttet spille andre følelser, som kanskje er vanskeligere å spille. Måtte også vært alvorligere*»; Schüler 6: «*Mye mer innlevelser og følelser*»; Schüler 11: «*Det hadde vært verre pga. innlevelsen, mye mer å øve på*»; Schüler 13: «*Det hadde vært for avansert*»; Schüler 16: «*Lettere å leve seg inn i dyreroller*»; Schüler 18: «*Publikum ville kanskje også forstått mindre*»; Schüler 19: «*Tror det hadde blitt en stor forskjell, fordi det hadde blitt vanskeligere å satt seg inn i tekst og handling, hadde blitt avhengig av hverandre, vært lettere å rote seg bort i teksten*»).

zweierlei Weise⁴⁹ für den Umgang mit Fabeldichtung aus, was eine (starke) positive Änderung ausmachte (vgl. Abbildung 4). Die meisten Äußerungen betonten die sprachliche Angemessenheit der verwendeten Dramentexte, das sofortige Erkennen von allgemeingültigen Handlungsmustern bei den tierischen Hauptfiguren sowie die persönliche Einfühlung durch Erleben oder Identifikation in die Rollenfiguren.

Den dramatischen Tierfabeln wohnt aber dennoch nicht nur eine belehrende Funktion inne, sondern solche Dramentexte neigen teils auch zur Unterhaltung. Dabei ist eine witzige Pointe oder eine nicht vorgesehene Wendung durchaus ausschlaggebend. Die Wirkung geht nicht zuletzt von dem Überraschungseffekt aus, mit dem plötzlich eine anerkannte Wahrheit oder praktische Lebensweisheit erscheint und eine sogenannte „(Beinahe)-Katastrophe“ (Steinlein, 2004, S. 324) ausgelöst wird. Wahrheit und Komik werden oft in ein essentielles Bedingungsverhältnis zueinander gebracht und gehen durch eine unerwartete Verrückung bzw. überraschende Schlusswendung ineinander über⁵⁰. Komisches macht sich dementsprechend als *Lachgefühl* geltend, welches nur empfunden oder auch externalisiert wird (s. ebd., S. 323, in Anlehnung an András Horn). Als wirkungsästhetische Kategorie schafft solches Lachen eine Sphäre kollektiver Zugehörigkeit sowohl bei den Schauspielern wie auch bei den Zuschauern.

Weiterhin haben sich Tierfabeln bisher einen gewissen Eingang in den Fremdsprachenunterricht Deutsch der norwegischen Oberstufe verschafft. In einem der oben untersuchten Lehrbücher für Deutsch II in der Sekundarstufe II (*Weiter geht's*) sind vier epische Tierfabeln als *Lektüreempfehlungen* zu finden und lassen sich somit der Begrifflichkeit *intendierte Kinder- und Jugendlektüre* zuordnen (s. Ewers, 2012, S. 5). Dies erweist sich allerdings alles andere als unproblematisch, weil das *Lesen* von dramatischer Literatur namentlich als Übergangsphase zur Inszenierung gelten dürfte (vgl. Taube, 2005, S. 572). In

⁴⁹ Die Mehrheit der Schüler, welche zwei Antworten auf diese Frage gaben, betonte auch die szenische und sprachliche Angemessenheit der Fabeln (Schüler 2: «*Det er lettere å fremføre en fabel enn en drama*»; Schüler 3: «*Tror det hadde blitt vanskeligere å fremføre*»; Schüler 7: «*Det hadde vært mye mer komplisert å fremføre*»; Schüler 10: «*Da måtte man ha vist mer følelser som man måtte ha uttrykket og det hadde gjort det litt mer vanskelig for min del hvertfall*»; Schüler 15: «*Forskjellen er at det har vært mer seriøst*»; Schüler 21: «*Det hadde vært mye vanskeligere, fordi det blir et mye vanskeligere skuespill*»). Doch die meisten Schüler hoben auch bei den Fabeln den Aspekt des Vergnügens vor (Schüler 5: «*Klassisk drama har blitt mer kjedelig*»; Schüler 14: «*Det hadde vært kjedelig*»; Schüler 17: «*Klassisk drama har blitt mer kjedelig, ikke spennende*»; Schüler 22: «*Det hadde kanskje blitt kjedeligere om vi hadde spilt et tradisjonelt skuespill. En fabel er gøy*»).

⁵⁰ Komik und Humor gehören seit geraumer Zeit zu den Lieblingsmerkmalen der Kinder- und Jugendliteratur (vgl. Steinlein, 2004, S. 323). Zur begrifflichen Unterscheidung zwischen dem spezifisch kinderliterarischen Komischen und der allgemeinliterarischen Komik siehe auch Steinlein (ebd., S. 324).

diesem Sinne wird das vorliegende Theaterprojekt zur szenischen Umsetzung von fünf dramatischen Tierfabeln dem Theater als Darstellungskunst schlechthin gerecht.

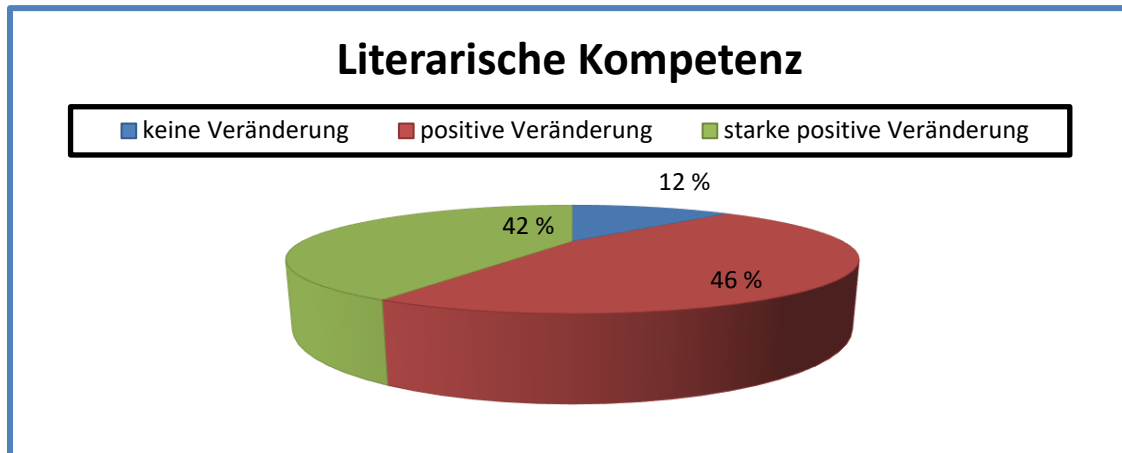


Abb. 4: Kategorie 6 – Literarische Kompetenz

3.3 Die Projektarbeit

3.3.1 Methodische Vorgehensweise und Zielsetzung

Der didaktische Aufbau, welcher dem Unterrichtskonzept dieser Projektarbeit zugrunde liegt, eignet sich für eine Gruppengröße von 24 Schülern⁵¹ und beträgt einen Zeitraum von sechs Wochen (vom 11. Mai bis 15. Juni). Das vorliegende Theaterprojekt ergibt sich gleichfalls aus drei Phasen bzw. Unterrichtsblöcken (*Inspiration*, *Spielfähigkeit* und *Reflexion*⁵²) mit insgesamt 10 Unterrichtsstunden von je einer Doppelstunde (90 Minuten) inklusive einer 10-minütigen Pause.

Die Inszenierung von fünf dramatischen Fabeln lässt sich im drama- und theaterpädagogischen Sinne gut strukturieren und durchführen (s. Abbildung 10). In den ersten drei Unterrichtsstunden wird auf affektive, psychomotorische und literarische Kompetenzen, auf die Auseinandersetzung mit dem ersten Bühnenauftritt und auf die Rollenvergabe großer Wert gelegt. In der ersten Unterrichtsstunde (1. US) sollen folgende drama- und theaterpädagogische Ansätze die Aktivierung und Verknüpfung von Vorwissen mit den

⁵¹ Grundsätzlich hätten 38 Schüler am vorliegenden Theaterprojekt teilnehmen sollen. Allerdings meldeten sich 14 Schüler aufgrund unterschiedlicher Sportwettkämpfe oder aus gesundheitlichen Gründen bei dem Theaterprojekt ab. Noch 3 Schüler meldeten sich bei der Uraufführung krank und nur 21 Schüler waren bei allen Audioaufnahmen im Laufe des Theaterprojekts anwesend.

⁵² Hier ist anzumerken, dass die oben erwähnte Einteilung des Theaterprojekts für die Inszenierung dramatischer Tierfabeln unter der Berücksichtigung von Janssens Phasen ausgedacht ist (s. Passon, 2014, S. 62, in Anlehnung an Janssen). Doch dieses theaterpädagogisch orientierte Projekt ist gleichfalls auf eine Variante des sogenannten *PPP-Modells* zurückzuführen (cf. Ende & et al., 2013, S. 100f.), auf welches sich O'Sullivan & Rösler's Vorschlag zur Förderung der Lesekompetenz beruft (vgl. O'Sullivan & Rösler, 2013, S. 139ff.).

Lerninhalten bezwecken: kurz gestaltete szenische Improvisationen, spielerischer Einsatz von Wortschatz zu einem bekannten Thema, persönliche Entdeckung der eigenen Vorstellungskraft und Aussagefähigkeit sowie eine Reflexionsrunde über das Gelernte. In der 2. US lässt sich ein theaterpädagogisches Fundament legen, indem durch Theaterspiele die Schüler für ihre Körpersprache und Körperwahrnehmung sensibilisiert werden. Bei der Synchronisation eines stummen Kurzfilmes stellen sich die Lernenden weiterhin szenischen Herausforderungen. Dadurch können die Lernenden es zustande bringen, ihr Vertrauen im Team aufzubauen, Selbst- und Rollenbilder auszuprobieren, sich von Klischees und Stereotypen zu befreien und die eigene Kreativität und mentale Flexibilität auszuleben. Die letzte US der ersten Phase widmet sich zudem der Förderung literarischer Rezeptionskompetenz, der Körperwahrnehmung sowie der Rollenvergabe. Zur Rollenzuordnung werden die Beteiligten dazu aufgefordert, die Rollenauswahl in Kleingruppen eingehend zu besprechen.

In der zweiten Phase wird das Augenmerk auf theaterästhetische Aspekte und funktionale kommunikative Kompetenzen gerichtet. Hier erweisen sich Inszenierungstechniken, Theaterspiele und Ausspracheübungen als didaktische Möglichkeiten zur Annäherung an die besetzten Rollen, zum Gedächtnis- und Konzentrationstraining, zur Schärfung der Sinne sowie zum Abbau von Hemmungen. Soziale Interaktionen, die performative Fremdsprachenkompetenz sowie die Grundfertigkeiten Hör-Seh-Verstehen, Sprechen und Lesen stehen gleichfalls im Fokus.

Im Übergang von der 3. US zur 4. US und in der 7. US wird autonomes Lernen derartig gefördert, dass die Lernenden sich im außerschulischen Kontext (3./4. US) und im Unterricht (7. US) auf ihre Art und Weise und im eigenen Tempo mit den ausgewählten Rollen vertraut machen sollen. In der zweiten Phase werden die Schüler darüber hinaus darum gebeten, ihre Rollen vorzulesen und sich aufzunehmen. Die erste Audioaufnahme wird in der 6. US ohne Besprechung phonetischer Regeln durchgeführt, während die zweite Audioaufnahme nach der Sichtbarmachung wichtiger Ausspracheprobleme mit bestimmten Zischlauten ([s]/[z], [ʃ], [ç]/[x]) und Lautkombinationen ([ks]/[ts]) stattfindet. Die Audioaufnahmen der vorgelesenen Rollen vollziehen sich im schulischen Bereich mit Text (6. US) und ohne Text (8. US). Somit gelten die zwei kontextbezogenen Audioaufnahmen (ohne Besprechung mit Text und mit Besprechung ohne Text) als guter Beweis für die Förderung von funktionalen kommunikativen Fremdsprachenkompetenzen durch unterschiedliche Übungen zum szenischen Spiel, und zwar die produktive Grundfertigkeit des Sprechens im Allgemeinen und die phonetische Kompetenz im Besonderen. Die zweite Phase der *Spielfähigkeit* schließt mit einer *Generalprobe* (8. US) und der *Uraufführung* (9. US) ab.

Die *Rückmeldung* zum Theaterprojekt anhand eines Fragebogens (9. US) sowie die letzte Audioaufnahme eines unbekanntes literarischen Textes zur Überprüfung und Festigung des phonetischen Wissens um die im Unterricht bereits angegangenen Sibilanten (10. US) gehören zur letzten Phase der *Reflexion* mit dem Schwerpunkt der Ergebnissicherung. Im Übrigen kann man pointieren, dass die Phasen *Spielfähigkeit* und *Reflexion* voneinander abhängig sind. Darin geht es stets darum, einzelne Szenen mithilfe von Theaterspielen oder szenischen Übungen in Teamarbeit anzulegen, sie anschließend der Klassengruppe vorzuführen und die Ergebnisse der Kleingruppen im Plenum vorzustellen und zu diskutieren.

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die dargestellte methodische Vorgehensweise anhand eines Theaterprojekts (s. Abbildung 5) den Schülern es ermöglicht, individuelle und kollektive Erfahrungen zu sammeln und auszutauschen, funktionale kommunikative Kompetenzen in der Fremdsprache zu verbessern sowie performative Fremdsprachenkompetenz zu sichern.

3.3.2 Ausgewähltes Lernmaterial

Den Kernpunkt dieser Projektarbeit bildet die szenische Darstellung von fünf dramatischen Tierfabeln von Olaf Heuser: „Die schlaue Füchsin und der Tiger“ (s. Abbildung 5), „Der Hase und die Mango“ (s. Abbildung 6), „Der Löwe und die Maus“ (s. Abbildung 7), „Der Fuchs und der Rabe“ (s. Abbildung 8) und „Zwei Freunde und ein Bär“ (s. Abbildung 9). Dabei handelt es sich um Bühnenbearbeitungen von Aesops Fabeln und von weltberühmten, anonym erschienenen Fabeln aus China und Indien.

Durch eine vergnügliche Mischung aus gegensätzlichen Figuren (Fuchs/Tiger, Fuchs/Rabe, Hase/Löwe, Maus/Löwe, Mensch/Bär) einerseits und aus einer komischen abschließenden *Pointe*⁵³ andererseits lassen sich Gefühle anregen und dramatische Handlungen gut entwickeln. Neben fachübergreifenden Themenbereichen wie *wahre Freundschaften* oder *Gewitztheit*,

⁵³ Ein gutes Beispiel für einen komischen Schlusseffekt liefert das Ende der dramatischen Fabel „Die schlaue Füchsin und der Tiger“ (cf. Heuser, 2016a, S. 16). Hier ist der Tiger auf den Trick der Füchsin hereingefallen, indem er sich selbst davon überzeugt hat, dass die Füchsin eine furchtbare Gegnerin sein kann. Anschließend wird dem Publikum die Moral der Fabel durch zwei Aussagen vermittelt, und zwar die eine seitens der Füchsin („Ein schlauer Kopf kann fürchterlicher sein als spitze Zähne und lautes Gebrüll“) und die andere seitens des Erzählers 1/ der Erzählerin 1 („Vom aber Tiger hatte sie seitdem nichts mehr zu befürchten“). Darüber hinaus muss man nicht vergessen: Die Schüler können beim Erfahren der Wirkung von Komik negativen Bildern wie falschen Vorurteilen oder falschen Freundschaften positive Lebensentwürfe entgegensetzen und dadurch eigene anarchische Neigungen entlastet genießen (s. Czech, 2005, S.882f., in Anlehnung an Stein).

bringt der Autor Olaf Heuser andere relevante thematische Schwerpunkte zum Ausdruck, und zwar *Vertrauensseligkeit, falsche Vorurteile* und *Stereotypen*.

Allerdings sind nicht nur die diesbezüglichen fachübergreifenden, auf humorvolle Art vermittelten Themenkreise ausschlaggebend für die Auswahl der fünf dramatischen Tierfabeln als authentischen literarischen Unterrichtsmaterials in der vorliegenden Projektarbeit. An dieser Stelle tritt auch die *Sprachangemessenheit* in den Vordergrund. Geht man mithin davon aus, dass die norwegischen Deutschlernenden der Klassenstufe 1 an der weiterführenden Schule über das Sprachniveau A2/B1 nach Europarat (2001) verfügen⁵⁴ und ihnen die Themen *Freundschaft* und *zwischenmenschliche Beziehungen* wohl bekannt sind⁵⁵, scheinen die fünf ausgewählten Theaterstücke auf die Sprachkenntnisse und die persönlichen Interessen der jungen Leser vollkommen ausgerichtet zu sein.

Zum Aspekt der Sprachangemessenheit gehört auch die *Länge von Sprechfrequenzen*. Somit lassen sich alle Gespräche in drei Stufen einteilen, und zwar Dialoge mit *viel, mittelviel* und *wenig* Sprechmenge. Somit können die jungen Lerner eine Rolle für sich finden, welche ihnen oder ihrer Sprachkompetenz entspricht (cf. Heuser, 2016, S. 2). Diese Unterschiede werden ferner auf der Vorderseite der Fabel jeweils durch drei, zwei und einen Asteriskus neben den Rollennamen angezeigt. In großen Zügen kann man behaupten, dass die längsten Sprechfrequenzen die sogenannten *Erzählerrollen*⁵⁶ betreffen. Hierbei handelt es sich ausschließlich um *Leserollen*, welche sich auf die szenische Lesung stützen. Dennoch lassen sich alle Dialoge mit *mittelviel/wenig* Sprechmenge verkürzen, schwer auszusprechende Wörter oder sich schwer zu merkende Ausdrücke kann man durch leichtere sprachliche Möglichkeiten ersetzen sowie schwierige grammatische und lexikalische Formen können in einfachere sprachliche Lösungen eingepasst werden.

Erwähnenswert bei solchen Optionen der Textanpassung sind überdies die *Chunks*. Darin geht es um formelhafte Wendungen oder sich leicht zu merkende Satzglieder. Exemplarisch dafür stehen vor allem klangnachahmende Wörter oder Onomatopöien („Hopla!“, „Na“,

⁵⁴ Zu den lexikalischen, grammatischen und semantischen Elementen auf dem Niveau A2/B1 siehe *Kommunikative Sprachkompetenzen* bei Europarat (vgl. Europarat, 2001, S. 110ff.).

⁵⁵ Hier sei z. B. auf *Weitblick 2, Ankunft 1* und *Einfach Deutsch 1* für die erste Klasse der norwegischen Sekundarstufe II verwiesen. In diesen Lehrwerken müssen sich die Schüler schon am Anfang ihres Lernens der Fremdsprache *Deutsch* mit den Themen *zwischenmenschliche Beziehungen* bzw. *Liebe* (vgl. Nygård et al., 2012, S. 53ff.; vgl. dazu Finsvik Andersen & Bali, 2012, S. 68f.; cf. dazu Bjørke et al., 2012, S. 65ff.), *interkulturelle Begegnungen* (vgl. Finsvik Andersen et al., 2012, S. 76ff.) und *Freundschaften* (vgl. Bjørke et al., 2012, S. 89ff.) auseinandersetzen.

⁵⁶ Eine Ausnahme bilden die Hauptrollen *Füchsin* und *Tiger* der Fabel „Die schlaue Füchsin und der Tiger“, welche auch durch eine der längsten Sprechfrequenzen charakterisiert sind.

„Puh!“, „Oje“, „Häh?“, usw.) und kurze wiederkehrende Sätze („Sagt wer?“, „Ich hab’s gehört“, „Die Welt geht unter“, „Lass mich nicht allein!“, „Du warst dabei“, u. v. a. m.). Neben diesen sprachlichen Mitteln sind außerdem die Unterschiede zwischen den vorzulesenden Dialogen und den anderen darzustellenden Gesprächen zu betonen. Während sich die Erzählerrollen mit Hilfe von fortgeschrittenen Sprachstrukturen wie Vergangenheitsformen des Präteritums, Infinitivsätzen, Konjunktivsätzen oder Präpositionsergänzungen ausdrücken sollen, zeichnen sich in der Regel die Dialoge aller anderen Rollen durch einfache Vergangenheitsformen des Perfekts in Zusammenhang mit Gegenwartsformen des Präsens, kurze Hauptsätze, Modalverben im objektiven Gebrauch sowie Onomatopöien aus.

Für den Einsatz der betreffenden Tierfabeln sprechen auch die Inszenierung mit wenig Aufwand⁵⁷, die flexible Rollenverteilung⁵⁸, die Förderung des Lesens als sprachlicher Grundfertigkeit und Literaturerlebnis sowie die Schulung des Verständnisses für stimmliche Gefühlsäußerungen. Ferner bietet die szenische Darstellung der ausgewählten Dramentexte die Möglichkeit zum effektiven Training schwieriger Laute/Lautkombinationen im Deutschen. An dieser Stelle sind bestimmte Zischlaute und Kombinationen von Sibilanten wie [s]/[z], [ʃ], [ç]/[x] und [ts]/[ks] vornehmlich zu erwähnen.

Was die Förderung der *literarischen* Kompetenz angeht, kann man sowohl auf bestimmte *Bühnensymbole* (und zwar selbst ausgedachte Farbcodes für die Kostüme und Requisiten) wie auch auf die *Komposition der Inszenierung* (nämlich die Bewegungen der Figuren auf der Bühne, die komische abschließende Pointe, die Wichtigkeit zutreffender Requisiten und die Tiergeräusche) hinweisen. Die diesbezüglichen theaterästhetischen Aspekte lassen sich durch die Vorführung der vorliegenden Tierfabeln auf der Theaterbühne gut umsetzen.

Auch leistungsschwache Schüler können von einem binnendifferenzierten Theaterprojekt derartig profitieren, dass ihnen Gelegenheit zur individuellen Sprachförderung gegeben wird. Dies verwirklicht sich durch vielerlei unterrichtliche Ansätze: Zum einen können die Schüler selbst die Sprache der Repliken an ihre Bedürfnisse anpassen und sogar einen Spickzettel mit vollständigen bzw. teilweise niedergeschriebenen Repliken erstellen. Zum anderen wird einer leistungsschwachen Lernergruppe die vereinfachte Version der dramatischen Tierfabel von

⁵⁷ Kostüme und Requisiten sollen selbst ausgedacht werden und dienen immer jedem Theaterstück. Außerdem lässt ein einfaches Kostümteil oder Requisit die Beteiligten leichter in die Rolle hineintreten und somit ihre Bühnenangst vergessen (cf. Heuser, 2016a, S.7).

⁵⁸ Die Rolleneinnahme jeder Fabel passt sich an die Gruppengröße an. Demzufolge lässt sich beispielsweise die Fabel „Der Fuchs und der Rabe“ von einer Dreiergruppe oder von einer Vierergruppe inszenieren.

Aesop „Der Fuchs und der Rabe“ zur Verfügung gestellt und bei der Rollenverteilung können sich alle jene leistungsschwachen Schüler über diejenigen Rollen einigen, die zu ihnen am besten passen. Besonders hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang die *Erzählerrollen*, welche durch das szenische Vorlesen eine Möglichkeit zur Inklusion darstellen, indem literarisches Verstehen erleichtert und sprachliches Lernen am vorzulesenden Text gesichert wird (vgl. Becker, 2016, S. 22ff.).

Mit wenigen Worten umrissen, kann man abschließend behaupten, dass die ausgewählten fünf dramatischen Tierfabeln von Olaf Heuser ein umfangreiches sprachliches, inhaltliches sowie künstlerisches Potenzial entfalten, welches den sprachlichen Anforderungen im Fach *Deutsch II* in der ersten Klasse gut gewachsen ist. Einerseits werden die obengenannten fachübergreifenden Themenbereiche in dermaßen abgespannter Weise dargestellt, dass es den Beteiligten ermöglicht wird, sich mit der diesbezüglichen Thematik ausgehend von ihrem Erfahrungshorizont zu identifizieren. Andererseits gelingt es dem Autor durch eine unerwartete meist lustige Pointe, eine allgemeingültige Botschaft oder Moral in augenzwinkernder Weise zu vermitteln. Darüber hinaus darf man nicht unterschätzen, dass der Autor es mit seinen Tierfabeln darauf abzielt, durch zeitlose unterhaltsame Tiergeschichten und mithilfe von einem tiefgreifenden Schlusseffekt nicht nur junge Schauspieler direkt anzusprechen, sondern auch ein Publikum aller Zeitgruppen.



Abb. 5: Die schlaue Füchsin und der Tiger



Abb. 6: Der Hase und die Mango



Abb. 7: Der Löwe und die Maus



Abb. 8: Der Fuchs und der Rabe



Abb. 9: Zwei Freunde und ein Bär

3.3.3 Zeitliche Abfolge

Im Folgenden soll der Gesamtverlauf des *Probepplans* zur Inszenierung von den oben erwähnten fünf dramatischen Tierfabeln skizziert aufgezeigt werden. Darin sind die jeweils verbrachte Zeit (*Woche*), die drei Phasen oder Unterrichtsblöcke (*Inspiration*, *Spielfähigkeit* und *Reflexion*) sowie die Themenschwerpunkte enthalten. Der Unterrichtsablauf des diesbezüglichen Probepplans sieht wie folgt aus:

Woche 1 (11.05.2016)	Inspiration	1. Unterrichtsstunde (US): Szenische Improvisation
Woche 2 (18.05.2016)		2. US: Körperwahrnehmung und Körpersprache
Woche 3 (24.05.-25.05.2016)		3. US: Literarische Rezeptionskompetenz, Körperwahrnehmung und Rollenvergabe (Vorlesen und Rollenverteilung)
	Spielfähigkeit / Reflexion	4. US: Vorführung in Kleingruppen mit Text (Vorlesen)
Woche 4 (31.05.-01.06.2016)		5. US: Vorführung vor dem Ensemble mit Text (Vorlesen)
		6. US: Vorführung in Kleingruppen mit Text (Vorlesen und 1. Audioaufnahme bekannter Rollen)
Woche 5 (07.06.-08.06.2016)		7. US: Vorführung in Kleingruppen mit Text (Vorlesen) und Aussprachetraining
		8. US: Generalprobe ohne Text (2. Audioaufnahme bekannter Rollen)

Woche 6 (14.06.-15.06.2016)		9. US: Uraufführung mit Souffleur und/oder Spickzetteln und Reflexion über das Theaterprojekt
	Reflexion	10. US: Ergebnissicherung des Gelernten (3. Audioaufnahme unbekannter Rollen) und Schlussreflexion

Abb. 10: Probeplan für die Inszenierung von fünf dramatischen Tierfabeln von Olaf Heuser

3.3.4 Unterrichtsblöcke

Diese Projektarbeit versteht sich als eine in sich geschlossene Unterrichtseinheit, welche in drei Unterrichtsblöcken mit jeweils drei, sechs und eine US à 90 Minuten eingeteilt wird. Da eine ausführliche Darstellung sämtlicher Unterrichtsstunden den Rahmen der vorliegenden Arbeit überschreiten würde, werden sie im Folgenden tabellarisch skizziert. Ferner ist hier wichtig darauf hinzuweisen, dass viele Übungen⁵⁹ zum szenischen Spiel sich auf Levy (2013) berufen.

Erster Unterrichtsblock: Phase der Inspiration

Unterrichtsstunden: 3 US à 90 Minuten (eine fünfminütige Pause inklusive)

Lernziele:

- einen animierten Stummkurzfilm (*Oktapodi*, 2007) zum Tonfilm zu legen
- äußerst wichtige grammatische Strukturen (Satzbau, Konjugation im Präsens, Subjekt-Verb-Kongruenz und angemessene Satzverknüpfung) korrekt zu verwenden
- szenische Improvisation und emotionalen Ausdruck zu fördern
- Unlustgefühle und Angst vor dem Sprechen in der Fremdsprache abzubauen
- sich verschiedener Redensarten, gefühlsgeladener Stimmen und der eigenen Körpersprache bewusst zu werden
- einen authentischen Text (Dramatext) zu verstehen
- sich der Merkmale einer Fabel bewusst zu werden
- sich in eine Fabelfigur hineinzusetzen
- sich gegenseitig ein Theaterstück vorzuführen

Thema: *Die Liebe, Leute und Lesezeit* (Lektionen 4, 5 und 15 aus *Weitblick 2*)

⁵⁹ Unter *Übungen* verstehe ich all jene sprachlichen Aktivitäten, welche „Wortschatz, Aussprache, Strukturen oder einzelne Fertigkeiten gezielt trainieren“ und welche „auf die korrekte Anwendung und möglichst rasche Verfügbarkeit des Geübten und seine freie Anwendung in Aufgaben“ abzielen (Funk, Kuhn, Skiba, Spaniel-Weise & Wicke, 2014, S. 14). *Aufgaben* dagegen sind Aktivitäten, bei denen die Lernenden die Fremdsprache als Mittel verwenden, um Sachkenntnisse zu erfahren oder ein Problem zu lösen. Sie bezeichnen somit alles, „was man mit der Fremdsprache macht, etwa um sich zu informieren und sich mit anderen Menschen auszutauschen. Aufgaben sind die kommunikativen Lernziele des Fremdsprachenunterrichts“ (ebd., S. 11f.).

Erste Unterrichtsstunde (11.05.2016)	Vor dem Sehen	
	Übung 1	<p>Partnerarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die Lerner setzen sich mit der Filmhandlung auseinander. Dann erstellen sie eine Mindmap zum Titel des Kurzfilmes <i>Oktapodi</i>⁶⁰. Die Mindmaps werden im Plenum besprochen. Das Thema <i>Liebesgeschichte</i> wird auch im Plenum angeschnitten, indem die Lerner sich zum typischen Ende eines Kurzfilmes und zu den gewöhnlichen Figuren äußern sollen.</p>
	Übung 2	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Die Teilnehmer (TN) stehen im Kreis. Die Klassenlehrerin (KL) beginnt. Die Sequenz geht so:</p> <p>A: „He, du!“</p> <p>B: „Wer, ich?“</p> <p>A: „Ja, du!“</p> <p>B+A: „Aha“ (<i>gemeinsam, zustimmend</i>)</p> <p>Diese Sequenz wird sodann mehrmals gespielt, immer zick zack im Kreis weitergegeben. Dann zeigt die KL dem A-TN ein Kärtchen mit einer Emotion (z. B. „wütend“, „traurig“, „enttäuscht“, „verliebt“, usw.) und wenn er „He, du!“ sagt, antwortet der B-TN in der gleichen Emotion. Die Emotionen werden bei jedem neuen Adressieren geändert.</p>
Übung 3	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p>	

⁶⁰ Darin geht es um einen animierten stummen Kurzfilm über eine außergewöhnliche Liebesgeschichte: Zwei Tintenfische (oder „Oktopusse“) sind extrem ineinander verliebt. Beide leben in einem Aquarium einer Fischerei am Mittelmeer. Aber plötzlich packt der Verkäufer das Weibchen am Hals und verkauft es einem Schlachter. Verblüfft sieht das Männchen, wie seine Geliebte in eine Kiste auf ein Mofa gestellt wird. Es robbt aus dem Aquarium, klettert auf den Roller und hält sich dabei am Steuerrad fest. Dann beginnt eine turbulente Fahrt durch die ganze Stadt bis zum Meer. Als die Verfolgungsjagd zu Ende geht, kommt eine Möwe zu dem Weibchen, fängt es mit ihrem Schnabel und fliegt fort. Ein neues Abenteuer beginnt für das Männchen, welches beschließt, die Verfolgungsjagd wiederaufzunehmen und seine Geliebte zu retten. Dieser stumme Kurzfilm wurde gewählt, weil er sich besonders für die Synchronisation einer Sequenz in der Fremdsprache durch kurze Sätze oder Ausrufe sehr gut eignet. Darüber hinaus ist der Kurzfilm sehr witzig und wirkt sehr verspielt.

		<p>Die TN stehen im Kreis bzw. links und rechts von der „Bühne“ oder Raummitte. Die KL gibt einen Ort („Schule“ oder „Spital“) vor. Sodann geht ein TN nach dem anderen in die Mitte des Kreises, sagt laut und deutlich, was er ist („Tisch“, „Bett“), und stellt dies körperlich dar. Wichtig ist es, nach der anderen hinein, laut und deutlich zu sagen, was man ist, und dann einzufrieren. Die TN bleiben eingefroren.</p>
	Während des Sehens	
	Übung 4	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die Lerner gehen auf folgenden Link zum Kurzfilm <i>Oktapodi</i>: https://www.youtube.com/watch?v=badHUNI2HXU</p> <p>Sie schauen sich den animierten Stummkurzfilm mehrmals an. Während des Sehens versuchen sie, den Fokus auf eine kurze Sequenz zu lenken sowie sich die dazu passenden Sprachmomente (Geräusche und kurze Dialoge) auszudenken. Sie schreiben diese Sprachmomente nieder, welche die Synchronisation ihrer Sequenz bilden.</p>
	Nach dem Sehen	
	Übung 5	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 40 Minuten</p> <p>Die Lerner üben ihre Synchronisation mit zur ausgewählten Sequenz passenden Stimmen ein. Somit bereiten sie sich darauf vor, ihre Sequenz am nächsten Unterrichtstag (18.05.2016) vor der Klasse vorzuführen.</p>
Zweite Unterrichtsstunde (18.05.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Die TN sollen Sätze mit Hilfe von der Gestik und der Gesichtsmimik ausdrücken. Dafür bekommt jeder TN eine Karte mit einem Satz zugeteilt (z. B. „Das Wetter ist schön“ oder „Ich muss mal auf die Toilette“). Der KL zeigt ihnen eine Ausdruckskarte mit einem Gefühl („verrückt“, „böse“, „schüchtern“, usw.). Die TN arbeiten zu zweit: Sie stehen einander gegenüber, schauen sich an und sagen einander ihren Satz mit</p>

		dem dementsprechenden Gefühlsausdruck laut. Dann suchen sie sich einen neuen Gesprächspartner aus. Der KL zeigt ihnen eine neue Ausdruckskarte und sie versuchen, dem neuen Gesprächspartner ihren Satz mit dem neuen Gefühlsausdruck laut zu sagen. Insgesamt werden zwölf Ausdruckskarten gezeigt.
	Erarbeitung	
	Übung 2	Gruppenarbeit Zeit: 10 Minuten Die Lerner üben ihre Synchronisation mit dazu passenden Stimmen ein.
	Zielaufgabe	Gruppenarbeit Zeit: 50 Minuten Die Lerner führen der Klasse ihre Sequenz vor.
	Reflexion	
	Übung 3	Gruppenarbeit Zeit: 20 Minuten Folgende Fragen werden zuerst in Gruppen besprochen: -Was hat uns am meisten Spaß gemacht? -Was war das Herausforderndste an der Aufgabe, aber ist uns am Ende gut gelungen? -Was war unmöglich zu schaffen/zum realisieren/durchzuführen? Warum? Jede Gruppe schreibt ihre Ergebnisse nieder. Dann werden die Ergebnisse im Plenum zusammengetragen. Zur Schaffung einer Gruppenförderung werden die Lerner gebeten, im großen Kreis zu sitzen.
Dritte Unterrichtsstunde (24.05.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	Gruppenarbeit Zeit: 15 Minuten Drei freiwillige TN werden gebeten, auf die „Bühne“ zu treten. Ein TN zieht ein Kärtchen mit einer Redensart („Nachrichtensprecher“, „Politikerrede“,

		<p>„Siegerehrung“, usw.) und bekommt einen kurzen Text zugeteilt. Er liest ihn den anderen zwei TN mit der dazu passenden Stimmung laut vor. Derselbe Text wird insgesamt von drei verschiedenen Gruppen in drei Redensarten vorgelesen.</p> <p>Nach dem dritten Auftritt werden alle TN gebeten, in einem Ring zu sitzen und Stellung zu den körperlich dargestellten Redensarten zu nehmen. Folgende Fragen werden angegangen:</p> <p>-Welche Redensart scheint euch am einfachsten / am schwierigsten vorzuführen? Warum?</p>
	<p>Übung 2</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 20 Minuten</p> <p>Sechs freiwillige TN werden gebeten, auf die Bühne zu treten. Der erste TN soll sich vorstellen, er ist ein Teil einer erfundenen Maschine. Er soll sich auch überlegen, was dieser Teil macht, und der Vorgang muss wiederholt werden. Dazu muss er auch ein passendes Geräusch machen. Er muss immer weitermachen. Der nächste TN fügt der Maschine einen weiteren Teil hinzu, von dem er glaubt, dass er für das Funktionieren wichtig ist. Die Maschine wird also um so viele Bestandteile erweitert wie auf der Bühne anwesende TN.</p> <p>Die Übung wird mit anderen freiwilligen TN noch einmal durchgespielt.</p> <p>Am Ende der Übung werden alle Lerner zur Plenardiskussion aufgefordert. Dabei wird besprochen, was gut / nicht so gut funktioniert hat.</p>
	<p>Erarbeitung</p>	
	<p>Übung 3</p>	<p>Partnerarbeit</p> <p>Zeit: 30 Minuten</p> <p>Die Lerner arbeiten zu zweit. Sie bekommen eine Mindmap mit Stichwörtern zum Thema „Merkmale einer Fabel“ zugeteilt. Paarweise besprechen sie die Hauptmerkmale der Gattung „Fabel“: Aufbau (Teile und Ende), Sprache (Dialoge/Monologe), Raum/Zeit/Handlung (Orte, Zeitspanne, Handlung) und Figuren (Erzähler und Tiere). Im Plenum werden die Ergebnisse zusammengetragen. Wichtig ist, dass</p>

	die Lerner ihre Vorkenntnisse zur erwähnten Gattung auffrischen.
Vertiefung	
Übung 4	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 25 Minuten</p> <p>Fünf Gruppen werden gebildet. Je nach Gruppengröße wird ihnen eine Fabel zugeteilt. Jede Gruppe muss ihre Fabel laut vorlesen. Danach werden folgende Fragen diskutiert:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Wer wäre am besten für X-Fabelfigur geeignet? -Was kann die größte Herausforderung bei der Inszenierung der ausgewählten Fabelfigur sein? -Wie können wir diese Herausforderung bewältigen? <p>Die SL kommt zu jeder Gruppe und bespricht mit den Gruppenmitgliedern die Antworten auf die erwähnten Fragen.</p>

Zweiter Unterrichtsblock: Phase der Spielfähigkeit und Reflexion

Unterrichtsstunden: 6 US à 90 Minuten (eine fünfminütige Pause inklusive)

Lernziele:

- einen authentischen Text (Dramatext) zu verstehen und aufzuführen
- sich in eine Fabelfigur hineinzusetzen
- das Stimmprofil der Fabelfigur zu entdecken und es an die verkörperte Rollenfigur anzupassen
- das fotografische Gedächtnis zu trainieren
- die eigene Kreativität durch Improvisation auf die Probe zu stellen
- die Körperbeeinflussung zu erlernen und der Reaktionsfähigkeit des Publikums entgegenzukommen
- die Sinne zu schärfen und die persönliche Zufriedenheit durch Teamarbeit zu fördern
- die Fähigkeit zur Übertreibung durch Körpersprache zu begünstigen und dadurch emotionale / körperliche Blockaden zu lösen
- kinästhetisches Bewusstsein für den eigenen Körper zu entwickeln und sich bewusst vor einem Auftritt körperlich zu entspannen
- sich gegenseitig ein Theaterstück mit /ohne Text vorzuführen
- das Inszenieren mit einer Gruppe zu erlernen
- über die Lernziele eines durchgeführten Theaterprojekts zu reflektieren und schriftlich Stellung dazu zu nehmen
- sich des Unterschieds zwischen wichtigen Zischlauten bewusst zu sein
- wichtige Zischlaute in den Repliken einer Fabelfigur richtig auszusprechen

Thema: *Lesezeit* (Lektion 15 aus *Weitblick 2*)

Vierte Unterrichtsstunde (25.05.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die TN sitzen an verschiedenen Stellen des Klassenzimmers. Sie werden von der KL dazu aufgefordert, sich gut im Raum umzuschauen und mentale Fotos von allen Mitspielern im Raum zu schießen. Ein Freiwilliger meldet sich. Ihm wird erklärt, dass sich fünf Mitspieler irgendwo anders hinsetzen werden, sobald er den Raum verlässt. Nachdem fünf TN ihre Stühle verschoben und sich wieder hingesetzt haben, kann der Freiwillige wieder zurück ins Klassenzimmer kommen. Sobald er bereit ist, kann er laut sagen, wer seinen Platz verschoben hat. Dann heben die fünf Betroffenen ihre Hände.</p> <p>Am Ende des Spiels wird von der KL eine kurze Diskussion über das Spiel im Plenum entfacht. Dabei werden folgende Fragen besprochen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Warum ist es bei diesem Spiel so wichtig, in Team zu arbeiten? -Wie kann dieses Spiel aus der Perspektive eines Schauspielers sinnvoll/nützlich sein?
	Übung 2	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Zwanzig Gegenstände werden von der KL auf Tischen verteilt und geschlossen verdeckt. Die TN dürfen keinen Blick darauf richten. Ein Mitspieler kommt zu der SL nach vorne. Er bekommt eine Minute Zeit, um sich so viele Gegenstände wie möglich zu merken. Die Objekte werden für ihn aufgedeckt und nach einer Minute werden sie wieder bedeckt. Dann wird er</p>

		<p>gefragt, wie gut er sich alles merken konnte.</p> <p>Nach dem Spiel werden alle TN zu einer Diskussion im Plenum aufgefordert. Dabei wird auf folgende Fragen eingegangen:</p> <p>-Warum haben wir dieses Spiel wohl gespielt?</p> <p>-Welche Strategien habt ihr angewandt, um euch an Dinge im Klassenzimmer zu erinnern.</p>
Erarbeitung		
Übung 3		<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 30 Minuten</p> <p>Die Lerner arbeiten zusammen mit den Mitspielern, mit denen sie eine Fabel aufführen werden. Sie setzen sich mit dem Wortschatz der Repliken ihrer Fabelfigur auseinander. Sie nehmen zwei Markierstifte unterschiedlicher Farben. Mit dem einen Markierstift unterstreichen sie alle Wörter, die ihnen unaussprechlich erscheinen. Mit dem anderen Markierstift markieren sie alle Wörter, die sich so gut wie nie merken lassen. Die Lerner besprechen zusammen die markierten Wörter und helfen einander bei der Aussprache schwieriger Wörter und beim Ersetzen von kniffligen Wörtern durch einfachere Wörter. Die Wörter, die ihnen immer noch viel zu schwer erscheinen, werden von der SL ausgesprochen oder durch einfachere Wörter ersetzt. Dafür geht die SL im Klassenzimmer herum und leistet allen Gruppen Hilfe. Die SL vergewissert sich, dass alle Repliken sich gut aussprechen und merken lassen.</p>
Vertiefung		
Übung 4		<p>Partnerarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die Lerner müssen verschiedene Stimm-Eigenschaften (Lautstärke, Schnelligkeit,</p>

		Tonhöhe, Ausdruck, Grundstimmung und persönliche Züge) mit verschiedenen Sätzen aus dem Text ihrer Fabelfigur ausprobieren. Danach müssen sie herausfinden, welche Eigenschaften ihnen am besten zu ihrer Figur gefallen. Die Übung wird zu zweit gemacht, damit die TN sich gegenseitig besser helfen können. Die Ergebnisse werden danach in der Gruppe zusammengetragen.
	Übung 5	<p>Einzelarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die TN sollen sich ein Kennzeichen für ihre Fabelfigur einfallen lassen (z. B. braune Kleider für die Fabelfigur <i>Löwe</i> oder einen Schnabel aus Pappe für die Fabelfigur <i>Rabe</i>). Danach sollen sie ihre Fabelfigur mit angemessener Stimme und Körpersprache einüben. Am Ende werden die TN darum gebeten, sich mit ihrer Fabelfigur gut auszukennen. Hierfür sollen sie einander ihre Repliken mehrmals vorlesen.</p>
Fünfte Unterrichtsstunde (31.05.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Drei Freiwillige (ein Interviewer, ein Dolmetscher und ein Nachrichtenmoderator) führen ein Interview. Der Interviewte spricht eine Sprache, die nur er und sein Dolmetscher verstehen. Die Sprache besteht aus Lautkombinationen, die dem Interviewten spontan einfallen. Diese Sprache ist erfunden und hat nichts mit einer wirklichen Sprache zu tun. Der Nachrichtenmoderator stellt klare Fragen auf Deutsch, die der Interviewte in seiner erfundenen Sprache beantwortet. Der Dolmetscher übersetzt die Antworten dermaßen klar und sicher, dass er den Eindruck macht, die Kunstsprache zu beherrschen. Am Ende des Spiels werden folgende Fragen im Plenum besprochen:</p>

		<p>-Welche Strategien hat der Interviewte verwendet, um seine Rolle zu verkörpern?</p> <p>-Wie hat es dem Dolmetscher gelungen, das Übersetzte interessant darzustellen?</p> <p>-Was hat der Nachrichtenmoderator glaubhaft gemacht?</p>
	<p>Übung 2</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Zwei Freiwillige werden auf die „Bühne“ (Mitte des Klassenzimmers) gerufen. Auf der Bühne stehen zwei Stühle. Die beiden sollen eine kurze Gesprächsszene improvisieren. Die einzige Voraussetzung dabei ist, dass derjenige, der gerade spricht, seinen Mitsprecher berühren muss. Die Berührung muss aber durch den Gesprächsverlauf motiviert sein. Beide Freiwillige achten immer darauf, dass sie einen Dialog führen und jeder den gleichen Redeanteil hat.</p> <p>Am Ende des Spiels werden alle TN zu einer Plenardiskussion aufgefordert. Dabei werden folgende Fragen angegangen:</p> <p>-Welche Schwierigkeiten gab es bei diesem Spiel?</p> <p>-Warum wirkt eine Szene realistischer, wenn eine Berührung eingebaut wird?</p>
	<p>Übung 3</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Alle TN bilden einen Kreis und stehen eng zusammen. Ein TN wird von der KL ausgewählt. Der legt die Hände zusammen und zeigt auf einen anderen TN (nicht auf seine beiden Nachbarn) im Kreis und ruft dabei „Zipiti“. Derjenige, auf den er gezeigt hat, legt seinerseits die Hände zusammen und zeigt auf einen dritten. Dabei ruft er „Zapiti“. Der dritte TN wiederum zeigt auf einen vierten TN und ruft dabei „Zop“. Und so geht es weiter. Das Spiel soll im möglichst hoher Geschwindigkeit ablaufen.</p>

		<p>Die TN müssen immer eindeutig aufeinander zeigen.</p> <p>Im Plenum lässt sich eine Diskussion über Konzentration und Schnelligkeit anschließen.</p>
	Erarbeitung	
	Übung 4	<p>Einzelarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Die Lerner lassen sich ein Kennzeichen für ihre Fabelfigur einfallen und üben die Repliken mit angemessenem Stimmprofil ein.</p>
	Übung 5	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 40 Minuten</p> <p>Die Lerner lesen ihre Repliken ihrer Gruppe laut vor und üben ihr Fabelspiel mit Hilfe vom ausgewählten Stimmprofil und angemessener Körpersprache zusammen ein.</p>
	Reflexion	
	Übung 6	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Im Plenum werden Probleme zur wiederholenden Einübung aller Fabeln zusammengetragen. Vorschläge dazu werden auch im Plenum gemacht und angenommen. Die Lerner können hier selbst wählen, auf welcher Sprache sie sich ausdrücken wollen. Zwar wird Norwegisch bevorzugt, doch Deutsch wird auch gesprochen.</p>
Sechste Unterrichtsstunde (01.06.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die KL bildet Teams mit vier bis sechs Mitspielern. Jedem Team wird ein offener Bereich zugeteilt. Die KL ruft einen</p>

		<p>Buchstaben (z. B. „C“). Die Teams versuchen dann, mit ihren Körpern den Buchstaben zu bilden. Dazu legen sie sich auf den Boden und jeder TN im Team muss Bestandteil des Buchstabens werden. Das Team, das als erstes den Buchstaben nachgebildet hat, bekommt einen Punkt. Das Spiel soll ziemlich schnell ablaufen. Im Plenum wird auf folgende Fragen eingegangen:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Was hat euch an diesem Spiel am besten gefallen? -Welcher der fünf Sinne war besonders wichtig dabei? -Worauf musstet ihr den Fokus lenken, um erfolgreich zu sein? <p>Auch hier wird den Lernern die Möglichkeit geboten, die oben erwähnten Fragen auf ihrer Lieblingssprache zu beantworten.</p>
	<p>Übung 2</p>	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die KL bildet zwei Fünfergruppen. Die zwei Gruppen bekommen das gleiche Kurzspiel. Die eine Gruppe soll das Spiel ausgehend vom Gefühl „Traurigkeit“ spontan aufführen, während die andere Gruppe das Spiel ausgehend vom Gefühl „Freude“ spontan aufführen soll.</p> <p>Nach den beiden improvisierten Aufführungen setzen sich alle TN im Plenum mit folgenden Fragen auseinander:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Welche Inszenierung war besonders gut gelungen? Warum? -War Fantasie bei diesem Spiel von Bedeutung? Inwiefern? <p>Hier wird auch den Lernern die Wahl der Unterrichtssprache überlassen.</p>

	Erarbeitung und Vertiefung	
	Übung 3	Gruppenarbeit Zeit: 50 Minuten Die Lerner üben ihre Fabelfiguren mit angemessenem Stimmprofil und dazu angepasster Körpersprache in ihrer Gruppe ein. Die Repliken sollen mit Ausnahme der Erzählerfiguren auswendig gelernt werden. Darüber hinaus wird den Lernern die Möglichkeit geboten, einen Spickzettel zu erstellen und ihn bei der Uraufführung zu benutzen.
Siebte Unterrichtsstunde (07.06.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	Gruppenarbeit Zeit: 10 Minuten Die TN stellen sich im Kreis auf. Sie sollen gleich versuchen, so weit wie möglich zu zählen. Das Schwierige dabei ist, dass es nicht jeder für sich allein versuchen soll, sondern alle zusammen in der Gruppe. Man darf aber nur eine Zahl sagen. Wenn eine Zahl von zwei oder mehreren TN gleichzeitig gesagt wird, muss die Gruppe wieder von vorne anfangen. Diese Fragen werden am Ende des Spiels im Plenum angesprochen: -Warum konntet ihr manchmal weiter zählen? -Ist bei diesem Spiel ein Spielleiter sinnvoll? Was kann er machen?

		Die Fragen können auf Deutsch oder auf Norwegisch beantwortet werden.
	Erarbeitung und Vertiefung	
Achte Unterrichtsstunde (08.06.2016)	Übung 2	Gruppenarbeit Zeit: 80 Minuten Die Lerner üben ihre Fabelfiguren mit angemessenem Stimmprofil und dazu angepasster Körpersprache in ihrer Gruppe ein. Wenn sie sich bereit erklären, eine Generalprobe durchzuführen, rufen sie die SL und ihre deutschsprachige Assistentin. Als Publikum schauen sich die SL und die Assistentin die Inszenierung jeder Fabel an. Danach geben sie nützliche Tipps für eine richtige Aussprache und Körpersprache sowie für das ausgewählte Stimmprofil, wenn es nötig ist.
	Vorentlastung	
	Übung 1	Gruppenarbeit Zeit: 10 Minuten Die Lerner hören Wörter mit den Zischlauten /ʃ/, /s/ und /z/ und sprechen sie nach. Danach hören sie Wortpaare mit den erwähnten Zischlauten, welche sie nachsprechen. Wortpaare und Wörter werden gemischt gehört und in zwei Spalten (/s+/z/ oder /ʃ/) eingetragen. Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen.
	Übung 2	Partnerarbeit und Gruppenarbeit Zeit: 10 Minuten Zu zweit versuchen die Lerner, ausgehend von den gehörten Wörtern und Wortpaaren die Regeln für die Aussprache von /z/, /s/ und /ʃ/- Lauten für die Buchstaben „s“ und „sch“ herauszufinden. Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen.
	Übung 3	Gruppenarbeit Zeit: 10 Minuten

	Die Lerner hören Wörter und Wortpaare mit den Zischlauten /ʃ/, /s/ und /z/ und sprechen sie mit verschiedenen Emotionen nach.
Übung 4	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Die Lerner hören Wörter mit den Zischlauten /ç/, /x/ und sprechen sie nach. Danach hören sie Wortpaare mit den erwähnten Zischlauten, welche sie nachsprechen. Wortpaare und Wörter werden gemischt gehört und in zwei Spalten (/ç/ oder /x/) eingetragen. Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen.</p>
Übung 5	<p>Partnerarbeit und Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Zu zweit versuchen die Lerner, ausgehend von den gehörten Wörtern und Wortpaaren die Regeln für die Aussprache von und /ç/ und /x/- Lauten für die Buchstaben „ch“ herauszufinden. Die Ergebnisse werden im Plenum zusammengetragen.</p>
Übung 6	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 10 Minuten</p> <p>Die Lerner hören Wörter und Wortpaare mit den Zischlauten /ç/ und /x/ und sprechen sie mit verschiedenen Emotionen nach.</p>
Erarbeitung und Vertiefung	
Zielaufgabe	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 30 Minuten</p> <p>Zweite Audioaufnahme der Fabeln: Die Lerner sollen die Repliken ihrer Fabelfiguren mit einem Handy aufnehmen. Der Anfang muss wie folgt lauten: „Hallo. Wir werden die Fabel X hier vorlesen. Der Erzähler Nr. 1 ist Z, der Erzähler Nr. 2 ist Y, der Tiger/Löwe/Affe... ist B, usw.“ Die SL weist die Lerner überdies darauf hin,</p>

		<p>dass sie bei der Audioaufnahme auf die Aussprache der bereits bekannten Zischlaute achten sollen.</p> <p>Nach der Audioaufnahme wird ein individuelles Gespräch mit der SL über die Gesamtnote im Fach <i>Deutsch II</i> geführt. Währenddessen sollen die Lerner in Gruppen für die Uraufführung ihrer Fabeln proben.</p>
Neunte Unterrichtsstunde (14.06.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	Gruppenarbeit Zeit: 10 Minuten <p>Bei dieser Atem- und Konzentrationsübung erzählt die SL ihren Lernern, was sie machen werden und warum sie gleich vor dem Auftritt auf richtiges Atmen achten sollten. Dann gibt sie ihnen konkrete Anweisungen. Für diese Übung sieht die KL zuerst zwei bis drei Minuten voraus. Bei der späteren Wiederholung weitet sie auf drei bis fünf Minuten aus. Wichtig ist, dass die Lerner bei der Übung erst einmal ein wenig Ausdauer bekommen.</p>
	Erarbeitung und Vertiefung	
	Zielaufgabe	Gruppenarbeit Zeit: 50 Minuten <p>Die Fabeln werden in einem Klassenzimmer vor anderen Deutschklassen, Lehrern und der Schulleitung inszeniert. Die TN dürfen dabei einen Souffleur oder/und selbst erstellte Spickzettel zu Hilfe nehmen.</p>
	Reflexion	
	Übung 2	Einzelarbeit und Gruppenarbeit Zeit: 30 Minuten <p>Jeder TN füllt einen Fragebogen zum durchgeführten Theaterprojekt aus. Die acht auf Deutsch gestellten Fragen sollen in vollständigen Sätzen auf Norwegisch und im Einzelnen beantwortet werden. Danach</p>

		werden interessante Ereignisse im Plenum zusammengetragen. Dafür sitzen alle TN im Kreis auf Stühlen.
--	--	---

Dritter Unterrichtsblock: Phase der Reflexion**Unterrichtsstunden:** 1 US à 90 Minuten (eine fünfminütige Pause inklusive)**Lernziele:**

- sich des Unterschieds zwischen wichtigen Zischlauten bewusst zu sein
- wichtige Zischlaute aus einem unbekanntem Text richtig auszusprechen
- über den gesamten Eindruck vom durchgeführten Theaterprojekt zu reflektieren und sich auf kreative Weise dazu zu äußern

Thema: *Lesezeit* (Lektion 15 aus *Weitblick 2*)

Zehnte Unterrichtsstunde (15.06.2016)	Vorentlastung	
	Übung 1	Gruppenarbeit Zeit: 20 Minuten Jeder TN bekommt ein Labyrinth. Die KL hat das passende Labyrinth vor sich und entscheidet, welche drei Wörter sie von ihrem Labyrinth nacheinander vorliest, d. h. sie muss sich jedes Mal für eins (z. B. „Mädchen“, „Streichhölzer“ und „Päckchen“) von zwei möglichen Wörtern entscheiden. Die TN wählen aus, welchen der alternativen Laute (/ç/, /x/, /s/, /z/, /ʃ/) das Wort enthält (z. B. Von „Mädchen“ aus geht der Weg nach „Streichhölzer“ weiter). Dann bittet die SL einen TN, das Bild am Ende des Wegs zu beschreiben (z. B. „Auf dem Bild sehe ich ein <i>Mädchen</i> , ein <i>Päckchen</i> und <i>Streichhölzer</i> “). Die anderen TN achten gut darauf, dass die Zischlaute richtig ausgesprochen werden. Ziel ist es, Spaß am Spiel zu haben und die schon bekannten Zischlaute aufzufrischen ⁶¹ .
	Erarbeitung und Vertiefung	
	Aufgabe 1	Gruppenarbeit Zeit: 40 Minuten

⁶¹ Siehe Reinke & Hirschfeld, 2016, S. 33f.

		<p>Dritte Audioaufnahme eines unbekanntes Textes: Die Lerner bekommen einen unbekanntes Text mit vielen herausfordernden Zischlauten⁶². Sie teilen den Text in Abschnitte ein. Jedes Gruppenmitglied wird verantwortlich für einen Textabschnitt. Die TN lesen mehrmals ihren ausgewählten Textabschnitt für sich vor. Dann nehmen sie sich mit einem Handy auf. Der Anfang muss wie folgt lauten: „Hallo. Wir werden den Text „Ein Dachs und ein Luchs“ hier vorlesen. Wir sind X, Z, Y, usw.“</p>
Reflexion		
	Aufgabe 2	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die TN sitzen im Kreis auf Stühlen. Die KL hängt einen Poster mit zwei Smileys an die Wand: das eine hat ein lächelndes Gesicht und das andere, ein trauriges Gesicht. Jeder TN bekommt einen Stift und geht zum Poster, wo er eine stichwortartige Rückmeldung in die gewünschte Smiley-Spalte eintragen soll. Nachdem alle TN ihre schriftlichen Feedbacks gegeben haben, liest die SL alle eingetragenen Ereignisse vor. Die Aufgabe endet mit einem Beifallsturm.</p>
	Aufgabe 3	<p>Gruppenarbeit</p> <p>Zeit: 15 Minuten</p> <p>Die SL hängt eine Landkarte von Deutschland an eine Pinnwand. Auf der Landkarte kreist sie die Landeshauptstadt <i>Berlin</i> mit einem roten Stift ein. Dann stellt sie ihren TN die Frage, wie gut ihnen das Theaterprojekt gefallen hat. <i>Berlin</i> bedeutet „sehr gut“. Dann bittet sie jeden TN, sich zur Landkarte zu begeben und eine Reißzwecke in die Pinnwand zu drücken. Jeder TN muss aber auf</p>

⁶² Der unbekanntes Text ist ein Textauschnitt aus einem Märchen und lautet wie folgt: „Ein Dachs und ein Luchs liefen durch den Wald. Sie wollten am Fluss Lachse fangen. Es war ein schöner Tag zu erwarten, und der Dachs hatte sogar ein Fläschchen Rotwein mitgebracht. Da trafen sie an einer Wegkreuzung den Herrn Fuchs, der mit seiner Freundin, einer jungen Füchsin, auch unterwegs war. Die beiden sahen sich so ähnlich, dass man sie hätte verwechseln können, der Fuchs hatte lediglich einen etwas buschigeren Schwanz und die Nase der Füchsin war ein bisschen länger als die des Fuchses. „Guten Tag, Herr Dachs, guten Tag, Herr Fuchs“, sagte der Fuchs mit bisschen zu viel Höflichkeit. „Wohin des Wegs?“ – „Wir wollen am Fluss Lachse fangen“, sagte der Luchs. Und der Dachs sagte „Kommen Sie doch ein bisschen mit, Herr Fuchs, dann macht’s mehr Spaß!“ Da flüsterte der Fuchs seiner Füchsin etwas ins Ohr. Er gab ihr noch ein kleines Küsschen, und im nächsten Moment schon war sie verschwunden. „Jetzt wird es aber höchste Zeit, dass wir zum Fluss kommen“, sagte der Luchs, und der Fuchs ging mit dem Dachs und dem Luchs zum Fluss. Als sie am Fluss ankamen, ...“ (Rug, 2012, S. 55).

		<p><i>Berlin</i> achten: Je nachdem wie enttäuscht er sich über das Theaterprojekt oder wie zufrieden er sich mit dem Theaterprojekt fühlt, drückt er seine Reißzwecke am weitesten von Berlin entfernt oder am nächsten zu Berlin.</p> <p>Am Ende werfen alle TN einen Blick auf die Landkarte mit allen Reißzwecken und klatschen zum Schluss Beifall.</p>
--	--	--

3.4 Datenerhebungsverfahren

Wie bereits in Kapitel 1.1 angedeutet, lässt sich das Erkenntnisinteresse dieser Arbeit in Form von folgenden Forschungsfragen formulieren:

1. Können dramapädagogische Ansätze sowie die Inszenierung authentischer Dramentexte im Fremdsprachenunterricht zur Verbesserung der Aussprache der teilnehmenden Schüler in der Zielsprache dienen?
2. Welche Auswirkungen hat Drama- und Theaterpädagogik sowohl auf fachbezogene wie auch auf fachübergreifende Lernziele?
3. Wie wirkt sich das Theaterprojekt mit dramatischen Tierfabeln auf die persönliche Haltung der teilnehmenden Schüler aus, Deutsch zu lernen?
4. Ist die Lernmotivation eine Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen?
5. Wie realistisch ist die Selbsteinschätzung der eigenen Aussprache in der Zielsprache bei den teilnehmenden Schülern?

Die Wahl der Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden ergibt sich demnach nicht nur aus der Art der oben genannten Fragestellung, sondern auch aus den grundlegenden theoretischen Annahmen zur Förderung von kommunikativer Fremdsprachenkompetenz durch Drama- und Theaterpädagogik (cf. Kapitel 2.2.3). Ferner beruht sie auf der Tatsache, dass es sich bei der Zielgruppe um Schüler in der ersten Klasse einer weiterführenden Sportschule handelt. An dieser Stelle stellt sich nun die Frage, wie sich die formulierten Forschungsfragen sowie die theoretischen Postulate erfassen lassen. Dafür bedarf es passender Datenerhebungsmethoden, mit denen sich die oben aufgestellten Forschungsfragen aus unterschiedlichen Perspektiven beleuchten lassen. Dies wird in diesem Theaterprojekt durch eine einfache *Methodentriangulierung* konkret umgesetzt. Damit sind grundsätzlich unterschiedliche Forschungsmethoden gemeint, welche die Überprüfung der Gültigkeit sämtlicher Messverfahren anstreben (vgl. Albert & Marx, 2014, S. 34f.). Demzufolge werden

in der vorliegenden Forschungsarbeit drei Audioaufnahmen sowie ein Follow-up-Schüler-Fragebogen mit Einstellungs- und Verhaltensfragen als *quantitative* Untersuchungsinstrumente genutzt. Abschließend sollen Fallanalysen aus sowohl quantitativer wie auch *qualitativer* Sicht Aufschluss über den Forschungsgegenstand geben. Im Nachstehenden werden in einem ersten Schritt die quantitativen Methoden (cf. 3.4.1 und 3.4.2) und in einem zweiten Schritt die qualitative Datenerhebungs- und Auswertungsmethode (cf. 3.4.3) erläutert.

3.4.1 Audioaufnahmen

Eine korrekte Aussprache ist auch Voraussetzung für eine gute kommunikative Sprachkompetenz in der Zielsprache. Sie ermöglicht es den Lernenden, sich verständlich und intentionsgemäß auszudrücken. Das Erlernen einer Fremdsprache fordert aber nicht nur, grammatische Regeln zu beherrschen oder neuen Wortschatz zu erwerben, sondern auch ungewohnte Laute und Lautverbindungen zu automatisieren und korrekt zu produzieren. Wenn die Lerner auf ihre fremde Aussprache nicht achten, schleichen sich sofort normabweichende Aussprachemuster ein, welche anscheinend *fossilisiert* werden und trotz langer Lernzeit in der mündlichen Produktion häufig vorkommen oder sogar erhalten bleiben (s. Dentler, 2000, S. 93; cf. auch Edmondson & House, 2000, S. 233f.). Grundlegend scheint es möglicherweise vielfältige individuell unterschiedliche Faktoren wie die Sprechangst oder die Identitätswahrung zu geben, die sich bei günstiger Konstellation und Kombination auf den Sprachlernprozess in der Fremdsprache auswirken. Häufig liegt der Grund für zielsprachliche Ausspracheprobleme einfach darin, dass die Lerner ähnlichen Lauten und Lautkombinationen ihrer Muttersprache die fremden Laute und Lautkombinationen angleichen oder sie einfach nicht richtig wahrnehmen (vgl. Bohn, 1998, S. 5).

Setzt man sich für ein drama- und theaterpädagogisches Projekt im FSU der norwegischen Sekundarstufe II ein, scheint die Verbesserung der Aussprache des Deutschen auch ein sinnvolles Lernziel zu sein. Zur Eingrenzung dieses Forschungsgegenstands soll die Artikulation bestimmter anspruchsvoller Laute und Lautverbindungen überprüft werden. Infolgedessen beschränkt sich das Forschungsfeld dieser Arbeit auf die deutschen Zischlaute /z/, /s/, /ç/, /x/, /ʃ/ sowie die deutschen Lautkombinationen /ks/ und /ts/. Ohne Zweifel bereiten den norwegischen Schülern die angegebenen Sibilanten Schwierigkeiten bei ihrer zielsprachlichen Aussprache. Obwohl sich ähnliche oder gleiche Laute im Norwegischen

finden (cf. Eggesbø Abrahamsen & Morland, 2012, S. 11), werden diese Laute in ähnlichen Lautkombinationen im Deutschen oft nicht korrekt artikuliert⁶³.

Zur Dokumentation der oben erwähnten fonetischen Phänomene wird das Arbeiten mit Textkorpora ausgewählt. Hierzu werden zwei Texte analysiert: Der eine betrifft die Sprechrollen der Fabeln, welche die Schüler gut lernen sollen. Diese Sprechrollen werden zweimal in Form von Audioaufnahmen aufgezeichnet. Die erste Audioaufnahme (A1) gilt als Ausgangspunkt für die Aussprachekompetenz jedes Teilnehmenden in Bezug auf die zu untersuchenden Laute und Lautkombinationen, da sich die Schüler zum ersten Mal und unvorbereitet mit den betreffenden Zischlauten und Lautverbindungen auseinandersetzen müssen. Die zweite Audioaufnahme (A2) soll den Nachweis für eine Verbesserung in der Aussprache der vorliegenden fonetischen Phänomene erbringen, denn die Sprechrollen sind den Schülern schon bekannt. Der andere Text wird in Form von einer dritten Audioaufnahme (A3) aufgezeichnet. Dieser Text ist den Schülern völlig unbekannt und soll in Abschnitten laut vorgelesen und aufgezeichnet werden. Jeder Schüler trägt die Verantwortung für einen Textabschnitt, welcher seinerseits eine Fülle von den zu analysierenden Zischlauten und Lautverbindungen umfasst.

Der nächste Schritt nach der unmittelbaren Beobachtung durch die drei Audioaufnahmen besteht darin, die Rohdaten zu klassifizieren. Hierbei geht es um die Einordnung von korrekt ausgesprochenen Zischlauten und Lautkombinationen, die relevant für die Untersuchung dieser Arbeit sind. Zur Erstellung von ausschlaggebenden Klassen für die zu untersuchenden fonetischen Phänomene wird jeder Schüler (S) nummeriert, mit einem Farbcode in drei Leistungsgruppen⁶⁴ eingestuft und erst dann in zwei Tabellen (s. Tabelle 1 und Tabelle 3) in der Spalte 1 („Schüler“) aufgelistet, wenn er sowohl bei den drei Audioaufnahmen wie auch

⁶³ Hier lassen sich drei treffende Beispiele anführen: Während „Konklusion“ mit /z/ ausgesprochen werden soll, wird das entsprechende norwegische Wort „konklusjon“ mit /ʃ/ artikuliert. Demzufolge kommt zuweilen vor, dass das deutsche „Konklusion“ mit /ʃ/ anstatt mit /z/ artikuliert wird. Das Gleiche gilt für das deutsche Wort „Intuition“ /ɪntuiˈtʃjo:n/, dessen entsprechendes norwegisches Wort „intuisjon“ mit /ʃ/ artikuliert wird und somit das deutsche Wort oft mit /ʃ/ anstatt mit /ts/ produziert wird. Schließlich scheint der deutsche stimmhafte alveolare Frikativ /z/ bei den norwegischen Schülern insofern anspruchsvoll zu sein, als dass dieser Reibelaut vor allem am Wortanfang stimmlos artikuliert wird. Somit werden beispielsweise die Verben „sehen“ und „stehen“ oder das Substantiv „Spiel“ mit /s/ ausgesprochen, weil die entsprechenden norwegischen Verben „så“ und „stå“ und das entsprechende norwegische Nomen „spill“ mit /s/ artikuliert werden soll.

⁶⁴ Die Schülereinstufung nach der Leistungsfähigkeit folgt dem Kriterium der Fachleistungen der Schüler im Laufe des Schuljahres 2015-2016. Somit werden die teilnehmenden Schüler als „überdurchschnittlich“, „durchschnittlich“ oder „unterdurchschnittlich“ eingestuft, je nachdem, ob sie die Gesamtnoten 6-5, 4-3 oder 2 im Fach *Deutsch II* erhalten haben. Sie werden ihrerseits grün, orange und gelb markiert (s. Tabelle 1 - 4). Die Gesamtanzahl der teilnehmenden Schüler in jeder Einstufung wird durch „n“ angezeigt. Somit werden vier leistungsstarke Schüler, *siebzehn* Schüler mit durchschnittlichen Leistungen und *drei* leistungsschwache Schüler in den Tabellen 1 – 4 aufgelistet.

bei der Ausfüllung des Fragebogens anwesend ist. Darüber hinaus werden die zu analysierenden Laute und Lautkombinationen einzeln gezählt, die in jeder Sprechrolle und jedem Textabschnitt zu finden sind. Die Summe der jeweiligen Lauten und Lautkombinationen werden mit einer Zahl in zwei Tabellen (s. Tabelle 1 und Tabelle 3) in die Spalte 2 („Laute“) eingetragen. Ausgehend von dieser Anzahl werden die richtig registrierten Laute und Lautkombinationen bei jedem Schüler gesammelt und mit drei Werten (Zahl, Prozentsatz in Prozentpunkten und Rangordnung⁶⁵) in zwei Tabellen (s. Tabelle 1 und Tabelle 3) in der Spalte 3 und 6 („richtig ausgesprochen“), in der Spalte 4 und 7 („korrekt“) und in der Spalte 5 und 8 („Rang“) zusammengeführt. Außerdem wird die prozentuale Änderung zwischen dem ersten und dem zweiten Prozentsatz (s. Tabelle 1, Spalte 9) einerseits und zwischen dem ersten und dem dritten Prozentsatz (s. Tabelle 3, Spalte 6) andererseits in Prozentpunkten berechnet. Somit wird die prozentuale Zunahme oder Abnahme um denselben Prozentsatz („Änderung“) angegeben, woraufhin die Verbesserung oder Verschlechterung der Aussprachekompetenz in Bezug auf die zu analysierenden Laute und Lautkombinationen festgestellt wird.

In Tabelle 1 finden sich die Ergebnisse für das aufgezeichnete Vorlesen der Sprechrollen ohne Vorbereitung (A1) und mit Vorbereitung (A2). Im Mittel ergibt sich für die leistungsstarken Schüler eine Spannweite der korrekt artikulierten Laute und Lautkombinationen von 55,5% bis 88,8% (A1) und von 72,7% bis 88,8% (A2). Davon ausgehend reicht die Differenz zwischen den ersten und den zweiten Einzelbewertungen von -4,5% bis 22,2%, was die positive Änderung von 5,9% ausmacht. Im Vergleich zu den überdurchschnittlichen teilnehmenden Schülern liegt bei den teilnehmenden Schülern mit durchschnittlichen Leistungen die Spannweite der richtig produzierten, zu analysierenden fonetischen Phänomene von 27,7% bis 100% (A1) und von 55,5% bis 100% (A2), was eine Verbesserung von 11,8% ausmacht. Aus diesen Ergebnissen geht überdies hervor, dass der Anteil von Lauten und Lautkombinationen sich auf die zielsprachliche Aussprache bei den betreffenden Schülern nicht negativ auswirkt. So legt man den Fokus auf die Ergebnisse der ersten drei durchschnittlichen Schüler, welche am meisten Laute und Lautverbindungen artikuliert haben, liegen die richtig ausgesprochenen, zu untersuchenden fonetischen Phänomene in A2 durchschnittlich bei 77%, während der Anteil der richtig artikulierten Laute

⁶⁵ Die dritte Möglichkeit zur Klassifizierung der korrekt ausgesprochenen Laute und Lautkombinationen widmet sich einer Rangordnung. Diese Differenzierung nach Rängen ergibt sich aus der Gesamtanzahl in Prozentpunkten von richtig ausgesprochenen Lauten und Lautkombinationen, die relevant für diese Studie sind. Somit wird die Aussprachekompetenz der teilnehmenden Schüler in der Rangstufe „sehr gut“, „gut“, „teilweise“ oder „wenig“ angezeigt, je nachdem, ob sie jeweils 100 – 89,1%, 89 – 74,1%, 74% - 49,1% oder 49 – 0% der zu analysierenden Lauten und Lautkombinationen aus ihren Sprechrollen und Textabschnitten korrekt artikuliert haben.

und Lautkombinationen in A1 sich im Mittel auf knapp 59,9% beläuft. Darüber hinaus ergibt sich die einzige negative Änderung von -8,4% zwischen den ersten und den zweiten Einzelbewertungen bei einem durchschnittlichen Schüler aus einer niedrigen Anzahl (12) von auszusprechenden Lauten und Lautkombinationen. Bezüglich der Ergebnisse bei den leistungsschwachen Schülern ergibt sich im Mittel eine Spannweite der korrekt artikulierten Laute und Lautkombinationen von 50% bis 72,7% (A1) und von 75% bis 82% (A2). Davon ausgehend reicht die Differenz zwischen den ersten und den zweiten Einzelbewertungen von 9,1% bis 25%, was die beste Änderung von 17,2% angibt. Wie bei den überdurchschnittlichen teilnehmenden Schülern ist es in diesem Zusammenhang festzustellen, dass der Anteil von den auszusprechenden Lauten und Lautkombinationen keine negative Wirkung auf die zielsprachliche Aussprache unterdurchschnittlicher Schüler ausübt. Ein gutes Beispiel dafür sind die Ergebnisse des leistungsschwachen Schülers, welcher am meisten Laute und Lautverbindungen artikuliert hat. Bei ihm reicht der Anteil von korrekt produzierten, zu analysierenden Lauten und Lautkombinationen in A2 bei 82,6%, während der Anteil der betreffenden phonetischen Phänomene in A1 65,2% beträgt.

Aus Tabelle 2 lässt sich ersehen, wie die leistungsschwachen Schüler die beste Entwicklung bei der zielsprachlichen Aussprache in Bezug auf die zu analysierenden Laute und Lautkombinationen gemacht haben. Während die Änderung zwischen den ersten und den zweiten Einzelbewertungen bei den leistungsstarken Schülern im Mittel bei 5,9% liegt, beläuft sich diese Rate bei den leistungsschwachen Schülern auf 17,2%. Hingegen beträgt die durchschnittliche Differenz zwischen den Ergebnissen in A1 und diejenigen in A2 bei den Schülern mit durchschnittlichen Leistungen 11,8%. Trotz dieser prozentualen Unterschiede ist es unverkennbar, dass es jeweiligen Schülern gelungen ist, eine *gute* Aussprachekompetenz in A2 bezüglich der zu analysierenden deutschen Laute und Lautkombinationen zu erreichen.

In Tabelle 3 finden sich die Ergebnisse für die dritte Audioaufnahme eines völlig unbekanntes Textes, welcher abschnittsweise vorgelesen wird. Im Mittel ergibt sich für die leistungsstarken Schüler eine Spannweite der korrekt ausgesprochenen, zu analysierenden Laute und Lautkombinationen von 72% bis 87,5%. Im Vergleich zu den überdurchschnittlichen teilnehmenden Schülern liegt bei den teilnehmenden Schülern mit durchschnittlichen Leistungen die Spannweite der richtig ausgesprochenen fonetischen Phänomene von 37,9% bis 100%. Bezüglich der Ergebnisse bei den leistungsschwachen Schülern ergibt sich im Mittel eine Spannweite der korrekt ausgesprochenen Laute und Lautkombinationen von 54,1% bis 76,1%. Wie bei den oben erwähnten Ergebnissen ist es hier festzustellen, dass der Anteil von

Lauten und Lautkombinationen keine negative Wirkung auf die zielsprachliche Aussprache ausübt. Ein gutes Beispiel dafür sind die Ergebnisse jener Schüler, die eine hohe Anzahl von zu analysierenden Lauten und Lautverbindungen produziert haben. Bei ihnen reicht die Spannweite der korrekt ausgesprochenen fonetischen Phänomene von 54,1% bis 83,3%, was im Mittel eine positive Änderung zwischen A1 und A3 von 12,8% angibt. Zu erwähnen ist hier die einzige Ausnahme, und zwar die negative Änderung von -16% zwischen den ersten und den dritten Einzelbewertungen bei einem durchschnittlichen Schüler, welchem die höchste Anzahl (47) von zu analysierenden Lauten und Lautkombinationen zugewiesen wird.

Im Gegensatz zu Tabelle 2 geht aus Tabelle 4 deutlich hervor, wie die durchschnittlichen Schüler die beste Entwicklung bei der zielsprachlichen Aussprache in Bezug auf die zu analysierenden Laute und Lautkombinationen zwischen A1 und A3 gemacht haben. Während die Änderung zwischen den ersten und den dritten Einzelbewertungen bei den leistungsschwachen Schülern im Mittel bei 4,5% liegt, beträgt diese Rate bei den durchschnittlichen Schülern 7,5%. Hingegen beläuft sich die durchschnittliche Differenz zwischen den Ergebnissen in A1 und diejenigen in A3 bei den leistungsstarken Schülern auf 4,9%. Es ist ferner festzustellen, dass sowohl die leistungsstarken Schüler wie auch die Schüler mit durchschnittlichen Leistungen eine *gute* Aussprachekompetenz in A3 bezüglich der zu analysierenden deutschen Laute und Lautkombinationen erzielt haben. Im Unterschied dazu ist es den leistungsschwachen Schülern gelungen, die zu untersuchenden fonetischen Phänomene nur *teilweise* korrekt zu produzieren.

Schüler ⁶⁶ (S)	Laute /ts/-/ks/ /z/-/s/ /j/-/ç/-/x/	Audioaufnahme 1 (A1) (01.06.2016)			Audioaufnahme 2 (A2) (08.06.2016)			Änderung (%)
		richtig ausgesprochen	korrekt (%)	Rang	richtig ausgesprochen	korrekt (%)	Rang	
		1	18	10	55,5	teilweise	14	
4	22	17	77,2	gut	16	72,7	teilweise	-4,5
11	9	8	88,8	gut	8	88,8	gut	0
2	37	23	62,1	teilweise	29	78,3	gut	+16,2
3	5	4	80	gut	5	100	sehr gut	+20
6	53	28	52,8	teilweise	41	77,3	gut	+24,5
7	50	42	84	gut	45	90	sehr gut	+6
9	15	13	86,6	gut	13	86,6	gut	0
10	25	21	84	gut	23	92	sehr gut	+8
12	18	5	27,7	wenig	10	55,5	teilweise	+27,8
13	5	2	40	wenig	3	60	teilweise	+20
15	14	7	50	teilweise	11	78,5	gut	+28,5
16	12	9	75	gut	8	66,6	teilweise	-8,4
17	20	14	70	teilweise	14	70	teilweise	0
18	82	58	70,7	teilweise	65	79,2	gut	+8,5
19	2	2	100	sehr gut	2	100	sehr gut	0

⁶⁶ Hier möchte ich noch einen Hinweis zur Deutung der Tabellen geben: Nur die Schüler („Schüler“), die sowohl bei den drei Audioaufnahmen (A1, A2 und A3) wie auch beim Ausfüllen des Follow-up-Schüler-Fragebogens anwesend waren, werden in den Tabellen dargestellt. Sie werden außerdem einer grünen, einer orangen oder einer gelben Leistungsgruppe zugeordnet, je nachdem, ob sie jeweils über überdurchschnittliche (grün), durchschnittliche (orange) oder unterdurchschnittliche (gelb) fremdsprachliche Leistungen verfügen (zur Einstufung in Leistungen siehe Fußnote 64, auf S. 67). Aus diesem Grund sind S20, S21, S24 und S25 ausgeschlossen. Bei jedem teilnehmenden Lernenden unterscheiden sich die Zahlen der zu analysierenden Zischlaute und Lautkombinationen („Laute“) voneinander, weil die Anzahl dieser Laute und Lautverbindungen in jeder Sprechrolle der Fabeln und in jedem Textabschnitt des unbekanntes Textes unterschiedlich sind. Dies zeigt sich deutlich an diesem Beispiel: Der Sprechrolle von S2 kann man entnehmen, dass sie insgesamt 37 Laute und Lautkombinationen umfasst, während die Sprechrolle von S13 aus 5 Lauten und Lautkombinationen oder die Sprechrolle von S7 aus 50 Lauten und Lautkombinationen besteht. Die unterschiedliche Anzahl von Lauten und Lautkombinationen, die relevant für das vorliegende Theaterprojekt sind, zeigt sich auch in jedem Textabschnitt des unbekanntes Textes (A3). Darüber hinaus werden die Laute und Lautkombinationen, welche die Schüler richtig artikulierten, in den Tabellen dargestellt. Diese lassen sich mit einer Zahl als „richtig ausgesprochen“, einem Prozentsatz als „korrekt“ und einer Rangordnung als „Rang“ erkennen. Die prozentuale Änderung zwischen den geschilderten Prozentsätzen wird in Prozentpunkten berechnet und in die Spalte „Änderung“ eingetragen.

22	55	31	56,3	teilweise	41	74,5	gut	+18,2
23	40	31	77,5	gut	34	85	gut	+7,5
5	11	8	72,7	teilweise	9	81,8	gut	+9,1
8	4	2	50	teilweise	3	75	gut	+25
14	23	15	65,2	teilweise	19	82,6	gut	+17,4

Tabelle 1: Audioaufnahmen 1 – 2

Schülereinstufung	A1 (01.06.2016)		A2 (08.06.2016)		Änderung (%)
	korrekt (%)	Rang	korrekt (%)	Rang	
	überdurchschnittlich (n=4)	73,8	Teilweise	79,7	
durchschnittlich (n=17)	67,7	Teilweise	79,5	gut	+11,8
unterdurchschnittlich (n=3)	62,6	Teilweise	79,8	gut	+17,2

Tabelle 2: Änderung nach Schülereinstufung zwischen A1 – A2

Schüler (S)	Laute /ts/-/ks/ /z/-/s/ /ʃ/- /ç/-/x/	Audioaufnahme 3 (A3) (15.06.2016)			Änderung T1 → T3 (%)
		richtig ausgesprochen	korrekt (%)	Rang	
		1	30	23	
4	25	18	72	teilweise	-5,2
11	8	7	87,5	Gut	-1,3
2	6	5	83,3	Gut	+21,2
3	16	13	81,2	Gut	+1,2
6	17	10	58,8	teilweise	+6
7	14	9	64,2	teilweise	-19,8
9	24	18	75	Gut	-11,6

10	47	32	68	teilweise	-16
12	29	11	37,9	wenig	+10,2
13	6	6	100	sehr gut	+60
15	15	11	73,3	teilweise	+23,3
16	23	19	82,6	Gut	+7,6
17	30	25	83,3	Gut	+13,3
18	14	13	92,8	sehr gut	+22,5
19	22	17	77,2	Gut	-22,8
22	8	6	75	Gut	+18,7
23	21	16	76,1	Gut	-1,4
5	21	16	76,1	Gut	+3,4
8	24	13	54,1	teilweise	+4,1
14	7	5	71,2	teilweise	+6

Tabelle 3: Audioaufnahme 3

Schülereinstufung	A1 (01.06.2016)		A3 (15.06.2016)		Änderung (%)
	korrekt (%)	Rang	korrekt (%)	Rang	
überdurchschnittlich (n=4)	73,8	teilweise	78,7	gut	+4,9
durchschnittlich (n=17)	67,7	teilweise	75,2	gut	+7,5
unterdurchschnittlich (n=3)	62,6	teilweise	67,1	teilweise	+4,5

Tabelle 4: Änderung nach Schülereinstufung zwischen A1 – A3

3.4.2 Ein Follow-up-Schüler-Fragebogen

Neben den bereits dargestellten Audioaufnahmen wird die schriftliche Befragung in Form von einem *Fragebogen* als quantitatives Untersuchungsinstrument gewählt. Der schriftlich zugestellte Fragebogen besteht aus acht Fragen, welche in kürzerer Zeit auf der Lernplattform *ItsLearning* beantwortet werden. Die vorliegende Befragung wird von allen teilnehmenden Schülern nach der Uraufführung der Tierfabeln freiwillig und anonym durchgeführt und lässt

sich als *offen* und *standardisiert* verstehen (cf. Albert et al., 2014, S. 67). Dies bedeutet einerseits, dass die meisten Antworten völlig selbstständig formuliert und erst bei der späteren Auswertung bestimmten Kategorien zugeordnet werden. Andererseits werden die Befragten mit einer Frage außerdem dazu aufgefordert, aus bestimmten Antwortmöglichkeiten ihre Antwort auszuwählen. Dabei wird überdies die sogenannte *Likertskala* genutzt, denn die Befragten werden zu einer bestimmten Aussage gebeten, ihre eigene Einschätzung einzubringen (vgl. Passon, 2014, S. 118, in Anlehnung an Zoltan Dörnyei), und zwar „Wenn auf einer Skala 6 das Beste und 0 das Schlechteste ist, wie schätzt Du Deine mündlichen Sprachfertigkeiten zu Beginn des Theaterprojekts und am Ende des Theaterprojekts ein?“ Diese leicht zu beantwortende geschlossene Frage wird zu Beginn der Befragung als Einleitung zugestellt, damit die Befragten sich an dem Kontext des Fragebogens orientieren. Außerdem werden alle vorgegebenen Einträge nach einem *typisierenden* und einem *skalierenden* Schema sortiert. Dies heißt, dass den Äußerungen der Befragten *keine* oder *eine negative*, *eine positive* oder *mehr als eine positive* Typisierung, aus welcher jeweils *keine*, *eine (schwache) positive* oder *eine starke positive* Änderung resultiert, zugeschrieben wird.

Bei der Datenauswertung zeigten sich die acht Fragen des Fragebogens für die Beantwortung der Forschungsfrage nach den Auswirkungen von Drama- und Theaterpädagogik sowohl auf fachbezogene wie auch auf fachübergreifende Lernziele relevant. Sämtliche Fragen gehören zu einer Kategorie, welche auf das Fach *Deutsch II* (Kategorie 1 – *Verstehen und Sprechen*, Kategorie 3 – *Allgemeine Sprachfertigkeiten*, Kategorie 4 – *Vorteile Deutsch durch Dramapädagogik zu lernen*, Kategorie 7 – *Aussprache*) oder auf ein interdisziplinäres Fachgebiet (Kategorie 2 – *Motivation*, Kategorie 5 – *Performanz*, Kategorie 6 – *Literarische Kompetenz*, Kategorie 8 – *Persönliche Haltung gegenüber dem Theaterprojekt*) gerichtet ist.

Was das *Verstehen und Sprechen*⁶⁷ sowie die *Allgemeinen Sprachfertigkeiten*⁶⁸ angeht, äußerten sich jeweils 46% und 75% der Befragten *stark positiv* (s. Abbildung 11 und Abbildung 13). Die meisten Äußerungen hoben hervor, dass man am Ende des Theaterprojekts den eigenen Wortschatz erweitern, sich der Artikulation schwer auszusprechender Laute und Lautverbindungen bewusstmachen, die bereits vorhandenen grammatischen Kenntnisse festigen sowie das Leseverstehen, die Aussprache und die Satzmelodie in der Zielsprache

⁶⁷ Frage 1: „Wenn auf einer Skala 6 das Beste und 0 das Schlechteste ist, wie schätzt Du Deine mündlichen Sprachfertigkeiten zu Beginn des Theaterprojekts und am Ende des Theaterprojekts ein?“

⁶⁸ Frage 3: „Hat Deine Erfahrung mit diesem Theaterprojekt Deine Deutschkenntnisse positiv beeinflusst? (z.B. Wortschatz, Aussprache, Inhalt, Strategien, Verständlichkeit, Grammatik...) Wenn ja, wie?“

verbessern konnte. Bezüglich des interdisziplinären Lernziels der *Performanz*⁶⁹ sprachen sich 9 von 17 durchschnittlichen Befragten und 2 von 3 leistungsschwächen Befragten jeweils *positiv* und *stark positiv* für die Überwindung von Lampenfieber und Redeangst durch Theaterspielen (s. Abbildung 15). Neben den klaren Vorteilen des Umgangs mit Fabeldichtung⁷⁰ im vorliegenden Theaterprojekt (s. Kapitel 3.2, Abschnitt 3), betonten 79% der Befragten überdies individuelle Eigenschaften, Persönlichkeitsmerkmale und Einstellungen (s. Abbildung 17), wobei soziale Kompetenzen wie Zusammenarbeit und Kooperation, persönlich bezogene Kompetenzen wie Selbstvertrauen und Zufriedenheit und der Spielfaktor vorrangig waren⁷¹.

Wie sich das Theaterprojekt mit dramatischen Tierfabeln auf die persönliche Haltung der teilnehmenden Schüler zum Deutschlernen ausgewirkt hat⁷², lässt sich in den inhaltlichen Ergebnissen der Kategorie 4 zeigen: Über 50% der Befragten sprachen sich für eine *starke positive* Änderung, während nur 13% auf *keine* Änderung hindeuteten (s. Abbildung 14).

Überraschend geht aus den inhaltlichen Ergebnissen des Fragebogens sowie aus den in Kapitel 3.4.1 dargestellten Audioaufnahmen hervor, dass die Lernmotivation der teilnehmenden Schüler keine Voraussetzung für ein erfolgreiches Lernen ist⁷³. Dies spiegelt sich in der Bewertung mündlicher Leistungen bei 3 von 6 *unmotivierten* Befragten mit durchschnittlichen Leistungen wider (s. Abbildung 12): Trotz der Mangel an Leistungsmotivation gelang es ihnen, die Aussprache der zu analysierenden Laute und Lautkombinationen am Ende des Theaterprojekts *stark* zu verbessern. Hingegen lässt sich aus den Ergebnissen für die dritte Audioaufnahme ersehen, dass die mündlichen Leistungen bei 2 von 6 *stark motivierten* Schülern entweder stagnierten oder sich verschlechterten.

Was die Bewertung des eigenen phonetischen Leistungsniveaus anbelangt (s. Abbildung 16), kann man zusammenfassend festhalten, dass die Selbsteinschätzungen nicht immer so ganz mit der Realität übereinstimmen⁷⁴. Dies lässt sich vor allem an zwei Beispielen gut belegen:

⁶⁹ Frage 5: „Hat die Aufführung einer Fabel Dir dazu verholfen, vor einem Publikum zu sprechen? Wenn ja, warum?“

⁷⁰ Frage 6: „Welche Unterschiede hätte es gemacht, wenn wir statt einer Fabel ein klassisches Drama gespielt hätten?“

⁷¹ Frage 8: „Was hat Dir an der Arbeit mit einer Fabel am besten gefallen?“

⁷² Frage 4: „Siehst Du Vorteile, eine Fremdsprache auch durch ein deutschsprachiges Theaterstück zu lernen? Wenn ja, welche?“

⁷³ Frage 2: „Hat sich Deine Teilnahme am Theaterprojekt auf Deine Motivation Deutsch zu sprechen, ausgewirkt? Wenn ja, wie?“

⁷⁴ Frage 7: „Fällt es Dir jetzt leichter, Laute wie „Mädchen“ /ç/, „auch“ /x/, „Sprache“ /ʃ/, „Salat“ /z/ auszusprechen?“

Zwar erkannten 8% der Befragten *keine* Änderung in ihrer zielsprachlichen Aussprache, doch es gelang ihnen in der dritten Audioaufnahme, die zu analysierenden Laute und Lautkombinationen *gut/sehr gut* zu artikulieren. Im Gegensatz dazu entsprachen nur 19% von 63% der *starken positiven* Einschätzungen einer realen *sehr guten* mündlichen Produktion dieser schwer auszusprechenden Zischlaute und Lautverbindungen.

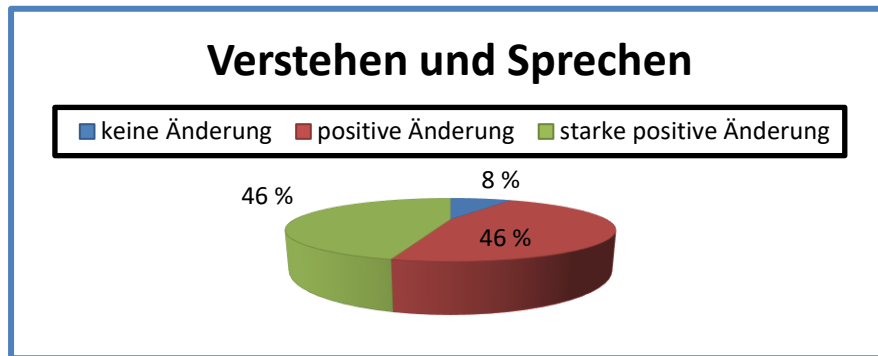


Abb. 11: Kategorie 1 – Verstehen und Sprechen

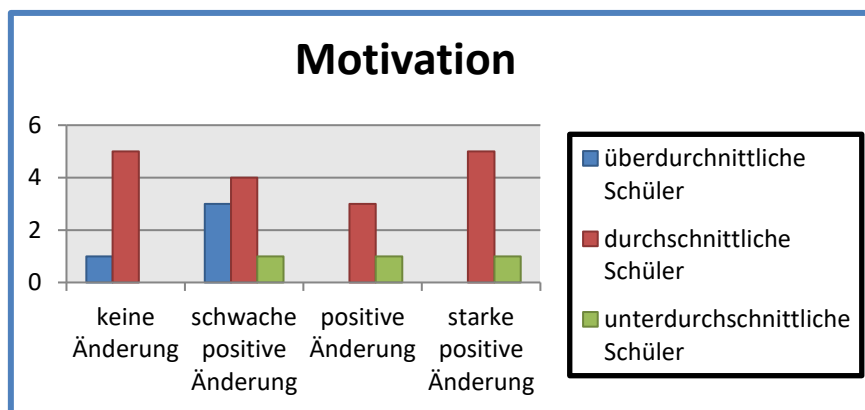


Abb. 12: Kategorie 2 – Motivation

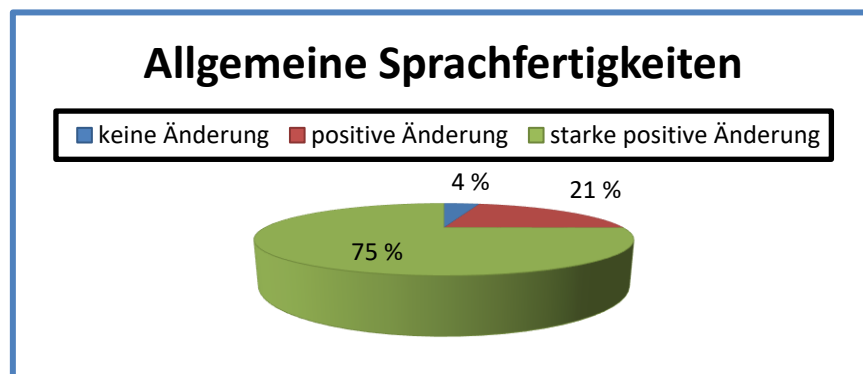


Abb. 13: Kategorie 3 – Allgemeine Sprachfertigkeiten

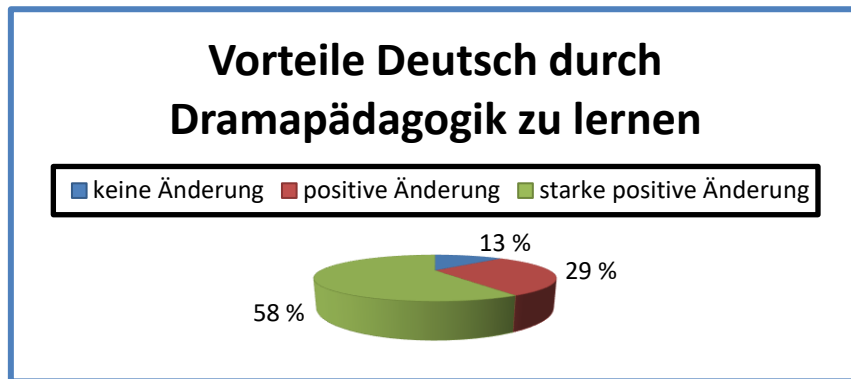


Abb. 14: Kategorie 4 – Vorteile Deutsch durch Dramapädagogik zu lernen

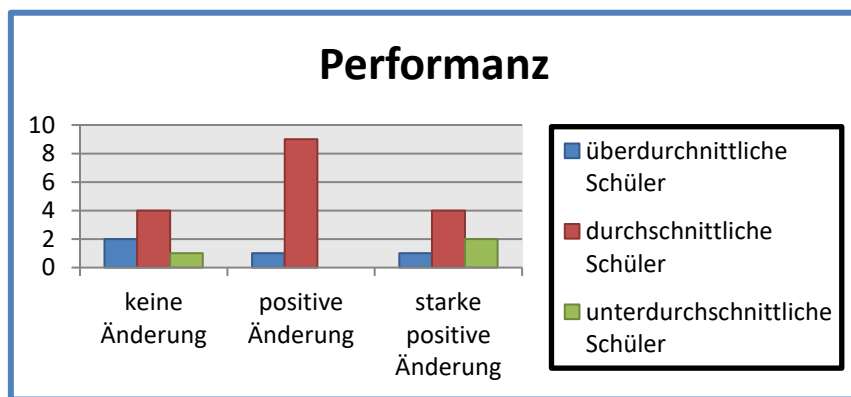


Abb. 15: Kategorie 5 – Performanz

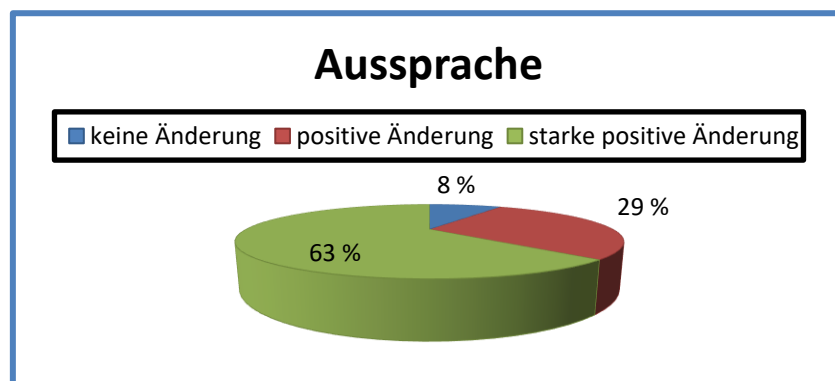


Abb. 16: Kategorie 7 – Aussprache

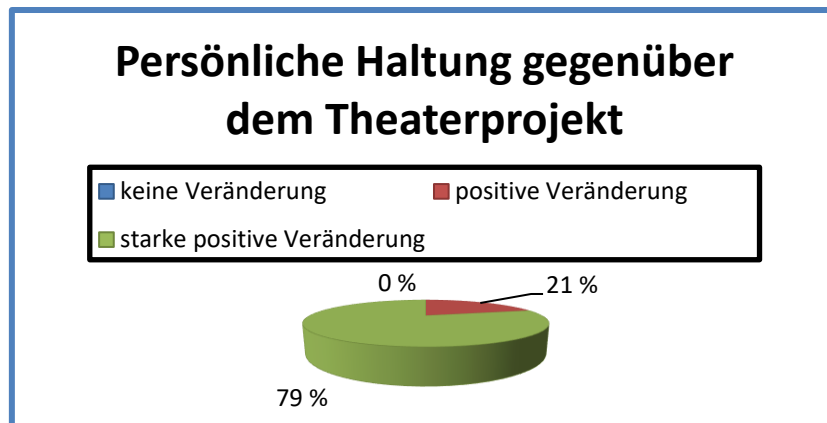


Abb. 17: Kategorie 8 – Persönliche Haltung gegenüber dem Theaterprojekt

3.4.3 Fallanalysen

Dieses Kapitel verfolgt das Ziel, ausgehend von der Datenanalyse der weiter oben beschriebenen Audioaufnahmen sowie von den in Kapitel 3.4.2 erhobenen Angaben über die Besonderheiten individueller Fälle Erkenntnisse daraus abzuleiten, wie sich ein drama- und theaterpädagogisches Projekt im Fach *Deutsch II* auf verschiedene Schülertypen in der ersten Klasse der norwegischen Oberstufe auswirken kann. Dafür werden typische Fälle in allen für die Forschungsfragen der vorliegenden Arbeit (s. Kapitel 3.4, Abschnitt 1) relevanten Dimensionen ausführlich dargestellt. Dabei werden insgesamt vier Vertreter unter Berücksichtigung ihrer Leistungen im Fach *Deutsch II* ausgewählt: Als Vertreter einer ausgezeichneten Leistung wird S1 (weiblich) genauer vorgestellt. Als Beispiel für einen Schüler mit befriedigenden Leistungen wird S2 (männlich) ausgewählt. S8 (männlich) steht für einen Lernenden mit nur ausreichenden Leistungen und S13 (männlich) entspricht einem Schüler mit sonderpädagogisch ausgerichteten durchschnittlichen Leistungen. Davon ausgehend ergeben sich die folgenden vier Typisierungen: *eine leistungsstarke Schülerin, ein Schüler mit durchschnittlichen Leistungen, ein leistungsschwacher Schüler und ein Schüler mit Unterstützungsbedarf*.

3.4.3.1 Ausgangssituation: S1 – eine leistungsstarke Schülerin

S1 erbringt gemäß ihren Ergebnissen im Schuljahr 2015/2016 hervorragende Leistungen im Fach *Deutsch II*. Im Verlauf des Theaterprojekts ist an der Arbeit dieser Schülerin eine positive individuelle Lernentwicklung erkennbar. Dies ist unter anderem dadurch begründet, dass sie ihre mündlichen Sprachfertigkeiten zu Beginn des Theaterprojekts mit einer 4 und nach der Uraufführung mit der höchsten Punktzahl (5) einschätzt. Bei den allgemeinen

Sprachfertigkeiten hebt sie hauptsächlich den Erwerb kognitiver Lernstrategien und die Verbesserung der Artikulation einzelner Zischlaute dank des durchgeführten Theaterprojekts hervor.

Aus den Ergebnissen ihrer artikulierten Laute und Lautkombinationen in der dritten Audioaufnahme (A3) lässt sich aber augenscheinlich schließen, dass ihre Selbsteinschätzung nur teils mit der Realität übereinstimmt. Am Ende des Theaterprojekts ist S1 imstande, 76,6% von insgesamt 30 zu analysierenden Lauten und Lautkombinationen richtig auszusprechen (vgl. Kapitel 3.4.1, Tabelle 3). Dieses Ergebnis zeigt eher eine *starke positive* Verbesserung ihrer Artikulation. Somit kann man zur Schlussfolgerung kommen, dass die Schülerin ihre sprachlichen mündlichen Leistungen genauso gut einschätzt, wie sie festgestellt werden.

Trotz einer *schwachen positiven* Änderung in der eigenen Motivation zur mündlichen Produktion in der Fremdsprache gelingt es ihr am Ende des Theaterprojekts, nicht nur ein deutsches Theaterstück vor einem Publikum zu inszenieren, sondern auch den Auftrittsstress zu bewältigen. Somit lässt die angezeigte Verbesserung der fremdsprachlichen Artikulation dieser Schülerin erkennen, dass persönliches Interesse am Lernen sich nicht auf den Lernerfolg auswirken muss.

Zwar räumt S1 ein, dass sie durch andere Methoden leichter Deutsch lernen kann, doch sie betont, dass ihr ein Theaterprojekt gute Möglichkeiten zur Anwendung von Lernstrategien und zum kommunikativen Sprachgebrauch bietet. Ihrer Ansicht nach sind in diesem Zusammenhang die Gebrauchsregeln der betreffenden Zischlaute und Lautkombinationen besonders zu erwähnen. Allerdings behauptet sie, dass sich einige dieser fonetischen Phänomene immer noch schwer unterscheiden lassen.

Besonders vorteilhaft findet S1 die Fabel als ausgewählte Gattung für das vorliegende Theaterprojekt. Ihr zufolge sind Fabeln leichter auszuführen als ein klassisches Drama. Die Tierfiguren und deren alltägliche Sprache sowie der Umfang der Theaterstücke erweisen sich als gut geeignet für den Deutschunterricht auf Niveau II. Bezüglich ihrer Stellungnahme zum Theaterprojekt als Methode zum Deutschlernen und –lehren hat der interdisziplinäre Aspekt den Vorrang. Die gut gelungene Gruppenarbeit und die sich daraus ergebende Zufriedenheit mit sehr gut geleisteter Zusammenarbeit stellen ihre *starke positive* Haltung gegenüber dem Theaterprojekt zweifellos unter Beweis.

3.4.3.2 Ausgangssituation: S2 – ein Schüler mit durchschnittlichen Leistungen

Ausgehend von seinen sprachlichen Leistungen im Schuljahr 2015/2016 gelingt es S2, eine durchschnittliche Note (4) im Fach *Deutsch II* zu erreichen. Im Verlauf des Theaterprojekts kann man an der geleisteten Arbeit dieses Schülers auch eine positive individuelle Lernentwicklung erkennen. Auf einer Skala von 0 (schlechteste Einschätzung) bis 5 (beste Einschätzung) bewertet er seine mündlichen Sprachfertigkeiten vor der Aufführung mit 4 und danach mit 5 und somit als ansteigend. Unter den vielen gewinnbringenden Vorteilen des Theaterprojekts unterstreicht er die Wortschatzerweiterung und die Verbesserung der eigenen Aussprache.

Aus den Ergebnissen bei den richtig artikulierten, zu analysierenden Lauten und Lautverbindungen kann man dennoch schlussfolgern, dass die Selbsteinschätzung dieses Schülers sich nur teilweise mit den realen Angaben deckt. Ein treffendes Beispiel dafür geben die Ergebnisse, die mittels drei Audioaufnahmen aufgezeichnet werden. Während die korrekte Artikulation der zu analysierenden fonetischen Phänomene in der ersten Audioaufnahme (A1) nur bei 62,1% liegt (vgl. Kapitel 3.4.1, Tabelle 1), steigt sie in A3 auf 83,3%, was eine *starke positive* Änderung bei 21,2% mit sich bringt (vgl. Kapitel 3.4.1, Tabelle 3). So lässt sich schlussfolgern, dass S2 seine sprachlichen mündlichen Leistungen etwas geringer einschätzt, als sie tatsächlich sind.

S2 zeigt im Verlauf des Theaterprojekts ein geringes Maß an Eigeninitiative und Leistungsbereitschaft. Nach Angaben des Follow-up-Schüler-Fragebogens erklärt er sich am Ende des Theaterprojekts genauso wenig bereit für die mündliche Produktion in der Fremdsprache wie zu Beginn des Theaterprojekts. Hingegen ist an seiner Aussprache eine starke positive Änderung zu erkennen, wie bereits im vorigen Abschnitt geschildert. Daraus lässt sich ersehen, wie Lernerfolg nicht unbedingt mit Motivation einhergeht.

Zur Frage nach Drama- und Theaterpädagogik als geeignete Methoden zum Deutschlernen und -lehren äußert sich S2 mit voller Begeisterung. Seines Erachtens ermöglicht das durchgeführte Theaterprojekt es unter anderem, dramatische Texte zu verstehen und ganz persönlich zu inszenieren. Darüber hinaus betont er, dass er sich schon traut, ein unbekanntes Publikum auf Deutsch anzusprechen. Der Hauptgrund für diesen Gewinn an Selbstsicherheit am Ende des Theaterprojekts liegt aber nicht nur darin, dass er mit seiner Gruppe gut umgehen und zusammenarbeiten konnte. Diesem Schüler ist auch wichtig, dass die verschiedenen Proben ihm viel Spaß machten und dass die Inszenierung der ausgewählten Fabel erfolgreich war, wie

man aus seinen in den Fragebogen eingetragenen Antworten sehen kann. Dieser zeigt sich vielmehr gerade darin, dass ihm die zu analysierenden Zischlaute und Lautkombinationen durch systematisches Training und durch persönliche Auseinandersetzung mit einem Dramatext leichtfallen. Demzufolge beweisen die bereits erwähnten positiven Aspekte, und zwar die Zusammen- und Gruppenarbeit sowie das erfolgreiche Inszenierungsprodukt seiner Gruppe vor einem unbekanntem Publikum, eine *starke positive* Haltung dieses Schülers gegenüber dem Theaterprojekt.

Wie bei S1 sind die ausgewählten Tierfabeln diesem durchschnittlichen Schüler zufolge von besonderem Vorteil. Ihm scheint einfacher zu sein, ein Theaterstück dieser Gattung auszuführen als ein klassisches Drama. Im Gegensatz zu S1 tragen seine Aussagen indes zu keiner Begründung für die diesbezüglichen Behauptungen bei.

3.4.3.3 Ausgangssituation: S8 – ein leistungsschwacher Schüler

S8 erbringt gemäß seinen Ergebnissen im Schuljahr 2015/2016 unterdurchschnittliche Leistungen im Fach *Deutsch II*. Dieser Schüler ist auch in anderen Fächern – außer in *Hochleistungssport* („*toppidrett*“) und *Sportlehre* („*treningslære*“) – eher leistungsschwach. Er zeigt sich aber während des ersten Treffens im Theaterprojekt sehr engagiert für die Theaterübungen. Dem Eindruck der Deutschlehrerin nach ist er sehr bemüht, obwohl seine sprachlichen Schwierigkeiten bereits in der zweiten Phase der Spielfähigkeit deutlich sichtbar werden (cf. Kapitel 3.4.1, Tabelle 1). Es gelingen ihm hin und wieder performativ überzeugende Leistungen, die zunehmend auch mit einer Verbesserung der sprachlichen Leistungen einhergehen (cf. Kapitel 3.4.1, Tabelle 1). Im Verlauf des Theaterprojekts ist insgesamt eine *positive* individuelle Lernentwicklung erkennbar (cf. Kapitel 3.4.1, Tabelle 3).

S8 bewertet auf einer Skala von 0 (schlechteste Einschätzung) bis 5 (beste Einschätzung) seine mündlichen Sprachfähigkeiten vor der Aufführung mit 2 und nach der Aufführung mit 4, also mit einer *stark* ansteigenden *positiven* Änderung. Als Grund für diese positive Stellungnahme zur mündlichen Produktion gibt er einerseits die Verbesserung der eigenen Laut- und Wortartikulation an. Andererseits erscheint die Bewusstwerdung der Artikulationsschwierigkeiten der betreffenden Zischlaute ausschlaggebend für seine mündlichen Lernfortschritte.

Ausgehend von den Ergebnissen in den Audioaufnahmen kann man feststellen, dass die Selbsteinschätzung von S8 den realen Dateiangaben entspricht. Wenn man als Ausgangspunkt

für seine vollgebrachten großen Ausspracheleistungen die positive Änderung in der Artikulation der zu analysierenden fonetischen Phänomene zwischen der ersten Audioaufnahme (A1) und der zweiten (A2) annimmt, lässt sich eine deutliche Artikulationsverbesserung ersehen: Während er in A1 nur 50% der Laute und Lautkombinationen richtig produzieren kann, ist die Zahl der richtig ausgesprochen Laute und Lautverbindungen in A2 um 25% höher (cf. Kapitel 3.4.1, Tabelle 1). Es ist folglich unverkennbar, dass dieser Schüler seine mündlichen Leistungen für genauso gut hält, wie sie tatsächlich sind.

Gegenüber S2 zeigt S8 einen hohen Einsatz und ein kontinuierliches Interesse am Theaterprojekt. Nach Angaben des Follow-up-Schüler-Fragebogens erklärt er sich nach der Uraufführung für das Sprechen äußerst motiviert. Dies liegt darin begründet, dass er gegen seine Redeangst ankämpfen musste und sie am letzten Unterrichtstag beinahe überwunden hat. Es scheint ihm jetzt etwa einfacher zu sein, ein unbekanntes Publikum auf Deutsch anzusprechen. An dieser Stelle fällt auf, dass Motivation als eine wichtige Voraussetzung – aber nicht die einzige – für den Lernerfolg verstanden werden kann.

In Bezug auf Drama- und Theaterpädagogik als geeignete Methoden zum Deutschlernen und –lehren fasst sich S8 eher kurz. Seines Erachtens besteht bei derartigen Theaterprojekten die Möglichkeit, dass die Schüler nicht nur als Darsteller, sondern auch als Zuschauer daran teilnehmen. Darüber hinaus kann Theaterarbeit zur Bewusstwerdung eigener Schwierigkeiten mit der Aussprache von konkreten Lauten und Lautverbindungen ihren Beitrag leisten. Nach der Uraufführung erkennt S8 außerdem eine gut gelungene Gruppenarbeit und ein besseres Kennenlernen der Mitschüler, was eine *starke positive* Haltung dieses Schülers gegenüber dem Theaterprojekt ausmacht.

Was die literarische Kompetenz angeht, äußert sich S8 sehr vage. Diesem Schüler zufolge seien klassische Dramen ernsthafter und dramatischer als Fabeln. Zur Begründung seiner Behauptungen über dieses Thema führt er dennoch keine Beispiele an.

3.4.3.4 Ausgangssituation: S13 – ein Schüler mit Unterstützungsbedarf (Legasthenie)

S13 ist ein Beispiel für einen Schüler der ersten Klasse in der Sekundarstufe II mit Unterstützungsbedarf. Bei ihm wurde bereits in der vierten Klasse an der Grundschule Lese- und Rechtschreibstörungen und in der Klassenstufe 8 in der Sekundarstufe I soziale Angst diagnostiziert. Trotz seiner Störungen gelingt es ihm, im Schuljahr 2015/2016 eine 4 im Fach

Deutsch zu erhalten. Zweifellos leisteten mündliche Klassenarbeiten, Hörbücher, Präsentationen vor der Deutschlehrerin hinter verschlossenen Türen sowie unterstützende Computerprogramme zum Lernerfolg dieses Schülers ihren Beitrag.

Während des Theaterprojektes versucht die Deutschlehrerin, die Stärken von S13 zu fördern, anstatt sich auf seine sprachlichen Schwierigkeiten zu konzentrieren. Ihm bewusst seiner Talente zu machen und diese Talentvielfalt in ihm wirksam werden zu lassen, erscheinen ihres Erachtens als vorrangig. Insofern meldet sich S13 freiwillig für das Basteln von Requisiten und den Entwurf des Bühnenbildes. Zum Auswendiglernen seiner Rolle sowie zum Vorlesen des unbekanntes Textabschnittes in A3 werden ihm Audiodateien zur Verfügung gestellt. Darüber hinaus übernimmt die Deutschlehrerin eine Rolle der ausgewählten Fabel für die Gruppe dieses Schülers, damit er seine sozialen Hemmungen besiegt. Dieses Zeichen der Unterstützung seitens der Lehrkraft trägt dazu bei, dass S13 vor einem unbekanntes Publikum auftritt und seine Rolle meisterhaft spielt. Allerdings fällt in diesem Zusammenhang auf, dass er sich am Ende des Theaterprojektes genauso wenig bereit für das Sprechen wie zu Beginn des Theaterprojektes erklärt, wie man aus seinen Angaben des Follow-up-Schüler-Fragebogens schließen kann. Dennoch ist an der Korrektheit der Artikulation dieses Schülers eine *starke positive* Änderung zu erkennen. Die mittels der drei Audioaufnahmen aufgezeichneten Ergebnisse stellen dies ohne Zweifel unter Beweis: Zwar liegt die korrekte Produktion der zu analysierenden fonetischen Phänomene in A2 schon bei 60% (vgl. Kapitel 3.4.1, Tabelle 1), doch sie steigt in A3 bis auf 100%, was eine *starke positive* Änderung ausmacht (vgl. Kapitel 3.4.1, Tabelle 3).

Auf einer Skala von 0 (schlechteste Einschätzung) bis 5 (beste Einschätzung) bewertet er seine mündlichen Sprachfertigkeiten vor der Aufführung mit 3 und danach mit 4/5 und somit als ansteigend. Diesem Schüler ist vor allem die Verbesserung der Intonation und der Artikulation einzelner Laute wichtig. Dennoch erkennt er an seiner Aussprache keinen Fortschritt und bezweifelt sogar die Bewältigung von Auftrittsangst. Aus den Ergebnissen bei den richtig artikulierten, zu analysierenden Lauten und Lautverbindungen sowie bei der performativ geleisteten Arbeit lässt sich feststellen, dass seine Selbsteinschätzung auf gar keinen Fall mit den realen Angaben übereinstimmt, wie im oberen Abschnitt erläutert.

Auf die Frage nach Drama- und Theaterpädagogik als geeignete Methoden zum Deutschlernen und -lehren antwortet S13 kurz und bündig. Seines Erachtens dient das durchgeführte Theaterprojekt vor allem dazu, den teilnehmenden Schülern eine nette

Atmosphäre zur Rollenannahme zu sichern. Darüber hinaus pointiert er zwei interdisziplinäre positive Aspekte, und zwar den Spaß am Theaterspielen sowie die Zusammenarbeit. Dies macht mithin eine *positive* Haltung dieses Schülers gegenüber dem Theaterprojekt aus.

Verglichen mit den Schülern der vorliegenden Fallanalyse, ist S13 auch der Meinung, dass die ausgewählten Tierfabeln für ein Theaterprojekt in der ersten Klasse der norwegischen Oberstufe im Fach *Deutsch* geeignet sind. Ihm zufolge ist die Inszenierung klassischer Dramen komplizierter als die der Tierfabeln. Im Gegensatz zu S2 oder S8 liegt seine Aussage darin begründet, dass ihm die Handlung klassischer Dramen wesentlich schwerer nachzuvollziehen scheint als die der Tierfabeln.

4. Zusammenfassung und Ausblick

In der vorliegenden Arbeit wurden zunächst zwei Thesen als theoretische Bausteine eines zugrundeliegenden Theaterprojekts aufgestellt: Einerseits bieten authentische Dramentexte der Kinder- und Jugendliteratur bzw. dramatische Tierfabeln eine genauso gute didaktische Ergänzung zu den norwegischen Lehrbüchern für Deutsch II in der ersten Klasse an, wie die darin vorrangig enthaltenen lyrischen Texte (vgl. Kapitel 2.1.2; cf. dazu Kapitel 3.2). Im Anschluss daran wurde zudem klargelegt, dass in den neueren Deutschlehrbüchern für die erste Klasse in der Sekundarstufe II (Niveau II) nicht nur literarischen bzw. dramatischen Texten, sondern auch drama- und theaterpädagogischen Methoden viel zu wenig Augenmerk geschenkt wird (s. Kapitel 3.1). Andererseits leisten drama- und theaterpädagogische Ansätze im FSU Deutsch der norwegischen Oberstufe (Jahrgang 1) einen Beitrag sowohl zur Förderung allgemeiner Grundfertigkeiten des Fremdsprachenlernens Deutsch wie Aussprache und Leseverständnis als auch zum Erreichen überfachlicher Lernziele wie Sprachbewusstheit, Selbstvertrauen, Zusammenhalt und Performanz (vgl. Kapitel 2.2).

Als Beispiel für einen theaterorientierten FSU in Deutsch II der norwegischen Oberstufe wurde eine sechswöchige drama- und theaterpädagogische Projektarbeit für die erste Klasse einer weiterführenden Sportschule anhand von fünf dramatischen Tierfabeln von Olaf Heuser präsentiert (s. Kapitel 3.3). Als ausschlaggebende Voraussetzungen für ein gutes Gelingen bei der Durchführung des beschriebenen Theaterprojekts galten die Gestaltung eines zielgerichteten in drei Unterrichtsblöcken strukturierten Probeplans, die Angemessenheit der ausgewählten Lernmaterialien, Übungen und Zielaufgaben sowie die Schaffung eines positiven Unterrichtsklimas durch die unterstützende Begleitung der Lehrperson.

Zur empirischen Überprüfung der theoretischen Annahmen dieser Projektarbeit wurden drei Audioaufnahmen, ein Follow-up-Schüler-Fragebogen mit Einstellungs- und Verhaltensfragen sowie vier Fallanalysen als quantitative und qualitative Datenerhebungs- und Auswertungsmethoden ausgewählt. Das aufgezeichnete Vorlesen der Sprechrollen der dramatischen Tierfabeln und eines unbekanntes Textes erbrachte den Nachweis für die Verbesserung der Aussprachekompetenz der teilnehmenden Schüler in Bezug auf die korrekte Artikulation von bestimmten deutschen Zischlauten und Lautkombinationen durch dramapädagogische Ansätze und die Inszenierung von Dramentexten im FSU (cf. Kapitel 3.4.1). Die Datenauswertung einer schriftlichen Befragung (cf. Kapitel 3.4.2) sowie die Datenanalyse der Besonderheiten vier individueller Fälle (cf. Kapitel 3.4.3) bildeten die

Grundlagen für die Untersuchung der Auswirkungen von Drama- und Theaterpädagogik auf fachbezogene und fachübergreifende Lernziele im Allgemeinen und auf verschiedene Schülertypen in der ersten Klasse der norwegischen Oberstufe im Speziellen.

Aus der Analyse der inhaltlichen Ergebnisse der Audioaufnahmen, des Fragebogens und der Besonderheiten individueller Fälle ging wiederum hervor, dass Motivation für ein erfolgreiches Lernen bzw. für die Verbesserung der Artikulation ausgewählter Laute und Lautverbindungen wenig relevant ist (s. Kapitel 3.4.2, Abschnitt 5; cf. dazu Kapitel 3.4.3.1, Abschnitt 3; Kapitel 3.4.3.2, Abschnitt 3 und auch Kapitel 3.4.3.4, Abschnitt 2). Ausgehend von der Bewertung der in den Fragebogen eingetragenen Antworten auf die Frage nach der eigenen Aussprachekompetenz ließ sich fernerhin feststellen, dass die Selbsteinschätzungen der Schüler bezüglich ihrer allgemeinen Sprachfertigkeiten nur teils mit den realen Angaben übereinstimmen (s. Kapitel 3.4.2, Abschnitt 6; cf. dazu Kapitel 3.4.3.1, Abschnitt 2; Kapitel 3.4.3.2, Abschnitt 2 und auch Kapitel 3.4.3.4, Abschnitt 3).

Wie aus der Durchführung des vorliegenden Theaterprojektes deutlich geworden ist, lassen sich abschließend zwei Desiderate formulieren: Zum einen ist in den neueren Deutschlehrbüchern auf dem Niveau II für die erste Klasse in der Sekundarstufe II eine Vielfalt an authentischen literarischen Textsorten in der Zielsprache sowie an Unterrichtsmethoden wünschenswert. Diese Fülle von Unterrichtsmaterialien soll auch Dramentexten von allerlei Untergattungen, wie z. B. Tierfabeln, Sketchen oder Improvisationstheaterstücken, drama- und theaterpädagogischen Einsätzen den Vorrang geben. Ebenso erstrebenswert erscheint ferner in diesen Unterrichtswerken neben den beliebten Fremdsprachenkompetenzen wie Leseverständnis und schriftlicher Produktion der Einsatz für die Aussprache mittels angepasster, an den verschiedenen Leistungsstärken der Schüler orientierter Übungen.

Zum anderen ist es zudem angebracht, dass es sowohl in den norwegischen Lehrplänen für die Fremdsprache Deutsch II wie auch in den Richtlinien zum norwegischen Abitur in diesem Fach nicht nur für fachorientierte Fremdsprachenkompetenzen, sondern auch für Selbst- und Methodenkompetenzen wie Aussprache, Performanz, Kreativität und Lernstrategien Platz gibt. Fokussiert man auf die Lernkompetenzen bedarf es außerdem des Erstellens von unterrichtlichen Lehr- und Lernsituationen, in denen die Schüler die darauf aufgebauten fachlichen Kompetenzen erarbeiten können. In diesem Zusammenhang erweist sich eine formative bzw. prozessnahe Beurteilung als ein Werkzeug zu einer solchen Ausrichtung eines kompetenzorientierten Fremdsprachenunterrichts. Mittels lernförderlicher Rückmeldungen

kann die Lehrperson individuelle Lernlücken diagnostizieren und folglich den Lernenden ihre realen fachlichen Defizite bewusstmachen. In diesem Sinne gilt die formative Beurteilung als eine Ausgangslage für einen transparenten Fremdsprachenunterricht, in dem es den Schülern ermöglicht wird, einzelne Aufgabenbereiche zu bewältigen und die eigenen Wege zum Fremdsprachenlernen zu entdecken. Letztendlich kann den Lernenden eine derartige aktive Rollenübernahme in der Zielsprache zu einer größeren Kontrolle ihres Lernprozesses sowie zum Verständnis der eigenen Lernschwierigkeiten verhelfen und somit Anlass zur Motivierung geben (vgl. Düwell, 1998, S. 41).

Literaturverzeichnis

Primärliteratur

Bjørke, C.; Eckhardt, H.-J.; Handeland, K.; Karnland, A.; Lysaker, M; Odeldahl, A. (2. Auflage, 2012). *Einfach Deutsch 1*. Oslo: Gyldendal.

Finsvik Andersen, E. & Bali, B. (2. Auflage 2012). *Ankunft 1*. Oslo: Cappelen Damm.

Heuser, O. (2016a). *Märchen und Geschichten von und mit Tieren. 14 Lesetheaterstücke*. Abrufdatum 04.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.mopkaratz.com/lesetheater/>

Heuser, O. (2016b). *Tierfabeln aus aller Welt. 9 Lesetheaterstücke + 2 vereinfachte Stücke für DaF/Z*. Abrufdatum 04.10.2016. Verfügbar unter: <http://www.mopkaratz.com/lesetheater/>

Nygård, T., Skorge, K., Halvor, Th. & Biesalski, P. (2012). *Weitblick 2*. [Ort ungenannt]: Aschehoug.

Rug, W. (2012). *77 Klangbilder gesprochenes Hochdeutsch. Übungen, Spiele, Tipps und Tricks zum phonetischen Training Deutsch als Fremdsprache. Sprachniveau B1 bis C2*. Leipzig: Schubert.

Schulze, A.-M. (2012). *Weiter geht's. Tekst- og arbeidsbok*. Oslo: Samlaget.

Sekundärliteratur

Albert, R. & Marx, N. (2. Auflage 2014). *Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachforschung. Anleitung zu quantitativen Studien von der Planungsphase bis zum Forschungsbericht*. Tübingen: Narr Francke Attempto.

Aschehoug. (2012). *Forslag til årsplaner Weitblick 2 - VG1 (37 uker)*. Abrufdatum: 11.07.2018. Verfügbar unter: [file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Aarsplaner_Weitblick_2_VG1_PDF%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/AppData/Local/Packages/Microsoft.MicrosoftEdge_8wekyb3d8bbwe/TempState/Downloads/Aarsplaner_Weitblick_2_VG1_PDF%20(1).pdf)

Baier, J.; Bühle, J. & Gecius, M. (2015). Szenisch-dramatische Verfahren und Aufführungen mit digitalen Medien und Internetformaten. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 287-304). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).

Becker, M. (2016). Vorlesen im inklusiven Deutschunterricht. In: J. Standke (Hrsg.), *Literatur im Unterricht. Texte der Gegenwartsliteratur für die Schule* (S. 21-32). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.

Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik. Einführung*. Essen: Oldib.

Bohn, O.-Sch. (1998). Wahrnehmung fremdsprachlicher Laute: Wo ist das Problem? In: H. Wegener (Hrsg.), *Eine zweite Sprache lernen. Empirische Untersuchungen zum Zweitspracherwerb* (S. 1-20). Tübingen: Gunter Narr.

- Bredella, L. (2004). Literaturdidaktik im Dialog mit Literaturunterricht und Literaturwissenschaft. In: L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 21-64). Tübingen: Gunter Narr.
- Brinker, K.; Cölfen, H. & Pappert, St. (8. Auflage 2014). *Linguistische Textanalyse: Eine Einführung in Grundbegriffe und Methoden*. Berlin: Schmidt.
- Broszinsky-Schwabe, E. (2011). *Interkulturelle Kommunikation. Missverständnisse – Verständigung*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Czech, G. (2005). Komik in der Kinder- und Jugendliteratur. In: G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2* (S. 862-887). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Delanoy, W. (2004). Rezeptionsästhetik und Task-Based-Learning. In: L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 147-179). Tübingen: Gunter Narr.
- Denk, R. & Möbius, Th. (2. Auflage 2010). *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Dentler, S. (2000). Deutsch und Englisch – das gibt immer Krieg! In: S. Dentler, B. Hufeisen & B. Lindemann (Hrsg.), *Tertiär- und Drittsprachen. Projekte und empirische Untersuchungen* (S. 77-97). Tübingen: Stauffenburg.
- Diogenes. (2016). *Dramatische Werke. Erweiterte Ausgabe*. Abrufdatum: 23.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.diogenes.ch/leser/titel/loriot/dramatische-werke-9783257021325.html>
- Düwell, H. (1998). Motivation und Motivierung im Fremdsprachenunterricht. In: U. O. H. Jung (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (S. 38-45). Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Edmondson, W. & House, J. (2. Auflage 2000). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Edmondson, W. & House, J. (4. Auflage 2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Eggesbø Abrahamsen, J. & Morland, A. (4. Auflage, 2012). *Starthjelp i fonetikk og lingvistikk*. Trondheim: Fagbokforlaget.
- Elis, F. (2015). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 89-115). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Ende, K.; Grotjahn, R.; Kleppin, K & Mohr, I. (2013). *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europarat [Goethe-Institut, KMK, EDK & BMBWK] (Hrsg.). (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin et al.: Langenscheidt.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.

- Ewers, H.-H. (2012). Kinder und Jugendliteratur – Begriffsdefinitionen. In: G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (S. 3-12). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Fabel. (2018). In *Deutsches Universalwörterbuch online*. Abrufdatum: 13.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Fabel>
- Fischer, Ch. (2009). *Texte, Gattungen, Textsorten und ihre Verwendung in Lesebüchern*. (Inaugural-Dissertation, Justus-Liebig-Universität Gießen). Abrufdatum: 22.07.2016. Verfügbar unter: http://geb.uni-giessen.de/geb/volltexte/2010/7732/pdf/FischerChristian_2010_01_11.pdf
- Funk, H.; Kuhn, Chr.; Skiba, D.; Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion*. München: Klett-Langenscheidt.
- Gansel, Ch. (5. Auflage 2014). *Moderne Kinder- und Jugendliteratur. Vorschläge für einen kompetenzorientierten Unterricht*. Berlin: Cornelsen.
- Gansel, Ch. & Jürgens, F. (3. Auflage 2009). *Textlinguistik und Textgrammatik: Eine Einführung*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Göhmann, L. (2003). Drama in Education. In: G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 80-82). Berlin & Uckerland: Schibri.
- Hallet, W. (2015). Die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns: Performative Kompetenz und kulturelles Lernen. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 51-67). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Harden, Th. (2006). *Angewandte Linguistik und Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Haas, G. (2003). *Aspekte der Kinder- und Jugendliteratur. Genres – Formen und Funktionen – Autoren*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Hollauf, M. (2014). *Spielend lernen – Theater im elementaren Fremdsprachenunterricht. Englisch Theater in der Grundschule*. Saarbrücken: AV Akademikerverlag.
- Hoppe, H. (2. Auflage 2011). *Theater und Pädagogik. Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogischer Theaterarbeit*. Berlin: Lit.
- Höhn, J. (2015). *Theaterpädagogik. Grundlagen, Zielgruppen, Übungen*. Leipzig: Henschel.
- Hruschka, O. (2012). Theaterpädagogik in der Schule. In: Ch. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hrsg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 166-181). Berlin: Theater der Zeit.
- Huber, R. (2003). *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Max Niemeyer.
- Hurrelmann, B. (6. Auflage 2012). Kinder- und Jugendliteratur im Unterricht. In: H.-M. Bogdal & H. Korte (Hrsg.), *Grundzüge der Literaturdidaktik* (S. 134-146). München: DTV.
- Kirsch, D. (2011). Vom Handwerk des szenischen Lernens. *ÖdaF-Mitteilungen*, 27(1), S. 21-26.
- Klotz, V. (14. Auflage 1999). *Geschlossene und offene Form im Drama*. München: Carl Hanser.
- Kurzenberger, H. (2012). Der kollektive Prozess der Theaterpädagogik. In: Ch. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hrsg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 99-104). Berlin: Theater der Zeit.

- Küppers, A. (2015). Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 145-164). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Lang, Th. (2003). Kinder- und Jugendtheater. In: G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 156-158). Berlin & Uckerland: Schibri.
- Legutke, M. K. (2008). Kommunikative Kompetenz: Von der Übungstypologie für kommunikativen Englischunterricht zur Szenariendidaktik. In: L. Bredella, H. Christ, M. K. Legutke, F.-J. Meißner (Hrsg.), *Kommunikative Kompetenz als fremdsprachendidaktische Vision* (S. 15- 42). Tübingen: Gunter Narr.
- Lehner, T. (2015). *Schmückendes Beiwerk oder realer Kommunikationsanlass? Zu Vorkommen und Verwendung von authentischen Texten in norwegischen Deutschlehrbüchern unter besonderer Berücksichtigung literarischer Texte*. (Masterarbeit, Høgskole Østfold). Abrufdatum: 20.07.2016. Verfügbar unter: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2384598/15-00459-30%20Masteravhandling%20-%20Schm%20c3%bcckendes%20Beiwerk%20oder%20realer%20Kommunikationsanlass%20-%20Tatja%20256672_1_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Leonhardt, P. (5. Auflage 1972). *Handbuch des Darstellenden Spieles. Mit besonderer Berücksichtigung des Kinder- und Jugendspiels*. Weinheim/Bergstraße: Deutscher Theaterverlag.
- Levy, G. (2013). *111 Theaterspiele. Übungen zum szenischen Spiel für Unterricht, AGs und Projekte*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- Linus Ask. (2009). *Oktapodi* [Videoschnitt]. Abrufdatum: 11.05.2016. Verfügbar unter: <https://www.youtube.com/watch?v=badHUNI2HXU>
- Marx Åberg, A. (2010). *Lesefreude und Lernerorientierung. Eine Untersuchung von Lehrerentscheidungen beim Lesen eines Romans in einer Schülergruppe im schwedischen Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Växjö: Linnaeus University Press.
- O’Sullivan, E. & Rösler, D. (2013). *Kinder- und Jugendliteratur im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Stauffenburg.
- Passon, J. (2014). *Shakespeare in der Realschule inszenieren. Theatre Education zur Förderung von kommunikativer und performativer Fremdsprachenkompetenz*. Berlin: LIT Verlag Dr. W. Hopf.
- Passon, J. (2015). Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 69-86). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Reinke, K. & Hirschfeld, U. (2016). *44 Aussprachespiele. Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart: Klett.
- Rigotti, E. T. (2010). *Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse*. (Dissertation, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg). Abrufdatum: 15.07.2016. Verfügbar unter: https://phbl-opus.phlb.de/files/28/A_Dissertation.pdf
- Rosenblatt, L. M. (2002). *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Lund: Studentlitteratur AB.

- Rösler, D. & Würffel, N. (2013). *Lernmaterialien und Medien*. München: Klett-Langenscheidt.
- Samlaget. (2012). „Weiter geht's“: forslag til årsplan vgl. Abrufdatum: 11. 07. 2018. Online verfügbar unter: <http://weitergehts.samlaget.no/laerer/aarsplanar.aspx>
- Schewe, M. (2003). Theatre in Education. In: G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 335). Berlin & Uckerland: Schibri.
- Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 21-36). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Schmenk, B. (2015). Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 37-50). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Schwarz-Friesel, M. & Consten, M. (2014). *Einführung in die Textlinguistik*. Darmstadt: WGB.
- Siegemund, A. (2003). Improvisation. In: G. Koch & M. Streisand (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik* (S. 137-139). Berlin & Uckerland: Schibri.
- Siepmann, D. (2015). Über Vorbilder und Zerrbilder: Literarische Texte als Grundlage von Spracharbeit. In: W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer, *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung –Curriculum – Unterrichtsbeispiele* (S. 100-113). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Sinisi, B. (2009). Ein Theaterprojekt von Sketchen Karl Valentins. *Scenario*, 3(2), S. 1-14. Abrufdatum: 15.07.2016. Verfügbar unter: <http://research.ucc.ie/scenario/2009/02/sinisi/03/de>
- Sketch. (2018). In *Deutsches Universalwörterbuch online*. Abrufdatum: 13.07.2018. Verfügbar unter: <https://www.duden.de/rechtschreibung/Sketch>
- Steinlein, R. (2004). *Kinder- und Jugendliteratur als Schöne Literatur. Gesammelte Aufsätze zu ihrer Geschichte und Ästhetik*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Surkamp, C. (2015). Die Verbindung von sprachlichem und ästhetischem Lernen bei der szenischen Arbeit mit dramatischer Kurzformen in Klasse 9/10. In: W. Hallet, C. Surkamp & U. Krämer, *Literaturkompetenzen Englisch. Modellierung –Curriculum – Unterrichtsbeispiele* (S. 224-237). Seelze: Klett & Kallmeyer.
- Surkamp, C. & Nünning, A. (2015). Kategorien, Fragen und Verfahren der Dramenanalyse im Zusammenspiel mit szenischen Methoden: Plädoyer für ein Sowohl-als-auch von textzentrierten und kreativen Zugangsformen. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 221-239). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier (WVT).
- Taube, G. (4. Auflage 2005). Kinder und Jugendtheater. In: G. Lange (Hrsg.), *Taschenbuch der Kinder- und Jugendliteratur. Band 2* (S. 568-589). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Taube, G. (2012). Jugendtheater und Jugendkultur. In: Ch. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hrsg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 140-145). Berlin: Theater der Zeit.
- Taube, G. (2012). Kinder und Jugendtheater der Gegenwart. In: G. Lange (Hrsg.), *Kinder- und Jugendliteratur der Gegenwart. Ein Handbuch* (S. 291-306). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.

Tselikas, E. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplan i fremmedspråk*. Abrufdatum: 16.07.2016.
Verfügbar unter: http://www.udir.no/KI06/FSP1-01/Hele/Komplett_visning?read=1&print=1

Vaßen, F. (2012). Theater ≠ Pädagogik. Korrespondenzen von Theater und (Theater-) Pädagogik. In: Ch. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hrsg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 53-63). Berlin: Theater der Zeit.

Volkman, L. (2004). Literaturunterricht als Einladung zum offenen Dialog: Ein Plädoyer für verschiedene Lesearten im Literaturunterricht. In: L. Bredella, W. Delanoy & C. Surkamp (Hrsg.), *Literaturdidaktik im Dialog* (S. 99-122). Tübingen: Gunter Narr.

Walter, M. (2012). Theater in der Fremdsprachenvermittlung. In: Ch. Nix, D. Sachser & M. Streisand (Hrsg.), *Lektionen 5. Theaterpädagogik* (S. 182-188). Berlin: Theater der Zeit.

Anhänge

1. Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Kategorie Materialauthentizität	36
Abbildung 2: Kategorie Gattungen oberster Ebene	37
Abbildung 3: Kategorie Szenische Unterrichtsformen	37
Abbildung 4: Kategorie 6 – Literarische Kompetenz	40
Abbildung 5: Die schlaue Füchsin und der Tiger	45
Abbildung 6: Der Hase und die Mango	45
Abbildung 7: Der Löwe und die Maus	45
Abbildung 8: Der Fuchs und der Rabe	45
Abbildung 9: Zwei Freunde und ein Bär	46
Abbildung 10: Probeplan für die Inszenierung von fünf dramatischen Tierfabeln von Olaf Heuser	46-47
Abbildung 11: Kategorie 1 – Verstehen und Sprechen	76
Abbildung 12: Kategorie 2 – Motivation	76
Abbildung 13: Kategorie 3 – Allgemeine Sprachfertigkeiten	76
Abbildung 14: Kategorie 4 – Vorteile Deutsch durch Dramapädagogik zu lernen	77
Abbildung 15: Kategorie 5 – Performanz	77
Abbildung 16: Kategorie 7 – Aussprache	77
Abbildung 17: Kategorie 8 – Persönliche Haltung gegenüber dem Theaterprojekt	78

2. Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Audioaufnahmen 1 – 2	71-72
Tabelle 2: Änderung nach Schülereinstufung zwischen A1 – A2	72
Tabelle 3: Audioaufnahme 3	72-73
Tabelle 4: Änderung nach Schülereinstufung zwischen A1 – A3	73

3. Fünf dramatische Tierfabeln von Olaf Heuser: *Die schlaue Füchsin und der Tiger aus China, Der Hase und die Mango aus Indien, Der Löwe und die Maus, Der Fuchs und der Rabe von Aesop und Zwei Freunde und ein Bär von Aesop*

Die schlaue Füchsin und der Tiger

(4-6 Rollen)

ErzählerIn 1***

ErzählerIn 2***

Füchsin***

Tiger***

Frau*

Kind*

*** viel zu lesen ** mittelviel zu lesen * wenig zu lesen

- ErzählerIn 1** Die schlaue Füchsin und der Tiger.
Eine Fabel aus China.
- ErzählerIn 2** Keiner im Dschungel kann ihm entkommen: dem Tiger. Ameisen, Mäuse, Tapire, ja sogar die Elefanten müssen sich in Acht nehmen vor dem großen Raubtier.
- ErzählerIn 1** Aber eines Tages: die Katastrophe. Eine kleine Füchsin sah sich plötzlich Aug in Aug mit dem fürchterlichen Untier.
- Tiger** Hallo, Mittagessen. Schön dich zu sehen.
Füchsin Oje, jetzt ist es aus mit mir.
ErzählerIn 2 Kein Ausweg in Sicht: kein Busch, kein Loch um sich zu verstecken.
Füchsin Ich muss mir was einfallen lassen. Was mache ich? Angriff ist die beste Verteidigung.
- ErzählerIn 1** Der Tiger riss ein Maul schon weit auf.
He, du altes Großmaul. Mach die Klappe wieder zu. Ich werde dir gleich eine Lektion erteilen, die du nicht vergessen wirst.
Füchsin
Tiger Häh? Seit wann wehrt sich mein Mittagessen?
Du willst mir eine Lektion erteilen?
Dass ich nicht lache.
- ErzählerIn 2** Und der Tiger lachte, dass es den ganzen Dschungel schüttelte.
- Füchsin** Du brauchst dich gar nicht so aufzuspielen.
Ich bin ja noch viel fürchterlicher als du!

- Tiger** Du, fürchterlicher als ich? Lachhaft. Vor mir fürchten sich sogar die Menschen mit ihren spitzen Lanzen. Ich bin der König des Dschungels.
- Füchsin** Ja, vielleicht fürchten sie sich vor dir, aber vor mir laufen sie in Scharen davon, wenn sie mich sehen.
- Tiger** Du faselst ja irgendwas daher.
- Füchsin** Willst du einen Beweis? Dann folge mir, du Schwächling.
- Tiger** Ich träume wohl?
- ErzählerIn 1** Dachte der Tiger, völlig verwirrt. So ein kleines Tier sollte den Menschen mehr Angst einjagen als er?
- ErzählerIn 2** Die Füchsin lief nun voran, in Richtung des Dorfes der Menschen.
- ErzählerIn 1** Dabei achtete sie darauf, immer im hohen Gras zu bleiben.
- ErzählerIn 2** Der Tiger sprang in großen Sprüngen hinter ihr her.
- Füchsin** Na, wo bleibst du, du gestreifter Fellsack?
- Tiger** Du entkommst mir schon nicht, Füchlein.
- ErzählerIn 1** Als die beiden auf das Dorf zuliefen, rannten die Menschen in panischer Flucht in ihre Häuser.
- Frau** Hilfe, Kinder. Schnell ins Haus. Lauft, lauft!
- Kind** Mama, ich hab' Angst. Der, der, der Ti...
- Frau** Oh, wir sind verloren. Wir werden alle gefressen.
- ErzählerIn 2** Die Füchsin hielt an im hohen Gras.
- ErzählerIn 1** Mit dem Tiger hinter sich.
- Füchsin** Na, siehst du, wie sie geflohen sind, als ich auf sie zugelaufen bin? In Todesangst!
- Tiger** Naja.
- Füchsin** Was heißt hier 'Naja': sie haben mindestens so viel Angst vor mir wie vor dir. Das musst du schon zugeben.
- Tiger** Alle Achtung, das hätte ich nicht gedacht. Du bist mir ebenbürtig. Wenn ich der König des Dschungels bin, bist du...
- Füchsin** ...die Königin?!

- ErzählerIn 1** Und der Tiger war, wie alle Angeber, ebenso ängstlich wie dumm, und lief schleunigst weg von diesem schrecklichen Tier mit dem buschigen Schwanz.
- Füchsin** Puh, nochmal Glück gehabt. Den bin ich los.
- ErzählerIn 2** Und stolz sie lief nach Hause.
- Füchsin** Ein schlauer Kopf kann fürchterlicher sein als spitze Zähne und lautes Gebrüll.
- ErzählerIn 1** Vom aber Tiger hatte sie seit dem nichts mehr zu befürchten.

Der Hase und die Mango

(8-9 Rollen)

ErzählerIn 1***	Hase **
ErzählerIn 2***	Affe **
Ziege **	Strauß **
Nilpferd..... **	Elefant **
Löwe **	

*** viel zu lesen ** mittelviel zu lesen * wenig zu lesen

- ErzählerIn 1** Der Hase und die Mango. Eine Fabel aus Indien.
- ErzählerIn 2** Unsere Geschichte handelt von einem Hasen.
- ErzählerIn 1** Von einem sehr ängstlichen Hasen.
- ErzählerIn 2** Eines Tages lag unser Hase unter einem Mangobaum.
- ErzählerIn 1** Und dachte nach.
- Hase** Wie das wohl ist, wenn die Welt untergeht? Vielleicht gibt es einen Knall, die Erde geht auf und verschluckt mich?
- ErzählerIn 2** Über dem vielen Nachdenken schlief unser Hase ein.
- ErzählerIn 1** Ganz friedlich schlief er da in der Mittagssonne.
- ErzählerIn 2** Als plötzlich...
- ErzählerIn 1** Bummmm!
- Hase** Ha, was war das? Was war das?

- ErzählerIn 2** Er sprang auf.
- ErzählerIn 1** Er lief hin, er lief her.
- Hase** Die Welt geht unter, die Welt geht unter, die Welt...
ErzählerIn 2 Und der Hase rannte los, so schnell er konnte.
- ErzählerIn 2** Und traf am Weg einen Affen.
- Affe** He, was rennst du denn so?
- Hase** Das solltest du besser auch tun.
- Affe** Wieso?
- Hase** Die Welt geht unter!
- Affe** Was?
- Hase** Ich hab's gehört, sie öffnet sich und wird uns alle verschlucken.
Renn'!
- ErzählerIn 1** Da auch der Affe nicht der mutigste war, rannte er mit.
- ErzählerIn 2** Da stand am Weg eine Ziege, die wiederkäute.
- Ziege** He, ihr beiden. Was hetzt ihr denn so? Ihr habt es wohl eilig?
- Affe** Die Welt geht unter.
- Ziege** Was? Wieso? Warum?
- Affe** Der Hase hat's gehört. Lauf', wenn dir dein Leben lieb ist.
- ErzählerIn 2** Jetzt waren sie schon zu dritt.
- ErzählerIn 1** Da begegneten sie einem Vogel Strauß.
- Strauß** Na, ihr könnt ja rennen!
- Ziege** Die Welt geht unter.
- Strauß** Sagt wer?
- Ziege** Der Affe. Der weiß es vom Hasen. Der hat's gehört und gesehen.
Lauf' oder willst du sterben?
- ErzählerIn 2** Und der Strauß lief mit.
- ErzählerIn 1** Da stand am Fluß ein Nilpferd.

- Nilpferd** Leute, nicht so hastig, es ist schließlich Mittagszeit.
- Strauß** Die Welt geht unter!
Nilpferd Was du nicht sagst.
- Strauß** Ja, der Hase war dabei und ist gerade noch entkommen. Lauf' um dein Leben.
- ErzählerIn 2** Schwerfällig setzte sich das Nilpferd in Bewegung.
- ErzählerIn 1** Sie liefen an einem Elefanten vorbei.
- Elefant** He, ihr, macht ihr ein Wettrennen? Bei der Hitze?
- Nilpferd** Mach' keine Witze, die Welt geht unter!
- Elefant** Wo?
- Nilpferd** Wo? Überall. Der Hase hat's gerade noch überlebt und die anderen gewarnt. Lauf', was du kannst!
- ErzählerIn 1** Jetzt waren sie schon zu sechst:
- ErzählerIn 2** Der Hase, der Affe, die Ziege.
- ErzählerIn 1** Der Strauß, das Nilpferd und der Elefant.
- ErzählerIn 2** In ihrer Angst und Kopfllosigkeit merkte sie nicht, dass sie auf einen tiefen Abgrund zu rannten,...
- ErzählerIn 1** ...bei dem der Löwen seine Mittagsruhe hielt.
- ErzählerIn 2** Als er das Getrampel der näherkommenden Horde hörte, rief er:
- Löwe** Was? Was tut ihr? Da geht's nicht weiter!
- Elefant** Renn'! Der Hase...
- Löwe** Stooooopp!!!
- ErzählerIn 2** Und der Löwe brüllte so laut und fürchterlich, dass alle stehen blieben.
- ErzählerIn 1** Und wild übereinander fielen.
- Löwe** Was ist denn in euch gefahren? Seid ihr verrückt geworden?
- Elefant** Die Welt geht doch unter.
- Löwe** Sagt wer?
- Elefant** Das Nilpferd.
- Nilpferd** Der Strauß.

Strauß	Die Ziege.
Ziege	Der Affe.
Affe	Der Hase.
Hase	Ich war dabei!
Löwe	So, so, du warst dabei. Dann zeig mir doch mal, wo du dabei warst.
Hase	Es war beim Mangobaum.
Löwe	Dann auf zum Mangobaum.
ErzählerIn 2	Und sie machten sich gemeinsam auf zum Mangobaum.
ErzählerIn 1	Dort angekommen, schaute sich der Löwe alles sehr genau an.
Hase	Hier habe ich gelegen und friedlich geschlafen.
Löwe	Und dann?
Hase	Dann hat es furchtbar gerumpelt. Ich bin aufgesprungen und losgerannt.
ErzählerIn 2	In dem Moment fiel eine reife Mango vom Baum, den Tieren genau vor die Nase.
Löwe	Hat sich das ungefähr so angehört, dein Weltuntergang?
Hase	Äh, ja, so ungefähr...
Löwe	Tja, das ist dann wohl des Rätsels Lösung. Ein reife Mango! Ich gebe euch einen guten Rat: prüft erst mal das, was euch einer sagt. Und entscheidet dann, ob ihr mit in den Untergang rennen wollt.
ErzählerIn 1	Da schwiegen die Tiere betreten und beschämt.
Löwe	Naja, ist ja nochmal gut gegangen. Dann lasst uns doch jetzt die guten Mangos essen.

Der Löwe und die Maus

(3-4 Rollen)

ErzählerIn 1.....***

ErzählerIn 2***

Maus.....**

Löwe**

*** viel zu lesen ** mittelviel zu lesen * wenig zu lesen

ErzählerIn 1

Der Löwe und die Maus. Ein[e] Fabel von Äsop.

- ErzählerIn 2** Einmal lief eine Maus in der Wüste herum und suchte Futter.
- ErzählerIn 1** Da stolperte sie über den Schwanz eines schlafenden Löwen.
- Maus** Hoppla. Tut mir sehr leid.
- ErzählerIn 2** Der Löwe wachte auf und packte die kleine Maus.
- Löwe** Wer wagt es, den König der Tiere zu wecken? Eine Maus?! Na, dich fresse ich doch als kleinen Leckerbissen zwischendurch.
- Maus** Oh, bitte friss mich nicht. Ich muss doch für meine Kinder Futter finden. Ich verspreche dir auch, wenn du einmal in Not bist, werde ich dir helfen.
- ErzählerIn 1** Der Löwe lachte sehr darüber.
- Löwe** Hahaha. Wie soll ein so kleines Mäuschen mir helfen können? Lächerlich!
- Maus** Aber weil ich so lachen konnte, lasse ich dich laufen.
- ErzählerIn 2** Nach nicht langer Zeit wurde der Löwe von Jägern in einem Netz gefangen.
- ErzählerIn 1** Er brüllte und riss an dem Netz, konnte sich aber nicht befreien.
- Löwe** Aaaaah. Gleich zerreiße ich das Netz, dann könnt ihr was erleben.
- ErzählerIn 2** Von weitem hörte die Maus das Brüllen.
- Maus** Schnell lief sie zu dem Löwen.
- Maus** Wie kann ich dem Löwen nur helfen?
- Ah, ich habe eine Idee.
- Ich zernage die Stricke des Netzes.
- ErzählerIn 1** Das tat sie und der Löwe war wieder frei.
- Löwe** Vielen Dank, kleine Maus.
- Ich werde dich nie mehr auslachen.
- ErzählerIn 2** Jetzt wußte er:
- Löwe** Auch der Kleinste kann dem Größten in der Not helfen.
- ErzählerIn 1** Von da an waren die kleine Maus und der große Löwe die besten Freunde.

Der Fuchs und der Rabe

(3-4 Rollen)

Erzähler 1.....***

Erzähler 2***

Rabe**

Fuchs**

*** große Rollen ** mittlere Rollen * kleine Rolle

Erzähler 1	Der Fuchs und der Raabe.
Erzähler 2	Ein Raabe <i>sitzt</i> ⁷⁵ auf einem <i>Baum</i> .
Erzähler 1	Er hat einen <i>Käse</i> im <i>Schnabel</i> .
Erzähler 2	Da <i>kommt</i> ein Fuchs. Er <i>riecht</i> den <i>Käse</i> .
Fuchs	Guten Tag, Raabe. Du bist sehr <i>schön</i> . <i>Kannst</i> du auch <i>schön singen</i> ? Bitte <i>singe</i> doch für mich!
Erzähler 1	Das <i>schmeichelt</i> dem Raben.
Erzähler 2	Der Rabe <i>reißt</i> den <i>Schnabel auf</i> . Er <i>krächzt</i> los.
Rabe	Kraa. Kraa. Kraa. Kraaaa. Kraaaaa.
Erzähler 1	Was <i>passiert</i> ?
Erzähler 2	Der <i>Käse fällt</i> aus dem <i>Schnabel</i> auf den <i>Boden</i> .
Erzähler 1	Der Fuchs <i>schnappt</i> sich den <i>Käse</i> .
Rabe	Wie ist meine <i>Stimme</i> , Fuchs? Ist meine <i>Stimme schön</i> ?
Fuchs	Danke für den <i>feinen Käse</i> , lieber Rabe.
Rabe	Was?
Fuchs	Und deine <i>Stimme</i> ist <i>schrecklich</i> .
Rabe	Das war ein <i>böser Trick</i> .
Erzähler 2	Der Fuchs lacht.
Fuchs	Hahaha.
Rabe	<i>Gib</i> ‘ mir den <i>Käse zurück</i> .
Fuchs	Tut mir leid. Der <i>Käse</i> ist sehr <i>lecker</i> . Danke und auf Wiedersehen.
Erzähler [2]	Und der Fuchs läuft in den <i>Wald</i> .
Erzähler 1	Der Rabe aber <i>jammert</i> .
Rabe	Ohh, ich bin so <i>dumm</i> . Kraa. Kraaaa. Kraaaaa. Kraaaaaaaaaa.

⁷⁵ Fett und kursiv gedruckt wie im Original.

Zwei Freunde und ein Bär

(4-5 Rollen)

ErzählerIn 1..... ** ErzählerIn 2..... **

Freund 1 * Freund 2 *

Bär -

(Der Bär spricht nicht, sondern macht nur unheimliche Geräusche.)

***** viel zu lesen ** mittelmäßig zu lesen * wenig zu lesen**

ErzählerIn 1	Zwei Freunde und ein Bär. Eine Fabel von Äsop.
ErzählerIn 2	Zwei Freunde gingen gemeinsam in die Welt hinaus.
ErzählerIn 1	Sie versprachen sich, immer alles zu teilen und sich immer zu helfen.
Freund 1	Es wird langsam Nacht. Ich finde es ziemlich unheimlich hier.
Freund 2	Ja, der Wald ist sehr finster. Wir sollten uns einen Platz für die Nacht suchen.
Freund 1	Oh, schau! Das kommt ein Bär!
Bär	<i>(brummt laut)</i>
Freund 2	Ein Bär? Hilfe! Was machen wir jetzt?
ErzählerIn 2	Zusammen hätten sie den Bären vielleicht verscheuchen können.
Freund 2	Ich klettere schnell auf diesen Baum.
Bär	<i>(brüllt)</i>
Freund 1	He, lass mich nicht allein.
ErzählerIn 1	Der eine Freund konnte sich vor Angst kaum bewegen.
ErzählerIn 2	Auf dem Baum war auch nur Platz für einen Menschen.
Bär	<i>(knurrt gefährlich)</i>

- Freund 1** Was soll ich nur machen?
Ich weiß: Ich werfe mich platt auf den Boden und stelle mich tot.
- ErzählerIn 2** Er hatte einmal gehört, dass ein Bär nichts Totes frisst.
- Bär** *(brummt laut)*
- ErzählerIn 1** Der Bär kam nun herbei und schnüffelte.
- Bär** *(brummt sehr tief und schnüffelt)*
- ErzählerIn 2** Dann prustete der Bär in seine Ohren.
- Bär** *(prustet)*
- ErzählerIn 1** Der Bär warf den Wanderer mit der Schnauze ein paar Male hin und her.
- Bär** *(knurrt leise)*
- ErzählerIn 2** Dann trabte er tatsächlich davon, weil er ihn wohl wirklich für tot hielt.
- Freund 2** Jetzt kann ich vom Baum runter. Der Bär ist weg.
- Freund 1** Puh, noch mal Glück gehabt.
- Freund 2** Das kann man wohl sagen.
- Freund 1** Du hast gut reden: du warst ja auf dem sicheren Baum.
- Freund 2** Der Bär war ziemlich dicht an dir dran.
- Freund 1** Verdammt dicht.
- Freund 2** Es hat ausgesehen, als ob der Bär dir etwas zugeflüstert habe.
Du wirst es nicht glauben: das hat er auch. Er hat mir ein Geheimnis verraten.
- Freund 1** Nur schade, dass ich es nicht früher gewusst habe.
- Freund 2** Wirklich? Welches Geheimnis?
Der Bär hat mir verraten: Lass dich nicht mit Menschen ein, die sagen, dass sie deine Freunde sind, die aber sofort verschwinden, sobald es gefährlich wird.
- Freund 1**
- ErzählerIn 1** Von da ab ging jeder seiner eigenen Wege.

4. Follow-up-Schüler-Fragebogen

Frage 1: Wenn auf einer Skala 6 das Beste und 0 das Schlechteste ist, wie schätzt Du Deine mündlichen Sprachfertigkeiten zu Beginn des Theaterprojekts und am Ende des Theaterprojekts ein?

Frage 2: Hat sich Deine Teilnahme am Theaterprojekt auf Deine Motivation Deutsch zu sprechen, ausgewirkt? Wenn ja, wie?

Frage 3: Hat Deine Erfahrung mit diesem Theaterprojekt Deine Deutschkenntnisse positiv beeinflusst? (z.B. Wortschatz, Aussprache, Inhalt, Strategien, Verständlichkeit, Grammatik...). Wenn ja, wie?

Frage 4: Siehst Du Vorteile, eine Fremdsprache auch durch ein deutschsprachiges Theaterstück zu lernen? Wenn ja, welche?

Frage 5: Hat die Aufführung einer Fabel Dir dazu verholfen, vor einem Publikum zu sprechen? Wenn ja, warum?

Frage 6: Welche Unterschiede hätte es gemacht, wenn wir statt einer Fabel ein klassisches Drama gespielt hätten?

Frage 7: Fällt es Dir jetzt leichter, Laute wie „Mädch**en**“ /ç/, „**au**ch“ /x/, „**S**prache“ /ʃ/, „**S**alat“ /z/ auszusprechen?

Frage 8: Was hat Dir an der Arbeit mit einer Fabel am besten gefallen?