

Alles nur Theater? Dramapädagogische Ansätze bei der Vermittlung von Grammatik im Schulunterricht Chinesisch als Fremdsprache

Felix Meyer zu Venne

Abstract

Das Erlernen der Grammatik des Chinesischen ist für viele Lerner im schulischen ChaF-Unterricht eine Herausforderung. Während der dramapädagogische Ansatz, i. e. die gezielte Adaption von Elementen theatraler Aufführungen, die letztlich die Fremdsprache erfahrbar machen (und veranschaulichen) soll, für den Fremdsprachenunterricht genutzt wird, wird dieser Ansatz nur vereinzelt in den ChaF-Unterricht integriert. Aufgrund der Komplexität einiger Elemente der chinesischen Grammatik und dem Fehlen vergleichbarer Strukturen im Deutschen gewinnt der dramapädagogische Ansatz durch dessen Vermögen, abstrakte sprachliche Mittel greifbar zu präsentieren, gerade in diesem Zusammenhang, besonders, an Relevanz.

Beitrag eingereicht am 08.04.2016; akzeptiert am 04.06.2016

Keywords: Dramapädagogik, Grammatikvermittlung

1. Einleitung¹

Grammatik gilt, dem allgemeinen Verständnis nach, als einer der grundlegenden Bestandteile jeder Sprache. Angehörige einer Sprachgemeinschaft eignen sich diese während des Mutterspracherwerbs in erster Linie unbewusst durch den Gebrauch der Sprache selbst an. Aufgrund bestehender Abweichungen zwischen Mutter- und Fremdsprache muss die Grammatik während des Fremdspracherwerbs unterrichtet bzw. gelernt werden (vgl. Thaler 2012: 237).

Im (schulischen) Fremdsprachenunterricht (fortan FSU) hat die Grammatikvermittlung mit dem Aufkommen des kommunikativen Ansatzes an Bedeutung verloren.² Die zunehmende kommunikative Ausrichtung des FSU

¹ Bei dem vorliegenden Artikel handelt es sich um eine stark gekürzte Form einer Masterarbeit, die als Abschlussarbeit im Rahmen des Master-of-Education-Studiums (Chinesisch als Fremdsprache) an der Georg-August-Universität zu Göttingen im Jahr 2015 vorgelegt wurde (Meyer zu Venne 2015).

² Grammatik, um diesen Begriff näher einzugrenzen, verweist im Rahmen der vorliegenden Arbeit auf den strukturellen Aufbau einer Sprache, insbesondere auf Satzebene (Syntax) und

ist aber nicht mit der Verbannung der Grammatikvermittlung gleichzusetzen. Diese Annahme entspräche einer inkorrekten Auslegung des Ansatzes. Der kommunikative Ansatz fordert nicht die Vernachlässigung der Grammatikvermittlung, sondern die Fokussierung der sprachlichen Kommunikation (vgl. Spada 2007: 275). Funktionale Aspekte können nicht losgelöst von Grammatik betrachtet werden, da kommunikative Situationen gewisse grammatische Strukturen verlangen. Die Grammatikvermittlung ist demzufolge auch im Rahmen eines kommunikativ ausgerichteten FSU eine Notwendigkeit.³

Allerdings empfinden Lernende das Grammatiklernen, insbesondere im schulischen Kontext, als besonders schwierig (vgl. Thaler 2012: 236). Ein möglicher Grund hierfür ist sicherlich, insbesondere beim Lernen distanter Fremdsprachen (z. B. Chinesisch), u. a. die Herausforderung, den Aufbau und die Verwendung einiger grammatischer Phänomene zu erlernen, die in der Muttersprache in ähnlicher Form nicht bestehen.⁴

Diese Prämissen – die Notwendigkeit der Grammatikvermittlung und die u. U. bestehenden Herausforderungen des Grammatiklernens – bilden den Ausgangspunkt des vorliegenden Beitrages, in dessen Kern die Effektivität einer dramapädagogisch gestalteten Grammatikvermittlung im schulischen Unterricht Chinesisch als Fremdsprache (fortan auch ChaF-Unterricht) thematisiert wird. Exemplarisch widmet sich diese Arbeit, mit Blick auf die angesprochene Herausforderung im Lernprozess, der Vermittlung eines grammatischen Phänomens, dem Komplement des Grades (程度补语 *chéngdù bǔyǔ*).

Folgende Fragen sind dabei grundlegend: Welches Potenzial hat der dramapädagogische Ansatz bei der Vermittlung der Grammatik im schulischen ChaF-Unterricht? Kann eine dramapädagogisch gestaltete Grammatikvermittlung zu einer nachweisbaren Steigerung des Grammatikverständnisses der Schülerinnen und Schüler (im Folgenden: SuS) beitragen?

Dies Potenzial wurde mithilfe eines Kontrollgruppen-Quasi-Experiments, mit Pre- und Post-Test-Messung ermittelt. Entsprechend wurden zwei Probandengruppen, eine Kontroll- und eine Experimentalgruppe, benötigt. Nachdem der Kenntnisstand der Gruppen in Bezug auf das genannte gram-

einer Sprache zugrunde liegende Regeln, die deren Verwendung, d. h. die Funktionalität, bestimmen (vgl. Bloor und Bloor 2004: 2; siehe Crystal 1997: 463).

³ Experimentelle Studien zeigen beispielsweise, dass die Berücksichtigung von Grammatik in einem kommunikativ ausgerichteten FSU einen positiven Effekt auf die Entwicklung des Sprachwissens hat und dass Lerner eben dieses Wissen in höherem Maße anwenden können (siehe z. B. Spada 1997). Dies führt letztlich zur Verbesserung der kommunikativen Fertigkeiten und erlaubt insgesamt, dass Sprecher ein höheres Sprachniveau erreichen. Andere Studien belegen, dass sich das Sprachniveau von Lernenden, die im Unterricht mit Grammatik konfrontiert worden sind, schneller entwickelt und dass diese Schüler ein insgesamt höheres Sprachniveau erreicht haben (siehe Long 1988).

⁴ Eine Definition des Begriffes distante Fremdsprache ist Guder (2007) zu entnehmen.

matische Phänomen ermittelt worden war (Pre-Test), erfolgte die unterschiedlich gestaltete Vermittlung in beiden Gruppen: in der Experimentalgruppe in dramapädagogischer Art und Weise, in der Kontrollgruppe in für die SuS gewohnter Manier. Um eine Entwicklung feststellen zu können, wurde der Kenntnisstand beider Gruppen anschließend erneut gemessen (Post-Test) und, um festzustellen, ob der Kenntnisstand in einer der Gruppen höher ist als in der anderen, die Gesamtergebnisse miteinander verglichen.

2. Theorie

2.1. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht

„Dramapädagogik ist ein Ansatz, der die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt“ (Tselikas 1999: 15f.).⁵ Demzufolge ist die Adaption von Methoden, die ihren Ursprung im Theater, d. h. in theatralen Aufführungen, haben, für schulische Lernprozesse oder Lernprozesse im Allgemeinen entscheidend. Ästhetische Aspekte spielen keine Rolle (vgl. Passon 2015: 70). Ein vollständiges Theaterstück und die Aufführung dessen kann, muss aber nicht zwangsläufig am Ende einer dramapädagogischen Einheit stehen.⁶ Das prozesshafte Erarbeiten eines Lerninhalts steht im Zentrum des dramapädagogischen Lehrens und Lernens (vgl. Passon 2015: 70).⁷ Auf den FSU bezogen verwenden die Lernenden im Kontext fiktiver Situationen die Zielsprache. Dabei ist eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit der Sprache zentral. Diese soll nicht ausschließlich auf kognitiver Ebene erlernt, sondern vielmehr erfahrbar gemacht werden. Die körperliche Empfindung rückt so in

⁵ Der Begriff Dramapädagogik hat sich vor allem im deutschsprachigen Raum etabliert. Im Englischen werden hierfür die Begriffe *drama pedagogy*, *process drama* oder *drama in education* verwendet (siehe Even 2008: 162, Fn. 3).

⁶ Der dramapädagogische Unterricht kann unterschiedliches Ausmaß und diverse Formen annehmen. „Die methodische Spannbreite reicht von der Fokussierung auf einzelne Übungen, Phasen oder Projekte und Aufführungen über Teilbereiche der Fremdsprachenvermittlung (Sprache, Literatur, Kultur) bis hin zum Einsatz der Dramapädagogik als durchgängiges Unterrichtsprinzip“ (Bonnet und Küppers 2011: 42). Die enorme Menge angepriesener dramapädagogischer Formen kann, so Schewe, in zwei Arten gegliedert werden: performative Klein- und Großformen (vgl. Schewe 2015: 27, Abb. 1). Performative Kleinformen sind im schulischen Unterricht realisierbare Übungen und Aktivitäten (z. B. Standbilder, pantomimische Szenen) (vgl. Schewe 2015: 28, Abb. 2). Als weitere derartige Kleinformen sind „Rollenmonologe [...] oder ‚heißer Stuhl‘“ (Bonnet und Küppers 2011: 33) zu nennen. Die Realisierung performativer Großformen – z. B. Aufführungen ganzer Theaterstücke, Theaterpädagogische Workshops, Improtheater-Projekte etc. oder auch „dramatische Kulturtransferprojekte“ (Bonnet und Küppers 2011: 33) – ist im Gegensatz dazu im Rahmen einer schulischen Unterrichtsstunde nicht möglich (vgl. Schewe 2015: 28).

⁷ Dramapädagogische Formen können zur Förderung sämtlicher im FSU relevanter Lehr- und Lernziele herangezogen werden (vgl. Schewe 1993a: 115). Dementsprechend werden diese Vermittlungsweisen dem auf curricularer Ebene formulierten Anspruch nach einer kompetenzorientierten Ausrichtung des Unterrichts gerecht.

den Fokus, was letztlich die ganzheitliche Ausrichtung des Ansatzes hervorhebt.

2.2. Das theoretische Grundgerüst

Bereits in den frühen 1990er-Jahren hat sich Manfred Schewe der Erarbeitung einer theoretischen Basis für den dramapädagogischen FSU gewidmet (siehe Schewe 1993a, 1993b). Schewe gründet den dramapädagogischen Ansatz auf eine Vielzahl von Theorien, die insgesamt in der Fremdsprachendidaktik bzw. allgemeindidaktischen Fachrichtungen zu verorten sind: So bilden Annahmen des kommunikativen Ansatzes (siehe Hymes 1972; Canale und Swain 1980), des Total-Physical-Response-Ansatzes (im Folg. TPR-Ansatz) (siehe Richards und Rodgers 2014: Kap. 15; Asher 1965), der Suggestopädie (siehe Baur 1990), des interaktiven Unterrichts (siehe Rivers 1987; Schiffler 1980), des handlungsorientierten Unterrichts (siehe Bleyhl 1989) und des erfahrungsbezogenen Unterrichts (Scheller 1981) das theoretische Fundament des dramapädagogischen Ansatzes, auf das auch die vorliegende Arbeit aufbaut.⁸

3. Forschungsstand

Seit den späten 1990er-Jahren ist das Interesse an einem dramapädagogischen FSU, v. a. in den Fachbereichen Englisch und Französisch, gestiegen. Seither hat die Zahl der Publikationen und spezifischer akademischer Konferenzen zugenommen (siehe Belliveau und Kim 2013). Mit jenem vermehrten Aufkommen zahlreicher Publikationen zeigt sich eine Ausdifferenzierung dieser Fachrichtung. Eine Vielzahl der Kompetenzen, die in einem dramapädagogischen FSU gefördert werden (können), sind Gegenstand der Forschung: sprachliche Fertigkeiten und kommunikative Kompetenzen (u. a. Schewe 1993a; Tselikas 1999; Elis 2015), interkulturelles Lernen (u. a. Küppers 2015), Literaturarbeit (u. a. Surkamp und Nünning 2015). Dabei ist Susanne Even die einzige Didaktikerin, die sich der Adaption des dramapädagogischen Ansatzes für die Grammatikvermittlung widmet. Mit ihrer Monografie *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache* (2003) liefert Even diesbezüglich ein umfassendes, empirisch fundiertes Konzept. Doch obwohl Even das Potenzial ihres Ansatzes attestiert, scheint ihrem Werk seit seiner Veröffentlichung vor nunmehr zehn Jahren wenig Beachtung geschenkt worden zu sein.

Da meine vorliegende Arbeit im Kontext des ChaF-Unterrichts anzusiedeln ist, stellt sich die Frage nach der Bedeutung des dramapädagogischen

⁸ Eine ausführliche Darstellung der theoretischen Basis des dramapädagogischen Ansatzes findet sich in Schewe (1993a).

Ansatzes im chinesischsprachigen Raum und v. a. im ChaF-Unterricht. Einige Aufsätze chinesischer Didaktiker thematisieren den „dramapädagogischen Ansatz“. Im Chinesischen werden hierfür die Begriffe 戏剧化教学法 *Xìjù-huà jiàoxuéfǎ*, 戏剧教学法 *Xìjù jiàoxuéfǎ* oder 教育戏剧 *Jiàoyù xìjù* (synonym) verwendet und verweisen auf die Möglichkeit, Verfahrensweisen des Theaters für den FSU (gemeint ist i. d. R. der schulische oder universitäre Englischunterricht im chinesischsprachigen Raum) nutzbar zu machen.⁹ Mittels einer dramapädagogischen Ausrichtung des Unterrichts, so deuten es zahlreiche Publikationen an, bestehen Möglichkeiten zur Förderung kommunikativer Kompetenzen (siehe z. B. Wang 2013), der Schulung interkultureller Kompetenzen (siehe Liu und Wu 2003), der Weiterentwicklung von Lese- und Schreibkompetenzen (insbesondere im Unterricht mit jungen Lernern) (siehe Zhou 2007) und Vorteile einer Unterrichtsgestaltung, die lernerzentrierte Kooperation fördert und so letztlich zu einer Verbesserung des Unterrichtsklimas beiträgt (siehe Wu 2009: 60).

Während der dramapädagogische Ansatz im chinesischsprachigen Raum im Kontext des FSU Berücksichtigung findet, wird dieser für den ChaF-Unterricht auf internationaler Ebene weitaus seltener adaptiert. In einem im Jahr 1975 publizierten Erfahrungsbericht, um nur ein Beispiel zu nennen, dokumentiert Vivian Hsu, eine Chinesisch-Lehrerin am Oberlin College in Ohio, den Verlauf eines zweijährigen Theaterprojekts in dem dortigen Sprachunterricht (vgl. Hsu 1975: 2). Dieses Projekt sollte der expliziten Schulung kommunikativer Kompetenzen dienen und zeitgleich sinkender Motivation bei steigender Frustration entgegenwirken (vgl. Hsu 1975: 2f.). Theaterstücke, die durch die Lehrkraft den inhaltlichen und sprachlichen Anforderungen bzw. Vorgaben entsprechend verfasst worden waren, bildeten die Basis des Projekts (vgl. Hsu 1975: 5f.). Vier Phasen machten den Kern aus:

- Phase 1: Textlektüre und Diskussion über Inhalt, Handlungsverlauf und zentrale Figuren des Stückes sowie sprachliche Eigenarten (i.e. der extensive Gebrauch umgangssprachlicher Elemente) (vgl. Hsu 1975: 7);
- Phase 2: Rollenverteilung wie Rollenarbeit mit besonderem Augenmerk auf Sprachfluss, exakte Aussprache sowie para- und nonverbale Kommunikationsmittel (vgl. Hsu 1975: 8);
- Phase 3: Probe, einschließlich zusätzlicher Textarbeit und explizite Thematisierung situativer Verwendung sprachlicher Einheiten im Kontext des Stückes (vgl. Hsu 1975: 8);

⁹ Bei der folgenden Ausführung handelt es sich nicht um eine umfassende Darstellung des dramapädagogischen Ansatzes in China. Anhand einer Auswahl jüngerer Artikel soll vielmehr gezeigt werden, dass dieser Ansatz bereits im chinesischsprachigen Raum zu finden ist. Die Darstellung erhebt daher keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

- Phase 4: Aufführung (vgl. Hsu 1975: 8f.).

Während des gesamten Projektes wurden die Lernenden zur Verwendung der chinesischen Sprache angehalten (vgl. Hsu 1975: 3). So sprachen die Lerner nicht nur während der Proben und Aufführungen, sondern auch während Besprechungen, Diskussionen usw. (vermehrt) Chinesisch (vgl. Hsu 1975: 7f.). Am Ende des Berichts betont Hsu den Erfolg des Projekts (vgl. Hsu 1975: 9). Derartige Theateraufführungen können zur Vermittlung eines umgangssprachlichen Chinesisch herangezogen werden (vgl. Hsu 1975: 8).

Der dargelegte und exemplarisch ausgeführte Forschungsstand lässt unmissverständlich die untergeordnete Rolle der dramapädagogischen Grammatikvermittlung erkennen. In einigen Arbeiten wird auf die Möglichkeit eingegangen, das Grammatikverständnis durch dramapädagogische Methoden zu fördern (z. B. Zhang 2013; Schewe 1993a; Tselikas 1999), allerdings handelt es sich dabei stets nur um einen Aspekt, der in keiner Weise weitergehend betrachtet wird.

In diesem Kontext ist meine Masterarbeit zu betrachten (Meyer zu Venne 2015). Es handelt sich dabei um eine der wenigen Arbeiten, die den dramapädagogischen Ansatz zum einen für den ChaF-Unterricht und zum anderen explizit für die Grammatikvermittlung adaptiert sowie dessen Effektivität im Rahmen einer empirischen Studie zu beweisen versucht.

4. Die Erhebung

4.1. Die Probanden

Die Erhebung wurde im Rahmen des regulären Unterrichts der Chinesisch-Klassen des 10. Jahrgangs einer integrierten Sekundarschule durchgeführt. Der 10. Jahrgang besteht aus zwei gleichgroßen Parallelklassen, die beide von der gleichen Lehrkraft unterrichtet werden. Muttersprache aller SuS (Probanden) ist Deutsch. Sämtliche Probanden haben mit dem Beginn der 7. Klasse begonnen, Chinesisch zu lernen. Keiner hat bis zum Erhebungszeitpunkt einen außerschulischen Sprachkurs besucht oder einen Auslandsaufenthalt absolviert.

Ausgehend von diesen Bedingungen können bestehende, nahezu gleichwertige Gruppen als Kontroll- bzw. Experimentalgruppe genutzt werden. Die letztliche Ausweisung der Gruppen als Kontroll- und Experimentalgruppe ist willkürlich erfolgt und ist nicht auf von mir, dem Forschenden, bewusst initiierte Selektionsprozesse zurückzuführen.

Die Kontrollgruppe bestand aus einem Jungen und neun Mädchen (insgesamt zehn SuS) und das Unterrichtsverhalten kann als zurückhaltend charakterisiert werden. Die Leistung eines der teilnehmenden Probanden schwankt, ausgehend vom gängigen Notensystem, zwischen *sehr gut* und *gut*. Das Leistungsniveau eines weiteren Schülers bewertet die verantwortliche

Lehrkraft als *gut*. Die Leistung von insgesamt sechs SuS ist als *befriedigend* (mit teilweise steigender Tendenz in den Notenbereich *gut*) einzustufen. Zwei der Probanden bewegen sich am unteren Ende der Notenskala, der eine im Bereich *ausreichend*, der andere im Bereich *mangelhaft*. Die mündliche Beteiligung der meisten SuS ist *befriedigend*. Zwei Schüler beteiligen sich überdurchschnittlich häufig. Die Lehrkraft stuft diese als *gut* bzw. *sehr gut* ein.

Die Experimentalgruppe setzt sich aus drei Jungen und acht Mädchen zusammen (insgesamt elf SuS). Der Unterricht verläuft, laut Lehrkraft, oft lebhaft bis „laut“. Die Lerner sind teilweise abgelenkt, was den Lärmpegel steigen lässt und die Lehrkraft zu Disziplinierungsmaßnahmen zwingt. Die Leistung eines Teilnehmers liegt im Bereich *gut* bis *sehr gut* und die von vier weiteren im Bereich *sehr gut*. Zwei Probanden werden als *befriedigend* eingestuft. Das Leistungsniveau der übrigen ist weniger zufriedenstellend. Die Leistung eines Probanden wird als *ausreichend* bis *mangelhaft*, das Niveau von drei weiteren als *mangelhaft* beschrieben. Die Beteiligung der erwähnten leistungstärkeren Probanden fällt vergleichbar gut aus. Ein Proband, dessen Gesamtleistung von der Lehrkraft als eher *ausreichend* bzw. schlechter eingeschätzt wird, tritt durch eine *befriedigende* mündliche Beteiligung hervor. Die Beteiligung der leistungsschwächeren Probanden entspricht deren Gesamtleistung und wird von der verantwortlichen Lehrkraft als *mangelhaft* beschrieben.

4.2. Die Lehrkraft

Alle für die Studie relevanten Unterrichtseinheiten wurden von mir geleitet, da von der im Schulalltag verantwortlichen Lehrkraft nicht erwartet werden konnte, dass sich diese im Vorfeld ausführlich mit dramapädagogischen Vermittlungsweisen auseinandergesetzt und diese gemäß den Ansprüchen des Forschenden umgesetzt hatte.¹⁰

4.3. Der grammatische Gegenstand

Im Zentrum der Erhebung stand ein grammatisches Phänomen: das Komplement des Grades (oder Gradkomplement). Grund hierfür war die Tatsache, dass dies im Verlauf der drei Lernjahre bisher nicht explizit unterrichtet worden war.

¹⁰ Es kann in einem derartigen Szenario nicht ausgeschlossen werden, dass ein positiver Effekt auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass ich in der Rolle des Forschenden und nicht die im Schulalltag verantwortliche Lehrkraft, die Unterrichtseinheit geleitet habe. Aufgrund dessen wird dieser Punkt in der Diskussion nochmals aufgegriffen.

4.4. Mögliche Fehlerquellen als Analysekriterien

Aufgrund der (strukturellen) Komplexität des Gradkomplements können diverse potenzielle Fehlerquellen identifiziert werden. Eine Teilaufgabe gilt nur als vollkommen fehlerfrei beantwortet (und wird mit 1 Punkt in der Auswertung bewertet), sofern (1) alle Bestandteile des Komplement des Grades (Verb, Komplementpartikel 得 *de*, Komplement) eine Einheit bilden, ohne dass diese Einheit durch ein Subjekt oder Objekt unterbrochen wird; (2) die Komplementpartikel 得 *de* dem Verb unmittelbar folgt; (3) das Komplement nach dem 得 *de* am Satzende steht und das Adverb (falls vorhanden) dem Komplement unmittelbar vorausgeht und (4) das Objekt vor oder nach dem Subjekt am Satzanfang steht.

4.5. Die Gestaltung der Unterrichtseinheiten

Die für die Erhebung relevanten Unterrichtseinheiten (einschließlich der Materialien) sind eigens von dem Forschenden konzipiert worden (Zeitraum: eine Unterrichtseinheit (80 Min.); 65 Min. für die Vermittlung + 15 Min. für den Post-Test am Stundenende). Zur Vermeidung von Einflüssen, die das Ergebnis verfälschen, ist die Einheit der Kontrollgruppe am üblichen Unterrichtsverlauf der Lerngruppe angelehnt, bestehend aus „Einstiegsphase“, „Erarbeitungsphase“ und „Phase der Ergebnissicherung“ (Meyer 2007: 70f.). In der Einstiegsphase erfolgt mithilfe einer kurzen Videosequenz, die eine Handlung zeigt, die im Chinesischen das Gradkomplement verlangt, die Heranführung an das zentrale Unterrichtsthema. In der Erarbeitungsphase erarbeiten sich die SuS anhand eines Textes, in dem dieses grammatische Phänomen in seiner Grundform (Verb + Komplementpartikel + Komplement) und zusammen mit möglichen Erweiterungen (Adverbien und Objekte) in kontextualisierter Form auftaucht, unter Anleitung der Lehrkraft (auf induktive Weise) schrittweise die Struktur des Gradkomplements. Anschließend haben die SuS die Möglichkeit, das Komplement des Grades im Rahmen einer kommunikativ ausgerichteten Übung anzuwenden. Danach werden die gelernten Inhalte, insbesondere deren strukturelle Eigenarten sowie Funktionalität, in einer kurzen Reflexionsphase besprochen. Am Ende der Einheit wird der Post-Test durchgeführt.

Der Unterricht der Experimentalgruppe ist dramapädagogisch ausgerichtet. Die im Folgenden skizzierte Unterrichtseinheit ist in ihrer Gestaltung inspiriert von den Arbeiten von Manfred Schewe und Susanne Even (siehe z. B. Schewe 1993a; Even 2003) und bestand aus folgenden Kernelementen:

Sensibilisierung, Erarbeitung (I), Einordnung (I), Erarbeitung (II), Einordnung (II), Kontextualisierung, Abschlussreflexion.¹¹

Sensibilisierungsphase: Für den thematischen Einstieg und die gezielte Hinführung zum fokussierten Gegenstand wird eine (kurze) Videosequenz herangezogen, die einen Wettkampflauf (über 100 Meter) zeigt. Gezielte Fragen lenken die Aufmerksamkeit der SuS auf die ausgeführte Handlung – gesucht werden Verben wie laufen, rennen etc. Die SuS sollen diese durch adverbial verwendete Adjektive beschreiben. Mithilfe des Videos kann verdeutlicht werden, welche syntaktischen Elemente im Deutschen (Verben und Adjektive) für derartige Beschreibungen benötigt werden. Es ist anzunehmen, dass die SuS bereits errahnen, welche syntaktischen Elemente für vergleichbare Beschreibungen im Chinesischen verlangt werden. Falls nicht, können die SuS Vermutungen anstellen. Die Lehrkraft kann nun explizit darauf verweisen, dass die SuS am Ende der Einheit derartige Beschreibungen auf Chinesisch vornehmen können.

Im Anschluss werden von der Lehrkraft im Vorfeld ausgewählte Verben und Adjektive (geeignete Kombinationsmöglichkeiten für das Gradkomplement) herangezogen, die den SuS in Listenform bereitgestellt werden. Zu Wiederholungszwecken kann die Imitation, eine dramapädagogische Verfahrensweise, herangezogen werden. Da hierfür und auch im weiteren Verlauf viel Platz benötigt wird, müssen Stühle und Tische beiseite geräumt werden.¹²

Erarbeitung I: Es folgt eine erste Annäherung an das Gradkomplement. Die SuS sollen in Dreiergruppen sinnvolle Kombinationen aus Verben, zunächst nur intransitiven¹³, und Adjektiven (aus der gegebenen Liste) finden (z. B. das Verb *laufen* 跑 *pǎo* und Adjektiv *schnell* 快 *kuài*). Es folgt eine erste Inszenierung: Ein Proband imitiert die durch ein Verb bezeichnete Handlung und repräsentiert dadurch dieses syntaktische Element, ein anderer inszeniert die durch das Adjektiv bezeichnete Qualität als Spezifizierung des Verbs. Die Positionierung der SuS im Raum ist dabei wichtig, da anhand der Art und Weise, wie Verb und Adjektiv bzw. die jeweiligen Repräsentanten, zueinander stehen, die (syntaktische) Anordnung dieser Kernelemente des

¹¹ Die Begrifflichkeiten verdeutlichen die Nähe zu Evens Modell (siehe Even 2003: 174f.). Gleichzeitig ist ein Abweichen davon ersichtlich. Evens Modell ist für einen größeren Zeitrahmen vorgesehen. Die in der Literatur präsentierten Modelle erstrecken sich über mehrere Unterrichtseinheiten. Im Rahmen des Forschungsvorhabens steht allerdings nur eine Unterrichtseinheit zur Verfügung. Daher muss das Modell zwangsläufig adaptiert werden. Allerdings sollen möglichst viele Momente aus Evens Modell Verwendung finden.

¹² Im Idealfall werden die Tische so platziert, dass diese die „Bühne“, die Mitte des Klassenzimmers rahmen und so gleichzeitig als Sitzfläche für nicht aktiv aufführende SuS (d. h. Zuschauer oder Beobachter) dienen.

¹³ Transitive Verben werden zusammen mit entsprechenden Objekten im Sinne einer didaktischen Reduzierung erst im weiteren Verlauf der Unterrichtseinheit thematisiert.

Gradkomplements bereits angedeutet werden soll. Hierzu markiert die Lehrkraft auf dem Fußboden die exakte Position (durch mit Verb bzw. Adjektiv beschriftete Zettel), an welcher die Repräsentanten zu stehen haben. Die SuS nehmen nun die entsprechende Position ein und inszenieren die Bewegung, zunächst ohne diese zu verbalisieren. Die Verbalisierung übernimmt der dritte Proband der Gruppe. Hierbei soll die Methode des „Doppelns“ verwendet werden.¹⁴ Dabei positioniert sich der Proband zunächst hinter dem Mitschüler, der das Verb inszeniert. Während dessen Darstellung verbalisiert der dritte Proband die entsprechende Bewegung. Im Anschluss bewegt sich dieser (mit zwei seitwärts gerichteten Schritten nach rechts) hinter den Probanden, der das Adjektiv inszeniert und verbalisiert dieses zeitgleich zu dessen Inszenierung.

Einordnung I: Anschließend lenkt die Lehrkraft durch gezielte Fragen die Aufmerksamkeit der Probanden auf die Verb-Adjektiv-Verbindung. Wichtig ist die Hervorhebung der Positionierung des Adjektivs, stets dem Verb folgend. Zur Verdeutlichung werden bereits inszenierte Beispiele an der Tafel visualisiert. Diese erste Kombination aus *Erarbeitung* und *Einordnung* dient der Hervorhebung der Verbindung von Verb und Adjektiv und der Positionierung dieser Konstituenten im Satz.

Erarbeitung II: Die Probanden, erneut in Dreiergruppen, suchen weitere mögliche Verb-/Adjektiv-Kombinationen. Vor der Inszenierung nimmt die Lehrkraft eine Erweiterung der bisher erarbeiteten Struktur durch die Komplementpartikel 得 *de* vor. Zur Verdeutlichung der verbindenden Funktion der Partikel positioniert die Lehrkraft zwischen den bereits auf dem Fußboden platzierten Markierungen (Verb und Adjektiv) eine weitere (Komplementpartikel 得 *de*). Folgende syntaktische Struktur wird visualisiert: Verb + 得 *de* + Adjektiv. Bei der anschließenden Beschreibung dieser Struktur wird hervorgehoben, dass zwischen Verb und Adjektiv ein weiteres Element eingefügt wird. Zur Verdeutlichung können bereits genannte Verb-/Adjektiv-Kombinationen mit Erweiterung (verbal) gesammelt werden.

Es folgt eine weitere Inszenierung. Allerdings ist der dritte Proband nun nicht nur für die Verbalisierung zuständig, sondern fungiert als (syntaktisches) Bindeglied zwischen Verb und Adjektiv, im Grunde als die Komplementartikel 得 *de*.

Der dritte Proband, in der Rolle der Komplementpartikel 得 *de*, soll nun eine erste Verbalisierung der gesamten Struktur (Verb + 得 *de* + Adjektiv) vornehmen. Diese erfolgt wie zuvor: Ein Proband inszeniert das Verb, ein anderer das Adjektiv, während der dritte diese jeweils verbalisiert. Dabei soll die Komplementpartikel 得 *de* mittels verbaler Betonung deutliche Hervor-

¹⁴ Die Vorgehensweise ist an eine Methode von Even – „Doubling“ (Even 2008: 165) – angelehnt, die von der Lehrkraft für den Literaturunterricht herangezogen worden ist.

hebung erfahren. Während der Verbalisierung des gesamten syntaktischen Gefüges soll dieses wie zuvor „abgeschritten“ werden. Wichtig dabei ist ein Zwischenschritt zwischen Verb und Adjektiv zur Berücksichtigung der Komplementpartikel. Der dritte Proband startet hinter dem Gruppenmitglied, welches das Verb inszeniert, verbalisiert dieses und schreitet mit einem Rechtsschritt zum zugewiesenen Platz der Komplementpartikel hinüber, verweilt kurz und schreitet weiter zu dem Gruppenmitglied, welches das Adjektiv inszeniert. Dadurch soll die Dreigliedrigkeit von Verb, Komplementpartikel und Adjektiv verdeutlicht werden. Nach einer ersten Verbalisierung soll eine zweite verbale Präsentation durch alle Mitglieder der Dreiergruppe (choral) erfolgen. Das mehrstimmige, synchrone Vortragen ist auch eine Art der Vortragsform im Theater. Mithilfe dieser zweiten Verbalisierung soll sichergestellt werden, dass alle Probanden verbal aktiv werden und die Verbindung zwischen physischer Darstellung und verbaler Ebene für alle realisiert ist.

In dieser Phase kann auch das Subjekt des Satzes mit hinzugenommen und ebenfalls in die Struktur eingefügt werden. Die Lehrkraft kann dazu einige Beispiele der SuS aufgreifen und diese zusammen mit einem Subjekt, z. B. einem Personalpronomen, in einem Satz zusammenführen und diesen Satz in gewohnter Manier inszenieren lassen. Anschließend können die SuS die vorher präsentierten Kombinationen um ein Subjekt ergänzen und darstellen.

Einordnung II: Die an der Tafel fixierten Verb-Adjektiv-Kombinationen werden durch Komplementpartikel und Subjekt erweitert. Die Komplementpartikel wird deutlich größer als die übrigen Elemente visualisiert. Erneut können einige Beispiele der Schüler zur Verdeutlichung hinzugezogen werden.

Es folgen weitere *Erarbeitungen und Einordnungen*, in deren Rahmen zusätzliche Satzglieder (Adverbien und Objekte) eingefügt und wie zuvor inszeniert werden.¹⁵ Ist die Erarbeitung insgesamt abgeschlossen, erfolgt eine kontextualisierte Anwendung des Gegenstands.

¹⁵ Zur Inszenierung von Adverbien und Objekten: Die Inszenierung der Adverbien ist als Spezifizierung des Komplements zu verstehen. Wird z. B. das Adverb 很 *hěn* berücksichtigt und in eine Verb-/Adjektiv-Kombination bestehend aus dem Verb 跑 *pǎo* und dem Adjektiv 快 *kuài*, eingefügt, wird bei der Inszenierung die Aktivität, hier das Rennen, als äußerst schnell dargestellt.

Zur Verdeutlichung der syntaktischen Eingliederung von Objekten wird die Lehrkraft aktiv und inszeniert als Standbild eines der gelisteten Objekte (z. B. eine Sportart wie Tennis oder Basketball), ohne zunächst eine Verbalisierung vorzunehmen. Hierbei ist die Position wichtig, welche die Lehrkraft dazu einnimmt. Diese sollte sich (und damit die Inszenierung) in die bereits am Boden (oder an der Tafel) fixierte syntaktische Struktur eingliedern. Der Lehrer positioniert sich an den Satzanfang, beginnt die Inszenierung und fragt die Gruppe zunächst nach der Tätigkeit, um das obige Beispiel fortzuführen, welche Sportart (als Objekt) nachgeahmt wird und wo dieses (aufgrund der physischen Positionierung der Lehrkraft) als Komponente in die Satzstruktur

Kontextualisierung: Die Lehrkraft skizziert zunächst den Rahmen der Übung. Die SuS sollen sich in die Rolle eines Privatdetektivs versetzen, welcher Informationen über eine Person einholen soll. Die Aufgabe der SuS ist nun die Erarbeitung von mindestens drei Sätzen, welche die zu beobachtende Person beschreiben.¹⁶ Diese Sätze sollen wie zuvor inszeniert werden. Dabei soll einer der Probanden den vollständigen Satz „ablaufen“, verbalisieren und die entsprechenden Elemente mithilfe einer Inszenierung unterstützen.

Abschließende Reflexion: Diese letzte Reflexionsphase kann verschiedene Formen annehmen: Die Lehrkraft kann beispielsweise noch einmal die vermittelte syntaktische Struktur aufgreifen und auf einige Besonderheiten (z. B. die Positionierung des Objekts oder 得 *de*) verweisen. Möglich ist auch, dass Fragen der Schüler aufgegriffen oder einzelne Momente (z. B. Fehler), die der Lehrkraft im Verlauf aufgefallen sind, thematisiert werden. Hat die Lehrkraft etwaige Probleme abschließend behandeln können, folgt der Post-Test.

An dieser Stelle sollen die dramapädagogischen Elemente nochmals hervorgehoben werden. Die Umgestaltung des Raumes ermöglicht eine andere Art der Interaktion (Gruppenarbeit, interagierende Gruppen) und der geschaffene Freiraum erlaubt eine kognitiv, mündlich und v. a. körperliche Auseinandersetzung mit der Zielsprache.

Die Imitation erleichtert das Verständnis sprachlicher Einheiten wie Verb und Adjektiv. Das körperliche Nachempfinden dient gleichzeitig der Hervorhebung grammatischer Strukturen. Die Positionierung der Probanden während der Inszenierung deutet die syntaktische Struktur an. Das zusätzliche „Abschreiten“ mit zeitgleicher Verbalisierung soll den Aufbau des Satzgefüges zusätzlich verdeutlichen. Die Auseinandersetzung mit den sprachlichen Elementen erfolgt stets mehrdimensional, auf körperlicher wie verbaler Ebene. Diese mehrdimensionale Auseinandersetzung erleichtert das Verständnis und v. a. das Einprägen.

Die Strukturen oder ganzen Sätze werden nicht nur von den SuS wiedergegeben, sondern bestimmte spezifische Elemente verbal hervorgehoben, wie z. B. die Komplementpartikel, stets mittels expliziter Betonung.¹⁷ Die chorale Wiedergabe ist ebenfalls eine Besonderheit. Dieses Verfahren gibt den SuS die Möglichkeit, einzelne strukturelle Elemente sowie ganze Sätze mehrfach zu üben und zu wiederholen.

tur einzugliedern ist. Das Objekt kann an zwei Positionen eingegliedert werden, vor und nach dem Subjekt des Satzes. Die Lehrkraft kann beide Möglichkeiten auf diese Art darstellen.

¹⁶ Zur Unterstützung kann ein Bild herangezogen werden, auf dem eine Beschattung zu sehen ist.

¹⁷ Die Lehrkraft muss verdeutlichen, dass im Rahmen alltäglicher Kommunikation die Komplementpartikel nicht betont wird. Die verbale Hervorhebung diene nur der Verdeutlichung im Rahmen der Übungen.

Die Unterrichtsgestaltung lässt zahlreiche Parallelen zu den Theorien erkennen, die, nach Schewe, einem dramapädagogischen FSU zugrunde liegen. Die Verbindung von körperlicher Bewegung und sprachlichen Einheiten ist Gegenstand des TPR-Ansatzes und auch der Suggestopädie. Die SuS arbeiten eigenverantwortlich, selbstständig und kooperativ, setzen sich spielerisch in Gruppenarbeit mit dem Gegenstand in Übungen auseinander, die viel Bewegung verlangen. Diese Elemente sind Teil eines interaktiven Unterrichts. Die handlungsorientierte und v. a. lernerzentrierte Ausrichtung ist in dieser Einheit offensichtlich. Die SuS sind selbst aktiv, v. a. in der Erarbeitung von Beispielen und während der Inszenierungen. Die Inszenierungen sind ferner als Handlungsprodukte (Teil eines handlungsorientierten Unterrichts) bzw. Symbolisierungshandlungen (Teil eines erfahrungsorientierten Unterrichts) zu verstehen. Ferner werden die SuS im Verlauf der Einheit, insbesondere in den Einordnungsphasen daran erinnert, in was für einem Kontext der grammatische Gegenstand verwendet werden kann. Die situative Verortung ist Teil eines handlungsorientierten und auch kommunikativen Unterrichts. Die kontextualisierte Verwendung wird einerseits zu Beginn der Einheit explizit hervorgehoben. Andererseits ist eine kontextualisierte Verwendung dieser im Rahmen der letzten Übungsphase zentral. Diese beiden Momente lassen, was im kommunikativ ausgerichteten FSU zentral ist, die Funktionalität der Grammatik erkennen.

4.6. Hinweise zu Testformat und Testdurchführung

Die Pre- und Post-Tests können als informelle Testverfahren charakterisiert werden.¹⁸ Zur Steigerung der Objektivität bei deren Auswertung werden ausschließlich geschlossene Aufgabenformate verwendet.¹⁹ Dabei handelt es sich insgesamt um Aufgabenformate, die den Schülern bekannt sind, da unbekanntere Formate das Ergebnis verfälschen könnten.

Die Gestaltung der Pre- und Post-Tests in beiden Gruppen ist identisch. Die Tests bestehen aus jeweils zwei Aufgaben: Aufgabe 1 verlangt von den

¹⁸ Standardisierte, formelle Tests sind „theoretisch und empirisch fundierte Verfahren zur kontrollierten Auslösung von diagnostisch relevantem Verhalten durch standardisierte Reize – mit dem Ziel eines Rückschlusses auf lernerseitige Kompetenzen und Wissensbestände“ (Grotjahn 2007: 8). Formelle Tests sind „das Ergebnis eines sehr aufwändigen Festentwicklungsprozesses, zu dem verschiedene Erprobungsverfahren (u. a. Normierung an repräsentativen Stichproben) mit testmethodischer Auswertung zählen“ (Kniffka und Siebert-Otto 2007: 118). Informelle Testverfahren sind nicht das Produkt eines derart aufwändigen Prozesses. Hierbei handelt es sich beispielsweise um „Klassenarbeiten und andere von Lehrkräften entwickelte Aufgabensammlungen [...], welche der Überprüfung des Leistungsstandes und/oder -entwicklung [...] dienen“ (Porsch 2014: 87f.).

¹⁹ Eine ausführliche Darstellung geschlossener Testaufgaben sowie eine Abgrenzung zu halboffenen und offenen Aufgabenformaten ist Niegemann et al. (2008: Kap. 21.2.4) zu entnehmen.

Probanden, willkürlich gelistete Satzglieder in eine grammatikalisch korrekte Ordnung zu bringen. Die ersten beiden Teilaufgaben behandeln die Grundstruktur des Komplements des Grades (Verb, Komplementpartikel und Adjektiv). In den Teilaufgaben 1.3 und 1.4 wird diese Grundstruktur um ein Adverb, bei 1.5 bis 1.7 um ein Objekt erweitert. Die Ergebnisse erlauben Rückschlüsse über das Verständnis des strukturellen Aufbaus und die syntaktische Einbettung der Einzelelemente des Gradkomplements.

Aufgabe 2 ist funktional ausgerichtet. Die Probanden beschreiben eine abgebildete Handlung mithilfe des Komplements des Grades, genauer gesagt dessen Grundstruktur. Für die Bearbeitung wird den Probanden jeweils eine zu verwendende Verb-/Adjektiv-Kombination vorgegeben. Dies zeigt, ob die Probanden einen Kontext deuten und davon ausgehend das grammatische Phänomen korrekt verwenden können.

5. Die Gesamtergebnisse im Vergleich und Hinweise zur Entwicklung des Kenntnisstandes

Die Ergebnisse zeigen die positive Entwicklung beider Gruppen, aber vor allem die insgesamt höheren Werte der Experimentalgruppe. Mit 60 von 90 Punkten hat die Experimentalgruppe ca. 66 Prozent der Gesamtpunktzahl aus beiden Aufgaben im Post-Test erreicht (Pre-Test: 5,05 Prozent). Die Kontrollgruppe erlangt mit 39 von 81 Punkten im Post-Test ca. 48,14 Prozent (Pre-Test: 6,66 Prozent) (Meyer zu Venne 2015).

Anhand dieses Ergebnisses lässt sich sagen, dass die Experimentalgruppe nach der dramapädagogisch gestalteten Vermittlung des Gradkomplements über mehr Wissen bezüglich dieses grammatischen Aspekts verfügt. Die obigen Ergebnisse verweisen allerdings nur auf absolute Zahlen. Um herauszufiltern, was die Experimentalgruppe tatsächlich besser gemacht hat bzw. besser kann, ist eine qualitative Analyse der Antworten nötig.

Diese Analyse hat ergeben, dass die Probanden beider Gruppen vergleichbare Fehler gemacht haben. Allerdings bestehen hinsichtlich der Häufigkeit Abweichungen. Die Probanden der Experimentalgruppe haben einige Aspekte im Rahmen des Post-Tests weitaus häufiger fehlerfrei wiedergegeben als die Probanden der Kontrollgruppe.

Die Einheit aus Verb und Komplementpartikel 得 *de* gilt als realisiert, sofern die Komplementpartikel unmittelbar dem Verb folgt. In 40,7 Prozent aller Antworten der Kontrollgruppe findet sich eine fehlerhafte Kombination dieser Elemente. Im Vergleich dazu die Ergebnisse der Experimentalgruppe: Eine korrekte Verbindung aus Verb und Komplementpartikel 得 *de* ist in 22,2 Prozent der Antworten nicht realisiert worden.²⁰

²⁰ Einige Probanden aus Kontroll- und Experimentalgruppe positionieren dieses Element zwischen dem am Satzanfang stehenden Subjekt und Verb, andere zwischen Adjektiv und Verb.

Auch die Positionierung der Adverbien ist von den Probanden der Experimentalgruppe in weniger Fällen inkorrekt vorgenommen worden. In Sätzen mit Komplement des Grades stehen Adverbien unmittelbar vor dem Komplement. Die Einheit aus diesen beiden Elementen ist am Satzende zu positionieren. Im Kontext der Pre- und Post-Tests sind Adverbien in den Teilaufgaben 1.3 und 1.4 sowie 1.6 und 1.7 in das Satzgefüge einzugliedern. In 61,6 Prozent aller Antworten der Kontrollgruppe ist das Adverb nicht unmittelbar vor dem Komplement positioniert. In 69,4 Prozent aller Antworten der gleichen Gruppe ist die Einheit bestehend aus Adverb und Komplement innerhalb des gesamten Satzgefüges fehlerhaft eingegliedert. Im Vergleich dazu die Ergebnisse der Experimentalgruppe: Die Probanden haben in 42,5 Prozent aller Antworten das Adverb nicht unmittelbar vor dem Komplement platziert und die Kombination dieser beiden Elemente in 45 Prozent aller Antworten nicht am Satzende verortet.

Ebenfalls wurde die Positionierung der Objekte, diese sind Teil der Aufgaben 1.5 bis 1.7, häufiger korrekt von den Probanden der Experimentalgruppe vorgenommen. Das Objekt steht an korrekter Stelle, sofern dies dem Subjekt am Satzanfang vorausgeht oder unmittelbar dieser Einheit folgt. In 63 Prozent aller Antworten der Kontrollgruppe ist eine fehlerhafte Positionierung des Objekts vorgenommen worden. In der Experimentalgruppe findet sich dieser Fehler in 50 Prozent aller Antworten.

Die Ergebnisse der quantitativen und qualitativen Analyse zeigen, dass die Experimentalgruppe bei der Positionierung der Adverbien und Objekte eindeutig besser ist und darüber hinaus die Verbindung von Komplementpartikel und Verb besser herstellen kann.

An dieser Stelle möchte ich gerne auf die Forschungsfrage zurückzukommen: Kann mittels einer dramapädagogisch gestaltete Grammatikvermittlung das Grammatikwissen nachweisbar erhöht werden? Die hier vorgelegten quantitativen und qualitativen Ergebnisse lassen erkennen, dass das Wissen über strukturelle und funktionale Aspekte des Gradkomplements der Experimentalgruppe, insgesamt höher ist.

6. Bewertung der Ergebnisse

Die Ergebnisauswertung attestiert das bessere Abschneiden der Experimentalgruppe, was letztlich bedeutet, dass diese Gruppe in der Lage war, sich mehr Wissen in Bezug auf das Komplement des Grades anzueignen. Es stellt sich unmittelbar die Frage, ob diese Ergebnisse auf die Vermittlungsmethode, d. h. den dramapädagogischen Ansatz, dessen Potenzial letztlich zu bestimm-

Beide Varianten sind nicht zulässig. Die Komplementpartikel muss stets dem Verb folgen und ist zwischen Verb und Komplement (in den Beispielen handelt es sich um das Adjektiv), letztere Einheit steht am Satzende, in die Syntax einzugliedern.

men ist, oder andere Faktoren zurückzuführen sind. Allerdings ist eine eindeutige Begründung, warum ein bestimmter Fehler an bestimmter Stelle gemacht worden ist, unmöglich. Doch lassen sich, wie im Folgenden vorgenommen, einige Vermutungen formulieren.

6.1. Die Ergebnisse und die Vermittlungsmethode

Im Folgenden werden ausschließlich die Fehler betrachtet, welche eindeutig, ausgehend von den Ergebnissen der qualitativen Fehleranalyse, häufiger in einer Gruppe aufgetreten sind. Folgende Fehler finden sich in den Antworten der Kontrollgruppe häufiger als in den Antworten der Experimentalgruppe: eine inkorrekte Verbindung von Komplementpartikel 得 *de* und Verb sowie eine fehlerhafte Eingliederung der Adverbien und Objekte innerhalb des Satzgefüges. Können diese Fehler auf die Methode der Vermittlung begründet werden? Anders gefragt, hat die dramapädagogische Vermittlungsweise, die für die Experimentalgruppe verwendet worden ist, dazu beitragen können, dass jene Fehler in dieser Gruppe seltener gemacht wurden?

Die Positionierung und Verwendung der Komplementpartikel 得 *de* ist im Rahmen der Vermittlung des Gradkomplements entscheidend. Dessen Zentralität und Verwendung werden während der Vermittlung in beiden Gruppen explizit hervorgehoben. In der Kontrollgruppen-Einheit verläuft die Vermittlung induktiv. Schrittweise haben sich die SuS die Grundstruktur erarbeitet und die Positionierung der Kernelemente, der Komplemente, der Komplementpartikel, Verben und Objekte, zueinander und innerhalb des gesamten Satzgefüges erlernt. Anschließend hatten die SuS Gelegenheit, dies zu üben. Diese Art der Vermittlung kann insgesamt als eine Verbindung von analytischer Annäherung und gezielter Verwendung bezeichnet werden.

Auch in der Experimentalgruppe nähern sich die SuS schrittweise der Grundstruktur an. Allerdings kommen hier unmittelbar Imitation und körperliches Nachempfinden (struktureller Einheiten) als dramapädagogische Elemente zum Einsatz. Strukturelle Eigenarten des Gradkomplements werden körperlich und verbal hervorgehoben. Es besteht die Möglichkeit, dass eine derartige Auseinandersetzung mit der Komplementpartikel-Verb-Verbindung zu einem gesteigerten Verständnis beigetragen hat.

Bei der Hinzunahme der Adverbien und Objekte ist in den Gruppen die jeweilige Vermittlung in vergleichbarer Art und Weise abgelaufen. Die Positionierung dieser Einheiten innerhalb der Satzgefüge ist in den Antworten der Experimentalgruppe seltener fehlerbehaftet als in den Antworten der Kontrollgruppe. Bei der dramapädagogischen Vermittlung werden durch die Verbindung aus Imitation, körperlichem Nachempfinden, gleichzeitiger Versprachlichung und Betonung spezifischer Elemente die Positionierung sowie das Zusammenspiel der Einheiten verdeutlicht. Ich kann vermuten, dass die Probanden der Experimentalgruppe aufgrund dieser Art der Vermittlung die

Adverbien häufiger korrekt platziert haben, weil sie die Einheit von Adverb und Komplement „erlebt“ haben. So hat bei der Präsentation stets der Proband die Verbalisierung des Adverbs vorgenommen, der auch für das Adjektiv zuständig ist. Dieser hat dann eine Handlung beispielsweise „sehr gut“ 很好 *hěn hǎo* oder „nicht gut“ 不好 *bù hǎo*, d. h. „schlecht“, oftmals in dramatisch übertriebener Form nachgeahmt (Adverb durch Unterstreichen hervorgehoben).

Gleiches gilt für die Positionierung des Objektes. Ein Proband je Gruppe hat die Imitation des Objekts (z. B. einer Sportart) vorgenommen. Dabei haben die SuS oftmals eine charakteristische Bewegung (z. B. den Aufschlag oder die Vor-/Rückhand beim Tennis) dargestellt. Die Imitation wird an einer bestimmten Stelle des Satzes durchgeführt, am Satzanfang bzw. hinter dem Subjekt, damit die Positionierung des Objekts verdeutlicht wird.

Der dramapädagogische Ansatz hat insgesamt eine mehrdimensionale Auseinandersetzung mit dem Gegenstand ermöglicht: Die Verbindung aus körperlichem Nachempfinden, stetiger Verbalisierung und entsprechender Betonung aller Probanden hat möglicherweise zu dem besseren Ergebnis geführt.

Darüber hinaus können weitere Elemente der dramapädagogischen Einheit identifiziert werden, die möglicherweise einen Beitrag zum besseren Verständnis und damit zu einer häufigeren fehlerfreien Bearbeitung geleistet haben: die stetige Kombination aus Erarbeitung, Anwendung und Reflexion. So ist auf jeden entscheidenden Unterrichtsschritt eine Reflexionsphase gefolgt. Im Rahmen dieser Phasen haben sich die SuS nochmals bewusst mit dem grammatischen Gegenstand auseinandergesetzt. Dabei haben die SuS eigene Beispiele, die sie im Vorfeld erarbeitet haben, eingebracht und gleichzeitig Verweise auf spezifische Kontexte vorgenommen, in welchen diese Aussage möglich wäre. Die Lehrkraft kann diese Phase nutzen, um häufig auftauchende Fehler anzusprechen und damit offensichtliche Unklarheiten zu thematisieren. Dadurch sind die SuS stetig mit einerseits strukturellen und andererseits funktionalen Aspekten konfrontiert worden. Es ist anzunehmen, dass der angesprochene Kreislauf aus Erarbeitung, Anwendung und Reflexion zu einem gesteigerten Verständnis des Gradkomplements beigetragen hat.

Vermutlich haben weitere Charakteristika eines dramapädagogischen FSU zu einer gesteigerten Lernleistung beigetragen: die kreative Art der Auseinandersetzung mit dem Lerninhalt, die aktive Arbeit der SuS, die spielerische Herangehensweise, das Einbringen eigener Vorstellungen (z. B. bei der Inszenierung sprachlicher Elemente), die Zusammenarbeit mit den Mitschülern, das Entstehen eines positiven Unterrichts- und Lernklimas (als Resultat der Unterrichtsgestaltung) und die (aus den bisher genannten Punkten resultierende) Steigerung der Motivation. Zudem ist denkbar, dass sich diese Faktoren ebenfalls positiv auf den Lernerfolg auswirken. Allerdings ist

die Berücksichtigung dieser Faktoren im Rahmen meiner Masterarbeit, v. a. aus Platz- und Zeitgründen, nicht möglich gewesen. Andere Studien belegen allerdings, dass genau diese Faktoren durch eine dramapädagogisch gestaltete Vermittlung gefördert werden können (siehe z. B. Schewe 1993a). Ich nehme daher an, dass dies auch in diesem Fall geschehen ist. Ob die Förderung dieser Faktoren letztlich zu einem höheren Lernerfolg beigetragen hat, kann ich nur vermuten. Für fundierte Aussagen bedarf es spezifischer Erhebungen.

6.2. Weitere Ergebnis beeinflussende Faktoren

Besteht die Möglichkeit, dass die Ergebnisse von zusätzlichen Faktoren beeinflusst worden sind? Im Folgenden soll eine Auswahl von Faktoren aus dem Bereich der Lernpsychologie vorgestellt und deren (möglicher) Einfluss im Kontext des durchgeführten Forschungsvorhabens diskutiert werden.²¹

Ein Faktor, der das Ergebnis beeinflussen kann, stellt die Lehrperson dar. Da die relevanten Einheiten in Kontroll- und Experimentalgruppe nicht von der Lehrkraft, die normalerweise für den Unterricht verantwortlich ist, sondern von mir selbst geleitet worden sind, ist es durchaus möglich, dass die Präsenz einer neuen Lehrperson Einfluss auf das Schülerverhalten insgesamt, einschließlich Faktoren wie Motivation, Aufmerksamkeit, Mitarbeit, Fokussierung auf das Unterrichtsgeschehen etc., hat. Dies kann sich auf den Lernerfolg auswirken.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse stellt sich unmittelbar die Frage, ob das Ergebnis auf die Zusammensetzung der Klasse zurückzuführen ist. Insgesamt sind vier Probanden der Experimentalgruppe von der Lehrkraft mit *sehr gut* und ein weiterer mit *gut bis sehr gut* bewertet worden. Es ist anzunehmen, dass diese auch im Rahmen meines Forschungsvorhabens vergleichbar abgeschnitten haben. Allerdings hat die Lehrkraft die vier Probanden im unteren Bereich der Notenskala, *mangelhaft* und in einem Fall *ausreichend bis mangelhaft*, angesiedelt. Die Ergebnisse zeigen aber, dass kein Proband dieser Gruppe vergleichbar wenige Punkte erreicht hat. Die übrigen Probanden haben insgesamt ein zufriedenstellendes Ergebnis, d. h. ca. 50 Prozent der Gesamtpunktzahl, erlangt. Daher ist anzunehmen, dass sich die Methode im besonderen Maße für leistungsschwächere SuS eignet.

Es ist hervorzuheben, dass dramapädagogische Methoden auch für die SuS eine besondere Herausforderung darstellen. Sie müssen sich auch erst an diesen Prozess gewöhnen und mit zentralen Elementen wie der Inszenierung vertraut werden. Im Rahmen meiner präsentierten Studie ist im Grunde die Eingewöhnungsphase und die Erhebung innerhalb von 80 Minuten vollzogen worden. Es ist denkbar, dass eine eindeutigere Tendenz erkennbar ist, sobald

²¹ Helmke präsentiert und diskutiert im Rahmen eines Angebots-Nutzungs-Modells die genannten Faktoren. Für spezifische Definitionen einzelner Faktoren siehe Helmke (2009: Kap. 2.7).

sich die SuS an derartige Verfahren gewöhnt haben und bereits länger mit derartigen Übungen arbeiten.²²

7. Diskussion

Die Ergebnisse verweisen auf das Potenzial eines dramapädagogisch gestalteten Grammatikunterrichts. Dramapädagogische Verfahren haben das Verständnis spezifischer Elemente des Gradkomplements (die Verbindung von Verb und Komplementpartikel sowie die Positionierung von Adverbien und Objekten) erleichtern können. Im Rahmen der vorgestellten Masterarbeit bestehen einige Faktoren, deren Präsenz gegen die Repräsentativität und Generalisierbarkeit der Ergebnisse sprechen. Es ist denkbar, dass unter anderen Umständen ein eindeutigeres Ergebnis möglich ist.

Zur Steigerung der Repräsentativität und Generalisierbarkeit ist eine Erhöhung der Probandenzahl notwendig. Dadurch können zahlreiche Faktoren (Personen bezogene Faktoren, Klassenzusammensetzung, Motivation etc.), die das Ergebnis beeinflussen, eliminiert werden. Im Idealfall nimmt eine praktizierende Lehrperson in der eigenen Klasse die Erhebung vor. Dadurch kann der potenzielle Einfluss auf die Ergebnisse, der möglicherweise ein Resultat der Präsenz einer „neuen“ Lehrkraft ist, vermieden werden. Darüber hinaus ist in diesem Rahmen lediglich ein einziges grammatisches Phänomen in einer einzelnen Unterrichtseinheit behandelt worden. Für differenziertere Aussagen über die Möglichkeiten müssen mehrere Phänomene über einen längeren Zeitraum betrachtet werden.

8. Ausblick

Auch wenn das Ergebnis nicht repräsentativ ist, eine positive Tendenz ist erkennbar. Diese soll vor allem andere Forscher und Forscherinnen zu weiteren Studien in diesem Bereich ermutigen. Einige nach diesem Forschungsvorhaben offen gebliebene zentrale Fragen könnten Gegenstand zukünftiger Erhebungen sein: Ist ein Unterschied zwischen Jahrgängen bzw. Altersstufen erkennbar? Eignet sich der dramapädagogische Ansatz bei der Grammatikvermittlung im ChaF-Unterricht besonders für junge SuS oder ist dieser Ansatz auch im Rahmen des universitären Lernens denkbar? Eignet sich die dramapädagogische Grammatikvermittlung besonders an einer spezifischen Schulform? Schneiden SuS einer Gesamtschule anders ab als SuS eines Gymnasiums? Können sich SuS das dramapädagogisch vermittelte Wissen

²² Weitere Faktoren: Anstrengungsbereitschaft, Ausdauer, Intelligenz, Selbstvertrauen, Interesse, individuelle Lebensumstände (z. B. Bildungsnähe der Familie, Sozialisationsprozesse), das Fach. Es ist offensichtlich, dass in Erhebungen mit kleinen Probandengruppen der Einfluss derartiger Faktoren entsprechend groß ist. Im Kontext des durchgeführten Forschungsvorhabens ist die Bestimmung des Einflusses bzw. die Kontrolle dieser Faktoren nicht möglich.

über einen längeren Zeitraum besser merken als SuS, die den gleichen Gegenstand auf andere („traditionelle“ Weise) gelernt haben? Wie nehmen die SuS den dramapädagogischen Unterricht wahr? Diese Fragen tragen zu einem besseren Verständnis des dramapädagogischen Ansatzes bei, müssen aber in weiteren Studien explizit thematisiert werden.

Literatur

- Asher, James (1965), The Strategy of the Total Physical Response: An Application to Learning Russian, in: *International Review of Applied Linguistics*, 3, 4, 291–300.
- Baur, Rupprecht S. (1990), *Superlearning und Suggestopädie. Grundlagen – Anwendung – Kritik – Perspektiven*, Berlin (u.a.): Langenscheidt.
- Belliveau, George und Won Kim (2013), Drama in L2 learning: A research synthesis, in: *Scenario*, 7, 2, online: <<http://research.ucc.ie/scenario/2013/02/BelliveauKim/02/en>> (Zugang: 31.07.2015).
- Bleyhl, Werner (1989), Psycholinguistische und pragmadidaktische Überlegungen zum handlungsorientierten Fremdsprachenunterricht, in: Timm Bach (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*, Tübingen: Francke, 22–41.
- Bloor, Thomas und Meriel Bloor (2004²), *The Functional Analysis of English. A Hallidayan Approach*, New York: Oxford University Press.
- Bonnet, Andreas und Almut Küppers (2011), Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen, in: Almut Küppers, Torben Schmidt und Maik Walter (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, Braunschweig: Schroedel, Diesterweg; Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 32–52.
- Canale, Michael und Merrill Swain (1980), Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, in: *Applied Linguistics*, 1, 1, 1–47.
- Crystal, David (1997²), *The Cambridge Encyclopedia of Language*, Cambridge (u. a.): Cambridge University Press.
- Elis, Franziska (2015), Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern, in: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 89–116.
- Even, Susanne (2003), *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*, München: Iudicium-Verlag.
- Even, Susanne (2008), Moving in(To) Imaginary Worlds. Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning, in: *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*, 41, 2, 161–170.

- Guder, Andreas (2007), Was sind distante Fremdsprachen? Ein Definitionsversuch am Beispiel des Chinesischen, in: Eva Burwitz-Melzer, Wolfgang Hallet, Michael K. Legutke et. al. (Hrsg.), *Sprachen lernen – Menschen bilden. Dokumentation zum 22. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung (DGFF) Gießen, 3.–6. Oktober*, Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 69–78.
- Grotjahn, Rüdiger (2007), Tests im schulischen Fremdsprachenunterricht. Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung, in: Kroatischer Deutschlehrerverband (Hrsg.), *Testen und Bewerten - Selbstevaluation im Lernerorientierten Deutschunterricht. XV. Internationale Tagung des Kroatischen Deutschlehrerverbandes*, Zagreb: Grafički zavod Hrvatske, 7–16.
- Helmke, Andreas (2009²), *Unterrichtsqualität und Lehrerprofessionalität. Diagnose, Evaluation und Verbesserung des Unterrichts*, Seelze: Klett; Kallmeyer.
- Hsu, Vivian (1975), *Play Production as a Medium for Learning Spoken Chinese*, Asian Studies on the Pacific Coast Conference, 20. Juni, Honolulu, online: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED112667.pdf>> (Zugang: 26.09.2015).
- Hymes, D. H. (1972), On Communicative Competence, in: J. B. Pride und J. Holmes (Hrsg.), *Sociolinguistics*, Baltimore: Penguin Education, Penguin Books Ltd, 269–293.
- Kniffka, Gabriele und Gesa Siebert-Ott (2007²), *Deutsch als Zweitsprache. Lehren und Lernen*, Paderborn: Schöningh.
- Küppers, Almut (2015), Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft, in: Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag, 145–164.
- Liu, Dehan 刘汉德 und Wu Xiaoyun 吴晓云 (2003), 用戏剧手段调整外语学习心理状态 (Yong xiju shouduan tiaozhen waiyuxuexi xinlizhuangtai), in: 长春师范学院学报 (*Changchun Shifanxueyuan xuebao, Journal of Changchun Teachers College*), 22, 3, 90–91.
- Long, M. H. (1988), Instructed interlanguage development, in: L. Beebe (Hrsg.), *Issues in second language acquisition: Multiple perspectives*, Rowley, MA: Newbury House, 115–141.
- Meyer, Hilbert (2007), *Leitfaden Unterrichtsvorbereitung, Der neue Leitfaden, komplett überarbeitet*, Berlin: Cornelsen.
- Meyer zu Venne, Felix (2015), *Alles nur Theater? Dramapädagogische Ansätze bei der Vermittlung von Grammatik im Schulunterricht Chinesisch als Fremdsprache*, Master-Arbeit, Georg-August-Universität Göttingen.

- Niegemann, Helmut M., Steffi Domagk, Silvia Hessel, Alexandra Hein, Matthias Hupfer und Annett Zobel (2008), *Kompendium multimediales Lernen*, Berlin (u. a.): Springer.
- Passon, Jenny (2015), Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze, in: Carola Surkamp und Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 69–88.
- Porsch, Raphaela (2014), Test, in: Julia Settinieri, Sevilen Demirkaya, Alexis Feldmeier, Nazan Gültekin-Karakoc und Claudia Riemer (Hrsg.), *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd und Zweitsprache. Eine Einführung*, Paderborn: Ferdinand Schöningh, 87–102.
- Richards, Jack Croft und Theodore S. Rodgers (2014³), *Approaches and Methods in Language Teaching*, Cambridge (u. a.): Cambridge University Press.
- Rivers, W. M. (1987), *Interactive Language Teaching*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Scheller, Ingo (1981), *Erfahrungsbezogener Unterricht*, Frankfurt am Main: Scriptor.
- Schewe, Manfred (1993a), *Fremdsprache Inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*, Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis, Carl von Ossietzky Universität.
- Schewe, Manfred (1993b), The Theoretical Architecture of a Drama-based Foreign-language Class: A Structure Founded on Communication, and Supported by Action, Interaction, Real Experience and Alternative Methods, in: Manfred Schewe und Perter Shaw (Hrsg.), *Towards Drama As a Method in the Foreign Language Classroom*, (= Bayreuth Contributions to Glottodidactics, Vol. 3), Frankfurt am Main (u. a.): Peter Lang, 283–314.
- Schewe, Manfred (2015), Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik, in: Carola Surkamp und Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 21–36.
- Schiffler, Ludger (1980), *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*, Stuttgart: Klett.
- Spada, Nina (1997), Form-focused instruction and second language acquisition: A review of classroom and laboratory research, in: *Language Teaching*, 30, 2, 73–87.
- Spada, Nina (2007), Communicative Language Teaching: Current Status and Future Prospects, in: Jim Cummins und Chris Davison (Hrsg.), *International Handbook of English Language Teaching, Part 1*, (= Springer International Handbooks of Education, Vol. 11), New York: Springer, 271–288.

- Surkamp, Carola und Ansgar Nünning (2015), Kategorien, Fragen und Verfahren der Dramenanalyse im Zusammenspiel mit szenischen Methoden: Plädoyer für ein Sowohl-als-auch von textzentrierten und kreativen Zugangsformen, in: Carola Surkamp und Wolfgang Hallet (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*, Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 221–240.
- Thaler, Engelbert (2012), *Englisch Unterrichten. Grundlagen, Kompetenzen, Methoden*, Berlin: Cornelsen.
- Tselikas, Elektra I. (1999), *Dramapädagogik im Sprachunterricht*, Zürich: Orell Füelli.
- Wang, Jinyan 王金岩 (2013), 戏剧化教学法与传统课堂的融合 (Xijuhua jiaoxuefa yu chuantong ketang de ronghe), in: 中学生英语(外语教学与研究) (*Zhongxuesheng yingyu (Waiyu jiaoxue yu yanjiu)*, *English Journal for Middle School Students*), 7, 18.
- Wu, Xiana 吴夏娜 (2009), 戏剧教学法. 开创多元化的教与学空间 (Xijuhua jiaoxuefa. Kaichuang duoyuanhua de jiaoyu xue kongjian), in: 武汉商业服务学院学报 (*Wuhan shangye fuwu xueyuan xuebao*, *Journal of Wuhan Commercial Service College*), 23, 2, 58–60.
- Zhang, Lianye 张连跃 (2013), 戏剧在二语教学中的整合功能. 基于一项海外汉语教学的案例分析 (Xiju zai eryujiaoxue zhong de zhenghe gongneng. Jiyu yixiang haiwai Hanyu jiaoxue de anli fenxi, Drama's Integration Function in TCSSL: A Case Study of Chinese Language Teaching in Bard College at Simon's Rock), in: 语言教学与研究 (*Yuyan jiaoxue yu yanjiu*), 1, 23–30.
- Zhou, Pingping 周萍萍 (2007), 戏剧教学法. 英语教学的妙用 (Xiju jiaoxuefa. Yingyujiaoxue de miaoyong), in: 新课程 (*Xin kecheng*), 11, 63–64.

摘要

就许多学习者在外语教学中尤其在对外汉语教学方面而言, 学习中文语法实为一极大的挑战。戏剧化教学法虽然在外语教学, 特别为促进语言能力或讲授解释言语手段(即语法)早已得到运用的同时, 该方法却很少整合到对外汉语教学中。戏剧化教学法将戏剧元素针对性地嵌入外语教学中, 以最终使得学习者自己体验到并直接了解该外语。由于中文语法的几项特点之复杂性以及德文无对应的语法结构之故, 戏剧化教学法之重要性之所以日益增大, 乃是因为其能使学习者更加清楚了解较抽象的语言手段。

关键词: 戏剧化教学法