

Západočeská univerzita v Plzni

FAKULTA PEDAGOGICKÁ
KATEDRA NĚMECKÉHO JAZYKA

VYUŽITÍ DRAMATIZACE VE VÝUCE CIZÍCH
JAZYKŮ

DIPLOMOVÁ PRÁCE

Monika Šimková

Učitelství pro střední školy: Učitelství německého jazyka pro střední školy

Vedoucí práce: Dietmar Heinrich, Dipl. ped.

Plzeň, 2013

Zadání práce

Prohlašuji, že jsem tuto práci vypracovala samostatně s použitím uvedených zdrojů informací.

Plzeň, 19. červen 2013

.....
Monika Šimková

PODĚKOVÁNÍ:

Děkuji vedoucímu práce za podnětné připomínky a odborné vedení při tvorbě diplomové práce.

INHALT

1. Einleitung	1
2. Theoretischer Teil	2
2.1 Spracherwerbstrategien.....	2
2.1.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode	4
2.1.2 Direkte Methode	5
2.1.3 Audiolinguale Methode	5
2.1.4 Alternative Methoden	6
2.1.5 Dramapädagogik.....	8
3. Praktischer Teil	24
3.1 Der inszenierte Text.....	24
3.1.1 Lernziele	24
3.1.2 Prozess	24
3.1.3 Evaluation.....	26
3.1.4 Zusammenfassung	31
3.2 Interview	31
3.2.1 Lernziele	32
3.2.2 Prozess	32
3.2.3 Evaluation.....	32
3.2.4 Zusammenfassung	33
3.3 Pantomime	33
3.3.1 Lernziele	33
3.3.2 Prozess	33
3.3.3 Evaluation.....	34
3.3.4 Zusammenfassung	34
3.4 Rollenspiel	34
3.4.1 Lehrziele	34

3.4.2	Prozess	35
3.4.3	Evaluation.....	35
3.4.4	Zusammenfassung	35
4.	Zusammenfassung.....	37
5.	Literaturverzeichnis.....	39
6.	Resümee	41
7.	Anlagen	43

1. Einleitung

*«Sage es mir, und ich vergesse es,
zeige es mir, und ich erinnere mich,
lasse es mich tun und ich behalte es»
(Konfuzius)*

Das Thema dieser Diplomarbeit - Die Dramatechniken im Fremdsprachunterricht - ist aus zwei Gründen gewählt worden. Erstens, während des Studienaufenthalts an der Pädagogischen Hochschule Kärnten, Viktor Frankl Hochschule, Klagenfurt, Österreich hatte die Autorin viele Gelegenheiten verschiedene Dramatechniken kennenzulernen und diese nicht nur an Studierenden, sondern auch an sich selbst zu erleben. Deshalb kann aus eigenen Studiererfahrungen bestätigt werden, dass am besten die Selbsterfahrungen im Gedächtnis behalten werden. Zweitens, obwohl nach der Literatur die Dramatechniken ungeheuer nutzbringend sind, hat die Autorin selbst ausprobieren wollen, wie diese Techniken im realen Fremdsprachenunterricht im Kontext der tschechischen Schulen verwendet werden können.

Im ersten, theoretischen Teil der Arbeit sind die Grundterminologien erläutert, die in der Arbeit benutzt werden. Die Grundmerkmale der bekanntesten Spracherwerbstrategien werden angeführt und die Konzepte der Dramapädagogik erklärt. Alle Informationen, die im theoretischen Teil umfasst sind, gründen sich auf dem Studium der Literatur, die im Kapitel „Literaturverzeichnis“ angeführt sind.

Die theoretischen Kenntnisse wurden als Basis für den praktischen Teil der Arbeit genutzt, in dem über vier dramapädagogischen Übungen reflektiert wird, die an der Střední průmyslová škola strojnická a Střední odborná škola profesora Švejcara in Pilsen innerhalb sechs Unterrichtsstunden realisiert worden sind.

Das Ziel dieser Arbeit ist nicht eine ausführliche Liste der Dramatechniken zu nennen, sondern die Komplexität der Dramapädagogik darzustellen und am praktischen Beispiel von zwei Rollenspielen, einem Interview und einer Pantomime zu zeigen, wie die Dramatechniken den alltäglichen Fremdsprachunterricht anreichern können, ohne auf die Kurrikula zu verzichten.

Die wichtigsten Bemerkungen sind im letzten Kapitel „Zusammenfassung“ resümiert.

2. Theoretischer Teil

Dieses Kapitel ist der theoretischen Beschreibung der einzelnen Dramatechniken und Theorien gewidmet, die die Dramapädagogik beeinflussen. Zudem werden die in der Arbeit benutzten Grundbegriffe in diesem Kapitel erklärt. Der theoretische Teil wird als die Basis für die praktische Realisation der ausgewählten dramapädagogischen Übungen verwendet.

2.1 Spracherwerbstrategien

Sprache ist eine der bedeutendsten Kennzeichen der Menschheit. Steven Pinker (1994) hebt den sozialen Charakter der Menschen hervor: die Menschen bemühen sich immer, miteinander zu sprechen; falls keine Person da ist, spricht man zu Tieren, zu sich selbst, oder sogar zu unbelebten Gegenständen. Glieder einer Gruppe, die eine Sprache gemeinsam haben, sind eng miteinander verbunden. Sie können Informationen austauschen und so ein „Informationsnetz mit wirkungsvollen kollektiven Kräften“ bilden (S. 17).

Prinzipiell gibt es zwei Möglichkeiten eine Sprache zu erwerben: Aneignung und Studium. Steven Krashen ist der Meinung, dass die Sprachmittel, die spontan angeeignet werden, immer zur Verfügung stehen, und deshalb können sie spontan benutzt werden, im Gegensatz zu den Sprachmitteln, die bewusst gelernt werden (vgl. Harmer, 2007, S. 50).

Sich eine Sprache aneignen

Die Sprachaneignung ist vor allem mit der Muttersprache verbunden, die selben Prinzipien sind aber auch bei manchen Methoden des fremdsprachigen Unterrichts zu finden.

„Sich eine Sprache anzueignen bedeutet zu allererst, den eigenen Handlungsraum zu erweitern (...), in diesem lebensweltlichen Sinn also, sich Handlungsmöglichkeiten zu erarbeiten und die eigenen Handlungsspielräume erfolgreich auszutesten und auszubauen. (...) Die kindliche Sprachaneignung geht über abstrakte Systeme grammatischer und / oder lexikalischer Art weit hinaus“ (Ehlich, 2012, S. 1). In anderen Worten: Kinder eignen sich die Sprache sich selbst an, setzen sich in der Welt selbst durch, ohne die Notwendigkeit die Kenntnisse der inneren Strukturen zu entfalten (vgl. Pinker, 1994, S. 17).

Die Muttersprache wird von den Kindern unbewusst angeeignet und instinktiv benutzt. Die Eltern und andere Erwachsenen passen ihre Sprache den Kindern an. Sie benutzen beschränkte Lexik, Grammatik, Syntax, Intonation und Aussprache und bemühen sich, die Kinder ins Gespräch zu integrieren. Sogar, wenn sie noch nicht sprechen können: dann werden die Fragen selbst von den Erwachsenen beantwortet. So wird den Kindern ein ständiger Input an einer, den Kindern angepassten Modellsprache gewährt (vgl. Harmer, 2007, S. 49). Dieses instinktive Lernen ist vor allem bis zum sechsten Lebensjahr effektiv. In der Pubertät beginnen die Kinder abstrakt zu denken, womit der Lernprozess erleichtert wird, aber andererseits verlieren sie allmählich die Fähigkeit, die Sprache ganz instinktiv und unbewusst zu benutzen. „Die Sprache ist eine komplexe, spezialisierte Fertigkeit, die in einem Kind spontan ohne bewusste Mühe und formale Instruktionen entwickelt wird“ (Pinker, 1994, S. 18). Das heißt, dass die Fähigkeit sich die Muttersprache anzueignen jedem angeboren ist (physisch und psychisch Beeinträchtigte ausgelassen). Pinker (1994) vergleicht diese natürliche Fähigkeit, den „Instinkt zu lernen, sprechen und verstehen eine Sprache“, mit der Fähigkeit der Spinne ein Netz zu spinnen (S. 18).

Nach manchen Linguisten ist es die Sprache, die die Menschen von „anderen Tieren“ unterscheidet. Pinker hingegen opponiert, dass die Sprache keine „kulturelle Erfindung“ ist, sondern nur ein Typ der Kommunikation, in deren Zentrum Laute stehen, die beim Ausatmen entstehen. In anderen Worten stellt er die Sprache neben andere Kommunikationsformen z. B. von Fledermäusen, Delfinen oder Vögel (vgl. Pinker, 1994, S. 19).

Die Aneignung der Muttersprache ist ein Sonderfall, doch bemühen sich die Wissenschaftler und Pädagogen den Prozess zu analysieren und ähnliche Bedingungen beim Lehren und Lernen der Fremdsprachen anzugleichen, und so das Lernen der Aneignung der Muttersprache größtmöglich anzunähern (vgl. Harmer, 2007, S. 50).

Eine Sprache lernen

Der Sinn des Lernens einer Fremdsprache liegt nicht in den neuen Kenntnissen und Fähigkeiten, sondern in der Existenzreflexion der eigenen Welt im Vergleich mit Werten, Traditionen und Kultur der neuen Welt. In anderen Worten, eine Sprache ist ein Mittel der Erweiterung der eigenen Welt mit der Welt der Fremdsprache. In Konsequenz werden die Schüler und Schülerinnen zur Reflexion über „das Eigene und das Fremde“ und über die

Schnittmengen und Differenzen der eigenen und der fremden Welt geführt. Die Fragen nach Ethik, Toleranz und Möglichkeiten des Zusammenlebens werden auch in ihre Überlegungen einbezogen, mit dem Ziel, das Bewusstsein für die unterschiedlichen, aber vollwertigen Normen und Traditionen zu sensibilisieren, das zur Solidarität, Toleranz und zu Respekt führen soll (vgl. Choděra, 2000, S. 9).

Harmer (2007) behauptet, dass wie bei der Aneignung der Muttersprache, die Modellsprache an den Lerner angepasst sein sollte. Er schlägt das „i+1“ Niveau vor, das heißt eine Stufe über dem aktuellen Niveau des Lerners, damit die Sprache herausfordernd, aber noch verständlich ist (S. 50).

Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Harmer (2007) definiert eine Methode als „praktische Realisation eines Ansatzes“. Ein Ansatz ist eine theoretische Beschreibung des Lehr- und Lernprozesses und der Bedingungen, die das Lernen fördern (S. 63). In dieser Arbeit werden die folgenden Methoden kurz besprochen: Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode, Audiolinguale Methode und die Sugestopädie und Total Physical Response als Beispiel der „alternativen Methoden“. Der Fokus wird auf die Dramapädagogik gerichtet.

2.1.1 Grammatik-Übersetzungs-Methode

Wie schon aus dem Namen klar ist, steht die Grammatik im Mittelpunkt dieser Methode. Die Grammatikregeln wurden deduktiv vermittelt, das bedeutet, dass sie zuerst theoretisch erklärt, dann mit Musterbeispielen illustriert, später imitiert und zuletzt geübt werden. Der Fokus ist auf die geschriebene Sprache gerichtet, meistens auf literarische Texte, die als Vorbild oder Modellsprache präsentiert werden. Zu den meistverwendeten Unterrichtsformen gehören Übersetzungen der Sätze zwischen der Muttersprache und Zielsprache, Umformungen von Sätzen, Ergänzungen der fehlenden Wörter in Lückensätzen, usw. Ein typisches Merkmal dieser Methode ist, dass fast ausschließlich isolierte Sätze und nur selten längere Texte behandelt werden. Das Ziel ist, einen formal korrekten Satz zu bilden. Das bedeutet, dass die Form wichtiger ist, als der Inhalt.

Der Unterricht ist lehrerzentriert und die Schüler und Schülerinnen haben wenige Gelegenheiten, kreativ zu sein und eigene Meinung zu äußern, weil der Schwerpunkt auf

der Präzision liegt. Die Muttersprache wird in der Klasse oft benutzt und die Zielsprache hat eine untergeordnete Rolle im Unterricht. Die meistverwendete Sozialform der Grammatik-Übersetzungs-Methode ist Frontalunterricht, wo die Lehrperson die Informationsquelle ist, während die Schüler und Schülerinnen oft passiv sind (vgl. Harmer, 2007, S. 63).

2.1.2 Direkte Methode

Die Direkte Methode ist am Ende des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die Beschränkungen der Grammatik-Übersetzungs-Methode entstanden. Man hat von den Übersetzungen abgesehen und die gesprochene Sprache wurde bevorzugt.

Das Hauptmerkmal der Direkten Methode ist die Einsprachigkeit. Das bedeutet, dass die Muttersprache der Schüler und Schülerinnen überhaupt nicht während des Unterrichts verwendet wird, denn die Zielsprache soll das einzige Kommunikationsmittel in der Klasse sein. Zum Erklären der Grammatik und Wörter werden Bilder und Objekte wegen der Anschaulichkeit verwendet. Erst wenn es nicht möglich ist, die Bedeutung mit Hilfe der visuellen Elemente zu erklären, wird die Definition geboten.

Die meistbenutzte Unterrichtsform der Direkten Methode ist ein Gespräch, das von der Lehrperson geschafft und von den Schülern und Schülerinnen nachahmt wird. Infolge des Fokus auf die gesprochene Sprache wird die Phonologie betont und die korrekte Aussprache geübt. Im Bezug auf Wortschatz werden vor allem die alltäglichen Ausdrücke unterrichtet, weil Kommunikation für die Hauptaufgabe der Sprache gehalten wird. Die grammatische Genauigkeit hat ihre privilegierte Position verloren und wird induktiv vermittelt. Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen zuerst mit den Beispielen arbeiten und erst dann selbstständig die Regeln finden (vgl. Harmer, 2007, S. 63).

2.1.3 Audiolinguale Methode

Die Audiolinguale Methode geht aus der Gewohnheitstheorie des Behaviorismus aus, die auf dem Konzept Stimulus – Reaktion – Verstärkung gegründet ist. Nach dieser Theorie sollen die „guten Gewohnheiten“, das heißt automatisierende Musterübungen, vor allem durch Drill gefördert werden (vgl. Harmer, 2007, S. 64). Die Anhänger der audiolingualen Methode orientierten sich an Übersetzungen und Nachahmung der Mustersätze.

Die Audiolinguale Methode ist vor allem dafür kritisiert, dass die Schüler und Schülerinnen, aber auch die Lehrpersonen, wenig Gelegenheiten haben, eigene Kreativität auszudrücken und dass ihre Aktivität nur auf Reproduktion der zubereiteten Texte beschränkt ist, die von Anderen übernommen worden sind. Ein weiterer Nachteil dieser Methode ist die Entfernung der Sprache von der Realität. Das heißt, dass die Sprache nicht im Kontext der Handlung betrachtet ist, sondern als ein abstraktes System, dessen Regeln, Gesetzmäßigkeiten und Ausnahmen gelernt werden müssen. Den Schülern und Schülerinnen wird also nicht gelehrt, wie man mit der Sprache in der realen Welt umgeht und effektiv kommuniziert, sondern der Fokus liegt auf die Struktur der Sprache. In anderen Worten, das Ziel ist also nicht die effektive Kommunikation, sondern die Sprache selbst als ein abstraktes System (vgl. Schewe, 1993, S. 132).

2.1.4 Alternative Methoden

Unter den Begriff Alternative Methoden werden solche Methoden eingeordnet, deren Schwerpunkt nicht in den linguistischen Aspekten liegt, sondern in anderen, „meistens psychologischen, anthropologischen, pädagogischen, soziologischen, oder philosophischen. Diese Methoden sind als Reaktion auf die klassischen Methoden in den 1970er und 1980er Jahren entstanden, vor allem auf die Direkte und Grammatik-Übersetzungs-Methode. In der Praxis wird es durch verringerten Wert auf Grammatik und Übersetzungen reflektiert“ (Choděra, 2000, S. 58). Zu dieser Kategorie gehören viele Methoden, unter anderen: Sugestopädie, Total Physical Response, CLL (Community Language Learning), Sofrologie, Computer Assisted Language Learning (CALL), Waldorfschule, Dalton Plan Unterricht, Jenaplan Unterricht, The Natural Approach, The Oral Approach and / or Situational Language Teaching, The Silent Way, usw. Der Ansatz von diesen Methoden in der Schulpraxis ist aber eher beschränkt, teilweise wegen der hohen Kosten, teilweise wegen des Zeitaufwands, und zuletzt wegen der hohen Ansprüche an die Lehrpersonen.

In dieser Arbeit werden Sugestopädie und TPR (Total Physical Response) kurz beschrieben, weil sie in einer direkten Beziehung zu Dramapädagogie stehen (s. Historie der Dramapädagogik, S. 10).

Sugestopädie

Diese von Georgi Lozanov, dem bulgarischen Pädagogen, entwickelte Methode versucht beide Hemisphären des Gehirns zu verbinden und im Lernprozess völlig auszunutzen.

Sugestopädie geht von zwei Voraussetzungen aus, und zwar: Erstens, alle Leute können unter den selben Bedingungen die selbe Ergebnisse erreichen; zweitens, die Schüler und Schülerinnen sind für das Lernen maximal selbstmotiviert und mental vorbereitet. In dieser stark lehrerzentrierten Methode, ist die Lehrperson eine Informationsquelle und das Lernen passiert nach einem fixen Modell: Wiederholung, neue Lehre, Musikpassagen. Die Musik spielt beim Lernen eine besonders wichtige Rolle, weil während des ganzen Unterrichts langsame Beruhigungsmusik gespielt wird. Die Lehrperson liest Texte vor, zuerst allein, dann mit den Schülern und Schülerinnen zusammen. Die Elemente des chorischen Lesens und Wiederholens werden oft angewendet.

Die Anhänger der Sugestopädie glauben, dass die visuellen Anlässe ebenso wichtig sind, wie die auditiven Anlässe. Deshalb sind die Klassenzimmer reich dekoriert und mit Polstermöbeln, Bildern und Pflanzen ausgestattet. Die Tische sind zu einem Hufeisen angeordnet (die U-Form), das die face-to-face Kommunikation ermöglicht. Die Organisation der Schüler und Schülerinnen ist auch festgesetzt: die Klasse besteht aus zwölf Schülern, sechs männlichen und sechs weiblichen, die aus derselben Sozialgruppe stammen. Der Unterricht verläuft in dreißig Tagen, sechsmal pro Woche, vier Stunden pro Tag.

Für Sugestopädie ist Arbeit mit Dialogen typisch, und zwar nicht nur die passive Reproduktion, sondern es wird auch eigene, kreative Produktion beansprucht. Der Wert ist auf Spontaneität, Enthusiasmus, Vorstellungsvermögen und unwillkürliches Lernen gelegt. Die Schüler und Schülerinnen bekommen einen neuen Namen, damit sie sich von Vorurteilen und schlechten Erfahrungen befreien. Die Namen bestehen aus den Phonemen der Zielsprache, damit die Aussprache erleichtert wird. Die Fehler werden nicht korrigiert und die Grammatik steht im Hintergrund. Zu den Nachteilen dieser Methode gehören hohe Kosten, ganz spezifische Forderungen an die Persönlichkeit und Schulung der Lehrperson, und zuletzt die Demotivation der akademisch orientierten Schüler und Schülerinnen, die glauben könnten, nicht effektiv zu lernen (vgl. Choděra, 2000. S. 58-64).

Total Physical Response

Die Voraussetzung für Total Physical Response ist die Theorie, dass alle Menschen für die Aneignung einer Sprache eine angeborene Fähigkeit haben. Das betrifft nicht nur ihre Muttersprache, sondern auch alle Fremdsprachen. Die Basis für diese Methode ist wieder Behaviorismus, nach dem das Lernen nach folgendem Algorithmus passiert: Stimulus – Reaktion – Befestigung. Diese Methode soll die Aneignung der Muttersprache nachbilden. Die Lehrperson nimmt eine Zentralposition im Unterricht ein, das heißt, dass Total Physical Response eine lehrerzentrierte Methode ist. Sowie die Kinder zuerst eine Sprache passiv verstehen, und erst dann selbst aktiv produzieren, erfüllen die Schüler und Schülerinnen, in der Rolle der Kinder, die Instruktionen der Lehrpersonen, des Elternteils, ohne sprechen zu müssen und erst schrittweise zur einwandfreien gesprochenen Sprache gelangen. Der Inhalt der Aussage ist also wichtiger als die Form. Der Akzent liegt auf der Lehr- und Lernatmosphäre. Für Schüler und Schülerinnen ist die Voraussetzung für ein effektives Lernen eine stressfreie Atmosphäre. Das heißt, dass je weniger Stress, desto effektiver das Lernen. Damit alle potenziellen Stresssituationen vermieden werden, gibt es hier keinen Raum für Improvisation - im Gegenteil, es werden alle Unterrichtseinheiten detailliert geplant. Heutzutage wird diese Methode fast ausschließlich nur in Kombination mit anderen Methoden verwendet, vor allem um Schüler und Schülerinnen mit wenig Erfahrung für die Fremdsprache zu motivieren (vgl. Choděra, 2000, S. 65-70).

2.1.5 Dramapädagogik

„Dramapädagogik ist eine handlungsorientierte, kreative und ganzheitliche Form des Lernens, die Spielen und Darstellen im Unterricht miteinschließt und die durch die Interdependenz von kognitiven und emotionalen Inhalten den Unterrichtsertrag wesentlich erhöht. (...) Dramapädagogik ermöglicht den Erwerb von Fähigkeiten und Fertigkeiten, die mit den sogenannten Schlüsselqualifikationen und Grundkompetenzen eng zusammenhängen (Persönlichkeitsbildung, Kommunikationsfähigkeit, etc.)“ (Prochazka, 2007, S. 10). In anderen Worten, Dramapädagogik ist ein Set von Techniken, die nicht nur zu einem Lernziel führen, sondern auch die Persönlichkeit der Schüler und Schülerinnen entwickeln. Es geht um eine praxisbezogene Methode, deren Theorie auf den Erkenntnissen gegründet ist, die aus den Experimenten in realer Schulpraxis ausgehen, die dann zurück von der Praxis beeinflusst wird (Schewe, 1993, S. 113).

Obwohl diese Methode aus Theater- und Schauspieltechniken ausgeht, ist der Erfolg nicht von den Schauspielfähigkeiten der Schüler und Schülerinnen abhängig. Weil Dramapädagogik eine prozessorientierte Methode ist, ist die durch Drama ermutigte Entwicklung der Schüler und Schülerinnen wichtiger, als das perfekte Schauspielergewinn (vgl. Kempe, Winkelmann, 1998, 10). Andererseits sollte sich die Lehrperson nicht nur mit der Rolle eines Wissenschaftlers / einer Wissenschaftlerin identifizieren, sondern auch mit der Rolle des Künstlers / der Künstlerin (Schewe, 1993, S. 115).

2.1.5.1 Historie der Dramapädagogik

Der Anfang des Theaters ist fest mit dem antiken Griechenland verbunden. Die Hauptaufgabe des Theaters im antiken Griechenland ist die Unterhaltung gewesen, trotzdem sind auch hier Spuren von Erziehungsbestreben zu finden: Aristoteles hat Wert auf Katharsis gelegt, die die Zuhörer von Affekten gereinigt hat, und hat ihnen neue Einsichten und Verhaltensmöglichkeiten durch Drama vorweisen wollen. Sogar Plato, der Drama leichtsinnig fand, hat zugegeben, dass „im geleiteten Spiel Kinder auf ihr späteres Leben vorbereitet werden können“ (Kempe, Winkelmann, 1998, S. 13).

Einer der ersten Denker, der sich mit kindlichen Spielen beschäftigt hat, war Jean Jacques Rousseau, der geglaubt hat, dass das Spiel ein sehr bedeutendes Mittel der Erziehung ist. Nach seiner Theorie der „Natürlichen Erziehung“ sollen die Lehrer den Kindern keine fertigen Kenntnisse vermitteln, sondern sie zur selbstständigen Entdeckung der Welt durch Spiele führen (vgl. Kempe, Winkelmann, 1998, S. 13).

Von dem 20. Jahrhundert an bis heute ist unsere Gesellschaft immer mehr von Medien beeinflusst und es ist nicht einfach, für die Schüler und Schülerinnen zu entscheiden, was Realität und was Fiktion ist. „Aus diesem Grund kommt dem Spiel heute eine noch wichtigere Rolle zu als in früheren Zeiten. Denn das Spiel bietet den Kindern und Jugendlichen Gelegenheit, auf einer semi-realen Ebene Erfahrungen zu machen und diese in ihrem persönlichen Lebensumfeld umzusetzen“ (Kempe, Winkelmann, 1998, S. 14). Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen Gelegenheit haben, eigene Erlebnisse zu gewinnen und dann die „Primärerfahrungen“ in realen Situationen verwerten können (vgl. Kempe, Winkelmann, 1998, S. 14).

Francois Gouin, ein französischer Fremdsprachenpädagoge, wird für den Pionier der Dramapädagogik gehalten. Als er seinen Sohn beim Spielen beobachtet hat, wurde ihm

klar, dass das Erlernen einer Sprache spielerisch passieren soll. Zusammengefasst, das Kind hat vorgespielt, dass es ein Müller sei und hat jede seiner Aktionen mit Kommentaren begleitet. Diese Kommentare haben immer aus Verben bestanden. Auf dieser Erkenntnis hat er seine Methode des Fremdspracherwerbs aufgebaut: er spielt eine Aktion vor und diese wird gleichzeitig mit einer Beschreibung der Handlung versehen. Dank der Dramatisierung ist die Sprache nicht mehr als ein isoliertes System der abstrakten, theoretischen Strukturen betrachtet worden, sondern eine Verbindung zwischen Handlung und Sprachproduktion ist im konkreten Handlungskontext bewiesen worden. Diese Methode wird unter anderen als Basis für die Methode Total Physical Response (s. Total Physical Response, S. 6) genommen (vgl. Schewe, 1993, S. 119-122).

Mit der Voraussetzung, dass die Kinder vor allem für die Handlung interessiert sind, ist auch der Reformpädagoge Max Walter einverstanden gewesen. Auch er hat beabsichtigt, von eigenen Erlebnissen und Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen zu profitieren, aber im Gegensatz zu Gouin ist ihm bewusst worden, dass diese Technik nicht ausschließlich, sondern unter anderen Techniken in den Unterricht eingereicht werden soll. Er hat die Wichtigkeit des Dialogs betont und hat die Schüler und Schülerinnen teilweise selbst gelassen, über den Charakter der Rolle zu entscheiden, das heißt, sie haben beeinflussen können, was ihre Figur sagt und wie sie handelt. Obwohl er seine Lehre noch nicht durch eine komplexe Methodologie belegt hat, dienen seine Ergebnisse als Ausgangspunkt für die moderne Dramapädagogik (vgl. Schewe, 1993, S. 123-124).

Georg Albrecht hat auch Theater im Unterricht verwendet; der Schwerpunkt seiner Methode war aber nicht das Nachspielen des Theaterstückes, sondern die „Szenische Improvisation“. Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen nicht nur fertige Textteile wiederholen, sondern selbst aktiv und selbständig sein sollen. „Ziel der Unterrichtsarbeit ist nicht die textgetreue Darstellung, sondern die Schaffung eines textbezogenen Handlungsrahmens, innerhalb dessen mit verteilten Rollen improvisiert wird.“ Albrecht hat behauptet, dass eine solche szenische Improvisation die Wirklichkeit reflektiert. Sowohl in der realen Kommunikation, als auch in der szenischen Improvisation muss man immer spontan reagieren und die Handlung der Situation anpassen. In anderen Worten, sowie ein spontanes Gespräch nie genau wiederholt werden kann, sind die Dialoge in der szenischen Improvisation nie ganz gleich. Die Schüler und Schülerinnen müssen sich also bemühen, passende Ausdrucksformen zu finden, statt des automatischen Memorierens. Obwohl diese Methode viele Vorteile hat, unter den bedeutendsten gehört das Erwecken der

Sprechfreude, verlässt sie sich vielleicht zu viel auf die Selbstmotivation der Schüler und Schülerinnen und wird für „eine rasant-autodidaktische Aneignung“ kritisiert (Schewe, 1993, S. 126).

Zwei wichtige Persönlichkeiten der siebziger und achtziger Jahre waren Dorothy Heathcote und Gavin Bolton für *Drama in Education* im angelsächsischen Raum. Manfred Schewe zählt zu den Vorreitern für den Einsatz dramapädagogischer Methoden im FSU im deutschsprachigen Raum. Heathcote behauptet: „Voraussetzung für einen derartigen Dramaprozess ist die natürliche, dem Menschen angeborene Neugier, die gewissermaßen die ‚Quelle‘ für Drama bildet“ (Hell, 1991, S. 9). Alle - Heathcote, Bolton und Schewe - sehen den Schwerpunkt der Dramapädagogik in der „sozialen Dimension und damit in gemeinsamer Erfahrung“, die sowohl individuelle, als auch kollektive Haltungen beeinflussen soll (Hell, 1991, S. 11).

Der Fokus des Sprachenunterrichts hat sich geändert: Orientierte er sich früher an Fähigkeiten und Fertigkeiten von Schülern und Schülerinnen, richtet er sich heutzutage stark an der Entwicklung von Persönlichkeit und Gruppendynamik. Das heißt, dass immer alle vier Fertigkeiten (Schreiben, Lesen, Hören und Sprechen) und alle Systeme (Grammatik, Phonetik, Lexik und Funktion) in der Dramaarbeit integriert sind und dass sie immer im situativen Kontext zu sehen sind (vgl. Moraitis, 2011, S. 3).

2.1.5.2 Grundprinzipien der Dramapädagogik

Im Zentrum der Dramapädagogik stehen zwei Grundprinzipien, und zwar Identifikation und Aufbau der fiktiven Situation.

Identifikation ist eine emotionale, geistige und kognitive Gleichsetzung der Schüler und Schülerinnen mit der Rolle. Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen die Identität der Rolle annehmen. Infolge der Identifikation können die Schüler und Schülerinnen solche semi-reale Situationen erleben, was anders nicht möglich wäre.

Die fiktive Situation hängt von der Fantasie der Schüler und Schülerinnen, als auch der Lehrperson ab. Sie kann nur durch das Vorstellungsvermögen der Schüler und Schülerinnen ausgelöst werden, oder verschiedenen Realien, Kulissen, Kostüme, Bilder, Musik, usw. als Hilfsmittel benutzt werden können.

Notwendig ist die Balance zwischen Disziplin und Kreativität, deshalb müssen verbindliche Regeln aufgestellt werden. Die Übung sollte immer deutlich geöffnet und beendet sein, damit die Schüler und Schülerinnen nicht verwirrt werden. Sie müssen immer wissen, was von ihnen gefordert wird (vgl. Kempe, Winkelmann, 1998, S. 16).

2.1.5.3 Ziele der Dramapädagogik

Nach Kempe und Winkelmann (1998) gibt es vier Grundziele der Dramapädagogik in drei Bereichen (affektiv, kognitiv und sozial): Persönlichkeitsentwicklung, soziale Sensibilität, Fachübergreifendes Lernen und das „Verständnis für dramatische Ausdrucksformen“ (S. 17).

Während der Identifikation mit der Rolle fügen die aktiven Schüler und Schülerinnen immer Teile eigener Persönlichkeit ein. Sie bieten eigene Ideen und Gedanken an, äußern sich zu der Dramatisierungsform. Die Schüler und Schülerinnen lernen miteinander zu kommunizieren, auf ein gemeinsames Ziel zusteuern und unterschiedliche Meinungen und Werte zu akzeptieren und respektieren. So wird das Bewusstsein für eigene Fähigkeiten und für eigene Position in der Gesellschaft durch Dramapädagogik erweckt, die Kreativität und Ausdrucksfähigkeit gefördert und das Selbstbewusstsein und Selbstreflexion reguliert.

Dank einer großen Menge von Varietäten der Dramapädagogik können die Dramatechniken in allen Fächern genutzt werden. Trotzdem warnen Kempe und Winkelmann vor einfachem Nachspielen von Theaterstücken. Sie betonen, dass die eigene Initiative der Schüler und Schülerinnen immer der Schwerpunkt jeder Dramatisierung sein soll (vgl. Kempe, Winkelmann, 1998, S. 17-18).

Schewe (1993) fügt hinzu, dass der Schwerpunkt des Dramapädagogikansatzes im Fremdsprachenunterricht keinesfalls ausschließlich die Mühe ist, die Theaterfachleute (das heißt Schauspieler, Regisseure, Bühnenarbeiter, usw.) heranzuziehen, sondern der Fokus sollte immer auf „bestimmte sprach-, literatur- und kulturbezogene Lehr- und Lernziele“ gerichtet werden. Das Verstehen verschiedener Formen und Gesetzmäßigkeiten der Dramatik kommt als Nebenerzeugnis von sich aus (S. 112).

2.1.5.4 Aktivitätsebenen der Dramapädagogie

Kempe und Winkelmann (1998) unterscheiden drei Aktivitätsebenen der Arbeit, und zwar: Entwicklung, Präsentation und Reflexion.

Die erste Phase enthält alle Aufgaben, die zur Dramaentwicklung führen. Das heißt Ideen zu sammeln und ordnen, mit anderen diskutieren und planen, Texte bearbeiten, Dialoge schreiben, recherchieren, sich für die Form entscheiden, usw.

Nach der Planungsphase folgt die Präsentation, die Art und Weise des Vermittelns eines Dramas dem Publikum. Vielzahl von Möglichkeiten stehen zur Verfügung, die bei weitem auf verbale Präsentation beschränkt sind. Unter den meistbekanntesten gehören: Inszenierung, geschriebener oder gesprochener Text, Symbol, Musik, Gemälde, Tanz, Pantomime, Video, usw.

Die kritische Reflexion ist ebenso wichtig, wie die anderen Phasen. Über etwas reflektieren bedeutet, über etwas kritisch nachzudenken. Sowohl die Schüler und Schülerinnen, als auch die Lehrperson sollen eigene Arbeit und auch die Arbeit der Anderen bewerten. Notwendig ist also die Arbeit in einen solchen Kontext einzuführen, wo der Vergleich möglich ist. Bewertet sollte das Produkt, aber auch der Prozess werden, also beide Aktivitätsebenen: Entwicklung und Präsentation. Das Feedback kann verbal (entweder oral oder geschrieben) oder non-verbal sein, mit einem Symbol ausgedrückt oder mit einer Geste angedeutet. Kurz gesagt, hängen die Reflexionsformen vom Übungscharakter, von den Schülern und Schülerinnen und von der Absicht ab, was wir mit der Reflexion verfolgen möchten (vgl. Kempe, Winkelmann, 1998, S. 28-30).

2.1.5.5 Didaktische Begründung des dramapädagogischen Ansatzes

Wie schon gesagt wurde, gibt es eine Vielzahl von Dramaübungen. Der Einsatz einer konkreten Übung hängt immer von der Persönlichkeit der Schüler, Schülerinnen, und Lehrperson und von den äußeren Bedingungen ab, das heißt Zeitmöglichkeiten, materiale Ausstattung der Lehrzimmer, Finanzmöglichkeiten, usw. Im Vordergrund sollen aber immer konkrete Lehr- und Lernziele stehen, die durch die bestimmte Übung verfolgt werden sollen.

Kempe und Winkelmann (1998) schlagen vor, folgende Fragen zu reflektieren, bevor der Planungsphase der Unterrichtseinheit.

„Um eine didaktische Begründung zu formulieren, sollten folgende Fragen berücksichtigt werden:

- Was sollen die Schüler und Schülerinnen lernen?
- Wie soll das Lernziel erreicht werden?
- Welche Fähigkeiten sollen bei den Schülern und Schülerinnen gefördert werden, um das Lernziel zu erreichen?

- Werden die Erfahrungen und Lernvoraussetzungen der Schüler und Schülerinnen berücksichtigt?“ (S. 119)

Die didaktische Begründung ist in folgenden Punkten von Kempe und Winkelmann (1998) zusammengefasst:

- „In der Dramapädagogik geht es um Kommunikation. Die Schüler und Schülerinnen sollen lernen, erfolgreich zu kommunizieren, was Inhalt, Absicht und Fähigkeit betreffen.
- Die Schüler und Schülerinnen sollen durch Fragen herausgefordert und zum Fragen ermutigt werden. Gute Fragen stellen zu können und durch Fragen kritisch die eigene Arbeit zu reflektieren, sind die essenziellen Kriterien der Dramapädagogik.
- Die Dramapädagogik gibt den Schülern und Schülerinnen die Möglichkeit, durch Experimente neue Erfahrungen und Entdeckungen zu machen. Diese Art des Lernens impliziert die Entwicklung und Präsentation einer großen Bandbreite dramatischer Aktivitäten und die Reflexion über den dramatischen Prozess.
- Dramapädagogik ist eine dialektische Methode. Die Lehrperson gibt immer wieder Impulse oder setzt neue Herausforderungen, ohne dabei zu manipulieren und zu diktieren.
- Durch ein Hineingehen in eine Rolle sollen den Schülern und Schülerinnen Erfahrungen ermöglicht werden, die ihnen neue Ansichten liefern. Diese neuen, meist sozialen Erfahrungen werden in der Dramapädagogik überprüft, weiterentwickelt oder verworfen.
- Drama kann als eigenständiges Unterrichtsfach ein integraler Teil der musischen Erziehung sein. Weiterhin liefert es einen wichtigen Beitrag für die Bewegungserziehung.
- Drama kann sowohl als eigenständiges als auch als fächerübergreifendes Lernmedium eingesetzt werden. Durch die Dramapädagogik werden nicht nur die Lerninhalte vermittelt, sondern die Schüler und Schülerinnen bekommen zusätzlich Einblick, nach welchen formalen Kriterien ein Drama funktioniert. Beide Lernebenen lassen sich sinnvoll ergänzen.
- Die dramapädagogische Arbeit in der Schule sollte durch Besuche professioneller Bühnen ergänzt werden. Die Schüler und Schülerinnen lernen dadurch zum einen, ihre eigene Arbeit kritischer zu reflektieren, zum anderen, über Drama im Theater oder Film bewusster zu urteilen“ (Kempe, Winkelmann, 1998, S. 119-120).

Kurz gesagt, sollte die Lehrperson immer fähig sein, die folgenden Grundfragen zu beantworten:

- WER macht die Aktivität?
- WAS macht die Person?
- WANN wird die Aktivität durchgeführt?
- MIT WEM arbeitet die Person?
- WO wird die Aktivität durchgeführt?
- WIE wird die Aktivität durchgeführt?
- WOMIT wird die Aktivität durchgeführt?

- WARUM soll die Person die Aktivität machen?
- WOZU soll die Person die Aktivität machen? Was lernt sie dadurch? Wie kann es ihr helfen? (Schewe, 1993, S. 111).

2.1.5.6 Typen von Dramatechniken

Es gibt eine Menge von Dramatechniken und Aktivitäten, die nach verschiedenen Kriterien in Kategorien verteilt werden. Im Folgenden werden verschiedene Übungen der Dramatechniken erläutert. Diese werden in folgende Kategorien eingeteilt:

- Ausspracheübungen;
- Wortschatzübungen;
- Grammatikübungen;
- Kommunikative Übungen;
- Übungen zum Hörverstehen;
- Übungen zum Leseverstehen;
- Übungen zum Schreiben;
- Konversationsübungen (vgl. Schewe, 1993, 169).

Jede Kategorie wird an einem praktischen Beispiel illustriert.

a) Ausspracheübungen

Nach Börner werden heutzutage die Ausspracheübungen fast ausschließlich in „kommunikativen Sprechübungen“ integriert und nur selten eigenständig im Fremdsprachenunterricht verwendet. Bei den Ausspracheübungen geht es nicht nur um die Einübung der korrekten Aussprache von Lauten, sondern auch um Training der Intonation, die die Bedeutung der ganzen Aussage verändern kann, des Tempos der Rede, des Akzents, des Rhythmus, der Tonhöhe, der Lautstärke, usw. Alle diese Aspekte der Aussprache, als auch die Mimik, die für richtige Artikulation der Laute notwendig ist, können zum Beispiel bei „szenischem Lesen“ geübt werden. Ein wichtiger Vorteil des szenischen Lesens ist, dass die Schüler und Schülerinnen eine fremde Identität übernehmen und es kann ihnen helfen, die Scheu und Angst zu überwinden (vgl. Schewe, 1993, 169-171).

Kempe und Winkelmann (1998) schlagen vor, dass Audio- und Videoaufnahmen nicht nur Spaß bedeuten können, sondern sie können auch ein wirkungsvolles Hilfsmittel sein, ein konstruktives Feedback zu bekommen. Wenn sich die Schüler und Schülerinnen hören,

können sie objektiver über die eigene Arbeit reflektieren. Mit den Audio- und Videorekordern sollte aber immer sensibel umgegangen werden, weil sich manche Schüler und Schülerinnen bloßgestellt fühlen können, wenn ihre Mitschüler und Mitschülerinnen sie hören können.

Amazimbi (Creating a new language)

Die Schüler und Schülerinnen werden in Gruppen von vier verteilt. Jede Gruppe soll sich fünf Sätze in einer ganz neuen Sprache ausdenken. Wichtig ist, dass kein Wort einem schon existierenden Wort ähnlich ist. Alle Glieder der Gruppe sollen fähig sein, die Sätze korrekt auszusprechen und die Bedeutung zu verstehen. Nach etwa fünfzehn Minuten tauschen sich die Schüler und Schülerinnen aus und ihre Aufgabe ist, den „Ausländern“ die neue Sprache zu lernen. Die Lehrpersonen können aber nur diese Sätze und non-verbale Kommunikation benutzen. Wenn der Ausländer die Sätze versteht und aussprechen kann, wechseln sie die Rollen. Das Ziel ist, dass alle Gruppen alle Sprachen verstehen und die Sätze wiederholen können. Als Mittel der Ausspracheübung kann zum Beispiel die Chorwiederholung verwendet werden.

Das Ziel dieser Übung ist die Kooperation zu verbessern, die Lernatmosphäre zu entspannen und die Schüler und Schülerinnen zum Bewusstsein für die Anstrengung zu führen, die notwendig ist, wenn die Bedeutung eines unbekanntes Wortes erklärt wird (vgl. Maley, Duff, 1982, S. 153-154).

b) Wortschatzübungen

„Scherfer (1989) listet im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* fünf verschiedene Formen von Wortschatzübungen:

1. Das Memorieren zweisprachiger Vokabelgleichungen (Paarassoziationslernen);
2. Das Memorieren einsprachiger Vokabellisten;
3. Das Memorieren der Vokabeln in typischen syntaktischen Kontexten;
4. Kognitive Wortschatzübungen;
5. Situativ-pragmatische Wortschatzübungen“ (Schewe, 1993, S. 171).

Wortschatzaneignung durch pantomimische Übungsformen

Die Schüler und Schülerinnen arbeiten zu zweit oder in Kleingruppen. Sie bekommen einen Textabschnitt, den sie durchlesen. An die Tafel werden Adjektive geschrieben, von denen sie wählen und den Text in der Art und Weise lesen, die von dem Adjektiv benannt

ist. Die andere Person / die anderen Personen schätzen, um welches Wort es geht. Denn die Übersetzung wird nicht direkt geleistet, sondern die Schüler und Schülerinnen müssen die Bedeutung aus dem Kontext verstehen. Diese Übung bildet die Muttersprachaneignung nach (s. *Sich eine Sprache aneignen*, S. 2) (vgl. Schewe, 1993, 172-174).

c) Grammatikübungen

Susanne Even, die Autorin der Publikation *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, spricht von sechs Phasen des Unterrichts, und zwar: Sensibilisierungsphase, Kontextualisierungsphase, Einordnungsphase, Intensivierungsphase, Präsentation und Reflexion.

„Die Sensibilisierungsphase führt die Teilnehmenden an bestimmte grammatische Strukturen oder Sachverhalte heran, in dem zunächst ein persönlicher Anhaltspunkt gefunden wird, der das Bedürfnis bzw. die Notwendigkeit sich zu äußern hervorruft“ (Even, 2003, S. 174). In anderen Worten, den Schülern und Schülerinnen wird bekannt gemacht, in welcher Situation sie die bestimmte grammatische Struktur benutzen. In der folgenden Phase, der Kontextualisierungsphase, sollte diese Situation in größeren Kontext eingesetzt und diese vorgespielt werden, während in der Einordnungsphase die Schüler und Schülerinnen zur bewussten Überlegung über die gewisse Sprachstruktur geführt werden. Die Regeln sollten immer eher ein Produkt des gemeinsamen Nachdenkens sein, als Lehrervortrags. Das Dramamaterial aus der Kontextualisierungsphase kann in der Intensivierungsphase wieder bearbeitet werden.

Die inhaltliche Beziehung ist wichtig, damit die Schüler und Schülerinnen ihre Bilder und Vorstellungen erweitern können. Das Produkt dieser Phase kann zum Beispiel eine szenische Improvisation sein. Von der Wahl der Übung hängt es ab, ob das Produkt präsentiert wird, oder nicht. Es sollte aber immer über den Prozess reflektiert werden. Dass heißt, dass sowohl die Schüler und Schülerinnen, als auch die Lehrperson immer die Gelegenheit haben sollten, sich zu den Methoden und Inhalte zu äußern und ein konstruktives Feedback zu bekommen (vgl. Even, 2003, S. 174-175).

Pantomime

Die Schüler / Schülerinnen arbeiten zu zweit oder in den Gruppen. Ein Schüler / eine Schülerin demonstriert einen Gegenstand oder eine Aktion pantomimisch ohne zu sprechen, während die andere Person / Personen erraten, worum es geht. Sie können nur

das einzige Wort sagen, es in einem Satz verwenden, oder falls sie das bestimmte Wort in der Fremdsprache nicht benennen können, schreiben sie es um.

Diese Übung kann als Wiederholung eingesetzt werden, oder kann zum Erwerb neuer Wörter dienen. Das Ziel dieser Übung ist mehrere Sinne beim Erwerb der neuen Lexik einzugliedern und den Studenten die Gelegenheit geben, von allen Bestandteilen ihrer Intelligenz nach Garners Theorie der multiplen Intelligenzen zu profitieren (vgl. Schewe, 1993, 172).

d) Kommunikative Übungen

Das Ziel der kommunikativen Übungen ist die Entwicklung der Kommunikationsfähigkeit, die zurzeit zum Hauptschwerpunkt des Fremdsprachenunterrichts ist. Das heißt, dass die Schüler und Schülerinnen ihre Ausdrucksformen einer bestimmten Situation anpassen können. In anderen Worten: sie wissen (und können die theoretischen Kenntnisse in der Realität verwenden), wie sie handeln, sprechen und sich benehmen sollen, damit das Tun angemessen ist. Zu den Aspekten, die die Kommunikationsform beeinflussen, gehören: der Sprecher und der Zuhörer (das Alter, das Geschlecht, die Ausbildung, die Beziehung zwischen den beiden Personen), die Zeit, der Ort, das Thema, usw.

Den typischen kommunikativen Übungen werden folgende Aufgaben zugeordnet: Kurzdialoge, Diskussions- und Interaktionsspiel und Rollenspiel. „Bei den genannten Beispielen handelt es sich um in sich geschlossene Übungsformen, während die dramapädagogische Arbeitsweise charakterisiert ist durch eine grundsätzlich offene Struktur: durch einen Stimulus (Bild, Text o.ä.) wird eine Handlungssituation geschaffen, die zum Ausgangspunkt wird für eine inhaltlich ineinandergreifende Sequenz von kommunikativen Handlungssituationen“ (Schewe, 1993, S. 181-182).

Rollenspiel

Am Anfang der Aktivität bekommen die Schüler und Schülerinnen Rollenkarten mit den Grundinformationen über die Rolle, die sie darstellen sollen. Es kann nur der Name der Person, des Tiers oder sogar einer Sache sein, oder auch eine Beschreibung von der Aktion, die der Schüler / die Schülerin präsentieren soll. Meistens enthalten die Rollenkarten folgende Informationen: den Namen, den Beruf, das Alter, das Geschlecht, das äußere Aussehen, den Charakter und die Interesse der Person; den Kontext, die Ansicht des Charakters auf das präsentierte Problem, ihre Stellung zu der Situation und die

Absicht, was passieren soll. Man kann auch Hilfe enthalten, z. B. Wörter, Idiome und andere Sprachstrukturen. Nach Scrivener (2005) sollen die Stellungnahmen der Charaktere im Widerspruch stehen, damit hier der Bedarf an Diskussion entsteht (S. 155 – 156).

Vor dem Spiel sollen alle Schüler wissen, was das Ziel der Übung ist. Sie sollen verstehen, was ihre Karte enthält und was sie machen sollen. Sie sollen genug Zeit haben, die Karten zu lesen, unbekannte Wörter zu finden und eigene Stellung zu formulieren. Obwohl sie Notizen machen können, sollten sie während der Diskussion / des Spiels eher freisprechen und improvisieren (vgl. Scrivener, 2005, S. 158).

Eine Variante des Rollenspiels ist Real-Play, deren Mittelpunkt eine reale Situation ist. Das heißt, dass die Schüler eigene Erfahrungen die in der Klasse vorspielen. Die Rollenkarten sind in diesem Falle nicht vor dem Lehrer im Voraus vorbereitet, sondern von den Lehrenden nach der Wirklichkeit geschaffen. Die Situationen hängen von den Schülern und Schülerinnen selbst ab (z. B. im Restaurant, im Geschäft, auf der Straße, usw.).

Das Ziel dieser Übung ist nicht nur neue Sprachstrukturen zu lernen, sondern auch neue Verhaltensmuster zu trainieren und unter anderen einzugliedern. Infolge dieses Trainings können die Lehrenden solche Situationen in der Realität ohne Stress standhalten.

Ein anderer Typ des Rollenspiels ist die Simulation, die komplexer ist. Die Schüler haben nicht nur die Rollenkarten zur Verfügung, sondern auch viele andere Hilfsmittel und Kulissen (zum Beispiel Flashkarten, Kostüme, Zeitungsausschnitte, TV Sendungen, usw.) um eine konkrete Welt zu schaffen (vgl. Scrivener, 2005, S. 159).

e) Übungen zum Hörverstehen

Nach Schumann gibt es fünf Typen der Übungen zum Hörverstehen:

- a. „Übungen zur Hördiskrimination (auditive Komponente);
- b. Übungen zur Semantisierung (semantische Komponente);
- c. Übungen zur Textstrukturierung (syntaktische Komponente);
- d. Übungen zur Situations- und Intentionsbestimmung (pragmatische Komponente);
- e. Übungen zum Sprachwissen über die Besonderheiten der gesprochenen Sprache (kognitive Komponente)“ (Schewe, 1993, 182).

Schewe (1993) glaubt, dass der Text immer im Allgemeinen angeschaut werden sollte, das heißt, dass die Form immer nur im Bezug auf den Inhalt analysiert werden soll. In anderen Worten bagatellisiert er eigentlich Schumanns Typologie.

Er ist nicht mit dem klassischen Verlauf der „Übungen zum Hörverstehen“ einverstanden: zuerst den Text zuhören, dann die (meistens W-) Fragen zu beantworten. Er kritisiert vor allem, dass die Übungen oft isoliert und nicht verknüpft sind. Er schlägt vor, dass die Schüler und Schülerinnen sich nicht nur mit der Form des Textes beschäftigen, sondern über den Sinn des Inhalts wirklich nachdenken und sich von ihm beeinflussen lassen. Das heißt, dass die mit dem Text verbundenen Übungen auf Emotionen und Gefühle wirken sollen (S. 182 - 185).

Der heiße Stuhl

Eine Person verwandelt sich in eine Figur aus dem Text und setzt sich auf den heißen Stuhl. Wenn er / sie auf dem Stuhl sitzt, können die anderen ihn befragen. Der Schüler / die Schülerin antwortet aus der Sicht der Figur. Die gestellten Fragen können den Charakter der Figur betreffen, ihre Handlung, Gefühle, usw. Diese Übung kann zur Erklärung einer bestimmten Situation oder zur Erkennung des Charakters dienen. Die Schüler und Schülerinnen haben Gelegenheit ihre Meinung zu äußern und danach Fragen zu stellen, die sie interessieren. Sie fördert auch die Empathie und Sichtwandel (Kempe, Winkelmann, 1998, S. 39).

f) Übungen zum Leseverstehen

Beim Einsetzen einer Übung, die auf Leseverstehen fokussiert ist, sollten die folgenden Phasen berücksichtigt werden: „Vor dem Lesen“, „Während des Lesens“ und „Nach dem Lesen“. In der ersten Phase sollte das Vorwissen aktiviert werden und die ersten Überlegungen und Einschätzungen zu dem Text können gemacht werden; mit dem Ziel, die Schüler und Schülerinnen für den Text zu motivieren. Während des Lesens nehmen die Schüler und Schülerinnen die innere Struktur des Textes wahr, fokussieren sich sowohl auf die semantische Bedeutung, als auch auf Syntax, die in der letzten Phase, nach dem Lesen reflektiert werden. Beim Einsatz der dramapädagogischen Übungen zum Leseverstehen sollte folgendes respektiert werden: „Textdetails werden nicht isoliert (linguistisch) analysiert, sondern werden zu Impulsen für Inszenierungsformen, die nur dann gelingen können, wenn die ‚Textdetails‘ lesend verstanden wurden. Der Text löst sich auf, wird zum Sprungbrett.“ In anderen Worten sollte der Text nicht nur theoretisch zergliedert werden,

sondern als Basis für praktische Aktivitäten der szenischen Improvisation genommen werden, wo das Verständnis der Details bewiesen wird (Schewe, S. 1993, 186).

Das andere Ich

Die Schüler und Schülerinnen lesen einen Text durch und denken über die Personen nach. Wie sind sie? Was fühlen sie? Sie können ein paar Notizen machen, ein Symbol malen, usw., aber es ist nicht notwendig. Nach einem Signal verwandeln sich die Schüler und Schülerinnen in diese Person. Sie stehen auf und beginnen die Geschichte aus der Perspektive ihrer Person zu erzählen. Sie beschreiben, was sie sehen, hören, riechen, fühlen, usw. Sie beginnen mit: „Ich bin...“.

Es ist notwendig, die Rolle von der Realität deutlich zu trennen. Die Schüler und Schülerinnen können z. B. in die Rolle mit einem markanten Schritt eintreten und dann heraustreten, oder ein Requisit haben, das wieder abgegeben wird. Die Übung sollte immer evaluiert werden. Die Schüler und Schülerinnen bekommen so die Gelegenheit, über eigene Gefühle zu reflektieren, was sie selbst beim Lesen und während der Verwandlung empfunden haben.

Diese Übung fördert das Einfühlungsvermögen und hilft den Schülern und Schülerinnen, die Perspektive zu wechseln (Kempe, Winkelmann, 1998, S. 38).

g) Übungen zum Schreiben

Oft werden die Übungen, die die Schreibfähigkeit fördern sollen, mehr an die Form, als an den Inhalt konzentriert und nach dem Prinzip: Schreibaufgabe – Korrektur – nachfolgende Aufgaben verläuft. Schewe überlegt, ob dieses Prinzip korrekt ist. Er fragt, ob die schriftlichen Übungen immer korrigiert werden müssen (bzw. von wem?), und ob die Korrektur immer zu anderem Schreiben führen muss. Er betont, dass das Schreiben vor allem ein kreativer Prozess sein soll, in dem die Schüler und Schülerinnen, aber auch die Lehrperson ihre Schreibfertigkeiten entwickeln. Im dramapädagogischen Sinne sollten die Übungen immer im weiteren Kontext des dramatischen Geschehens eingeführt werden. Das heißt, dass das Schreiben zur Reflexion der szenischen Improvisation dienen soll. In anderen Worten, sie sollten nicht nur textlinguistisch orientiert sein, sondern zur Originalität, Kreativität und Phantasie anregen (vgl. Schewe, 1993, S. 187-188).

Es geht um ein Gespräch an der Polizeistation, wo eine Person angeben möchte, dass sie ihr Haustier verloren hat. Der Polizist / die Polizistin muss folgende Informationen feststellen, um die Fahndung eröffnen zu können.

3. Praktischer Teil

Der Praktische Teil dieser Arbeit wurde an der Střední průmyslová škola strojnická a Střední odborná škola profesora Švejcara in Pilsen realisiert. Vier dramapädagogische Übungen sind in vier Klassen eingesetzt worden.

Dieser Teil ist in vier Kapitel nach den Übungen eingeteilt, in welchen die Übung beschrieben wird, die Lernziele angegeben werden, der Verlauf der Aufgabe beschrieben wird und dann von sowohl den Schülern und Schülerinnen, als auch der Lehrerin reflektiert wird.

3.1 Der inszenierte Text

Die Aktivität ist in der Klasse 3. E eingesetzt worden, die dreizehn Schülerinnen im Alter von 16 bis 18 Jahren besuchen. Das Sprachniveau von Deutsch ist B1 nach dem gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen. Die Inszenierung wird auf der Legende von Golem aufgebaut. Das Thema geht von den Kurrikula aus, ganz konkret ist der Artikel „Der Golem“ der Lektion 4C des Buchs „Sprechen Sie Deutsch? 2.“ bearbeitet worden.

3.1.1 Lernziele

In den Unterrichtseinheiten werden folgende Lernziele verfolgt:

- Die Schülerinnen können die Bedeutung der neuen Wörter erklären und diese praktisch im Kontext benutzen;
- Die Schülerinnen können effektiv zusammenarbeiten und miteinander kommunizieren;
- Die Schülerinnen können laut und deutlich sprechen.

3.1.2 Prozess

Die ganze Aktivität wird für drei Lehrstunden geplant, das heißt 135 Minuten insgesamt. Die Stundepläne sind im Kapitel „Anlagen“ angeschlossen (S. 43 - 47).

Erste Stunde

Während der ersten Stunde wird der Text „Der Golem“ bearbeitet (Dusilová et al., 2001, S. 57). Die Schülerinnen lesen sich den ganzen Text zuerst allein durch und die unbekanntesten Wörter werden unterstrichen. Nach dem ersten Lesen diskutieren sie über den Inhalt des Textes mit der Nachbarin in drei Minuten. Während der ganzen Aktivität haben die

Schülerinnen die Wörterbücher zur Verfügung. Sie werden aber ermutigt, nur solche Wörter zu finden, die für das Verständnis des Textes unentbehrlich sind. In anderen Worten, es ist nicht notwendig alle Wörter zu können, sondern die Geschichte zu verstehen.

Nach etwa fünf Minuten wird die Geschichte in der Klasse kollektiv zusammengefasst und die Bedeutung des Golems für die Juden besprochen. Die Theorie des Judentums wird erwähnt, einschließlich jüdische Kultur, Glaubensprinzipien und kurze Zusammenfassung der Geschichte der jüdischen Kultur und Religion. Die jüdischen Traditionen werden mit den christlichen Traditionen kontrastiert. Die Diskussion dauert circa fünfzehn Minuten. Das Ziel ist nicht, ein ausführliches Bild vom Judentum zu bieten, sondern die Schülerinnen für die nächste Aktivität zu motivieren, sie mit den Grundkenntnissen auszustatten und vor allem sie zum Überlegen über Judentum im Kontext der christlichen Kultur anzustacheln.

In der zweiten Hälfte der Stunde werden die Schülerinnen in zwei Gruppen zu sechs und sieben Schülerinnen geteilt. Die Gruppierung ist nicht von der Lehrerin abhängig, sondern die Schülerinnen entscheiden sich selbst, mit wem sie in der Gruppe sein möchten. Sie werden mit der nächsten Aktivität bekannt gegeben. Die Aufgabestellung lautet: *Arbeitet in zwei Gruppen und bereitet eine Golemgeschichte vor, die inszeniert wird.* Die Schülerinnen können entweder die klassische Geschichte bearbeiten, oder sich eine „Moderne Golemgeschichte“ ausdenken.

Bis zum Ende der ersten Stunde sollen die Schülerinnen die Rollen verteilen und über die Bühne, Kostüme und Kulissen nachdenken. Erfreulicherweise will eine Gruppe die klassische Legende bearbeiten und die andere Gruppe will den Text als Ausgangspunkt nehmen, um eine eigene, veränderte Geschichte aufzubauen.

Zweite Stunde

Die ganze zweite Stunde wird der selbstständigen Arbeit gewidmet. Die Schülerinnen arbeiten das Drehbuch und die Szenen aus. Die Schülerinnen arbeiten selbständig, die Lehrerin nimmt eine Observationsrolle ein und greift nur da ein, wo es notwendig ist. Die ganze Zeit haben die Schülerinnen Wordbücher und Internetzugang zur Verfügung, um unbekannte Wörter und zusätzliche Informationen finden zu können. Während der Stunde werden die Drehbücher mit der Lehrerin besprochen und sowohl die stilistische, als auch die grammatische Angemessenheit und Genauigkeit werden reguliert.

Das Produkt der zweiten Stunde ist eine Finalversion des Drehbuchs, mit der Beschreibung aller Szenen und Rollen.

Dritte Stunde

In den ersten fünf Minuten der dritten Stunde werden die letzten Vorbereitungen der Bühne beendet und alle Kulissen installiert. Dann spielen die beiden Gruppen ihre Vorstellungen.

Die erste Gruppe inszeniert die klassische Legende. Die folgenden Rollen werden dargestellt: Rabi Löw, der Schwiegersohn, der beste Schüler, der Golem und der Erzähler. Die sechste Schülerin hat als Bühnenarbeiterin am Spiel teilgenommen.

Die andere Gruppe hat sich für eine moderne Version der Geschichte entschieden. Neben Rabi Löw, den Schwiegersohn, den besten Schüler, den Golem und den Erzähler werden noch die Figuren der Golemina, Golems Verliebten, und die Ehefrau des Schwiegersohns eingegliedert.

Beide Vorstellungen dauern etwa fünf Minuten, das heißt zehn Minuten insgesamt.

3.1.3 Evaluation

Sowohl die Schülerinnen, als auch die Lehrerin haben die Übung evaluiert. Die Ergebnisse der Evaluation sind in Folgendem zu finden.

3.1.3.1 Evaluation der Schülerinnen

Nach den Aufführungen haben die Schülerinnen die Möglichkeit, sich zur Arbeit zu äußern. Sie können das Thema kommentieren, die Art und Weise der Arbeit beschreiben, oder nur eigene Gefühle ausdrücken. Nach der kurzen kritischen Reflexion bekommen die Schülerinnen ein Hand-out mit sieben Fragen / Aufgaben. Das Hand-out ist im Kapitel „Anlagen“ angeschlossen (s. Evaluationsliste, S. 48). Alle dreizehn Schülerinnen haben die Evaluationsliste ausgefüllt und der Lehrerin abgegeben.

- a) Wie findest du das Rollenspiel? War es amüsant? War es langweilig? Hast du etwas Neues gelernt? Wie war die Kooperation? Haben alle mitgemacht? Möchtest du es noch einmal probieren (mit einem anderen Thema)?...**

Die Schülerinnen haben sich über folgende Standpunkte geäußert und diese mit eins bis fünf Punkten bewertet (1 – das stimmt überhaupt nicht, 5 – das völlig stimmt):

- *Die Lehrerin half mir, wenn ich sie brauchte.*

Alle Schülerinnen haben angeführt, dass die Lehrerin immer hilfsbereit war. Elf Studentinnen haben sie mit fünf Punkten benotet, zwei Studentinnen mit vier Punkten.

- *Ich lernte etwas Neues.*

Sieben Schülerinnen glauben, dass sie etwas Neues gelernt haben (fünf Punkte), zwei Schülerinnen haben vier Punkte gegeben und vier Studentinnen waren nicht sicher (drei Punkte).

- *Ich mag die Zusammenarbeit in der Gruppe.*

Elf Schülerinnen finden die Zusammenarbeit in der Gruppe sehr gut (fünf Punkte), zwei Schülerinnen haben sie mit vier Punkten bewertet.

- *Ich hatte Spaß.*

Alle Schülerinnen haben während dieser Aktivität Spaß gehabt, elf Schülerinnen haben fünf Punkte gegeben, zwei Schülerinnen vier Punkte.

- *Ich mag das Thema.*

Nur eine Schülerin hat das Thema sehr interessant gefunden (fünf Punkte), vier Schülerinnen haben es mit vier Punkten benotet, dieselbe Zahl der Befragten haben das Thema weder interessant noch langweilig gefunden (drei Punkte) und zwei Schülerinnen haben das Thema eher weniger gemocht (zwei Punkte).

b) Wie war es? Welche Wörter fallen dir ein?

Die Schülerinnen haben vier Nomina, Adjektive, Verben und Wörter, die Gefühle beschreiben, schreiben sollen. Die aufgeführten Wörter sind unten genannt. Falls ein Wort mehrmals geschrieben worden ist, ist es in den Klammern angegeben. Die Reihe von Wörtern ist nach der Häufigkeit in der alphabetischen Reihenfolge bestimmt.

Nomina: Spaß (9), Golem (7), Arbeit (3), Lehm (3), Mitarbeit (3), Geschöpf (2), Liebe (2), Theaterstück (2), Aktivität, Bonbon, Charakter, Denker, Erzähler, Essen, Feuer, Geschichte, Gruppe, Gutes Thema, Herz, Kommunikation, Kooperation, Neue Wörter, Schauspieler, Telefon, Theater, Traum, Zunge, Zusammenarbeit.

Adjektive: lustig (10), toll (7), angenehm (3), gut (3), schön (3), witzig (3), glücklich (2), interessant (2), komisch (2), traurig (2), amüsant, chaotisch, erfreulich, erstaunlich, freundschaftlich, groß, liebe, Liebling, prima, ruhig, spaßig, wichtig, zusammen, zufrieden.

Verben: laufen (6), lachen (5), Spaß machen (4), sprechen (4), essen (3), lernen (3), machen (3), spielen (3), lieben (2), mitarbeiten (2), vorbereiten (2), arbeiten, bauen, brauchen, denken, diskutieren, etwas Neues erleben, fallen, geben, gefallen, helfen, müssen, Spaß haben, trinken, verlieren.

Gefühle: gut (7), angenehm (5), Glück (5), Freude (4), Liebe (3), Nervosität(3), Trau (3), ergriffen (2), freundlich (2), glücklich (2), lustig (2), Spaß (2), abenteuerlich, freunde, gern, interessant, ruhig, toll, Trauer, witzig.

Die am häufigsten genannten Nomina sind: Spaß (9), Golem (7), Arbeit (3), Lehm (3), Mitarbeit (3), Geschöpf (2), Liebe (2) und Theaterstück (2). Aus dem Charakter der Wörter können zwei Folgerungen gezogen werden: die Schülerinnen haben sich die Mitarbeit genossen und sie haben neue Wörter gelernt (Lehm, Geschöpf, Denker, usw.).

Auch die Adjektive beweisen die positive Stimmung der Schülerinnen: Lustig (10) und toll (7) sind die meistangegebenen Adjektive. Angenehm (3), gut (3), schön (3), witzig (3), glücklich (2), interessant (2), komisch (2) und traurig (2) sind auch mehr als einmal genannt worden.

Zu den am häufigsten angegebenen Verben gehören: laufen (6), lachen (5), Spaß machen (4), sprechen (4), essen (3), lernen (3), machen (3), spielen (3), lieben (2), mitarbeiten (2) und vorbereiten (2).

Das meisgegannte Wort, das ein Gefühl beschreibt, war gut (7), gefolgt von angenehm (5), Glück (5), Freude (4), Liebe (3), Nervosität(3), Trau (3), ergriffen (2), freundlich (2), glücklich (2), lustig (2) und Spaß (2). Insgesamt kann gesagt werden, dass diese Kategorie für die Schülerinnen die schwierigste gewesen ist und dass sie Probleme gehabt haben, solche Wörter zu finden.

c) Das habe ich gelernt, das ist für mich einfacher: _____(ergänze)

Am häufigsten haben die Schülerinnen geschrieben, dass sie neue Wörter gelernt haben (5). Drei Befragten glauben, dass für sie einfacher ist, im Team zu arbeiten. Zwei Studentinnen schätzen, dass sie Möglichkeit gehabt haben, mit den Mitschülerinnen mehr

zu sprechen. Neue Informationen über Theaterstücke zu bekommen und die Geschichte über Golem kennen zu lernen sind beide einmal angegeben worden.

d) Ergänze:

a. Die Aktivität war _____, weil _____.

Alle Befragten haben das Rollenspiel als positiv geschätzt (toll, prima, sehr schön, lustig), weil sie Spaß gehabt haben, etwas Neues erlebt zu haben, zusammengearbeitet haben zu können, neue Wörter gelernt zu haben, usw. Drei Mädchen haben die Aktivität gut gefunden, weil sie nicht lernen haben müssen.

b. Es hat mir am besten gefallen:

i. Ich konnte kreativ sein.

ii. Ich konnte meine Arbeit selbst organisieren.

iii. Ich konnte im Team arbeiten.

iv. _____.

Zehn Schülerinnen schätzen positiv, dass sie im Team arbeiten haben können, für zwei ist es wichtig, dass sie ihre Kreativität zeigen können. Ein Mädchen hat angegeben, dass es für sie etwas Neues gewesen ist.

c. Das war nicht so gut: _____, weil _____.

d. Wie können wir es besser machen? _____.

Insgesamt haben die Schülerinnen die Aktivität gut gefunden. Nur zwei Mädchen haben erwähnt, dass das Thema zu schwierig gewesen ist, und dass sie gerne das nächste Mal ein anderes Thema bearbeiten würden. Sechs Schülerinnen würden mehr Zeit der Aktivität widmen.

e) Ich möchte eine ähnliche Aktivität wieder machen JA – NEIN.

Alle dreizehn Schülerinnen möchten ein Rollenspiel wieder machen.

f) Zeichne ein Symbol für das Rollenspiel. Es kann irgendwas sein! Wie war es?

Das Meistgezeichnetes Symbol war ein Herz (4), dann ein lachendes Gesicht (3), eine Schülerin hat eine Gruppe von glücklichen Personen gezeichnet; die anderen Symbole sind: die Sonne, das Wort Spaß und sogar eine Szene der Geschichte – Schöpfung des Golems.

3.1.3.2 Evaluation der Lehrerin

Die Lehrerin findet die Aktivität gelungen und ist sowohl mit dem Verlauf, als auch mit dem Produkt zufrieden. Alle Schülerinnen sind in das Rollenspiel eingegliedert worden und alle haben aktiv gearbeitet. Deutsch ist überwiegend als Kommunikationssprache während alle drei Stunden benutzt gewesen, trotzdem ist Tschechisch auch teilweise gesprochen worden, vor allem während der Selbstkorrektion und Diskussionen über die Sprachstrukturen.

Sie muss den Schülerinnen zustimmen, dass mehr Zeit für die Vorbereitungsphase geleistet werden könnte, damit die Vorstellung in Detail ausgearbeitet sein könnte. Das Ziel der Übung ist aber nicht, ein perfektes Theaterstück zu präsentieren, sondern die Kommunikationskompetenz, Organisationsfähigkeit, Teamarbeit, Zeitmanagement und natürlich auch Sprachkompetenzen zu entwickeln; dass heißt, der Prozess selbst ist wichtiger, als der Produkt.

Das Thema der Arbeit ist absichtlich ausgewählt worden. Erstens ist es ein Teil der Kurrikula, und zweitens, was wichtiger ist, bietet es viele Möglichkeiten für Pre- und Postaktivitäten. Die Schülerinnen haben die Gelegenheit bekommen, über ihre eigene Kultur zu denken und diese mit anderen Kulturen zu vergleichen. Sie haben auch Parallelen zwischen der Schöpfung des Golems und anderer Erfindungen, die dem Schutz der Menschen dienen, herausfindet.

Die Lehrerin schätzt auch, dass obwohl die Schülerinnen die Drehbücher vorbereitet haben, haben sie nicht ihre Texte auswendig gelernt, sondern nur als Inspiration gebraucht. Die Drehbücher enthalten vor allem die Beschreibung der Bühne und der Kulissen und zählen die Materialien und Hilfsmittel auf. Die Dialoge sind vor allem als Stichpunkte benutzt worden und während der Aufführung ist vorwiegend improvisiert worden.

Weil die Schülerinnen mit Dramatechniken im Unterricht keine Erfahrungen gehabt haben, ist es am Anfang anstrengend gewesen, sie für die Arbeit zu motivieren. Sie sind nervös gewesen und sie haben ihre Scheu überwinden müssen. Der Vorteil ist gewesen, dass sich die Schülerinnen untereinander kennen und dass gute zwischenmenschliche Beziehungen in der Klasse herrschen. Nach Einstellung der Vertrauensatmosphäre haben alle Mädchen ohne Probleme mitgearbeitet.

3.1.4 Zusammenfassung

Wie schon gesagt wurde, ist die Dramapädagogik an den tschechischen Schulen zurzeit nicht verbreitet, trotzdem haben sowohl die Schülerinnen, als auch die Lehrerin Interesse gezeigt, dass sie solche Aktivität wiederholen und öfter im Unterricht eingliedern möchten. Nach den aus der Evaluation erworbenen Informationen finden alle Schülerinnen die Aktivität nicht nur unterhaltsam, sondern auch nutzbringend. Sie bewerten vor allem die Möglichkeit, im Team zu arbeiten, neue Worterwerbsstrategien kennen zu lernen, die Gelegenheit kreativ zu sein und mit den Mitschülerinnen mehr sprechen zu können als positiv. Andererseits würden sie der Aktivität mehr Zeit widmen und ein anderes, interessanteres Thema auswählen.

Neben den Sprachkompetenzen und persönlichen Kompetenzen, vor allem Selbstmanagement, Konfliktmanagement, Zeitmanagement und Kommunikationsfähigkeit, sind auch folgende Leistungen durch das Rollenspiel gefördert worden: kreatives Denken, Imagination und Phantasie, Hörverständnis, verbale und non-verbale Ausdrucksfähigkeiten, Präsentationsmöglichkeiten, Improvisationsfähigkeit, Einfühlungsvermögen, Toleranz und Respekt zur Unterschiedlichkeit, Teamarbeit und Kooperation, Selbstbewusstsein und Differentiation. Die Lehrerin hat auch die Gelegenheit, die Schülerinnen besser kennenzulernen und mit ihnen auf einer persönlicheren Ebene zu arbeiten.

3.2 Interview

Diese Aktivität ist in der Klasse 1. D eingesetzt worden, in der insgesamt neun Schülerinnen im Alter von 16 bis 17 Jahren gewesen sind. Das Sprachniveau dieser Klasse ist A1 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen. Die Aktivität ist für 20 Minuten geplant.

3.2.1 Lernziele

Am Ende der Stundensequenz können die Schüler:

- Die Ausdrücke „*ich möchte*“, „*du möchtest*“, „*er, sie, es möchte*“ verstehen und praktisch benutzen.
- Fragen mit den Ausdrücken „*möchtest du?*“, „*möchte er, sie, es?*“ bilden.
- Eigene Wünsche benennen und nach Wünschen anderer Person fragen.

3.2.2 Prozess

Einleitungsphase: Die Lehrerin sagt: „Ich bin hungrig. Ich möchte etwas essen.“ Und betont das Wort „möchte“. Dann fragt eine Schülerin: „Bist du hungrig? Möchtest du etwas essen?“. Nach ein paar Beispielen verstehen die Schülerinnen die Bedeutung des Verbs „möchten“ und wissen, in welchen Situationen sie es benutzen können.

Die Schülerinnen teilen sich in vier Dreiergruppen auf und nehmen die folgenden Rollen ein: Reporterin, Popstar und Schriftführerin. Die Reporterin hat eine ganz tolle Gelegenheit, einen weltberühmten Popstar zu treffen und mit ihm ein Interview zu machen. Sie fragt den Popstar nach seinen Wünschen und Pläne und verwendet folgende Konstruktionen:

Was möchtest du _____ (Verb)? z. B. Möchtest du lesen?

Möchtest du _____ (etwas) _____ (Verb)? z. B. Möchtest du einen Hund haben?

Möchtest du _____ (Nomen)? z. B. Möchtest du einen Kuchen?

Die dritte Schülerin spricht nicht, sondern schreibt, was der Popstar möchte. Am Ende der Aktivität sagt die Schriftführerin den anderen Schülerinnen in der Klasse, was der Popstar möchte.

3.2.3 Evaluation

Nach der Übung werden die Schülerinnen aufgefordert, mit dem Daumen die Aktivität zu evaluieren (Daumen oben – toll, unten – langweilig, etwas dazwischen – weder gut, noch schlecht). Alle Schülerinnen haben die Übung toll gefunden.

Die Lehrerin ist überrascht gewesen, dass die Schülerinnen wirklich die ganze Zeit Deutsch gesprochen haben und kreativ gewesen sind. Sie haben ruhig gearbeitet und einander zugehört.

3.2.4 Zusammenfassung

Diese Aktivität ist zum Erklären neuer Grammatik verwendet worden. Ohne es zu wissen, haben die Schülerinnen neue Sprachstrukturen gelernt. Sie haben die Gelegenheit gehabt, eigene Ideen zu äußern und kreativ zu sein. Sowohl alle Schülerinnen, als auch die Lehrerin haben berichtet, dass sie die Übung genossen haben.

3.3 Pantomime

Diese Übung ist in der Klasse 3 MZ durchgeführt worden, die von acht 17 bis 18 jährigen Schülern besucht wird. Das Niveau der englischen Sprache nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen ist A2. Die Aktivität hat 20 Minuten gedauert.

3.3.1 Lernziele

Am Ende der Stundensequenz werden die Schüler:

- Sätze in „Present Continuous“ konstruieren können, einschließlich Fragen und Negation;
- „Present Continuous“ für Beschreibung der Handlung verwenden, die im Moment des Sprechens abläuft.

3.3.2 Prozess

Ein Schüler bekommt eine Bildkarte, an der eine Aktivität illustriert wird (s. Aktivitäten, S. 49). Die Aufgabe des Schülers ist, die Aktivität pantomimisch darzustellen. Die Anderen raten, was die Person macht. Die Person, die im Vorne steht, kann nur mit „short answers“ antworten. Die Schüler benutzen „Present Continuous“ für eine Aktion, die im Moment des Sprechens abläuft.

z. B. Schüler A: Are you playing hockey?

Schüler B: No, I'm not.

Schüler C: Are you playing floorball?

Schüler A: Yes, I am.

Der Schüler, der die Aktivität errät, spielt die nächste Aktivität vor. Nach ein paar Beispielen denken die Schüler eigene Beispiele aus und diese nachspielen. Die Schüler sind aufgefordert originale Aktivitäten zu erfinden.

Die folgenden Aktivitäten sind dargestellt worden: Eine Kuh melken, mit einer Chihuahua spazieren gehen, Marihuana rauchen, Karten spielen, schlafen, sich duschen, mit der Ehefrau telefonieren, Pilze sammeln, fernsehen.

3.3.3 Evaluation

Am Ende der Übung haben die Schüler die Möglichkeit gehabt, ihre Kärtchen in vier Gruppen zu teilen (toll, gut, nicht gut, schrecklich), und so die Aktivität zu evaluieren. Vier Schüler haben sie toll gefunden und vier Schüler haben sie als gut bezeichnet. Niemand hat sie schrecklich oder nicht gut gefunden.

3.3.4 Zusammenfassung

Am Anfang haben die Schüler nicht mitarbeiten wollen, weil sie zu scheu gewesen sind. Sie haben es peinlich gefunden, etwas pantomimisch vorzuspielen. Die Lehrerin hat also die erste Aktivität selbst nachgespielt. Dann haben auch die ersten Schüler mitgemacht und am Ende sind alle Schüler sehr aktiv und kreativ gewesen. Wichtig ist, sich nicht zu ergeben und ein Vorbild für die Schüler zu sein; sogar, wenn die eigene Sicherheit ein bisschen bedroht wird.

3.4 Rollenspiel

Diese Übung ist in der Klasse 2ME mit dreizehn 16 bis 17 jährigen Schülern realisiert worden, deren Englischkenntnisse vom B1 Niveau nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sind. Die Aktivität wird für 30 Minuten geplant.

3.4.1 Lehrziele

Am Ende der Stundensequenz können die Schüler:

- Eigene Meinung äußern und die Meinung von Anderen akzeptieren und respektieren;
- Eigene Meinung mit relevanten Argumenten unterlegen;
- Mindestens drei Vorteile und drei Nachteile des Lebens auf dem Lande und in der Stadt nennen;
- „Some, any, much, many no and a lot“ im Kontext verwenden.

3.4.2 Prozess

Die Schüler teilen sich in vier Gruppen auf und jede Gruppe bekommt eine Rollenkarte, wo der Kontext und die Rollen beschrieben werden. Die Rollenkarten sind im Kapitel „Anlagen“ zu finden (s. Rollenkarten, S. 50 - 52). Die Schüler lesen die Aufgabestellung durch und lernen ihre Rollen kennen. Sie probieren sich in die Personen einzufühlen und stellen sich die Situation aus ihrer Sicht vor. In der Beschreibung der Rollen fehlen bestimmte Wörter, die die Schüler ergänzen.

Wenn die Schüler sicher sind, dass sie ihre Rolle völlig verstehen, finden sie Argumente durch die sie die Anderen in der folgenden Diskussion überzeugen. Am Ende der Diskussion sollte die ganze Gruppe eine Lösung der Situation finden. Die Schüler diskutieren zuerst in den Gruppen und dann informieren die anderen Mitschüler über ihre Situation, Stellungen und vereinbarte Lösung.

3.4.3 Evaluation

Am Ende der Stunde sind die vier Ecken der Klasse mit „toll, gut, schlecht und schrecklich“ bezeichnet. Die Schüler gehen dorthin, wie sie die Aktivität finden. Zwei Schüler haben gemeint, dass sie toll war, sieben Schüler haben sie gut gefunden, zwei Schüler nicht gut, für einen Schüler ist sie schrecklich gewesen und ein Schüler hat nicht an der Evaluation teilgenommen.

Die Lehrerin ist mit der Arbeit, vor allem mit den Gruppendiskussionen, zufrieden gewesen, leider hat sie aber den Zeitaufwand der Übung unterschätzt. Deshalb ist keine Zeit für die Zusammenfassung geblieben.

3.4.4 Zusammenfassung

Die Anfangsphase ist die schwierigste gewesen. Es hat fast zehn Minuten gedauert zu erklären, was die Schüler machen sollen. Sie haben noch nie mit einem Rollenspiel gearbeitet. Das andere Problem war, dass alle Schüler gemeint haben, dass das Leben auf dem Lande das Beste ist. Deshalb konnten sie keine Vorteile des Lebens in der Stadt finden. Zusammen haben aber Argumente gefunden und die Diskussionen haben gut funktioniert. Manche Schüler haben Notizen gemacht, Andere haben die ganzen Sätze geschrieben, noch Andere haben improvisiert. Außer einer Gruppe haben alle Schüler die ganze Zeit Englisch gesprochen und an der Übung gearbeitet. Zwei Schüler haben die

Aufgabe zu anstrengend gefunden, und deshalb sind sie von der Lehrerin unterstützt worden.

4. Zusammenfassung

Manche Linguisten halten die Sprache für eine kulturelle Erfindung; andere behaupten, dass sie nur ein Instinkt ist, der allen Tieren auch angeboren ist. So oder so ist sie ein mächtiges Mittel der Kommunikation und Selbstorientierung in der Welt.

Die zwei Grundstrategien des Spracherwerbs sind Aneignung und Lernen.

Sprachaneignung ist vor allem mit der Muttersprachenaneignung verbunden, trotzdem können wir Tendenzen sehen, die Aneignung der Muttersprache beim Fremdsprachunterricht nachzuahmen. Sich eine Sprache anzueignen bedeutet, sie instinktiv, unbewusst und mühelos durch Exposition zu lernen und dann zu benutzen. Andererseits, eine Sprache zu lernen beansprucht Energie, Wille und bewusste, systematische Arbeit.

Zu den meistverbreiteten Methoden des Fremdsprachenunterrichts gehören die Grammatik-Übersetzungs-Methode, die Direkte Methode und die Audiolinguale Methode. Generell ist zu sagen, dass die Pädagogen dazu tendieren den Fokus von der Lehrperson auf die Schüler und Schülerinnen, von formaler Genauigkeit auf effektive Kommunikationsfertigkeit und hauptsächlich von der Sprache als abstraktes System auf einen handlungsgebunden Kontext zu schieben.

In den 1970er und 1980er Jahren sind viele Alternative Methoden entstanden, die auf den psychologischen, anthropologischen, pädagogischen, soziologischen, oder philosophischen Erkenntnissen gegründet sind. Heutzutage werden sie aber nicht oft eigenständig eingesetzt, sondern mit anderen Methoden kombiniert. Die Alternativen Methoden lehnen die passive Reproduktion von Texten ab und fordern Kreativität, Originalität und aktive Zusammenarbeit von den Schülern und Schülerinnen, aber auch von der Lehrperson. Nach diesen Methoden soll das Lernen die Aneignung der Muttersprache nachbilden. Die Sprache sollte zu ihrer Hauptfunktion, der Kommunikation, genutzt werden, und deshalb wird der Inhalt wichtiger, als die Form.

Dramapädagogik ist eine handlungsorientierte Methode, die das Spiel im Unterricht verwendet. Im Zentrum dieser Methode stehen zwei Grundprinzipien: Identifikation und Aufbau der fiktiven Situation, dank denen nicht nur die Sprachfertigkeiten,

sondern auch die Persönlichkeitsbildung und Kommunikationsfähigkeit der Schüler und Schülerinnen entwickelt werden.

Von den erziehenden Effekten des Theaters sind schon Aristoteles, Plato und Rousseau überzeugt gewesen. Heutzutage wird Dramapädagogik vor allem dafür geschätzt, dass sie den Schülern und Schülerinnen ermöglicht, eigene Erfahrungen in der Welt der Medien zu gewinnen. Der Pionier der Dramapädagogik ist Francois Gouin, der seine Methode auf Dramatisierung gegründet hat. So ist die Sprache nicht mehr ein isoliertes, abstraktes System, sondern ein auf die Realität bezogenes Medium. Georg Albrecht war einer der ersten Dramapädagogen, der den Wert auf die „Szenische Improvisation“ gelegt hat. Die Schüler und Schülerinnen sollen also nicht mehr Texte memorieren, sondern spontan reagieren.

Die Hauptziele der Dramapädagogik sind in drei Bereichen (affektiv, kognitiv und sozial) zu beobachten, und zwar: Persönlichkeitsentwicklung, soziale Sensibilität, Fachübergreifendes Lernen und das „Verständnis für dramatische Ausdrucksformen“. Ungeachtet des Fakts, dass sowohl die Schüler und Schülerinnen, als auch die Lehrperson vom Einsetzen der dramapädagogischen Übungen profitieren können, sollten immer folgende Fragen berücksichtigt werden: wer?, was?, wann?, mit wem?, wo?, wie?, womit?, warum?, wozu?. In anderen Worten, Dramapädagogik ist nicht ein allrettendes Heilmittel, sondern nur eine weitere Möglichkeit, die den Unterricht bereichern kann, wenn sie effektiv eingesetzt.

In der Praxis ist bewiesen worden, dass die dramapädagogischen Übungen an Tschechischen Schulen leider nicht verbreitert sind und dass sie Schüler und Schülerinnen oft Probleme haben, kreativ zu sein, und dass sie die eigene Meinung nicht äußern – und sogar auch oft keine haben. Nach den Anfangsschwierigkeiten haben sie aber reflektiert, dass ihnen die dramapädagogischen Aktivitäten große Freude bereitet haben. Alle Schüler und Schülerinnen haben Interesse gezeigt, dass sie ähnliche Übungen in den Unterricht integrieren möchten.

5. Literaturverzeichnis

- DUSILOVÁ, D. et al. (2001): *Sprechen Sie deutsch? 2*. Praha: Polyglot.
- EHLICH, K. (2012): *Sprach(en)aneignung – mehr als Vokabeln und Sätze*. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprach_en_aneignung_-_mehr_als_vokabeln_und_s__tze.pdf. Stand: 1. 6. 2013
- EVEN, S. (2003): München: *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. IUDICIUM Verlag.
- HARMER, J. (2007): *The Practice of English Language Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited.
- HELL, G. (1991): *Drama in Education – eine britische Lehr-/Lernmethode im Unterricht Deutsch als Fremdsprache?* Unveröffentlichte Diplomarbeit, Philosophisch-Pädagogische Fakultät der katholischen Universität Eichstätt.
- CHODĚRA, R. (2000): *Výuka cizích jazyků na prahu nového století II*. Ostrava: Ostravská univerzita.
- KEMPE, A., WINKELMANN, U. (1998): *Das Klassenzimmer als Bühne*. Donauwörth: Auer Verlag.
- MALEY, A., DUFF, A. (1982): *Drama Techniques in Language Learning. A resource book of communication activities for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- MORAITIS, A. (2011): *Dramapädagogik – Dramagrammatik Dramatische Arbeit in allen Fächern*. Abrufbar im Internet. URL: http://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf. Stand: 21. 4. 2013.
- PINKER, S. (1994): *The Language Instinct*. New York: Harper Perennial Modern Classics.
- PROCHAZKA, A. (2007): *Drama in Modern Language teaching*. Wien: Abrufbar im Internet. URL: http://www.kphvie.ac.at/fileadmin/Dateien_KPH/Kompetenzzentren/K%C3%BCns_tl._Bildung/Downloads/Drama_in_MLT_1.pdf. Stand: 15. 5. 2013.
- SCHEWE, M. (1993): *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Abrufbar im Internet. URL: <http://hdl.handle.net/10468/561>. Stand: 15. 4 2013.

SCRIVENER, J. (2005): *Learning Teaching. A guidebook for English language teachers.*
Oxford: Macmillan Publishers Limited.

6. Resümee

Languages are very important in the lives of all humans; therefore many researches have been done to discover the principles of the language acquisition. Picking up a language is one way of acquiring a language, formal learning being the other. To the most widespread methods of foreign language learning and teaching belong: Grammar-translation Method, Direct Method and Audio-lingual Method. Dramapedagogy is a process-oriented method that uses games and plays to educate the language learners as well as to enhance the development of their personality. The focus of dramapedagogy is to convey the language in the every-day-life context, not to teach abstract, isolated systems; and to help both the learners and teachers to develop their creativity, originality and imagination. Although there is clear evidence of the benefits brought by dramapedagogy, this method is rather scarce at Czech schools.

Key words: Language, acquisition, learning, Grammar-translation Method, Direct Method, Audio-lingual Method, dramapedagogy, creativity, originality, imagination, foreign language teaching and learning

Die Sprache spielt eine besonders wichtige Rolle im Leben aller Menschen, deshalb werden viele Forschungen dem Spracherwerb gewidmet. Aneignung und Lernen sind die Grundweisen des Spracherwerbs. Zu den meistverbreiteten Methoden gehören die Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode und Audiolinguale Methode. Dramapädagogik bezeichnet eine handlungsorientierte Methode, die das Spiel im Unterricht verwendet, mit der Absicht die Schüler und Schülerinnen zu erziehen und ihre Persönlichkeit zu entwickeln. Die Hauptziele der Dramapädagogik sind die Sprache nicht als ein abstraktes System zu betrachten, sondern im Handlungskontext der realen Welt zu präsentieren und die persönliche Originalität, Kreativität und Phantasie sowohl der Schüler und Schülerinnen, als auch der Lehrperson beim Fremdsprachenunterricht zu entwickeln. Obwohl die Beiträge des Einsatzes der dramapädagogischen Übungen unbestreitbar sind, wird diese Methode nur selten an den tschechischen Schulen eingesetzt.

Schlüsselwörter: Sprache, Spracherwerb, Aneignung, Lernen, Grammatik-Übersetzungs-Methode, Direkte Methode, Audiolinguale Methode, Dramapädagogik, Handlungskontext, Originalität, Kreativität, Phantasie, Fremdsprachenunterricht.

7. Anlagen

7.1 Stundenplan 1 (3.E, 4.3.2013, 8:55 – 9:40)

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
1	<i>Přivítání</i>	<i>Přivítá žáky</i>	<i>Přivítají učitele</i>	<i>Zahájení hodiny</i>	<i>frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
10	<i>Kontrola testu</i>	<i>Rozdá testy</i>	<i>Dobrovolník napíše na tabuli správné řešení</i>	<i>Zpětná vazba, kontrola, dovysvětlení</i>	<i>Frontální</i>	<i>Zpětná vazba, slovní, známka</i>	<i>Habt ihr Fragen?</i>
10	<i>5/7 práce s textem</i>	<i>Zadá úkol, ptá se na slovíčka</i>	<i>Čtou nahlas, přečtou, co se v textu děje</i>	<i>Porozumění textu, příprava na další aktivitu</i>	<i>Frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
<i>flexibilně</i>	<i>Příprava na Inszenierung</i>	<i>Uvede aktivitu, rozdělí žáky do skupinek</i>	<i>Vymýšlejí scénář, scénu, kulisy...</i>	<i>Praktické užití gramatiky, slovíček, nácvik mluvení</i>	<i>Kooperace, skupinová práce, názorně demonstrační</i>	<i>Zpětná vazba</i>	<i>Asi 10 min scénka. Kdo nechce, může celý text přečíst. vyučující konzultuje</i>
<i>Nebo: 3</i>	<i>Výklad str. 51</i>	<i>Upozorní na rozdíl „der erste - der zweite x der eine – der andere</i>	<i>Uvedou další příklady</i>	<i>Žáci dokáží správně užít novou gramatiku</i>	<i>Frontálně-individuální, samostatná práce</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
5	<i>Procvičení 214/18</i>	<i>Zadá úkol</i>	<i>Vypracují</i>	<i>Žáci umí správně užít novou gramatiku (der erste x der andere)</i>	<i>Samostatná práce, frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	<i>Čas na rozmyšlenou, společná kontrola</i>
1 min	<i>zhodnocení a shrnutí tématu</i>	<i>hodnocení činnosti, reflexe splnění cílů</i>	<i>reflexe vlastní činnosti a splnění cílů, případné dotazy</i>	<i>reflexe zvládnutí cílů hodiny</i>	<i>frontální vyučování, diskuse</i>	<i>reflexe, slovní hodnocení</i>	<i>Hodnotí učitel i žáci</i>

7.2 Stundenplan 2 (3.E, 4.3.2013, 8:55 – 9:40)

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
1	<i>Přivítání</i>	<i>Přivítá žáky</i>	<i>Přivítají učitele</i>	<i>Zahájení hodiny</i>	<i>frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
<i>Flexibilně</i>	<i>Práce na scénce s golemem</i>	<i>Radí, pomáhá pokud potřeba</i>	<i>Spolupracují</i>	<i>Příprava na scénku</i>	<i>Kooperace, práce ve skupině, frontálně-individuální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
<i>1 min</i>	<i>zhodnocení a shrnutí tématu</i>	<i>hodnocení činnosti, reflexe splnění cílů</i>	<i>reflexe vlastní činnosti a splnění cílů, případně dotazy</i>	<i>reflexe zvládnutí cílů hodiny</i>	<i>frontální vyučování, diskuse</i>	<i>reflexe, slovní hodnocení</i>	<i>Hodnotí učitel i žáci</i>

7.3 Stundenplan 3 (3.E, 6.3.2013, 10:55 – 11:40)

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
1	<i>Přivítání</i>	<i>Přivítá žáky</i>	<i>Přivítají učitele</i>	<i>Zahájení hodiny</i>	<i>frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
<i>Flexibilně</i>	<i>Scénky</i>	<i>Kochá se, natáčí</i>	<i>Hrají</i>	<i>Dramatizace textu v učebnici</i>	<i>Kooperace, názorně demonstrační</i>	<i>Zpětná vazba slovní, hodnotí učitel i žáci, sebereflexe</i>	
10	<i>Pisemná reflexe práce</i>	<i>Zadá úkol</i>	<i>Piší reflexi práce – jak se jim pracovalo ve skupině, co bylo těžké, co by šlo vylepšit...</i>	<i>Hodnocení. Reflexe činnosti, sebereflexe</i>	<i>Samostatná práce</i>	<i>Pisemná a ústní reflexe</i>	
<i>1 min</i>	<i>zhodnocení a shrnutí tématu</i>	<i>hodnocení činnosti, reflexe splnění cílů</i>	<i>reflexe vlastní činnosti a splnění cílů, případně dotazy</i>	<i>reflexe zvládnutí cílů hodiny</i>	<i>frontální vyučování, diskuse</i>	<i>reflexe, slovní hodnocení</i>	<i>Hodnotí učitel i žáci</i>

7.4 Stundenplan 4 (1.Da, 4.3.2013, 8:00 – 8:45)

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
1	Úvod, přivítání	Přivítá žáky	Přivítají učitele	Zahájení hodiny	frontální	Zpětná vazba	
10	Gramatika „es gibt“ opakování	Začne 'In der Klasse gibt es...“	Žáci opakuji, ořídávají slovo	Opakování gramatiky, navázání na minulou hodinu	Frontální	Zpětná vazba	!!! nesklonné, !!! Akkusativ zásady pro tvoření otázky, záporu
10	161/23 poslech (CD1, stopa 35)	Zadá 161/23, ptá se, o čem to asi bude	Přečtou si nejprve celý text,	Poslech, vyhledávání specifických informací	Samostatná práce	Zpětná vazba	Nechat je hádat, co by tam tak mohlo být...
flexibilně	Procvičení Gramatika „ich möchte“	Uvede aktivitu	Pracují ve skupinkách po třech – star, zapisovatel/ka, novinář	Žáci umí practicky užít tvary „ich möchte, er/sie möchte“	Frontální, práce ve skupině	Zpětná vazba	Představení + 1 věc, kterou chtějí mít !!! Akkusativ a 1 věc, kterou chtějí dělat.
případně	32/13	Möchtest du ... haben?					Hází si míčkem
1 min	zhodnocení a shrnutí tématu	hodnocení činnosti, reflexe splnění cílů	reflexe vlastní činnosti a splnění cílů, případné dotazy	reflexe zvládnutí cílů hodiny	frontální vyučování, diskuse	reflexe, slovní hodnocení	Hodnotí učitel i žáci

7.5 Stundenplan 5 (3MZ, 14.2.2013, 10:55 – 11:40)

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
2	<i>Privítání</i>	<i>Privítá žáky</i>	<i>Privítají učitele</i>	<i>Zahájení hodiny, navození cizojazyčné atmosféry, rozmluvení</i>	<i>frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	<i>„What were we talking about last time?“</i>
10	<i>Reading 5/1</i>	<i>Zadá úkol</i>	<i>Čtou, podtrhají v textu slovesa present simple a continuous</i>	<i>Reading, reading for specific information</i>	<i>Frontální</i>	<i>Zpětná vazba</i>	<i>Ve dvojicích, Společná kontrola</i>
5	<i>5/3 gramatika</i>	<i>Zadá úkol, píše na tabuli</i>	<i>Podle textu vymyslí pravidla pro užití časů</i>	<i>Vyvození pravidel</i>	<i>Frontální, samostatná práce</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
10	<i>Speaking</i>	<i>Zadá úkol</i>	<i>Snaží se najít společný čas, kdy můžou na kafe</i>	<i>Speaking, užití present simple</i>	<i>Práce v páru</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
5	<i>Procvičení 108/2 doplňování</i>	<i>Zadá úkol, monitoruje</i>	<i>Doplňují vhodný čas</i>	<i>Použití present simple a present continuous</i>	<i>Frontální, samostatná</i>	<i>Zpětná vazba</i>	
<i>flexibilně</i>	<i>pantomima</i>	<i>Ukazuje činnosti</i>	<i>Žáci předvádí a hádají</i>	<i>Použití present continuous</i>	<i>Skupinová práce, názorně demonstrační</i>	<i>Zpětná vazba</i>	<i>Bud' obrázek nebo pantomima</i>
<i>1 min</i>	<i>zhodnocení a shrnutí tématu</i>	<i>hodnocení činnosti, reflexe</i>	<i>reflexe, dotazy</i>	<i>reflexe zvládnutí cílů hodiny</i>	<i>frontální vyučování, diskuse</i>	<i>reflexe, slovní hodnocení</i>	<i>Hodnotí učitel i žáci</i>

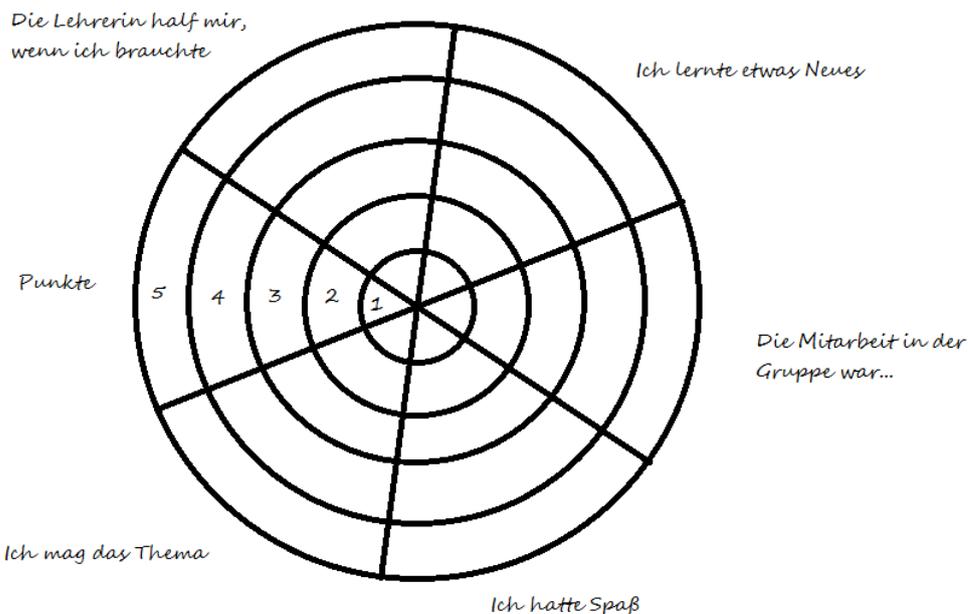
7.6 Stundenplan 6 (2ME, 13.2.2013, 8:55 – 9:40)

Čas (min)	Obsah učiva	Činnost učitele	Činnost žáků	Cíle	Výukové metody/ formy	Hodnocení	Poznámka
1	Úvod, přivítání	Přivítá žáky	Přivítají učitele	Zahájení hodiny	frontální	Zpětná vazba	
3	Opakování	Vyzve žáky, aby každý řekl jednu větu o North Wales	Žáci stojí, říkají věty!!!nesmí se opakovat, jen pak si smí sednout	Opakování, navázání na minulou hodinu, navození cizojazyčné atmosféry	Frontální	Zpětná vazba	
3	Text	26/interesting facts	Čtou nahlas	Opakování	Frontální	Zpětná vazba	„What is the name of the longest Czech village?“ Nová Ves u nového Města na Moravě (33 znaků)
30	Role play	Zadá role	Pracují ve dvojicích, diskutují	speaking	Práce v páru, diskuse	Zpětná vazba	!!! dosáhnout konsensu, dvojice seznámí ostatní ve třídě se svou situací, hlavními argumenty a výsledkem
3	Mind mapping	Píše na tabuli výhody/nevýhody města/vesnice	diktují	Upevnění slovní zásoby	frontální	Zpětná vazba	
5	Příprava na mluvení		Písemně připravují argumenty pro místo, kde by chtěli bydlet (město/vesnice)		samostatná		
flexibilně	Speaking	Poslouchá	Pzentují výhody a nevýhody bydlení ve městě/na vesnici, ostatní poslouchají	speaking	Frontálně individuální	Zpětná vazba	Po ukončení prezentace uč. Vybere žáka, který položí 1 relevantní otázku a žák ji zodpoví.
flexibilně	Writing		Písemně vypracují výhody a nevýhody žití v mě vesnici (HW)	writing	samostatná		130 – 150 slov
1 min	zhodnocení a shrnutí tématu	hodnocení činnosti, reflexe splnění cílů	reflexe vlastní činnosti a splnění cílů, dotazy	reflexe zvládnutí cílů hodiny	frontální vyučování, diskuse	reflexe, slovní hodnocení	Hodnotí učitel i žáci

7.7 Evaluationsliste

1. **Wie findest du das Rollenspiel? War es amüsant? War es langweilig? Hast du etwas Neues gelernt? Wie war die Kooperation? Haben alle mitgemacht? Möchtest du es noch einmal probieren (mit einem Andersen Thema)?...**

Gebe Punkte (1 - Ich mag es überhaupt nicht, 5 – es war toll)



2. **Wie war es? Welche Wörter fallen dir ein?**

Nomina: _____, _____, _____, _____

Adjektive: _____, _____, _____, _____

Verben: _____, _____, _____, _____

Gefühle: _____, _____, _____, _____

3. **Das habe ich gelernt, das ist für mich einfacher:** _____

4. **Ergänze:**

a) Die Aktivität war _____, weil _____.

b) Es hat mir am besten gefallen:

a. Ich konnte kreativ sein

b. Ich konnte meine Arbeit selbst organisieren

c. Ich konnte im Team arbeiten

d. _____

c) Das war nicht so gut: _____, weil _____.

d) Wie können wir es besser machen?

5. **Ich möchte eine ähnliche Aktivität wieder machen: JA - NEIN**

6. **Zeichne ein Symbol für das Rollenspiel. Es kann irgendwas sein! Wie war es?**

7.8 Aktivitäten

You are reading a magazine with your baby



You are snowboarding



You are driving a truck



You are doing the dishes



You are coming late to school



You are eating spaghetti



Copyright © Ron Leishman * <http://ToonClips.com/9135>

7.9 Rollenkarten

Situation 1:

You are a couple: Bill (36) and Jane (34). You have two kids. Tom is 12 and Robin is 5. You live in a 3 bedroom flat in the very city centre of Pilsen. Bill's uncle died last month and you got a nice house in Míšov, a very small village 35 km far from Pilsen. What will you do? Will you stay in the city or will you move to the village?

Role1:

You are **Bill**. You want to move to Míšov. You think a village is a better place for your children. It is much safer and your kids will get _____ (some/any/much/many/a lot of) fresh air. You think you can find _____ (some/any/much/many/a lot of) good schools for your kids not far from the village. You can drive them there. You do not mind quitting your job. Money is not everything. And living in a village is much cheaper than living in a city.

Find some other arguments to persuade your family to move to Míšov!

Role 2:

You are **Jane**. You want to stay in Pilsen. You think the city life is much more comfortable than the village life. You like going to the theatre and you have _____ (any, many, much, a lot of, a few, a little) beautiful dresses and high-heeled shoes. You think that there are not any opportunities for social activities in Míšov. For example, there are not _____ (some, any, many, much, a lot of, a few, a little) theatres, cinemas, parties... You like your job in the city and you think you cannot get a well paid job in a village. You also worry about the schools for your children.

Find some other arguments to persuade your family to stay in Pilsen!

Role 3:

You are **Tom**. You are 12 and you attend the 6th grade. You play football. Your best friend is Pavel Horváth who is your trainer. You are very talented and you want to be a professional. You do not want to leave Pilsen. You have _____ (any, many, much, some, a lot of, a few, a little) friend here and you have trainings 3 times a week. You also have _____ (any, many, much, a lot of, a few, some, a little) other hobbies: swimming, English, skating...

Find some other arguments to persuade your family to stay in Pilsen!

Role 4:

You are **Robin**. You are 5 and you do not know what you want. You have _____ (any, many, much, a lot of, some, a few, a little) friends in the kindergarten. Next year you should start attending the first grade and you like your teacher very much. But you like the house and its big garden, too. You can play there with your dog, Maggie. You think that Maggie will be happier there. You also like playing computer games on internet. Will you be able to do the same in Míšov?

Try to find out what is better for you. A village or a city?

Situation 2:

You are a group of friends. You are 23 – 25 and you are studying at the Charles University in Prague. You are sitting in a pub, drinking beer and talking about future. Some of you are from countryside, some are from Prague or other cities. In June, you are taking your last exams. You have to decide if you stay in Prague or move back to your hometown/village. What is the best choice for a young person like you?

Role 1:

You are **Jack**. You are from Blatnice, a tiny village 30 km far from Tábor. You love the place! There are _____ (any, some, many, much, a lot of, a few, a little) lakes and a huge forest. You can go fishing every day. Do you worry about your future or job? Not at all! You are a computer engineer. You can work from wherever you want to – internet is everywhere nowadays... You have _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) good friends in Prague but you think that people are distant and unfriendly in big cities.

Find more advantages of living in your village!

Role 2:

You are **Amanda**. You are Jack's girlfriend but you definitely do not want to live in a village. You are from Prague. You were born there and you cannot imagine your life without pubs, parties, meeting friends... You like going out with people and you hate mosquitoes and flies that live in villages. You have _____ (any, many, much, a lot of, a few, some, a little) hobbies: aerobics, tennis, squash, and you learn Chinese. You do not have the driving licence and you cannot get anywhere without a car from Blatnice. You will be a prisoner there! Of course, there is not _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) public transportation! Find more disadvantages of living in a village!

Role 3:

You are **Charles**. You are from Klatovy. You want to live in Tokyo or New York. You think that the bigger the city is, the better. Big cities are cool!!! There are the best schools, colleges, universities... You can make _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) money there. You needn't worry about food, the shops are open all the time. And there are _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) restaurants and bars, too. You just have to choose one. And do you miss nature? Not at all! There are _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) parks in the cities! Find more advantages of living in a big city!

Role 4:

You are **Ann**. You are from Prague and you want to stay here. You do not believe that cities are more dangerous than villages. You agree that there is _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) danger, for example drugs and criminals, but there are _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) the police, too. You think you can get better education for your children and better job for yourself in Prague. You cannot imagine sitting in the living room with your husband and kids every day. You need action! In the village, nothing happens... Find more advantages of living in a big city!

Situation 3:

You are a couple, Julia (62) and Jake (64). You are pensioners. You live in a small flat in Brno. You have a cottage house in Rebešovice, a small village close to Brno. Julia wants to leave Brno and live in Rebešovice. Jake does not agree. What will you do?

Role 1:

You are **Julia**. You like being with people. You like nature and animals. You want to have a dog and you want to have a nice and safe place for your grandchildren. You think that village people are more friendly. For example; if your car breaks down while driving in a village, _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) people stop to help you; but in the city, most people do not care. They just keep driving. Village people also visit each other often and they know each other well. Find more advantages of living in a village!

Role 2:

You are **Jake**. You think that leaving a nice flat in Brno is not a good idea. You think that there is too _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) work around the house. You are over 64 and you do not want to live too far from your doctor and pharmacy. You do not like traffic jams, but as a pensioner, you have _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) free time. You are not in a hurry. You worry you will not see your grandchildren so often if you do not live in Brno. Find more disadvantages of living in a village!

Situation 4:

You used to be a couple, Rebecca (39) and Josh (45). Now you are divorced. You have a son, James (14) who has to decide where he wants to live. Rebecca works as a teacher in Chrást where she also lives. Chrást is 10 km far from Pilsen. Josh lives in Pilsen and is an electrician. Try to persuade James to stay with you. What will you do, James?

Role 1:

You are **Rebecca**. You think that living in Chrást is the best choice for your son. Living in a village is cheaper than living in a city, but you know you earn less money. Your son is 14 and you worry that he might have problems with drugs. You think that village children are more polite and that James can meet _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) new friends there. And he can go to Pilsen whenever he wants – it is only 10 km far from Pilsen! You can go there by bus or train. Try to persuade James to stay with you. Find more advantages of living in a village!

Role 2:

You are **Josh**. You think that city people have more job opportunities than people living in villages. In city you can find a job in a factory, a shop or you can start your own business. Village people are mostly farmers. You agree that city life is more expensive but you think that commuting cost _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) money, too. And it takes so _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) time! You agree that village life has _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) benefits, for example access to nature, close-knit communities and a lack of noise and light pollution., but you think people have faster access to their needs and wants in cities.

Try to persuade James to stay with you. Find more advantages of living in a city!

Role 3:

You are **James**. You are not decided yet. You like nature. You want to have a big dog and you hate traffic jams and nervous people in the morning. But in two years, you will start attending a secondary school and you do not like commuting (going to school and back every day). You do not have _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) hobbies but you think Pilsen is more attractive place to live. There are _____ (any, many, some, much, a lot of, a few, a little) in and around the city, for example large shops complexions, banks, offices cinemas, hotels, clubs, hospital, etc. You think people can lead a more comfortable and enjoyable life in the city. Try to decide where you will live.