

# DaF-Szene Korea

---

Nr. 56

Performative Methoden

herausgegeben vom



FREUNDES\* UND ARBEITSKREIS  
DER LEKTÖREN-VEREINIGUNG KOREA  
FALK E.V.

und der



Berlin & Seoul, Juni 2023

Abdruck, auch in Auszügen, nur mit Genehmigung der Autoren

ISSN 1860-4463



## **Inhalt**

**Vorwort — V**

### **Beiträge zum Thema *Performative Methoden***

Chris Schneider & Sven Körber-Abe

**»Bitte auf Didaktik +15 würfeln!« – Fantasy-Rollenspiele zum Sprachlernen einsetzen — 3**

Katrin Geneuss

**Live-Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht zum Abbau von Hemmungen — 27**

Stefanie Giebert

**Dramapädagogik im Sprachunterricht mit zurückhaltenden Lerngruppen — 45**

Oskar Terš

**Sprachlos im DaF/Z-Unterricht – Eine kurze unvollständige Übersicht einer möglichen Anwendung dramapädagogischer Übungen — 53**

Ingo Tamm

**Selbstreguliertes Lernen auf der Bühne – Zwei Fallbeispiele an der Wenzao Ursuline University of Languages in Kaohsiung/Taiwan — 63**

### **Beiträge zu anderen Themen**

Christian Horn

**Konzeptionelle Vorbereitung eines Unterrichtsprojekts auf die Skalierung zu einem Plattformprojekt – vorgestellt am Beispiel eines internationalen Restaurantführers für DaF-Studierende — 85**

Rudolf Weinmann

**ChatGPT im DaF-Unterricht: Vorüberlegungen und erster Praxistest — 97**

Christian Horn

**Im Dialog mit ChatGPT – Vier potenzielle Einsatzbereiche des Chatbots im Sprachunterricht und beim Fremdsprachenlernen im Test — 109**

### **Forum**

Heidi Storandt

**Gemeinsam für die Zukunft – eine erfolgreiche dritte Runde 2022! — 125**

## Rezensionen

Simon Wagenschütz

***Made in Korea*: Bielle Kim und Dennis Kubek führen durchs K-Univers**  
— 133

## Berichte zu Seminaren & Tagungen

Michael Menke

**Bericht zum Lektorentreffen und Seminar der Lektoren-Vereinigung  
Korea am Samstag, 10. Dezember 2022 in der Sungkyunkwan Universität  
in Seoul, Korea — 139**

Christian Horn

**Bericht zum »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem  
Thema »Gruppendynamiksteuerung und Beziehungsgestaltung im  
Unterricht« — 141**

**Über die Lektoren-Vereinigung Korea — 145**

**Autorenangaben — 146**

**Hinweise für Autorinnen und Autoren — 148**

**Kontakte — 150**

**Impressum — 151**

## Vorwort

Das Klassenzimmer als Bühne – Lernende als Darsteller: Im Rampenlicht der vorliegenden *DaF-Szene Korea* stehen darstellerische Methoden. Angefangen von spielerischen Bewegungsübungen über das klassische Rollenspiel zum Ende einer Unterrichtssequenz bis hin zu größeren Theaterprojekten und Simulationen lässt sich darunter eine große Bandbreite an Techniken subsumieren. Über das bekannte Methodenrepertoire hinaus erhalten zunehmend Spielformen Aufmerksamkeit, die nicht primär für das Erlernen von Fremdsprachen konzipiert sind, wie *Pen- & Paper*-Rollenspiele und *Live Action Role Play*. Sie eröffnen Räume zum kreativen Darstellen und imaginativen Handeln in der Fremdsprache.

Der Gastherausgeber der diesmaligen Ausgabe **Chris Schneider** gibt mit seinem Kollegen **Sven Körber-Abe** einen Einblick in den Ursprung der *Pen- & Paper*-Rollenspiele, die sich aus Simulationsspielen preußischer Militärakademien heraus über Planspiele für angehende Manager und Anwälte zum heute bekannten Freizeitvergnügen entwickelten. Der Beitrag verortet die Bedeutung solcher Spielformen für das Sprachtraining im Fremdsprachenunterricht. **Katrin Geneuss**, Entwicklerin von Rollenspielen für den Bildungsbereich, plädiert für den Einsatz von Live-Action-Rollenspielen (auch *Edu-Larp*) im Fremdsprachenunterricht: Die Möglichkeit, sich in einer Fremdsprache als eine andere Person auszuprobieren, kann dazu beitragen, Sprechhemmungen abzubauen und realistische Kommunikationsanlässe in fiktiven Settings zu schaffen. Einen Überblick zu Potenzialen und Herausforderungen eines drama-basierten Unterrichts bietet der Beitrag von **Stefanie Giebert**. Sie teilt praktische Tipps, Übungsformen und Spielideen, mit denen sich ganzheitliches Sprachlernen – auch mit schüchternen Lernenden – umsetzen lässt. **Oskar Terš** gibt Einblicke in das DaF/ DaZ-Studium an der Universität Greifswald, wo sich Studierende u.a. mit dramapädagogischen Übungen vertraut machen und deren Nutzen für das eigene Auftreten als Lehrkraft erfahren können – von Körpersprache über Stimmeneinsatz bis hin zur Fähigkeit, Deutschlernenden sprachliche Phänomene anschaulich zu erklären. Wie Theaterprojekte zur Ausbildung von selbstreguliertem Lernen beitragen können, zeigt **Ingo Tamm**. Er wertet Gruppeninterviews mit studentischen DarstellerInnen aus, um Lernstrategien und -techniken aufzudecken, die sie beim Einstudieren deutschsprachiger Theaterstücke angewendet haben.

Über den Themenschwerpunkt hinaus beinhaltet die diesmalige Ausgabe folgende Fachbeiträge: **Christian Horn** stellt die Erweiterung eines zunächst lokalen Unterrichtsprojekts zu einem internationalen Plattformprojekt vor, das ab Herbst 2023 für Deutschlernende freigeschaltet wird und dem Austausch rund um das Thema

»Essen« dienen soll. **Rudolf Weinmann** fasst die aktuelle Diskussion um Potenzial und Einsatzspektrum des jüngst verfügbaren KI-Chatbots im Bildungsbereich zusammen und stellt erste eigene Unterrichtsversuche mit ChatGPT im DaF-Unterricht vor. Auch **Christian Horn** testet den Chatbot und setzt sich mit möglichen Anwendungsbereichen von ChatGPT als Informationsquelle, für die Texterstellung und -korrektur sowie als virtuellem Dialogpartner im Kontext des Fremdsprachenlernens auseinander.

Was in der dritten Runde des Wettbewerbs »Gemeinsam für die Zukunft« der Goethe-Institute Ostasiens zum Jahresende 2022 geschehen ist, fasst **Heidi Storandt** im Forum zusammen.

**Simon Wagenschütz** rezensiert das Kompendium *K-Universe. Von K-Pop bis K-Drama: Trends made in Korea* von Dennis Kubek und Bielle Kim, das im November 2022 auf dem Buchmarkt erschienen ist.

**Michael Menke** berichtet vom letzten Lektorentreffen, das am 10. Dezember 2022 von Frank Grünert an der Sungkyunkwan-Universität organisiert wurde. **Christian Horn** fasst das 13. Internationale Symposium zur Didaktik zusammen, das am 25. März 2023 mit dem Schwerpunktthema »Gruppendynamisierung und Beziehungsgestaltung im Unterricht« stattfand.

Die Herausgeber danken allen Autorinnen und Autoren für die Mitgestaltung dieser Ausgabe sowie allen Gegenlesenden für das kollegiale Feedback zu den einzelnen Beiträgen. Eine anregende Lektüre wünschen

die Herausgeber  
Berlin & Seoul, Juni 2023

GastherausgeberIn bei der *DaF-Szene Korea* werden

Haben Sie Interesse, selbst GastherausgeberIn einer Ausgabe der *DaF-Szene Korea* zu werden und einen Forschungsschwerpunkt, der Ihnen am Herzen liegt, gemeinsam mit anderen zu diskutieren und in einem Themenheft zusammenzufassen? Dann kontaktieren Sie unser Redaktionsteam! Wir unterstützen Sie gern dabei, AutorInnen anzusprechen, Manuskripte zu lektorieren und ein thematisches Heft zusammenzustellen.

# **Beiträge zum Thema** ***Performative Methoden***

---





## »Bitte auf Didaktik +15 würfeln!« – Fantasy-Rollenspiele zum Sprachlernen einsetzen

Chris Schneider & Sven Körber-Abe

### Abstract

*Wer erinnert sich nicht an die großen Helden der Kindheit? Ob nun Drachentöter, Zauberer, düstere Vampire, Piraten, schlaue Diebe oder legendäre Kämpfer: Viele von uns eiferten in jungen Jahren unterschiedlichsten Protagonisten spannender Geschichten nach. Fantasy-Rollenspiele bieten die Möglichkeit, nicht nur zuzuschauen, sondern selbst Held einer gemeinsam erzählten Geschichte zu werden, die durch Spielregeln und Würfel immer wieder Überraschungen birgt und Spieler teils Jahrzehnte lang fesselt.*

*Bisher ist der Einsatz von Fantasy-Rollenspielen - welche auch unter den Begriffen Pen-&-Paper-Rollenspiele oder Tabletop-Rollenspiele bekannt sind – im Unterrichtskontext überschaubar, wogegen dieser Artikel Abhilfe schaffen möchte. Ziel ist es daher, Lehrkräften ein Arsenal an Einsatzmöglichkeiten von Fantasy-Rollenspielen an die Hand zu reichen, welche für eine Fülle unterschiedlicher Lehr-Lern-Szenarien geeignet sind.*

*Dazu wird zunächst der mit Fantasy-Rollenspielen wenig oder nicht vertraute Leser historisch und konzeptionell an das Spielformat herangeführt. Anschließend werden Rollenspiele pädagogisch verortet, bevor im eigentlichen didaktischen Teil unterschiedliche Anwendungsformen aufgeführt werden. Abschließend werden Lesern nicht nur Herausforderungen beim Einsatz solcher Spielformen im Unterricht präsentiert, sondern auch Methoden vorgeschlagen, wie sich diese überwinden lassen.*

### 1. Kurzer Überblick über die Geschichte der Anwendung von Simulations- und Rollenspielen in der Erziehung

Die Idee, Spiele nicht nur als bloßen Zeitvertreib, sondern vielmehr als festen Bestandteil moderner Ausbildungsmethodik in den Unterricht zu integrieren, findet in verschiedenen Erziehungseinrichtungen bereits seit mehr als 200 Jahren erfolgreich Anwendung. Während hierbei vor allem in den Nachkriegsjahren Bildungsinstitute in den Vereinigten Staaten mit Innovationen in verschiedenen pädagogischen Bereichen auf sich aufmerksam machten, galt bereits ab der zweiten Hälfte des 19. Jahrhunderts Deutschland als Vorreiter jener modernen und bisweilen eigenartig anmutenden Lehrmethoden, in denen Spiele fester Bestandteil des Lehrplans sind.

Hier ein Überblick über die wichtigsten Punkte der Entwicklungsgeschichte von Simulations- und Rollenspielen mit speziellem Fokus auf eine spieltechnische Aufarbeitung im Sinne institutioneller, erzieherischer Anwendung.

### 1.1 Preußens Offiziere »spielen« Krieg

Von allen Bildungsanstalten, die Spiele als festen Bestandteil des Lehrplans einführen, mögen einem wohl die Militärakademien des preußischen Kaiserreichs eher zuletzt in den Sinn kommen – tatsächlich wurden hier jedoch nicht nur Spiele als Mittel zur Ausbildung in den Lehrplan eingeführt, sondern stetig weiterentwickelt und sogar von höchster Stelle aus aktiv gefördert. Nachdem bereits ab dem Jahre 1812 Hofkriegsrat Georg Leopold von Reischwitz verschiedene Experimente zur Taktik- und Strategie-Ausbildung der Offiziere in Spielform durchführte, schuf dessen Sohn Bernhard von Reischwitz<sup>1</sup> ein Simulations-Brettspiel, bei dem Offiziere die Rolle von Befehlshabern verschiedener Streitkräfte übernahmen und ihre Truppen auf detaillierten Landkarten, die verschiedene Schlachtfelder darstellten, in Kriegssituationen kommandierten (Wintjes et.al., 2018, S. 87). Bei diesem Spiel, das zunächst unter dem einfachen Namen »Kriegsspiel« geführt wurde, standen bzw. saßen sich meist zwei Parteien mit variabler Offiziersanzahl am Spieltisch gegenüber, während ein neutraler Schiedsrichter die verschiedenen Befehle der Spieler an ihre jeweiligen Truppen interpretierte und in Bewegungen der Spielsteine auf der Landkarte umsetzte. Insbesondere bei Kampfhandlungen nahm der Schiedsrichter ein äußerst komplexes Würfelsystem zu Hilfe, um die Ergebnisse der Kampfhandlungen auf das Spielbrett zu übertragen, gleichzeitig aber auch die Wirrungen kriegerischer Auseinandersetzungen möglichst realistisch darzustellen (Abb. 1).

Ab dem Jahre 1824 wurde das Kriegsspiel schließlich in sämtlichen preußischen Regimentern zur Offiziersausbildung eingeführt. Vor allem Generalfeldmarschall Helmuth von Moltke tat sich in den weiteren Jahren als aktiver Förderer der Anwendung dieses Brettspiels in der regulären Offiziersausbildung hervor (ebd., S. 89). Während anfangs jene spielerischen Ausbildungsmethoden in den Armeen der anderen europäischen Länder noch auf Unverständnis stießen und bisweilen sogar belächelt wurden, sollte der Deutsch-Französische Krieg der Jahre 1870/71 hier zu einem Umdenken führen: Die militärischen Erfolge der als zahlenmäßig und ausrüstungstechnisch unterlegen geltenden preußischen Truppen wurden u.a. mit der äußerst guten taktischen und strategischen Schulung der Offiziere begründet, was nun auch eine Reihe anderer europäischer Armeeführungen veranlasste, jene modernen Ausbildungsmethoden in mehr oder weniger großem Umfang zu übernehmen. Beispielsweise drängte Feldmarschall Prinz Arthur Duke of Connaught and Strathearn auf einen regulären Einsatz von Simulationsspielen zur taktischen und strategischen

<sup>1</sup> Vater und Sohn werden als Reischwitz bzw. Reischwitz aufgeführt.

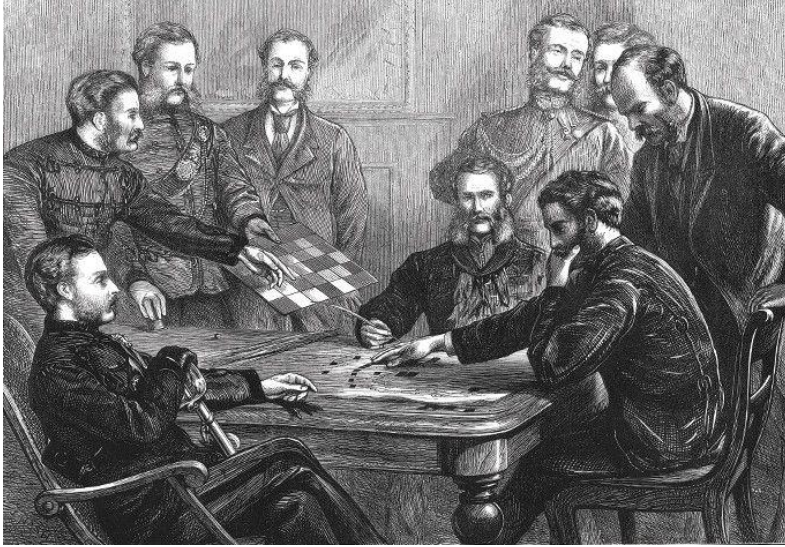


Abb. 1: Zwei Gruppen preußischer Offiziere spielen gegeneinander, während der neutrale Schiedsrichter das Spiel leitet (Nash, 1872).

Offiziersausbildung in der britischen Armee, welche hier in den folgenden Jahren unter der Bezeichnung *military simulation* stetig weiterentwickelt wurden (Caffrey, 2019, S. 278). Auch in der preußischen Armee wurde das Kriegsspiel im Laufe der Jahrzehnte von anderen Autoren weiterentwickelt und an die Anforderungen der sich ändernden modernen Kriegsführung angepasst. Bis zum heutigen Tage wird es im Grunde noch angewandt, nun unter Bezeichnungen wie »Militärisches Planspiel« oder auch »Militärischer Sandkasten« (bzw. engl. *sand table*).

Die Vorteile, die sich aus einer Verwendung jener Spiele ergeben, sind vielfältig. Sie geben den jungen Offizieren, die noch keinerlei Erfahrungen auf den Schlachtfeldern gesammelt haben, eine – wenn auch nur simulierte – Möglichkeit, die Anforderungen und Probleme kriegerischer Handlungen selbst zu erleben und aktiv darin zu handeln, anstatt lediglich die Erfahrungen Anderer aus Büchern und Vorlesungen in sich aufzunehmen. Ebenso wird ein Simulationsspiel als hervorragende Gelegenheit aufgefasst, ohne Sorge vor realen Verlusten das eigene militärische Wissen anzuwenden, damit bisweilen sogar zu experimentieren und die Auswirkungen der eigenen Handlungen umgehend erfahren zu können.

Wichtig zu erwähnen ist beim Betrachten der Entwicklung jenes Einsatzes von Spielen in der Ausbildung jedoch, dass zu keinem Zeitpunkt geplant war, mit jenen Kriegsspielen den herkömmlichen Unterricht zu ersetzen. Vielmehr sollten jene Simulationsspiele den Offiziersanwärtern als praktische Möglichkeit dazu dienen, ihr bisher auf traditionellem Wege angeeignetes Wissen aktiv einzusetzen und hieraus Erfahrung sowie weiteres Wissen sammeln zu können.

## 1.2 Planspiele für Manager und Anwälte von morgen

In den 1950er Jahren wurden beinahe zeitgleich in verschiedenen höheren Bildungsinstituten in den Vereinigten Staaten Anstrengungen unternommen, wirtschaftliche Simulationen zu entwickeln, die heute unter dem Begriff *business (simulation) games*, bzw. in deutschsprachigen Ländern unter dem Begriff »Unternehmensplanspiele«, auch heute noch aktive Anwendung finden. Ähnlich wie bei dem oben besprochenen Kriegsspiel dienen diese Simulationen nicht der Unterhaltung – auch wenn sich mit dem Beginn des Zeitalters von Heimcomputern wirtschaftliche Simulationsspiele in verschiedensten Formen großer Beliebtheit im Freizeitbereich erfreuen –, sondern wurden von Anfang an im Hinblick auf eine moderne, aktive Ausbildungsmethode entwickelt. Vor allem das von der University of California in Los Angeles entwickelte Simulationsspiel *executive game* sowie die von der American Management Association entwickelte *top management decision simulation* konnten ab 1956 selbst die größten Skeptiker im akademischen Bereich von den Vorteilen, die jene Spiele in der aktiven Wissensaneignung und -anwendung gegenüber bloßem Unterricht mittels Büchern und Vorlesungen in der Ausbildung an wirtschaftlichen Lehrinstituten haben, überzeugen (Cohen et al., 1961, S. 136). In diesen Planspielen sollen die Studenten die Rollen von Führungskräften übernehmen und unternehmerische Entscheidungen fiktiver oder bisweilen auch realer Firmen fällen. Wie bereits beim Kriegsspiel existiert auch hier die Rolle eines Schiedsrichters, der nun jeweils am Ende einer Spielrunde die Entscheidungen der Spieler in einen Computer eingibt, welcher die Konsequenzen jener Entscheidungen berechnet und ausgibt. Anhand dieser nun neuen wirtschaftlichen Gegebenheiten, die mit Fortschreiten der Computer- und Software-Technologie immer detaillierter und realistischer dargestellt werden konnten, entscheiden die Spieler in der folgenden Spielrunde dann über ihr weiteres Vorgehen.

In Deutschland gilt das Institut für Führungslehre der Technischen Akademie Wuppertal als Wegbereiter des unternehmerischen Planspiels als Lehrmittel, welches vor allem durch den Institutsleiter Dr. Walter Rohn gefördert und weiterentwickelt wurde und über die Landesgrenzen hinaus Bekanntheit erlangte (Raffoul, 2010, S. 189-191).

Der Anwendungsbereich dieser Planspiele beschränkt sich jedoch nicht nur auf eine Ausbildung zum Führen wirtschaftlicher Unternehmen. Vielmehr wurden sie, nachdem die positiven Ergebnisse jenes Einsatzes in der unternehmenswirtschaftlichen Ausbildung klar wurden, auch auf andere Bereiche angepasst und angewandt, so zum Beispiel in der politischen Bildung. M. C. Carnes beschreibt hierzu die sog. *case method*:

The Harvard Business School's predominant pedagogy – the case method – consists almost entirely of simulations: ‚You are CEO of U.S. Steel in 1959 and a strike looms.‘ Many graduate programs in international relations and foreign policy also

feature simulations: ‚It is October 1962 and Soviet missiles have been found in Cuba.‘ (Carnes, 2014, S. 8-9)

Als Beispiel für Spiel als Lehrmittel in anderen akademischen Bereichen werden an einer Vielzahl von juristischen Fakultäten sog. *mock trials* bzw. *moot courts* als Lehrmittel verwendet, bei denen die Jurastudenten in fiktiven Gerichtsverhandlungen die Rollen von Richtern, Anwälten, Zeugen und Angeklagten übernehmen, während ein Schiedsrichter die Aktivitäten der verschiedenen Teilnehmer analysiert, bewertet und notfalls einschreitet. Diese Rollenspiel-Gerichtsverhandlungen werden bei entsprechender Budgetierung seitens der Fakultät sogar in realistischen Nachbauten von Gerichtssälen durchgeführt und dienen vor allem als wirklichkeitsnahe Vorbereitung auf die spätere Arbeit im juristischen Bereich. Je nach Durchführung und Rollenverteilung kann dieses Spiel als Simulation, als Rollenspiel oder auch als Mischform dieser beiden gestaltet werden. Während die Anwendung jener rollenspieltartigen Gerichtsverhandlungen im regulären Unterricht an Universitäten in deutschsprachigen Ländern stark variiert und bisweilen eher als eine Art interessanter Zusatz zum »richtigen« Unterricht angesehen wird, erfreuen sich jene *mock trials* im englischsprachigen Jurabereich erstaunlich großer Beliebtheit: Seit 1984 findet in den USA jährlich der Wettbewerb *National High School Mock Trial Championship* statt, bei dem bisweilen über tausend Studententeams aus verschiedenen Bundesstaaten gegeneinander in gespielten Gerichtsverhandlungen antreten (National High School Mock Trial Championship, 2023).

Jenen hier besprochenen Simulationen ist gemein, dass die Spieler hier so agieren, wie sie mit ihrem eigenen Wissen und ihren eigenen Fähigkeiten in jenen vom Spiel vorgegebenen Situationen handeln würden. Demgegenüber bezeichnet das sog. »Rollenspiel« eine Variante, bei der die Spieler nicht sich selbst verkörpern, sondern in die Rolle einer anderen Person schlüpfen und so handeln, wie eben jene fiktive oder auch reale Person mit ihrem Wissen und ihren Fähigkeiten handeln würde. Die Grenzen zwischen Simulationen und Rollenspielen sind hierbei in der Praxis jedoch nicht dermaßen einfach festlegbar, sondern gehen eher fließend ineinander über, was bereits die häufige Verwendung von Begriffen wie *role play simulations* zeigt.

### 1.3 Aus Soldaten werden Monster

Im Hobbysektor fanden insbesondere nach Ende des Zweiten Weltkriegs im englischsprachigen Raum vereinfachte Brettspielversionen des Kriegsspiels großen Anklang und wurden weiter modifiziert. In der 1967 in den Vereinigten Staaten gegründeten *International Federation of Wargamers* wurde eine Variation des Kriegsspiels entwickelt, die sich innerhalb weniger Jahre sowohl als ein kommerzieller Hit im Freizeit- und Hobbybereich als auch in abgeänderter Form als effektives Lehrmittel im akademischen Bereich herausstellen sollte (Hillenbrand et.al, 2014, S. 196-200). Das 1974 von Gary Gygax und Dave Arneson veröffentlichte Rollenspielsystem *Dungeons & Dra-*

*gons* (D&D) stellte zunächst im Grunde lediglich eine Verkleinerung des Maßstabs des oben erwähnten Kriegsspiels dar, bei dem die Spieler nun eben nicht mehr die Befehlsgewalt über militärische Truppen übernehmen, sondern jeweils ein Spieler nunmehr die Rolle einer einzigen Spielfigur übernimmt. In den ersten Versionen dieses Spielsystems lag der Schwerpunkt wie gehabt auf kämpferischen Handlungen – nun jedoch nicht mehr im Umfeld militärischer Schlachten, sondern in Labyrinthen und Verliesen, deren Personendarstellungen und Handlungsorte angelehnt waren an die Beschreibungen der zu jener Zeit beliebten Fantasy-Romane des Oxford-Professors J. R. R. Tolkien. In späteren Versionen wurde dieses Regelsystem immer weiter ausgebaut und ermöglichte fortan komplexe soziale Interaktionen sowohl mit anderen Spielern als auch mit den vom Schiedsrichter kontrollierten Nichtspieler-Figuren (Abb. 2).



Abb. 2: Spielrunde eines kommerziellen Rollenspiels für den Hobbybereich mit Spielern und Schiedsrichter (bzw. auf Neudeutsch »Gamemaster«) (Rubin, 2006).

Portierungen dieses Rollenspiels auf Homecomputer wurden zu großen kommerziellen Erfolgen und schufen ein eigenes Computerspiel-Genre, das auch heute noch in modernisierter Form zu den beliebtesten und umsatzstärksten Computer- und Videospiegelgenres gehört (ebd., S. 211-214).

Weltweit verkauften sich die Originale sowie Übersetzungen der D&D-Rollenspielreihe mit beachtlichem Erfolg, was dazu führte, dass bereits nach kurzer Zeit eine Vielzahl an Nachahmungen und Weiterentwicklungen teils mehr oder weniger erfolgreich auf den Markt drängte. Im deutschsprachigen Raum ist ab 1984 vor allem die Firma Schmidt Spiele zu nennen, deren Rollenspiel-Eigenentwicklung »Das Schwarze Auge« hier bis zum heutigen Tage eine Marktführerrolle einnimmt (ebd. S. 280-284).

## 2. Gegenstand und generelle Überlegungen zum Einsatz von Fantasy-Rollenspielen aus pädagogischer Perspektive

### 2.1 Fantasy-Rollenspiele im Spannungsfeld zwischen Spiel, Narration und Theater

Bei Beobachtung eines Fantasy-Rollenspiels würden dem eifrigen Deutschlehrer einige Besonderheiten ins Auge stechen. Es ist klar eine Person zu identifizieren, welche das Geschehen kontrolliert und sich hinter einem Sichtschutz befindet. Alle anderen Spieler scheinen hingegen dieselbe Rolle zu haben. Hinter dem Sichtschirm – bei der Spielleiter genannten Person – finden sich Würfel, einige umfangreiche Bücher, die beim Öffnen komplexe Regeln und Systematiken präsentieren, welche auf eine eigene Fachsprache hindeuten. Würfel finden sich auch bei den anderen Mitspielern, oft in der Nähe dünner gedruckter Dokumente, auf denen ein Profil notiert ist, welches einen Charakter, seine Kompetenzen, Besitztümer und Hintergründe in Form von Worten und Zahlenwerten festhält. Das Spielgeschehen legt nahe, dass es sich um ein sehr sprachreiches System handelt, bei dem die Spieler immer wieder in Form von Plänen und Vorschlägen auf längere Beschreibungen des Spielleiters in einem dialogischen Muster reagieren.

Bereits aus dem ersten Abschnitt über die Geschichte von Rollenspielen geht ein zentraler Einflussfaktor auf die Entwicklung/Herausbildung der Fantasy-Rollenspiele hervor: Ihr Entstehungsursprung aus Brettspielen. Dieser besonders spielerische Charakter zeigt sich je nach Spielsystem<sup>2</sup> in vielerlei Hinsicht und unterschiedlicher Komplexität. In den meisten Fällen verfügen Spielsysteme über Mechanismen, welche die Nutzung von Würfeln erfordern. Regeln und Würfel erfüllen dabei die Funktionen, die Rahmenbedingungen des Spiels und der Spielwelt zu markieren, bei Unklarheiten Abhilfe zu leisten, Zufallselemente zu schaffen und für das Voranschreiten des Spielflusses zentrale Mechanismen zu klären (Schmidt, 2012, S. 59ff). Regelwerke haben jedoch nur eine unterstützende Funktion, weshalb eine Spielgruppe nach Belieben Regeln streicht, hinzufügt oder der Spielleiter<sup>3</sup> diese zur Spannungssteigerung ignoriert. Von besonderem Interesse sind dabei die Würfel. In Rollenspielen werden diese genutzt, um Handlungsentwürfe der Spieler zu überprüfen. Wird mithilfe der Würfel und Werte des Spielcharakters<sup>4</sup> nicht das nötige Ergebnis erzielt, müssen neue Pläne geschmiedet werden. Kurzum sorgt der Spielaspekt einerseits für eine in sich logische Simulation der Spielwelt mit ihren spezifischen Naturgesetzen und andererseits für eine Regulierung der Interaktion innerhalb dieser mit großem

<sup>2</sup> Unter einem Spielsystem wird ein eigener Komplex aus Regeln der Simulation und oft auch aus Hintergründen verstanden.

<sup>3</sup> Aufgabe des Spielleiters ist es, das Spielsystem ausführlich zu kennen, Situationen zu beschreiben, andere Akteure in der Spielwelt zu organisieren und das Spiel voranzutreiben.

<sup>4</sup> Die Eigenschaften der von Spielern gespielten Charaktere sind in der Regel in Form numerischer Werte auf Charakterdokumenten festgehalten.

Augenmerk auf die Rolle des Zufalls, welcher zu neuen Auseinandersetzungen mit dem Spiel auffordert.

Hinzu kommen neben den erwähnten Werken von J.R.R. Tolkien Robert E. Howards Erzählungen um Conan den Barbaren (Hillenbrand/Lischka, 2014, S. 52ff), die Horrornovellen von Howard P. Lovecraft (ebd., S. 86ff) sowie ferner die literarischen Gattungen des Abenteuer- und Bildungsromans (Herbrik, 2011, S. 67ff). Zweiter gemeinsamer Faktor ist also eine Erzählstruktur. In Rollenspielen wird oft das von Joseph Campbell (2008) zusammengetragene Erzählmuster der Heldenreise nachempfunden (Bowman, 2010, 75; Buchanan-Oliver/Seo, 2012; MacCallum-Stewart et al., 2018), welches sich unterschiedlichen Mythen innewohnender, gemeinsamer Strukturen bedient. Ferner können auch Märchen, Volkserzählungen und Filmproduktionen zu den typischen Einflüssen auf Fantasy-Rollenspiele gezählt werden (Schmidt, 2012, S. 94). Im Fantasy-Rollenspiel wird diese Erzählstruktur gemeinsam von Spielern und Spielleiter erarbeitet: Dieser Prozess ist kollaborativ und Spieler nehmen nicht nur eine Hauptrolle ein (Daniau, 2016, S. 424), sondern sind Ko-Verfasser dieser (Schmidt, 2012, S. 84). Gestaltet wird die narrative Produktion im zuvor erwähnten dialogischen Muster: Der Spielleiter umschreibt das Geschehen und konfrontiert die Spieler mit einer Situation, die Handlung benötigt, woraufhin die Spieler einzeln oder nach Absprache ihre Handlungsentwürfe mündlich vorstellen. Ob diese dann tatsächlich in die Geschichte umgesetzt werden, entscheidet der durch Würfel simulierte Zufall. Dabei stehen dem Spielleiter viele mögliche narrative Entwicklungen oft in schriftlicher Form in einem sogenannten Abenteuerband zur Verfügung und er ist es auch, der die Entwicklung der Handlung ultimativ steuert: Er übersetzt die spieltechnischen Mechanismen und Handlungsentwürfe in die Narration (vgl. Herbrik, 2011, S. 105f). Ausführlicher wird dieses Thema in Schneider 2022 behandelt.

Um den Komplex und die Einzigartigkeit des Fantasy-Rollenspiels gänzlich zu begreifen, muss ein dritter Faktor benannt werden: »The activity [...] involves the enactment of various archetypes in order to play out dramas«, beschreibt Bowman (2010, S. 55) Rollenspiele zutreffend. Zusätzlich zu Spiel und Narration muss also das Element des Improvisationstheaters betont werden. Auch wenn eine mit den Kriegsspielen von Baron Reiszitz vergleichbar direkte Verbindung in der Entstehungsgeschichte von Fantasy-Rollenspielen nicht feststellbar ist (Schmidt, 2012, S. 41), wird Methoden des Improvisationstheaters ein maßgeblicher Einfluss nachgesagt (vgl. Flood, 2006). Konkret zeigt sich dies darin, dass Spieler ihre auf Dokumenten quantifizierten Charaktere übernehmen und verkörpern. Sie beschreiben ihre Charaktere dabei in der Ich- oder Sie/Er-Form und stellen wörtliche Rede dieser direkt schauspielerisch dar.

Festzuhalten bleibt also, dass diese drei Elemente Spiel, Narration und Theater ein jedes Rollenspiel definieren, auch wenn sie nach bevorzugter Spielweise von Spielleitung und Spielern sowie dem gewählten Spielsystem unterschiedlich stark aus-



fallen können (Schneider, 2023a, S. 9). Diese drei Elemente sind nicht unabhängig voneinander zu betrachten, sondern eng miteinander verzahnt. Deutlich wird diese Verwobenheit bei folgender Betrachtung: Wenn Spieler einen Charakter darstellen, findet Immersion statt. Immersion kann im Kontext von Fantasy-Rollenspielen als das »Eintauchen in eine andere Welt« (Balzer, 2011, S. 33) verstanden werden und beschreibt, dass das vom Charakter Erlebte vom Spieler als zu einem gewissen Grad selbst erlebt empfunden wird. Immersion wird durch Narration massiv beeinflusst. Bei einer spannenden Geschichte tauchen Spieler tiefer in ihre Charaktere ein, was die Wahrnehmung der Geschichte wiederum verstärkt (Flöter, 2013, S. 28). Neben einer gelungenen Erzählstruktur wird die Geschichte auch dadurch spannender, dass durch das Spielsystem und für beabsichtigte Handlungen Würfelproben<sup>5</sup> notwendig sind. Während die Spieler Strategien entwickeln, um mit der Geschichte zu agieren oder eine geplante Entwicklung zu erreichen, müssen durch misslungene Würfelproben bisherige Planungen verworfen und neue Strategien entwickelt werden. Selbst wenn eine Geschichte also antizipiert werden kann, bilden die Würfel ein zentrales Element, um der Erzählstruktur eine völlig neue Richtung zu verleihen und für Spannung zu sorgen, welche wiederum eine bessere Immersion und emotionale Identifizierung mit dem Charakter und Geschehen ermöglicht. Anhand dieses Beispiels wird deutlich, wie sehr sich die einzelnen Elemente Spiel, Narration und Theater gegenseitig beeinflussen und verstärken (Abb. 3).

## 2.2 Berücksichtigung der drei Rollenspielkomponenten für das Lerngeschehen

Wichtig ist die Betrachtung der drei konstituierenden Rollenspielelemente über Geschichte und Verortung einer Rollenspielerfahrung außerdem, um diese erfolgreich in das Lerngeschehen zu integrieren. Zentral ist beispielsweise die Frage der Lernziele: Sollen mittels Fantasy-Rollenspielen literarische, sprachliche oder landeskundliche Inhalte vermittelt werden? Ist es das Ziel, Schüchternheit abzubauen und Perspektivenwechsel zu ermöglichen oder womöglich eher, eine amüsantes Spielerlebnis mit regulären Sprachlernprozessen zu verbinden? Fördert das gewählte Spielsystem eher Spiel, Erzählen oder dramatische Darstellung? Soll die Erfahrung primär sprachliche Anwendung berücksichtigen oder sollen sich sonst schwache Lerner mit beispielsweise ausgeprägten analytischen und mathematischen Kenntnissen besser einbringen können? Je nach Beantwortung dieser Fragen ist es sinnvoller, sich dramapädagogischen (vgl. Schneider, 2023b), literaturdidaktischen (vgl. Schneider, 2022), spielpädagogischen oder anderen Erkenntnissen und Methoden zu bedienen.

---

<sup>5</sup> Mit einer Würfelprobe wird im Fantasy-Rollenspiel entschieden, ob eine geplante Handlung erfolgreich ist oder nicht. Wenn gemeinsam aus einem im Charakterdokument festgehaltenen Zahlenwert und dem Würfelergebnis ein bestimmtes Resultat erreicht wird, gilt die Probe als erfolgreich.

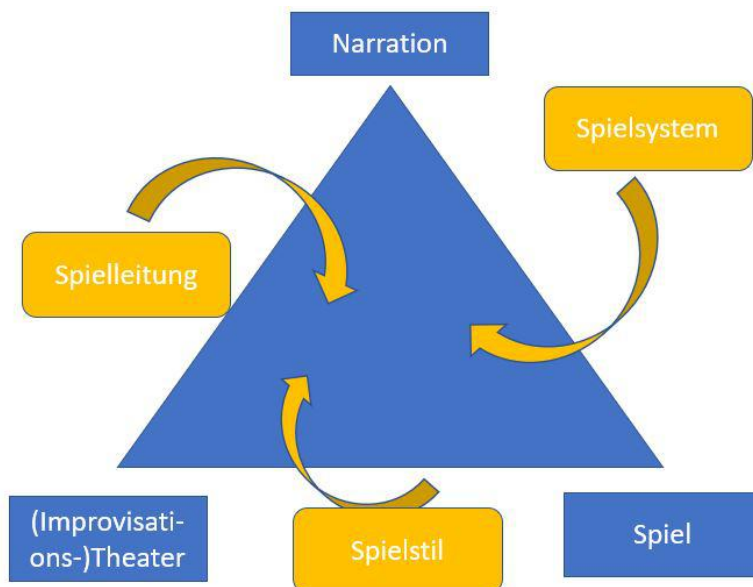


Abb. 3: Komponenten des Fantasy-Rollenspiels aus Schneider, 2023a, S. 7, vom Autor übersetzt aus dem Englischen

Außerhalb der in Abschnitt drei aufgeführten Anwendungspotenziale im Sprachlehr- und Lerngeschehen wurden Fantasy-Rollenspiele häufiger in der Vermittlung von Kultur- und Literaturvermittlung eingesetzt. Einige Beispiele: Carnes (2014) vermittelt bereits seit längerer Zeit historische Lerninhalte in universitären Seminaren durch die Verwendung von Rollenspielen. Katrin Geneuss und Kollegen (2020) bedienen sich eines ähnlichen Ansatzes und vermitteln mithilfe darstellerischer Rollenspielformen aus ihrem Format STARS Inhalte zur mittelalterlichen und antiken Geschichte im regelschulischen Bereich. Im Bereich der Literatur können exemplarisch Sherrin und Evan Torner erwähnt werden: Sherrin (2015) modifizierte Carnes Ansatz zur Vermittlung literarischer Inhalte, in dem gelesene Szenen fortgespielt wurden. Torner (2016) hingegen ließ Studenten selbstständig Rollenspiele entwickeln, mithilfe derer die Kernaussagen behandelter Werke aus dem Deutschunterricht verwertet werden konnten.

### 3. Ansätze zum Sprachtraining mit Fantasy-Rollenspielen

Nachdem festgestellt wurde, welche Lehr-Lern-Theorien beim Einsatz von Fantasy-Rollenspielen hinzugezogen werden können, folgen im Rahmen dieses Gliederungspunktes unterschiedliche Ansätze zum Sprachtraining mit Fantasy-Rollenspielen mit konkreten Beispielen. Geordnet ist dieses Vorgehen dabei nach dem Grad der Authentizität der Spielnutzung, wobei unter der »Fischglasmethode« ein Sonderfall

aufgeführt ist. Zu betrachten sind die unterschiedlichen Herangehensweisen auf einem Spektrum hinsichtlich der Nähe im natürlichen Rahmen eingesetzter Fantasy-Rollenspiele. Während also zunächst auf der einen Seite des Spektrums ein Ansatz zu finden ist, der Fantasy-Rollenspiele möglichst umfassend und uneingeschränkt nutzt, befinden sich am anderen Ende des Spektrums Techniken, welche sich ausschließlich gattungsdefinierender Merkmale des Fantasy-Rollenspiels bedienen.

### 3.1 Authentischer Ansatz

Zu verstehen ist unter einem authentischen Ansatz der Einsatz von Fantasy-Rollenspielen mit möglichst wenig didaktischen oder methodischen Eingriffen und Modifikationen. Ziel ist die Erfahrbarmachung eines natürlichen Rollenspielerlebnisses, was auch bedeutet, dass im Konfliktfall zwischen pädagogischem Handeln und Gattungseigenheiten des Fantasy-Rollenspiels letzterem der Vorrang gelassen wird. In anderen Worten wird darunter verstanden, dass pädagogische Eingriffe nur dann zulässig sind, wenn dabei die Rollenspielerfahrung in keinem oder nur geringem Ausmaß eingeschränkt wird. Beispielsweise wäre es didaktisch sinnvoll, als Lehrkraft nach einer von Lernern vollendeten Sprachäußerung und nach Wertschätzung dieser die Form zu korrigieren. Da ein Unterbrechen des Spiels und der Rollenbedeutung von Spielern und Spielleitern die Spielerfahrung beeinflussen würde, wird bei einem authentischen Ansatz trotz guter didaktischer Gründe von einer Formkorrektur abgesehen.

Obwohl dieser Ansatz Sprachlernerfahrungen nicht priorisiert und verglichen mit konventioneller Unterrichtsgestaltung nicht vorausplant, birgt er theoretisch das Potenzial der Verwendung von Sprache in realistischen Situationen und kann zur Förderung natürlicher Sprachnutzung und zum Einschleifen bekannter sprachlicher Elemente und Kommunikationsstrategien genutzt werden. Ansonsten zielt der stark authentische Einsatz eher auf die Ausbildung von Kompetenzen zur Kollaboration und Problemlösung (Bowman 2010, S. 82, vgl. auch Daniau, 2016) sowie von persönlichen, personellen, kognitiven, kulturellen und teils berufsspezifischen Fertigkeiten (Bowman, 2010, S. 85ff) ab.

Beispielhaft für einen authentischen Ansatz ist das Projekt von Josip Farkaš (2018), der im Rahmen seiner Masterarbeit die Entwicklung von Englischkenntnissen zwischen einer von ihm geführten Rollenspielgruppe und einem regulären universitären Sprachkurs als Vergleich untersuchte. Als Spielsystem wählte Farkaš das eher kampf- und erkundungsorientierte Spielsystem *Pathfinder*<sup>6</sup>, in welchem er seine Probanden 10 Sitzungen à 3-4 Stunden spielen ließ (ebd., S. 16f). Besonders an diesem Projekt war, dass Farkaš auch die komplette Leistungsevaluation innerhalb des Spielgesche-

---

<sup>6</sup> Für *Pathfinder* ist die Erkundung von Gewölben (*dungeons*) typisch, es ist somit ein eher strategisches, kampf- und generell fertigkeitsorientiertes System.

hens durchführte. Dazu ließ er nach dem Abschluss eines Abenteuers Protokolle und Berichte aus Perspektive der Spielcharaktere verfassen, welche an die Expeditionen finanzierenden Gönner der Charaktere adressiert wurden. Je nach Leistung im Rollenspiel mussten die Charaktere vorstellig werden, um ihr Vorgehen zu begründen (ebd.). Während keine Verbesserung sprachlicher Leistungen in dem Projekt im Kontrast zur Vergleichsgruppe festgestellt werden konnte, wurde innerhalb der Rollenspielgruppe eine Motivationssteigerung und eine Annäherung an die zu Experimentbeginn leistungsstärkere Kontrollgruppe verzeichnet (ebd., S. 26f).

Da Farkaš Projekt bei einer zugegeben kleinen Probandengruppe keine signifikanten Vorteile im Sprachlernprozess feststellen konnte, lässt sich zusammen mit den vorangegangenen theoretischen Überlegungen darauf schließen, dass sich beim Einsatz authentischer Rollenspielformate sprachliche Kompetenzen nicht direkt schulen lassen, wie es beispielsweise im Regelunterricht der Fall wäre. Diese Methode bietet ein motivierendes Spielformat, welches eine Anwendung gelernter Inhalte in außerunterrichtlichen, abwechslungsreichen Situationen erlaubt. Außerdem muss berücksichtigt werden, dass im Sprachunterricht vor allem anhand von Sprachkompetenzen beurteilt und bewertet wird. Anderweitig begabte Lerner, welche im Sprachunterricht nicht durch ihre sprachlichen Leistungen überzeugen können, haben im Rollenspiel auch die Möglichkeit, weitere Kompetenzen zu demonstrieren.

### 3.2 Aufgabenorientierte Ansätze

Beim aufgabenorientierten Lernen handelt es sich um einen zentralen und gut erforschten Ansatz sowohl innerhalb der Fremd- und Zweitsprachenforschung als auch in der Ausbildung von Lehrkräften (Ellis, 2009, S. 221f). Im Mittelpunkt dieses Ansatzes stehen sogenannte Aufgaben oder im Englischen *tasks*, welche von Übungen zu unterscheiden sind. Während es sich bei ersteren um im Kursraum simulierte Handlungen aus dem echten Leben handelt, umfassen Übungen solche Lernformate, die auf die Bewältigung von Aufgaben hinarbeiten (Funk et al, 2014, S. 10ff). Daraus folgend und damit verbunden ist die Annahme, dass Aufgaben als kommunikative Lernziele aufzufassen sind und von ihnen ausgehend rückwärts das Unterrichtsgeschehen geplant wird (ebd.). In anderen Worten bestimmt das Lernziel oder die Aufgabe die zu wählenden Übungen.

Was genau unter einer Aufgabe oder task zu verstehen ist, definiert Peter Skehan wie folgt:

»[A] task is taken to be an activity in which meaning is primary, there is some sort of relationship to the real world, task completion has some priority, and the assessment of task performance is in terms of task outcome.« (Skehan, 1996, S. 38)

Ohne den immensen Diskurs über Definition und Charakteristika von Aufgaben verschweigen zu wollen (vgl. hierzu Ellis, 2003, S. 2ff oder Nunan, 1989, S. 5ff), reicht Skehans Definition für einen Überblick aus. Eine Ausführung des Begriffes »Aufga-

be« ist deshalb zentral, weil die Abschnitte 3.2.1 und 3.2.2 erläutern, wie die Aufgabe, wie sie aus der Kursplanung bekannt ist, durch ein Rollenspiel ersetzt wird. Zusätzlich dazu, dass nach Skehans Definition Aufgaben authentisch sein sollten und Bewertung stattfindet, ist außerdem von zentraler Bedeutung, dass es bei Aufgaben eine Lücke (im Englischen *gap*) zu überbrücken gilt, wofür Lerner ihre eigenen Ressourcen nutzen (Ellis, 2009, S. 223).

Im Diskurs des aufgabenorientierten Lernens wird zudem zwischen einem starken und einem schwachen Ansatz unterschieden. Während ein schwacher Ansatz von dem Phasenmodell »Präsentation – Übung – Anwendung« ausgeht und die Anwendungsphase durch einen *task* ersetzt, beginnt ein starker aufgabenorientierter Ansatz nach einer kurzen Vorbereitungsphase (*pre-task*) mit der eigentlichen Aufgabendurchführung (*while-task*), die daraufhin analysiert und je nach Ansatz wiederholt wird (*post-task*) (Skehan, 1996, S. 39; Skehan, 2003, S. 1).

### 3.2.1 Starker aufgabenorientierter Ansatz

Eines starken aufgabenorientierten Ansatzes hat sich Co-Autor Chris Schneider bedient und auf eine Rollenspiel-AG mit koreanischen Deutschlernenden auf B1-Niveau angewandt. Hierzu wurde nach einer kurzen Vorbereitungsphase, in der Rollenspiele allgemein und das gewählte, investigative Horrorstil-System *Cthulhu*<sup>7</sup> eingeführt und auf darstellerische Aspekte mit dramapädagogischen Mikromethoden vorbereitet wurden, in der zweiten Sitzung direkt mit dem Rollenspiel begonnen. Im Anschluss an die etwa 90 Minuten bis zwei Stunden dauernden Spielsitzungen wurden die Sprechanteile der Studenten von diesen bis zur nächsten Sitzung transkribiert. In dieser wurden das Sprachmaterial ausgewertet, Fehler analysiert und korrigiert. Als Hausaufgabe wurde den Studenten ein Evaluationsbogen mitgegeben, in welchem diese über genutzte oder gehörte Phrasen hinsichtlich unterschiedlicher Ver- und Anwendungsszenarien reflektieren sollten. Eine Woche später folgte dann die nächste Spielsitzung, welche daraufhin wieder transkribiert wurde. Je nach Projekt zog sich der Zyklus von Spiel und Analyse für drei bis vier Durchgänge fort, wobei anschließend ausschließlich gespielt und auf weitere Analysen verzichtet wurde. Am Ende des Abenteuers füllten die Spieler einen Fragebogen aus, in welchem die Eignung des Projektes zur Verbesserung verschiedener Aspekte erfragt wurde (Abb. 1).

Im Rahmen der beschränkten Aussagekraft von Fragebögen in Kleingruppen, durchgeführt von der Lehrkraft, hat sich gezeigt, dass Studenten das Projekt besonders für Erwerb und Nutzung von Wortschatz und Phrasen einerseits und zum Abbau von Nervosität und Transfer von Kommunikationsstrategien in reale Sprechsituationen andererseits als gut geeignet einstufen. Als problematisch hingegen stuften sie ih-

<sup>7</sup> In *Call of Cthulhu* ist häufig das Entschlüsseln übernatürlicher Geschehnisse im Zentrum der Handlung.

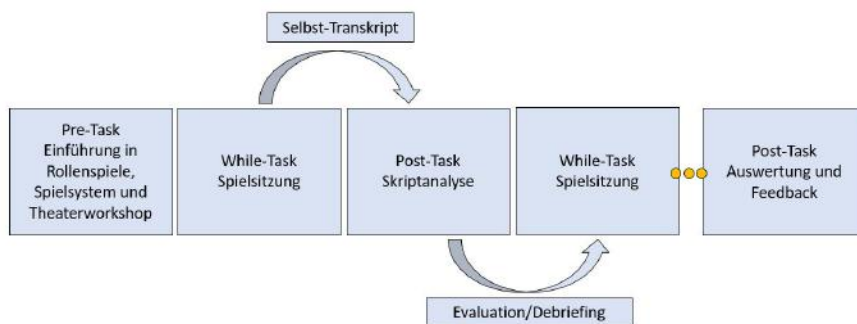


Abb. 4: Rollenspielprojekt auf Basis eines stark aufgabenorientierten Ansatzes

re langen Antwortzeiten ein, welche ebenfalls seitens der Lehrkraft wahrgenommen wurden.

In einen stark aufgabenorientierten Ansatz lässt sich zumindest theoretisch sowohl Sprachlernen als auch Rollenspielerfahrung einbetten. Obwohl im Vergleich zum absolut authentischen Einsatz von Rollenspielen bei einem starken aufgabenorientierten Ansatz der Anteil nicht-rollenspielerischer Phasen größer ist, überwiegt die Spielerfahrung (*while task*), die außerdem von der »Lernsitzung« (*post task*) isoliert ist. Geeignet ist ein solcher Ansatz vor allem dann, wenn es das Ziel ist, bereits erfahreneren Lernern zusätzlich korrekatives Feedback für ihre sprachlichen Leistungen zu ermöglichen. Auch wenn im Zusammenhang mit der Analyse sprachlicher Leistungen Gelegenheit geboten wird, eignet sich für Einführung und Erlernen neuer Inhalte eher ein schwach aufgabenorientierter Ansatz. Ein stark aufgabenorientierter Ansatz hingegen fördert eher Sprachnutzung.

### 3.2.2 Schwacher aufgabenorientierter Ansatz

Co-Autor Sven Körber-Abe führte nach sechs Monaten herkömmlichen Fremdsprachenunterrichts Rollenspielphasen in Deutsch-Anfängerklassen ein, nachdem die Studenten einige Redemittel gelernt hatten, um in deutschsprachigen Rollenspielsituationen entsprechend agieren zu können. Beginnend mit einer Einführung in das jeweilige Thema, beispielsweise »Einkaufen im Supermarkt«, wurden nötige Vokabeln vorgestellt sowie die anzuwendende Grammatik erklärt – in den letzten Jahren bereiteten die Studenten einen Großteil dieser Unterrichtsphase im Vorfeld eigenständig vor. Die neu erlernten Vokabeln und Grammatikbausteine wurden dann im Unterricht zunächst anhand von authentischem Material (z.B. Audio- und Videomaterialien), schriftlichen Übungen im Lehrbuch und insbesondere in kommunikativen Partner- und Gruppenübungen eingeübt.

In der nun folgenden Rollenspielphase, in der die Studenten vor allem dazu angehalten waren, soweit möglich auch gestisch und mimisch unter Verwendung der

Fremdsprache zu kommunizieren, wurde der Gebrauch korrekter Grammatik eher als zweitrangig betrachtet, da der Fokus dieser Unterrichtsphase vor allem auf einer erfolgreichen Kommunikation lag. (Verbesserungen an den hier gemachten grammatischen Fehlern wurden in der Regel in der hierauf folgenden Nachbearbeitungsphase durchgenommen.)

Für eine individuelle schriftliche Weiterbearbeitung seitens der Studenten bot sich, ähnlich wie es Sherrin (2015, S. 18) für Rollenspiel im Literaturunterricht beschrieben hat, ein Weiterschreiben der gespielten Szenen in verschiedenen Formen an, beispielsweise als eine Art Kurzroman oder auch als Zeitungsbericht. Hierbei zeigte sich oftmals eine gesteigerte Motivation bei Studenten, den geforderten Aufgabenumfang aus eigenem Antrieb überzuerfüllen.

### 3.3 Nutzung von Fantasy-Rollenspiel-Elementen

Auf der Kontinuitätsskala am weitesten von einem authentischen Vermittlungsansatz entfernt ist die Nutzung einzelner Rollenspielelemente innerhalb eines regulären Unterrichtskontextes. Ganz im Sinne des *Gamification*-Ansatzes<sup>8</sup> werden also – nach Auffassung der Autoren – Sekundärelemente von Spielen entlehnt. Speziell für den Fall des Rollenspiels kann es sich dabei um Erfahrungspunkte, Charakteraspekte oder Avatare handeln. Primäre Elemente, wie im Rollenspiel Narration, Immersion und Kollaboration, liegen nicht im Fokus des *Gamification*-Ansatzes. Ein Beispiel dafür ist das Kursverwaltungsprogramm *Classcraft*. In diesem Lern-Management-System gehen Lerner zu dritt in Gruppen zusammen, bekommen Charakterklassen zugeschrieben und können für »gutes« Verhalten Erfahrungspunkte gewinnen oder für unerwünschte Tätigkeiten Gesundheitspunkte ihrer Charaktere verlieren. Außerdem hat jede Charakterklasse besondere Fähigkeiten. Festgelegt und angepasst werden all diese Prozesse von der Lehrkraft.

Programme wie *Classcraft* betonen besonders die kompetitiven Elemente von Spielen. Gerade wenn Rollenspiele aber als »kollaborativ« (Daniau 2016, S. 434) oder als »ko-verfasste« (Schmidt, 2012, S. 84) Narration verstanden werden, muss eine solche Einordnung kritisch betrachtet werden. Auch im Hinblick auf mögliche Spielstile greift es zu kurz, von rein kompetitiven oder »spielerischen« Elementen auszugehen, da die Motivation der Teilnehmer genauso gut in einer Erkundung der Simulation oder Gestaltung des Plots (vgl. Ulrich, 2019) verortet werden kann.

Für das Unterrichtsgeschehen kann ein entlehrender Ansatz so aussehen, dass begleitend zum Kursbuch Avatare oder Charakterdokumente eingesetzt werden, welche von Lernern modifiziert, ausgeschmückt und weiterentwickelt werden können (vgl. z.B. Dutch, 2015; Jordan, 2011). Gerade Charakterdokumente quan-

<sup>8</sup> *Gamification*-Ansätze versuchen, Elemente aus Spielen in andere Szenarien wie z.B. Bildung zu integrieren, um Motivation, Effektivität und andere Faktoren zu steigern.

tifizieren das Planungsgeschehen, indem sie unterschiedliche Herangehensweisen zur Problemlösung suggerieren, was positiv als Stütze oder negativ als Einschränkung freier kreativer Planung gesehen werden kann. Während dieser Ansatz mit seinen Gimmicks sicherlich für einige Lernende motivierend sein kann, muss noch einmal erwähnt werden, dass solche Lerner, die eher an spannenden Geschichten, dem Eintauchen in das Spiel selbst oder der Erkundung der Spielwelt interessiert sind, womöglich weniger motiviert sind. Spielen ist nicht auf einige Spielelemente reduzierbar.

### 3.4 Sonderfall: Fischglas/Heißer Stuhl

Eine klare Verortung auf dem angedeuteten Kontinuum vorzunehmen ist bei der Fischglas- oder Heißer-Stuhl-Methode kaum möglich. Bei diesen Formaten handelt es sich um Techniken, die generell bei Diskussionsrunden inner- und außerhalb des Fremdsprachenunterrichts Einsatz finden. Exemplarisch besteht diese Methode aus mehreren Stühlen, auf denen sitzende Teilnehmer über ein Thema diskutieren. Dahinter befindet sich in den dem jeweiligen Stuhl zugeordneten Reihen der Rest des Kurses oder der Veranstaltungsgruppe. Bei Interesse, nach thematischem Abschluss oder einem Zeitintervall rückt eine Person aus der Reihe nach vorn und nimmt Platz, während die zuvor Sitzende sich am Ende der Reihe einordnet. Oft wird jedem Stuhl eine bestimmte Rolle wie eine positive, negative oder mit einem bestimmten Gesellschaftsbild verbundene Position verbunden. Somit wird eine Situation gestaltet, in der allen Teilnehmern ermöglicht wird, sich aus unterschiedlicher Perspektive an einer Diskussion zu beteiligen.

Bei Rollenspielen kann dieser Ansatz besonders dann verwendet werden, wenn es sich um größere Gruppen mit nur einer Spielleitung handelt. Es darf nicht außer Acht gelassen werden, dass die Spielsysteme teils äußerst komplex sind und Erzählfähigkeiten gefordert werden, die gerade in der Fremdsprache weit weniger ausgeprägt sind als in der eigenen Muttersprache. Außerdem sind Lehrer bei einer Überschreitung der Idealgröße von zwei bis sechs Rollenspielern schnell in einer Situation angelangt, in der entweder nicht gewinnbringend gespielt oder nicht alle Teilnehmer integriert werden können.

Durch den Einsatz der Fischglasmethode können diese Problemstellungen etwas abgemildert werden, sodass alle Spieler zum Zug kommen. Bei Einsatz dieser Methode könnte mehreren Lernern derselbe Charakter zugewiesen werden und nach Bedarf, Sinnabschnitt oder Zeitintervall wird ein Wechsel der aktiven Spielerrolle vollzogen. So gibt es zwar dennoch Stillzeiten, diese sind jedoch geringer als ohne den Einsatz der Methode. Außerdem ermöglicht diese Technik Kollaboration bei Individualentscheidungen eines Charakters. Gerade Anfänger, die durch die Komplexität des Spiels und der fremdsprachigen Anwendungssituation eingeschüchtert



oder überfordert sind, bietet diese Methode den Rückhalt mehrerer Mitlerner bei der Konzeption und Planung von Charakterhandlungen.

Einsetzbar ist die Methode bei allen Integrationsansätzen, die zumindest die grundlegenden Elemente des Rollenspiels beibehalten. Sie kann also mit einem authentischen sowie stark und schwach ausgeprägten aufgabenorientierten Ansatz kombiniert werden, um größeren Gruppen das Spiel zu ermöglichen. Für einen Elemente entlehrenden Ansatz (3.3.) hingegen eignet sich diese Technik nicht, da narrative Aspekte völlig fehlen.

#### **4. Herausforderungen und Stolpersteine beim Einsatz von Rollenspielen in der Fremdsprachenlehre**

Das Anwenden von Rollenspiel in der Ausbildung allgemein und in der Fremdsprachenlehre im Besonderen bringt eine Vielzahl von Schwierigkeiten und Problemen mit sich, die sowohl bei der Planung als auch bei der konkreten Anwendung im Hinblick auf einen erfolgreichen und sinnvollen Einsatz gelöst bzw. umgangen werden müssen.

##### **4.1 Spielen vs. Lernen**

Als erste Herausforderung kann sich bereits das Durchsetzen an der jeweiligen Lehrinstitution erweisen, Rollenspiel als festen Teil des Unterrichts einzuführen. In verschiedenen Lehr- und Lernumgebungen wird leider oftmals der Begriff »Spiel« als nahezu konträr entgegengesetzt zum Begriff »Lernen« aufgefasst. Obwohl wie in Abschnitt 1 dargestellt in verschiedenen Ländern und insbesondere in Deutschland Spiel als Lehrmittel seit über 200 Jahren erfolgreich eingesetzt wird und sich auch gegenwärtig an verschiedenen Universitätsfakultäten bereits fest etabliert hat, mögen nicht wenige Personen der Auffassung sein, dass Kenntnisvermittlung durch Spiel etwas ist, das im Bereich der Kindergarten- sowie möglicherweise in den ersten Jahren der Grundschul-Erziehung angewendet werden kann, kaum aber in der Jugendlichen- und Erwachsenenbildung. Hier kommt es auf die jeweilige Lehrkraft an, mit solchen Vorurteilen aufzuräumen und jene skeptischen Stimmen von den Vorteilen zu überzeugen, die Rollenspiele für die Lehre haben können. Je nach Institution kann hierfür eine Auflistung bereits erfolgreich angewandter Spielformen in verschiedenen Lehrbereichen als nutzbringender Argumentpunkt dienen. Insbesondere Verweise auf bereits etablierte Spiel-Lehrmethoden am eigenen Lehrinstitut, beispielsweise die oben besprochenen Unternehmensplanspiele an wirtschaftlichen und politischen Fakultäten oder *mock trials* an juristischen Fakultäten, können einer positive Argumentation dienlich sein.

J.Y.K Kerr (1977, S. 6) schlägt aus diesem Grund vor, schon bei der Wortwahl der Beschreibung gänzlich auf Begriffe wie »Spiel« (bzw. play oder game) zu verzichten:

»In certain cultures ›game« suggests frivolity and is better replaced by ›practice« or ›task« if the adults are not to dismiss such activities as childish.«

Doch nicht nur gegenüber der Institutsseite, auch den Lernern gegenüber bedarf es einer entsprechenden Herangehensweise, da diese möglicherweise ebenso annehmen könnten, dass jene Spielphasen nicht als Teil des Unterrichts zählen, sondern der Lernphase entgegengesetzt eher als eine Art Erholung angenommen und somit nicht mit der nötigen Konzentration und Motivation angegangen werden. Bereits im Vorfeld der konkreten Spielanwendung sollte seitens der Lehrkraft klar dargestellt werden, dass jene Spielphasen Teil des regulären Sprachenlernens sind und entsprechend engagiert durchgeführt werden sollten. Quijano-Cruz (2007) schlägt hierzu vor, die Performance der Lerner beim Rollenspiel in die Benotung einfließen zu lassen. Zu diesem Zweck wendet er eine ausgearbeitete Kriterienliste an, aus der klar ersichtlich ist, welche Aktivitäten während der Spielphase Einfluss auf die Benotung haben, z.B. die Länge der jeweiligen Redeanteile, Aussprache, Effektivität der Interaktion mit anderen Studenten etc. Allerdings sollte auch erwähnt werden, dass es hierzu verschiedene Meinungen gibt – so schlägt beispielsweise Claire W. Keller (zitiert bei Zalka, 2012, S. 33) vor, keinerlei Benotung der Aktivitäten der Lerner während des Rollenspiels vorzunehmen, da in jedem Fall durch die Anwendung jener Spielformen positive Ergebnisse erzielt werden, die sich folglich bei den Hausaufgaben sowie Abschlusstests bemerkbar machen werden. Benotungen der Spielphase könnten im schlechtesten Falle zu Anspannung und Nervosität der Lerner führen und ein freies und ungezwungenes Spiel verhindern. Letztendlich liegt es hier bei der jeweiligen Lehrkraft und ihrem Einschätzungsvermögen der eigenen Sprachlerner, inwiefern eine Benotung der Spielanteile für ein engagiertes Spiel notwendig erscheint bzw. im Gegenteil zu einer Verschlechterung der Spielatmosphäre führen könnte.

#### **4.2 Wichtigkeit einer vorbereiteten und an die Sprachlerner angepassten Spieldurchführung**

Bei all den in diesem Artikel besprochenen positiven Ergebnissen eines Spieleinsatzes im Lehrbetrieb mag man ggf. dazu verführt werden, »einfach mal so« Spiele in den Sprachunterricht einzubringen. Doch genau wie bei allen anderen Unterrichtsteilen bedarf es auch hier entsprechender Vorbereitungen der Lehrkraft, damit derartige Lehrmittel am Ende auch wirklich in positiven Ergebnissen resultieren. Im Gegenteil kann ein unvorbereiteter Einsatz von Rollenspiel bzw. Simulationen ohne eine Anpassung an den Sprachlevel der Studenten, ihrer kulturell bedingten Lernart etc. im Unterricht dazu führen, dass im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsmethoden ein kaum unterschiedliches Lernergebnis, bzw. im schlechtesten Falle sogar ein geringerer Lehr- und Lerneffekt, erreicht wird, wie bereits bei Körber-Abe (2019, S. 67-68) beschrieben wurde. In derart zum jeweiligen durchschnittlichen Sprachni-

veau der Kursteilnehmer sowie allgemeiner Kursdynamik unpassend angewandtem Rollenspiel nutzen die Studenten nämlich genau das Spiel, durch das sie eigentlich erst angeregt werden sollten, höhere und kreativere Fremdsprachenanwendung zu erzielen, dazu, im Gegenteil weniger als sonst sprechen zu müssen, wie bereits Phillips (1994: 17) feststellte. Folgende Spielszene soll dies veranschaulichen:

**Lehrer:** »Die Tür fällt langsam zu. Was machst du?«  
**Student:** »Ich laufe ...«  
**Lehrer:** »Wohin läufst du?«  
**Student:** (Tippt auf eine Stelle auf dem Spielplan)  
**Lehrer:** »Du willst durch die Tür laufen? Hmm, mal sehen, ob du das schaffst.«  
**Student:** (würfelt) »38!«  
**Lehrer:** »Du kannst durch die Tür laufen?«  
**Student:** »Ja, 38.«

Dialog 1: Verkürzte sprachliche Nutzung durch ein Spielsystem (Körper-Abe, 2019, S. 68)

Entsprechende Vorüberlegungen bei der Auswahl des jeweiligen Spiels sowie ggf. ein Anpassen an die jeweiligen Bedingungen und Bedürfnisse der Sprachlerner sind somit von Wichtigkeit, wenn am Ende nicht nur der »Spaß, etwas gespielt zu haben«, als Ergebnis stehen soll, sondern vor allem auch ein gesteigerter Lerneffekt.<sup>9</sup>

### 4.3 Anzahl der Spieler

Die Größe der Klasse bzw. die Anzahl der Spieler ist ein Faktor, der ohne Zweifel Auswirkungen auf einen erfolgreichen und aus Perspektive der Fremdsprachenlehrer sinnvollen Einsatz von Rollenspiel hat. Für im Klassenzimmer frei durchgeführte Rollenspiele, wie die beispielsweise weiter oben in Geschichts- und Literaturklassen beschriebenen Spiele, gilt laut Kerr (1977, S. 6), dass sich ab einer Teilnehmerzahl von mehr als 20 bereits Nachteile ergeben, da dies zwangsweise in zu kurzen Redezeiten der einzelnen Spieler resultiert. Dem gegenüber wird bei Rollenspielen, die ähnlich dem preußischen Kriegsspiel unter Anwendung eines auf einem Tisch ausgebreiteten Spielplans durchgeführt werden, je nach Publikation eine ideale Teilnehmeranzahl von einem Spielleiter und ca. 4 Spielern angegeben (Boyle 2019, S. 19), während eine maximale Teilnehmerzahl ca. 7 Spieler nicht überschreiten sollte (Bonner et al., 2019, S. 7).

In Fremdsprachenklassen können die Teilnehmerzahlen erhöht werden, indem jeweils zwei oder maximal drei Spieler gemeinsam eine Spielfigur übernehmen und deren Handlungen gemeinsam entscheiden, wobei jeweils einer der Spieler – ggf.

<sup>9</sup> Für weitere Beispiele zu Einsätzen von Rollenspielen im Fremdsprachenerwerb mit positiven wie auch negativen Ergebnissen siehe Körper-Abe, 2019, S. 55-74.

der Reihe nach abwechselnd – die Sprechrolle übernimmt.<sup>10</sup> In einem derartig durchgeführten Rollenspiel läge die ideale Teilnehmerzahl somit bei ca. 12 Spielern, wobei auch hier gilt, dass eine geringere Teilnehmerzahl in weniger inaktiven Wartezeiten und folglich mehr Redezeiten der einzelnen Teilnehmer resultiert. Bei der maximal empfohlenen Teilnehmerzahl überschreitenden Fremdsprachenklassen müssten somit andere Wege gefunden werden, um hier Rollenspiele sinnvoll durchführen zu können. Möglich wäre beispielsweise ein Aufteilen der Klassen in zwei bzw. mehrere Gruppen, von denen jeweils eine mit der Lehrkraft als Spielleitung das Rollenspiel durchführt, während den restlichen Gruppen andere Aufgaben zugeteilt werden und nach einer zuvor festgelegten Zeitspanne ein Wechsel der Gruppen erfolgt. Hier bedarf es vor allem der Kreativität und Umsicht der jeweiligen Lehrkraft, damit bei keiner der verschiedenen Gruppen das Gefühl aufkommen könnte, sich vom Spielbetrieb ausgeschlossen zu fühlen.

Unabhängig von der Teilnehmerzahl bedarf es einer entsprechenden Moderation der Spielleitung, wenn äußerst redewillige Spieler übermäßig viele Sprechanteile an sich reißen und folglich die anderen Spieler zu wenig Redezeit erhalten. Ein »Bremsen« jener sprechfreudigen Spieler sollte in so einem Falle möglichst diplomatisch erfolgen, um deren eigentlich positive Motivation nicht zu mindern. Parallel hierzu sollten zu wenig beitragende Spieler dazu angeregt werden, mehr zu sprechen. Auch hier bedarf es eines gewissen Fingerspitzengefühls seitens der Spielleitung, jene Art von Spielern anzuregen, diese aber gleichzeitig nicht abzuschrecken. Erreicht werden kann dies beispielsweise durch Fragestellungen und einem leichten Nachhaken zu Aussagen jener stilleren Spieler.

#### 4.4 Thematische Unter- vs. Überforderung

Da während der Rollenspielphase die Teilnehmer je nach Begebenheit mehr oder weniger stark in ihre Spielrollen schlüpfen, kann es vorkommen, dass sie hier Themen ansprechen bzw. Thesen vertreten, die sie von sich aus nicht thematisieren würden. Dies kann positive Aspekte haben, weil im herkömmlichen Klassenumfeld eine gewisse Scham seitens der Studenten bestehen kann, mit der Fremdsprache zu experimentieren oder auch nur die eigenen persönlichen Gedanken und Gefühle auszudrücken, während diese Scheu in der Spielphase zu gewissen Teilen abgelegt werden kann, da nun die Spieler eben die Rolle einer gänzlich anderen Person übernehmen. Quijano-Cruz (2017) schreibt hierzu: »Sometimes, students are not willing to speak up about their own feelings or personal needs. Many of them feel ashamed or embarrassed of speaking. By the use of a fictitious character, students are allowed to

---

<sup>10</sup> Eine ausführlichere Besprechung dieser sog. Fischglas-/ Hotseat-Methode wurde in diesem Artikel bereits unter Abschnitt 3.4 vorgenommen.

displace their feelings and opinions into their characters, therefore expressing their thoughts indirectly.«

Dies kann unter Umständen aber auch in Spielsituationen umschwenken, die sich für einige Spieler als negativ und unangenehm herausstellen können, wenn ihnen nicht genehme Dinge von den Anderen angesprochen werden, bzw. sie sich selbst im Spiel zu Dingen äußern sollen, über die sie nicht gerne sprechen würden. Für solche Fälle bedarf es gewisser Vorkehrungen, damit das Rollenspiel für alle Teilnehmer eine positive Erfahrung ergibt. John Stavropoulos (2013) schlägt hierzu ein relativ einfaches, aber effektives Mittel vor, um ein Aufkommen von Themen im Spiel, die einigen Teilnehmern unangenehm erscheinen könnten, bereits von Anfang an auszuschließen. Eine Karte, auf der lediglich der Buchstabe »X« geschrieben steht, wird für alle Teilnehmer gut sichtbar und erreichbar in die Tischmitte gelegt. Falls während des Spielbetriebs nun ein für einen Teilnehmer unangenehmes Thema angesprochen wird oder sonstige Dinge aufkommen, die in irgendeiner Form unerwünscht erscheinen, tippt derjenige Spielteilnehmer jene X-Karte an, was es für alle ersichtlich macht, dass das gerade eben eingebrachte Thema bzw. der Sachverhalt nicht weiter ausgeführt werden soll. (Eine genaue Erklärung, warum jenes Thema für den Teilnehmer unangenehm erscheint, ist nicht notwendig bzw. könnte sogar dazu führen, jene X-Karte nicht benutzen zu wollen.)

Derartige Sicherheitsmechanismen müssen unbedingt bereits vor der Spielphase seitens der Spielleitung ausführlich erklärt werden, um ein angenehmes Spielumfeld für alle sicherstellen zu können.

## 5. Fazit

Fantasy-Rollenspiele bauen auf einer komplexen historischen Entwicklung auf und vereinen auf einzigartige Weise Narration, Spiel und Drama. Sie ermöglichen Lernern, spielerisch unterschiedlichste authentische Situationen zu simulieren und unterschiedliche Problemlösungsstrategien zu erproben, ohne dabei mit echten Konsequenzen konfrontiert zu werden. Fantasy-Rollenspiele ermöglichen außerdem die Erfahrbarmachung von Lerninhalten, indem sich Spieler so weit in ihre gespielten Charaktere hineinversetzen, dass sie die diesen widerfahrenen Ereignisse immersiv erleben.

Für Lehrkräfte, die mithilfe von Fantasy-Rollenspielen den Sprachlernprozess oder sprachliche Produktion fördern möchten, bietet sich eine Fülle von Anwendungsmöglichkeiten beginnend mit authentischen Rollenspielprojekten bis hin zur Extrahierung und Nutzung einzelner Fantasy-Rollenspiel-Elemente wie Charakterbögen oder Avataren. Zu beachten ist dabei, dass sich bei sinkender Authentizität auch genretypische Effekte und primäre Spielelemente wie Immersion oder eine spannende Narration verringern.

Weitere Herausforderungen sind die Vorbehalte, welche Institutionen gegen spielerisches Lernen haben, eine gezielte didaktische Aufbereitung von Fantasy-Rollenspielen, der Umgang mit unterschiedlichen Lerngruppengrößen und abschließend die Auswahl und der Umgang mit Themen, die unter Umständen als kontrovers verstanden werden können.

Bisher handelte es sich bei der Arbeit mit Fantasy-Rollenspielen vorwiegend um Projektdokumentationen vereinzelter Lehrkräfte, teils empirischer, teils rein didaktischer oder theoretischer Natur. Es bedarf daher einer Straffung möglicher Ansätze und Vernetzung. Dazu möchte dieser Artikel motivieren: Probieren Sie unterschiedliche Formen des Rollenspiels aus, evaluieren Sie, ob es für Ihren spezifischen Lehr-Lern-Kontext passt, tauschen Sie sich mit Kollegen lokal und länderübergreifend aus und halten Sie Ihre Beobachtungen fest – vielleicht auch in einer der folgenden Ausgaben der DaF-Szene Korea.

## Literatur

- Balzer, M. (2011). Immersion as a prerequisite of the didactical potential of role-playing. *International Journal of Role-Playing*, 2(1), 32–43.
- Bonner, L., Bulmahn, J., Radney-Macfarland, S. & Seifter, M. (Hrsg.). (2019). *Pathfinder Core Rulebook*, 2nd Edition. Paizo Inc.
- Bowman, S. L. (2010). *The functions of role-playing games: How participants create community, solve problems and explore identity*. McFarland & Co.
- Boyle, R. (Ed.). (2019). *Eclipse Phase*, 2nd Edition. Posthuman Studios.
- Buchanan-Oliver, M. & Seo, Y. (2012). Play as co-created narrative in computer game consumption: The hero's journey in Warcraft III. *Journal of Consumer Behaviour* 11(6), 423–431.
- Caffrey, M. B. Jr. (2019). *On Wargaming - How Wargames Have Shaped History and How They May Shape the Future*. Naval War College Press.
- Campbell, J. (2008). *The hero with a thousand faces* (3. Aufl.). Bollingen series: Bd. 17. New World Library.
- Carnes, M. C. (2014). *Minds on Fire: How Role-Immersion Games Transform College*. Harvard University Press.
- Cohen, K. J., & Rhenman, E. (1961). The Role of Management Games in Education and Research. *Management Science*, Vol. 7 No. 2. Institute for Operations Research and the Management Sciences, S. 101-194.
- Daniau, S. (2016). The transformative potential of role-playing games—: From play skills to human skills. *Simulation & Gaming* 47(4), 423–444.
- Dutch, J. (2015). Game-inspired character sheets as learning materials. *Extensive Reading in Japan* 8(1), 17–19.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching* (3. Aufl.). Oxford English. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics* 19(3), 221–246.
- Farkaš, J. (2018). *Teaching English Using Table-top Role-playing Games* [Master's Thesis]. Josip Juraj Strossmayer University of Osijek. Faculty of Humanities and Social Sciences, Osijek.
- Flood, K. (2006). The Theatre Connection. In T. Fritzon & T. Wrigstad (Hrsg.), *Role, play, art: Collected experiences of role-playing*. Föreningen Knutpunkt, 35–42.
- Flöter, L. (2013). Welten aus Worten. Zur Funktion und Bedeutung des Erzählens im phantastischen Rollenspielsystem »The World of Darkness«. *Komparatistik Online*, 22–35.
- Funk, H., Kuhn, C., Skiba, D., Spaniel-Weise, D. & Wicke, R. E. (2014). *Aufgaben, Übungen, Interaktion: Deutsch lehren lernen* 4 (1. Aufl.). Deutsch als Fremdsprache. Ernst Klett Sprachen.

- Geneuss, K., Obster, F. & Ruppert, G. (2020). »I have gained self-confidence«. Exploring the impact of the role-playing technique STARS on students in German lessons. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research XIV*(1), 46–67.
- Herbrik, R. (2011). *Die kommunikative Konstruktion imaginärer Welten*. Springer.
- Hillenbrand, T. & Lischka, K. (2014). *Drachenväter – Die Geschichte des Rollenspiels und die Geburt der virtuellen Welt*. Monsenstein und Vannerdat OHG.
- Jordan, E. (2011). More motivating lesson materials: Student-centred character construction. *The Language Teacher* 35(2), 32–33.
- Kerr, J. Y. K. (1977). Games and Simulations in English Language Teaching. *Games, Simulations and Role-playing* (pp. 5-10). The British Council
- Körber-Abe, S. (2019). Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht – Theoretische Grundlagen und konkrete Anwendung in der Praxis. *Deutschunterricht in Japan* 23 (Japanische Gesellschaft für Germanistik), 55-74.
- MacCallum-Stewart, E., Stenros, J. & Björk, S. (2018). The Impact of Role-Playing Games on Culture. In J. P. Zagal & S. Deterding (Hrsg.), *Role-playing game studies*. Transmedia foundations. Routledge Taylor & Francis Group.
- National High School Mock Trial Championship (2023). *History and winners*. Unter <http://www.nationalmocktrial.org/about/history-and-winners/> [letzter Abruf: 06.04.2023].
- Nunan, D. (1989). *Designing tasks for the communicative classroom* (16. Aufl.). Cambridge language teaching library. Cambridge University Press.
- Phillips, B. D. (1994). Roleplaying Games in the English as a Foreign Language Classroom. *Interactive Dramas*. Taiwan Interactive Theatre Societ Unter <http://www.interactivedramas.info/papers/phillipsrpgclass.pdf> [letzter Abruf: 19.04.2023].
- Quijano-Cruz, J. (2007). Collaborative Non-Linear Narrative – Tabletop Role Playing Games in the ESL Classroom. *Game Journal*, 2 (1). Time-Taylor Network. Unter <https://johansenquijano.wordpress.com/2010/02/15/collaborative-non-linear-narrative-tabletop-role-playing-games-in-the-esl-classroom/> [letzter Abruf: 19.04.2023 ].
- Raffoul, J. (2010). Vergleichende Analyse der Planspielforschung im englisch- und deutschsprachigen Raum. In Trautwein, F. (Ed.). *Planspiele – Entwicklungen und Perspektiven: Rückblick auf den Deutschen Planspielpreis 2010*. Books on Demand GmbH, 189-214.
- Schmidt, D. N. (2012). *Zwischen Simulation und Narration: Theorie des Fantasy-Rollenspiels; mit einer Analyse der Spielsysteme Das Schwarze Auge, Shadowrun und HP Lovecraft's Cthulhu*. Lang.
- Schneider, C. (2022). Gemeinsam erzählen, gemeinsam erfahren: Narration im Pen-&Paper-Rollenspiel. *DaF-Szene Korea*, 55(2).
- Schneider, C. (2023a). On the similarities of slaying dragons and ordering food: A proposition for using a Task-Based Language Teaching Approach for playing Tabletop Role-playing Games. *Ludic Language Pedagogy*, 5, 1–22. [https://doi.org/10.55853/llp\\_V5Art2](https://doi.org/10.55853/llp_V5Art2)
- Schneider, C. [Manuskript/2023b]. Fantasy-Rollenspiele und Dramapädagogik: Eine kritische Analyse und Anwendungspotentiale. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*.
- Sherrin, D. (2015) *The Classes They Remember: Using Role-Plays to Bring Social Studies and English to Life*. Routledge.
- Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied linguistics* 17(1), 38–62.
- Skehan, P. (2003). Task-based instruction. *Language Teaching* 36(1), 1-14.
- Stavropoulos, J. (2013). *X-Card*. Unter [https://docs.google.com/document/d/1SBojsx34bWHZwbnNIVVuMjhDkrdFGo1\\_hSC2BWPII3A/edit](https://docs.google.com/document/d/1SBojsx34bWHZwbnNIVVuMjhDkrdFGo1_hSC2BWPII3A/edit) [Abgerufen am 06.04.2023].
- Torner, E. (2016). Teaching German literature through larp: A proposition. *International Journal of Role-Playing*, 6, 55–59.
- Ulrich, J. (2019). Spielebenen und Spielstile. In *Handbücher des Drachen - Rollenspiel-Essays*. Ulisses Spiele GmbH, 109–122.

- Wintjes, J. & Pielström, S. (2018). Preußisches Kriegsspiel – Ein Projekt an der Julius-Maximilians-Universität Würzburg. *Militär-geschichtliche Zeitschrift* Band 78 Heft 1. De Gruyter.
- Zalka, C. V. (2012). *Adventures in the Classroom – Creating Role-Playing Games Based on Traditional Stories for the High School Curriculum* [Master's Thesis]. Department of Curriculum and Instruction, East Tennessee State University.

## Bildnachweise

Abbildung 1: Nash, J. (1872). Prussian officers playing Kriegsspiel. *The Graphic*, 17. August 1872. Illustrated Newspapers Ltd.

Abbildung 2: Rubin, S. (2006). *Burning Wheel* 1. <https://www.flickr.com/photos/apreche/99250738/in/photolist-9LFMC-2orcbth-2nfuFra-2kSXdj5-2iPrnJc-2mJva7r-2jDMDux-2n8YLA7-2hTsXUn-2jDRWoU-2mXtBLQ-2jGSgp6-9Lmfb7-2kH4wMX-2oaQ8pf-MT9Cay-2oq5FK6-2nS9eyg-2mBL9fL-2mkTjSv-2gk1agq-2kVbGh6-4xKcAB-ZJkG4k-RmXHKg-MUXFqM-2gg9LmM-2iYTaiV-2kGSG8i-9x7ckn-2j2h2DM-5NSzUj-JqccQ4-HLvQK4-2k4B9DT-94uLgu-eosiBr-RDw8Gg-2hAzuY7-xpnKrE-H4Dg8h-6z39uL-4qgzkZ-M55Qv-LC6Y7o-Pj71SQ-vepkg2-9LirJn-Uzy2dQ-2nVbECf> [letzter Abruf: 19.04.2023]



# Live-Rollenspiel im Fremdsprachenunterricht zum Abbau von Hemmungen

*Katrin Geneuss*

»Es steigt der Mut mit der Gelegenheit!«  
(Shakespeare: King John, Zweiter Aufzug, zweite Szene)

*Im folgenden Beitrag diskutiert Spieleentwicklerin Katrin Geneuss das Potenzial von Live-Rollenspielen (auch Edu-Larp) für den Einsatz im Fremdsprachenunterricht. Sie stellt eine Reihe von Rollenspielen aus Grundschulpädagogik sowie Erwachsenenbildung vor, die sich auch im DaF-Unterricht gewinnbringend einsetzen lassen.*

## 1. Vorüberlegungen zum Einsatz Rollenspielen im Fremdsprachenunterricht

Schweigen ist Silber, Reden ist Gold: Eine Fremdsprache sollte erlernt werden, damit sie in realweltlichen Kontexten angewendet werden kann. Und das Sprechen, Zuhören und verbale Interagieren wird in formalen Lernumgebungen im Klassenzimmer geübt. Der kommunikativ-pragmatische Ansatz der Fremdsprachendidaktik geht stets von der Überlegung aus, welche Kompetenzen die Lernenden für das Meistern von Situationen brauchen, welche in der Fremdsprache stattfinden. Im Bereich der mündlichen Kommunikation stehen die motivationalen, volitionalen und sozialen Aspekte insofern an erster Stelle, als dass sie die Voraussetzung für das Einbringen der Kompetenzen darstellen: »Kompetenzen sind die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können.« (Weinert 2001, S. 27)

Angewandt auf die mündliche Kommunikationssituation bedeutet dies: Die beste Aussprache, der korrekteste Satzbau und die umfassendsten Wortfelder sind nichts oder nur wenig wert, wenn die Lernenden sich nicht trauen, sich in einer konkreten Situation zu äußern und sich aktiv in die Interaktionssituation einzubringen. Denn nicht selten werden unvorhersehbare mündliche Interaktionen in der Fremdsprache mit unbekanntem Menschen als stressig wahrgenommen und daher eher vermieden. Daher sollte es integrativer Bestandteil des Fremdsprachenunterrichts sein, die Motivation, Volition und die sozialen Voraussetzungen parallel zu den Sprachfertigkeiten

zu fördern und so die Wahrscheinlichkeit zu erhöhen, dass sich die Lerner:innen in der realweltlichen, ungeplanten Situationen der Fremdsprache bedienen. Eine Möglichkeit, ein solches Selbstbewusstsein und damit »sprachliche Handlungsfähigkeit« (Knapp 2008, S. 133) bereits im Klassenzimmer aufzubauen, können dramapädagogische Maßnahmen wie zum Beispiel Rollenspieltechniken sein.

Doch nicht nur in realweltlichen Kontexten, sondern auch im Klassenzimmer kann in mündlichen Übungssituationen Stress entstehen: Sprechsituationen können für manche Lernende neben psychischem Druck wie Nervosität auch physische Reaktionen wie Zittern, schnelles Atmen und erhöhten Puls verursachen. Dieser Stress kann in Kombination mit Angst Lernprozesse nicht nur negativ beeinflussen, sondern sogar be- oder verhindern (vgl. Arnold 2002).

Die Unsicherheiten im Sprechen und in der Mündlichkeit im Rahmen des Fremdsprachenerwerbs ergeben sich aus einer Reihe von Faktoren. Dazu gehören die Angst der Sprechenden vor dem Urteil des Publikums, die Unfähigkeit, komplexe Ideen auszudrücken, sowie die Schwierigkeit, die korrekte Grammatik und den richtigen Satzbau zu verwenden. Diese Faktoren können zu Unsicherheit führen, wenn Sprechende nicht das Gefühl haben in der Lage zu sein, ihre Ideen so zu präsentieren, wie sie das möchten. Auch kommt hinzu, dass die Diskrepanz in der Aussprache zwischen Soll und Ist für alle Beteiligten wahrnehmbar ist: Sowohl Zuhörende als auch Sprecher:innen erkennen, dass die Phonetik des Gesprochenen nicht mit derjenigen der Zielsprache übereinstimmt.

Um Hemmungen beim Sprachenlernen abzubauen, können eine Reihe von Maßnahmen ergriffen werden, welche Rahmenbedingungen schaffen, die den Lernenden Sicherheit vermitteln und zu ihrer Experimentierfreude beitragen. Auf übergeordneter Ebene zählen dazu die Einhaltung einer realistischen Einstellung, eine positive Fehlerkultur, der Austausch mit anderen Lernenden sowie die Förderung motivationssteigernder Anreize in der Fremdsprache. Auch die Wertschätzung der Erstsprachen ist im Zusammenhang von positivem Selbstbild als Voraussetzung für Lernerfolg (Jeuk 2015, S. 24) zu nennen. Diese Strategien können dazu beitragen, dass Lernende sich sicherer und wohler fühlen, wenn sie die Fremdsprache sprechen, was letztendlich zu einem unverkrampfteren Umgang mit der Sprache und einer Großzügigkeit den eigenen Fehlern gegenüber führen kann. Somit können sich die Lernenden aus der Spirale von Hemmung – Angst – mangelnde Übung – unsicherer mündlicher Ausdruck befreien.

In Hammer (2019, S. 8) wird sehr übersichtlich dargestellt, wie die Rahmenbedingungen des Unterrichts konkret angepasst werden können und sollten, um stressigen mündlichen Situationen im Klassenzimmer entgegenzuwirken. Die zentralen Voraussetzungen für die Gestaltung eines angstfreien Unterrichts sind nach Hammer:

1. Rahmenbedingungen: Teilnehmendenanzahl und -heterogenität
2. Schaffung von Sicherheit
  - a. Vorerhebung und transparente Leistungsbeurteilung
  - b. Sicherheit durch Lernstrategien
3. Aufbau von Vertrauen
4. Festlegen von Verhaltensrichtlinien
5. Umgang mit Fehlern und Zeitdruck beim Sprechen
6. Konstruktives Feedback
7. Wahl der Sozialform
8. Atmosphäre
  - a. Gruppenklima bestärken
  - b. Thematisierung der Angst

Unter vielen geeigneten methodischen Zugängen werden Rollenspiele genannt, auf welche in diesem Beitrag anhand des Beispiels Live-Rollenspiel (auch *Edu-Larp* genannt) näher eingegangen werden soll.

## 2. Rollenspiele

Eine Möglichkeit, der Angst vor öffentlichem Sprechen in einer Fremdsprache entgegenzuwirken, besteht darin, Rollenspiele einzusetzen. Diese können helfen, die Sprache im Schutz der Rolle anzuwenden, da vordergründig alles Gesprochene, auch die Fehler und Unsicherheiten, auf die sprechende Rolle zurückfällt, und nicht auf die real sprechende Person. Dennoch verwenden die Lernenden die Sprache, womit sich Vertrautheit mit der Sprache erhöht und sich im besten Fall ein Gewöhnungseffekt an die Sprache einstellt. Rollenspiele können außerdem dazu beitragen, die Fähigkeit des Zuhörens und des Verstehens zu verbessern, indem sie den Teilnehmern helfen, die Sprache in einem realistischen, aber fiktiven Kontext (*Setting*) zu nutzen und zu verstehen. Indem Fähigkeiten des Sprechens und Verstehens in der Fremdsprache unter realistischen Bedingungen geübt werden, können Rollenspiele dazu beitragen, das Selbstvertrauen der Lerner:innen zu stärken. Um die Ängste vor öffentlichem Sprechen in der Fremdsprache zu überwinden, können die Teilnehmer:innen daher in kontrollierten und geschützten Umgebungen ihre Fähigkeiten des Sprechens und Verstehens in der Fremdsprache schulen. Indem unter diesen sicheren Umständen viel Text produziert wird, kann im besten Fall eine positive Fehlerkultur entstehen und ein Gefühl für die Fremdsprache entwickelt werden, womit das Selbstbewusstsein und damit die Motivation des Sprechens in der Fremdsprache gesteigert werden können (Abb. 1 und 2).

Es kann ermutigend wirken, wenn die Lernenden nicht als sie selbst sprechen, sondern als eine Figur, ein Charakter, ein »Typ«. Dies kann auch eine Figur aus einem



Abb. 1: Im Schutz der Rolle können Hemmungen abgelegt werden. Foto: Y. Trolliet

gelesenen Text sein, wie beispielsweise Rotkäppchen oder der Wolf. Auch könnte es ein:e Verkäufer:in sein, der/ die Charaktereigenschaften und Kommunikationsanreize hat, die nicht mit den eigenen übereinstimmen. Je weiter entfernt die zu übernehmende Rolle von der Alltagsrolle der Lernenden ist, umso leichter fällt es, Hemmungen zu überwinden, da die Sprechakte nicht sich selber, sondern eben der Rolle zugeschrieben werden. Um eine solche Distanz herzustellen, kann mit den Parametern Alter, Geschlecht, Status, Beruf usw. gearbeitet werden. Selbstverständlich lassen sich Stereotype in der Darstellung nicht ganz vermeiden. Daher ist es sinnvoll, in der Reflexionsphase eine Gesprächsrunde einzubauen, in welcher diese stereotypen Darstellungen reflektiert werden.

Denkbar ist es auch, wenn bereits der zu übernehmenden Rolle ein nicht-erstsprachlicher Hintergrund festgeschrieben ist. So können die Schüler:innen beispielsweise die Rollen von Fremdenführer:innen übernehmen, welche deutsche Tourist:innen führen. Oder aber sie nehmen im Sinne einer Mediation eine vermittelnde Rolle ein, indem sie Informationen aus ihrer L1 in die L2 überführen und auch den jeweiligen Kontext erklären müssen, beispielsweise einer Gruppe deutscher Diplomaten die Begrüßungs- und Essensrituale der eigenen Kultur erklären. Das ist insofern raffiniert, als dass nicht nur die L2 geübt wird, sondern Kultur- und Sprach-



Abb. 2: Das Arrangieren des Mobiliars erleichtert die Akzeptanz eines ungewohnten Settings und der Rollenübernahme. Foto: Y. Trolliet

kompetenzen der L1 aufwertend und wertschätzend in das Rollenspiel überführt werden. Zusammenfassend lässt sich das Potential des pädagogisch-didaktischen Rollenspiels folgendermaßen darstellen:

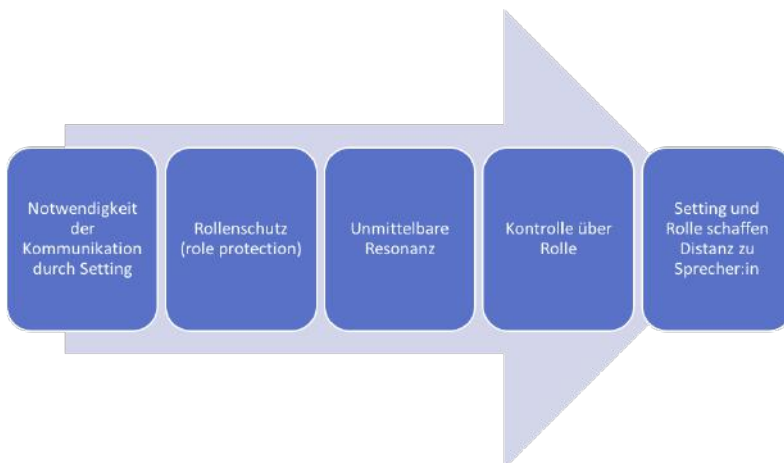


Abb. 3: Potential sprechförderlicher Aspekte des pädagogisch-didaktischen Rollenspiels

### 3. Variante Live-Rollenspiel und die Wirkmechanismen

Live-Rollenspiel (*Live-Action-Role-Playing, LARP*) ist eine Variante des Rollenspiels, bei dem alle Lernenden gleichzeitig in einer realen oder fiktiven Situation agieren, in

der sie eine Rolle spielen. Sie interagieren verbal und nonverbal aus einer Rolle heraus in einem fiktiven Setting, womit sie ihre Fähigkeiten im Sprechen und Verstehen einer fremden Sprache entwickeln. *Edu-Larp* (*Educational Live-Action-Role-Playing*) ist eine Variante des Larp, die speziell für den Einsatz im Bildungsbereich entwickelt wurde (Branc 2018). Im Gegensatz zu anderen Spielformen werden die Schülerinnen und Schüler dazu angehalten, sich an der Konstruktion des Szenarios zu beteiligen, sich improvisierend einzubringen und co-kreativ die Handlung oder Diskussion voranzubringen. In dieser Form des Rollenspiels, die aus Tischrollenspielen wie *Dungeons and Dragons* entstand, aber auch aus dem *Process Drama* (Heathcote & Bolton, 1995) sowie der *Simulation Globale* (Sippel 2003) ähnlich ist, werden die Szenen nicht vor der Klasse oder Gruppe vorgeführt, sondern nur einmal ausgespielt, während alle Anwesenden (auch die Lehrkraft) ebenfalls mit dem Verkörpern der Rolle und dem Anstreben des Rollenziels beschäftigt sind.

Live-Rollenspiel wird im internationalen Kontext als *Edu-Larp* (*educational live action roleplaying game*) bezeichnet und hat das Potential, schüchternen Schülern zu helfen, ihre verbalen und nonverbalen Interaktionskompetenzen zu entwickeln. Wissenschaftliche Studien belegen, dass *Edu-Larp* sowohl personale als auch soziale Zielsetzungen erreichen kann und das Engagement und die Motivation von Schülern steigert (Bowman 2014, Bowman & Standiford 2015, Geneuss 2019).

Für schüchterne Schülerinnen und Schüler können folgende Punkte, die Live-Rollenspiel (*Edu-Larp*) von anderen Rollenspielformen unterscheiden, ermutigend wirken:

- **Simultaneität:** Es sprechen alle gleichzeitig, sodass nicht alle hören können, was gesagt wird. Die Lehrkraft verkörpert ebenfalls eine Rolle, spielt diese sichtlich freudvoll aus und dient somit der Gruppe als Vorbild. Szenen werden nicht vorgespielt.
- **Ziele:** Es gibt Kommunikationsziele (z.B. außerirdischen Diplomaten Begrüßungsformeln des Heimatlandes beizubringen), aber die Texte werden nicht vor der ganzen Klasse oder Gruppe vorgeführt. Das Korrektiv für das eigene Sprechen bilden nur die Reaktionen der Mitspielenden, die u.a. unmittelbar Auskunft darüber geben, ob die intendierte Botschaft entsprechend aufgefasst wurde.
- **Zeit und Raum:** Live-Rollenspiele zeichnen sich dadurch aus, dass sie eine längere Spielphase (25 – 45 Minuten) mit mehreren Szenen durchlaufen. In der Regel sind sie in einem oder maximal zwei parallelen Räumen spielbar und somit in schulischen Kontexten umsetzbar (vgl. STARS-Konzept, Geneuss 2021).
- **Kontrolle:** Alle Lernenden haben Hoheit über ihre zu verkörpernde Rolle und können Eigenschaften oder Merkmale ergänzen. Sie steuern und gestalten ihren Sprechanteil individuell. Körpersprache wird unterstützend hinzugezogen, sodass die verbale Interaktion in der Fremdsprache um diese Dimension ergänzt werden kann, was wiederum Sicherheit bietet.

- **Ausbleiben von Benotung und Bewertung:** Das Live-Rollenspiel kann (und sollte) in der Gruppe und individuell reflektiert werden, es wird aber weder benotet noch bewertet. Rahmende Aktivitäten wie Reflexionsaufgaben oder Figurennachbereitung dagegen können (und sollten) in die Beurteilung einfließen.
- **Distanz schaffen:** Ein Kostümteil, z.B. ein Hut oder eine Schärpe, kann einen Verfremdungseffekt hervorrufen, welcher helfen kann, eine Distanz zwischen dem/der Sprecher:in und der verkörperten Figur herzustellen. Weiterhin kann Distanz hergestellt werden, indem die Figuren ein anderes Alter haben oder auf einem anderen Planeten wohnen.

In Geneuss (2021) finden sich weitere Wirkmechanismen sowie empirisch belegte Handlungsanweisungen, wie das Live-Rollenspiel im Unterricht sinnvoll und effektiv umgesetzt werden kann.

Im Folgenden findet sich eine Übersicht über einige Live-Rollenspiele, deren Ressourcen verfügbar sind. Wie aus der steckbriefartigen Darstellung hervorgeht, sind die Spiele mindestens ab A2 empfohlen.

<b>Geheimnis um die verschwundenen Bücher</b>		A2/B1
Alter: 8 – 12 Jahre	Aus der Bibliothek wurden wertvolle Kinderbücher in vielen Sprachen entwendet. Von wem? Warum? Dies herauszufinden ist Aufgabe des internationalen Ermittlerteams. Das per Videokonferenz oder im Klassenzimmer durchzuführende Spiel richtet sich an Lerngruppen aller Schularten im Alter zwischen 9 und 12 Jahren. Die Kinder schlüpfen in diesem Spiel in die Rolle von Ermittler:innen und müssen gemeinsam einen Diebstahl in der internationalen Jugendbibliothek in der Blütenburg aufklären.	Spielimpulse: Digitale Einspieler
Dauer: Ca. 50 Minuten, plus 15 Min. Vorbereitung und Nachbereitung		Sozialform: Kleingruppen

<b>Die Party</b>		B1/B2
Alter: 11 – 16 Jahre	In diesem multimedialen Rollenspiel werden Kooperation, Spielfreude und soziale Kompetenzen gefördert sowie Argumentationsstrategien trainiert und Wertebildung geübt. Die Teilnehmer:innen verkörpern erwachsene Partygäste, die von der leider nur per Video zugeschalteten Gastgeberin Vera gebeten werden, in unterschiedlichen Gruppenkonstellationen verschiedene Aufgaben zu lösen. Dazu zählen eine Vorstellungsrunde, Diskussionsaufträge, eine Scharade und das Hervorbringen klarer Argumente. Zuerst scheint noch alles friedlich, doch dann entzündet sich die Dramatik am Thema Tempolimit. Sind die Gräben unter den Gästen zu überbrücken? Im Schutz der Rolle können sich die Schüler:innen ausprobieren und Handlungsspielräume erkunden.	Spielimpulse: Digitale Einspieler
Dauer: Ca. 45 Minuten, plus 20 Min. Vorbereitung und 20 Minuten Nachbereitung		Sozialform: Gruppenpuzzle

<b>König</b>		B1/B2
Alter: 10 – 14 Jahre	In seinem Staat, so findet der König, soll nur Deutsch gesprochen werden. Wozu brauchen seine Untertanen auch weitere Sprachen? Die weise Frau dagegen sieht das Potential, das in der Vielfalt steckt, und stellt sich auf die Seite des Volkes. Es kommt zu einem Machtkampf, der in einem Wettbewerb der Mehrsprachigkeit auf dem Marktplatz kulminiert. König gegen Volk, wer wird wohl gewinnen?	Spielimpulse: Per Spielleitung
Dauer: Ca. 45 Minuten, plus 30 Min. Vorbereitung und 10 Minuten Nachbereitung		Sozialform: Kleingruppen, Gruppenpuzzle, Plenum



<b>Pompeji – Ausbruch des Vesuv</b>		A2/B1
Alter: 10 – 14 Jahre	Pompeji, 79 nach Christus. Kleine Erdbeben erschüttern die Stadt, Asche fällt herab und der Vesuv ist unruhiger als sonst. Im Zuge einer Reise in die Vergangenheit erleben die SuS zunächst das alltägliche Leben in Pompeji. Als die Lage zu gefährlich wird, müssen sie sich entscheiden, ob sie bleiben oder fliehen wollen. Doch noch bevor die Stadt verlassen werden kann, setzt schon die pyroklastische Welle ein...	Spielimpulse: Per Spielleitung (Lehrkraft)
Dauer: Ca. 50 Minuten, plus 15 Min. Vorbereitung und 15 Min. Nachbereitung		Sozialform: Kleingruppen, Gruppenpuzzle, Plenum

#### 4. Methodensammlung: Kleinere dramapädagogische Live-Rollenspiel-Übungen zur Vorbereitung

Um Schüler:innen an die Techniken des Live-Rollenspiels heranzuführen, bietet es sich an, mit kürzeren performativen Übungen zu starten, die mehrere der Hauptmerkmale des Live-Rollenspiels tragen. Diese sind im kurzen Überblick:

- Merkmal 1: Alle Teilnehmenden **agieren simultan** und sind somit nicht einzeln vor der Klasse exponiert.
- Merkmal 2: Die **Lehrkraft ist ebenso wie alle Lernenden in einer Rolle** und bewertet oder unterbricht die Arbeit der Gruppen oder des Plenums nicht.
- Merkmal 3: Ziel der Übungen ist der nach und nach ungehemmte Umgang mit der Fremdsprache, welcher dadurch entstehen kann, dass ein umfängliches **mündliches Ausprobieren im Schutz der Rolle ohne äußere Kontrolle und Bewertung** erlebbar gemacht wird.
- Merkmal 4: **Offene Grundhaltung** der Lehrkraft und aller Lernenden, dass die Dichotomie von Richtig und Falsch aufgehoben und durch die Maxime, dass die Kommunikationsziele zu erreichen sind, ersetzt wird.
- Merkmal 5: Es obliegt im Live-Rollenspiel jedem einzelnen Teilnehmer und jeder Teilnehmerin zu entscheiden, wie er oder sie die Rolle gestalten möchte. Die Grenze der **Gestaltungsfreiheit** ist dort erreicht, wo andere Lernende in ihrer Darstellung eventuell begrenzt werden könnten.
- Das Merkmal 6, die **Immersion in Rolle und Setting**, ist für die nachfolgenden Übungen auf ein Minimum begrenzt, da es sich um Übungen für Personen ohne Vorerfahrung im Bereich Live-Rollenspiel handelt, die in ihrer Dauer und Tiefe

wesentlich kürzer sind als Live-Rollenspiele für Geübte. Somit kann auch das Sich-hinein-versetzen in die Rolle nur in begrenztem Maße vollzogen werden.

Im Folgenden werden einige Übungen skizziert, die sich in ihrer Komplexität steigern lassen. Ausgangssituation ist für alle Übungen die Lektüre eines leichteren, fiktionalen Textes, damit sich die Lernenden mit der Darstellung der Figuren beschäftigen können. Die nachfolgende Übersicht folgt in fünf Settings einer Progression von Pantomime bis zu kleineren Live-Rollenspielen. Die ersten Spielvorschläge orientieren sich stärker an klassischen dramapädagogischen Übungen, weshalb angeraten ist, mit diesen zu beginnen und die Komplexität im Laufe der Stunde oder der Unterrichtseinheit zu steigern. Es kann ein Setting mit Figuren aus jedem beliebigen fiktiven Text aufgebaut werden. Die Übungen sind zeitlich flexibel, und wenn Gruppen schneller als geplant durchkommen, können sie stets einen Figurenwechsel vornehmen. Es ist ohnehin sinnvoll, dass alle Anwesenden mindestens einmal die Rolle einer Figur aus dem Text angenommen haben.

Alle Übungen sind vom Ablauf her so strukturiert, dass zuerst die Rollen verteilt werden: Alle Lernenden der Klasse oder der Gruppe erhalten eine zufällig zugeteilte Rollenkarte, die ihn/sie als Bürger:in von Neustadt definiert. Zusätzlich kann es je nach Übung erforderlich sein, dass eine oder mehrere Lernende bestimmte Figuren aus der Lektüre darstellen. Daraufhin ergänzen die SuS (Schülerinnen und Schüler) ihre Rollen, indem sie diese beispielsweise durch ihre Talente oder ein Bild ergänzen. Es hat sich bewährt, dass die Lehrkraft die Übung einmal mit dem Plenum vormacht, damit keine Unsicherheiten entstehen, wie die Anweisungen zu verstehen sind (vgl. Geneuss 2021). Außerdem kann in diesem Vormachen bereits gut die spielerische Grundstimmung und der sanktionsfreie Ton des Live-Rollenspiels gesetzt werden.

Jede dieser Übungen kann für sich stehen, oder auch vorbereitend für längere Einheiten von Live-Rollenspiel eingesetzt werden. Es wird angeraten, vorab die Lernziele zu kommunizieren. Über das Zuteilen von Rollen wird der Rollenschutz aufgebaut und das Darstellen erleichtert. Die nonverbale Kommunikation wird hier ebenso berücksichtigt wie die verbale. Wie bei jeder Methode haben nicht alle Lernenden Zugang zu oder Interesse an dramapädagogischen Übungen, sodass es sinnvoll ist, zusätzlich zu dem spielerisch-kreativen Ansatz auch über den angestrebten Lernzuwachs zu motivieren. In den untenstehenden Beispielen wird oft gruppenteilig gearbeitet, da Live-Rollenspiele im Plenum eine geschulte Spielleitung voraussetzen, was hier nicht der Fall sein kann. Für komplexere Rollenspiele wird auf die oben genannten Ressourcen verwiesen.

Die Spielregeln sind sehr einfach: a) Die Lerner:innen halten sich an die Informationen auf dem Blatt. Diese dürfen nicht geändert, nur ergänzt werden. b) Sie sagen grundsätzlich »Ja!« zu Vorschlägen, die die anderen Spielerinnen machen. Denn wenn eine Partie immer durch ein »Nein« blockiert wird, kann es nicht zu einer Auflösung kommen. c) Alle Teilnehmenden sprechen, so viel und so oft sie möchten. Wer

eine Weile beobachten und lediglich nonverbal interagieren möchte, kann dies gerne tun. d) Nach jeder Spielrunde findet eine kurze Reflexion in Form eines *Blitzlichts* (alle sagen reihum und in schneller Abfolge einen Satz, der unkommentiert stehen bleibt) oder einer *Murmelgruppe* (Kleingruppen sprechen mit gedämpften Stimmen) statt, sodass alle Teilnehmenden zu Wort kommen.

Es ist zu beachten, dass alle Szenarien nur Vorschläge sind, die beliebig an die Lerngruppen adaptiert werden können. Es kann auch sein, dass manche Gruppen wesentlich länger spielen wollen als die vorgegebene Zeitdauer. Es ist in jedem Fall darauf zu achten, dass die Bedürfnisse der Gruppen im Vordergrund stehen, und dass die Wünsche der Lernenden Gehör finden.

<b>Sozialform:</b> Kleingruppe (4-5 SuS)	<b>Wer ist diese Figur?</b> <i>einfach</i>	<b>Zeit:</b> 5 - 10 Minuten
<b>Setting:</b> Vormittags in Neustadt. Bürger:innen werden um Rat gebeten.	»Liebe Besucher:innen der Stadt, heute ist eine seltsame Statue in unsere Stadt geliefert worden. Bitte beraten Sie sich: Wen stellt diese Statue dar? Warum vermuten Sie das? Welche Bedeutung hat sie? Wo soll sie hingestellt werden? Stellen Sie dann die Statue an einem geeigneten Ort auf und beschriften Sie diese.«	<b>Vorbereitung:</b> kleine Zettel mit Figuren aus Text; Blatt für Beschriftung
<b>Beteiligte Rollen:</b> 4 Charaktere mit Rollenkarten; 1 Figur aus Text (Statue)		<b>Ziele:</b> Standbild üben; Wahrnehmungen austauschen; Entscheidungen in der Gruppe fällen

<b>Sozialform:</b> Kleingruppe (5-6 SuS)	<b>Objekttheater</b> <i>einfach</i>	<b>Zeit:</b> 5 - 8 Minuten
<b>Setting:</b> Ein Arbeitsmeeting für neue Kolleg:innen, die einen neuen Freizeitpark in Neustadt aufbauen.	»Liebe Fachkräfte! Hier in Neustadt wird ein neuer Freizeitpark gebaut. Sie als Expert:innen werden uns helfen, diesen Plan zu realisieren. Dafür ist es wichtig, dass Sie sich kennenlernen und gut zusammenarbeiten. Bitte stellen Sie sich anhand eines Gegenstands vor: Nehmen Sie einen [Stift, Stein, o.ä.] in die Hand und überlegen Sie, was dieser Gegenstand IN WIRKLICHKEIT für Sie ist. Berichten Sie nun der Gruppe, warum dieser Gegenstand für Sie und Ihre Arbeit wichtig ist. Mari Schmitt könnte sagen ›Ich bin Mari Schmitt, und für mich ist das kein Stift, sondern ein -‹ und dann macht Mari pantomimisch vor, dass er als Bäcker einen Kochlöffel in der Hand hält. Die anderen am Tisch sagen laut, welchen Gegenstand sie erkennen. Wenn er nicht gleich erraten wird, kann Mari weiter erzählen. Die anderen können auch Fragen stellen, beispielsweise, wozu dieser Gegenstand für den Bau des Freizeitparkes behilflich ist.«	<b>Vorbereitung:</b> für jeden Gruppentisch ein paar Stifte (oder Steine, Papierblätter o.ä.) vorbereiten
<b>Beteiligte Rollen:</b> Kolleg:innenkarten; diese Übung bedarf keiner Lektüre eines fiktionalen Textes.		<b>Ziele:</b> Pantomime; Objekte verfremden; sich in die Rolle hineinversetzen; Argumentationen suchen

<p><b>Sozialform:</b> Gruppe (6-7 SuS)</p>	<p style="text-align: center;"><b>Heißer Stuhl</b> <i>mittel</i></p>	<p><b>Zeit:</b> 10 - 12 Minuten</p>
<p><b>Setting:</b> Eine Fernsehshow wird gedreht.</p>	<p>»Herzlich willkommen zu unserer Fernsehshow! Liebes Publikum, wir haben heute Besuch von [Figur aus Text] Sie dürfen gerne alle Fragen stellen, die Ihnen in den Sinn kommen. [Figur aus Text] wird spontan antworten! Stellen Sie gerne Fragen, die Sie selber aufgrund Ihres eigenen Hintergrundes interessant finden! Die Fragen können sein: »Welches Schulfach hat dir früher am besten gefallen? Möchtest du mit mir in der Bäckerei zusammenarbeiten? Welches ist das schönste Erlebnis aus deiner Kindheit? Gefallen dir Freizeitparks?«</p>	<p><b>Vorbereitung:</b> Figuren aus Text auf kleine Zettel schreiben</p>
<p><b>Beteiligte Rollen:</b> 6 Bürger:innen mit Rollenkarten, 1 Figur aus Text</p>		<p><b>Ziele:</b> Immersion; spontan Fragen stellen und Antworten geben</p>

<p><b>Sozialform:</b> Kleingruppe (4-5 SuS), dann Plenum</p>	<p><b>Mord am Tatort</b> <i>komplex</i></p>	<p><b>Zeit:</b> 10 - 12 Minuten</p>
<p><b>Setting:</b> Auf dem Marktplatz ist ein Mord geschehen. Zuerst erhalten alle Bürger:innen eine kurze schriftliche Information.</p>	<p><b>Einleitender Text:</b> »Liebe Bürger:innen, hier spricht die Polizeizentrale. [Eine Figur aus dem gelesenen Text] wurde tot aufgefunden. Es gibt ein Beweisfoto, auf welchem [die Figur] in einer Blutlache liegt. Bitte berätet Euch, wen Ihr aus der Stadt verdächtigt und warum. Jede:r sagt auch, warum er/ sie das absolut nicht gewesen sein könnte. Im Plenum können die Gruppen dann ihren Verdacht mitsamt Begründung aussprechen.« ...</p>	<p><b>Vorbereitung:</b> Auf die Rollenkarten werden kleine Symbole gezeichnet, die sich auf dem Foto mit der Blutlache wiederfinden.</p>
<p><b>Beteiligte Rollen:</b> 5 Charaktere mit Rollenkarten, 1 Figur aus Text</p>	<p>Optional: Nach einer Anhörung aller Gruppen: »Wir können berichten, dass es sich um einen Scherz gehandelt hat, einen sehr schlechten Scherz. Das Foto mit der Blutlache wurde nur für eine Halloween-Party inszeniert. In Wirklichkeit ist niemand ermordet worden! Das hatten aber die miserablen Detektiv:innen, die momentan noch in der Zentrale arbeiten, nicht erkannt. Dringend Zeit für guten Nachwuchs!«</p>	<p><b>Ziele:</b> Sprechen und Zuhören, Argumentieren, Vortragen; co-kreativ eine Geschichte erzählen; Assoziieren, kreative Zusammenhänge erstellen</p>

<p><b>Sozialform:</b> Kleingruppe (4-5 SuS)</p>	<p><b>Lösungen für Probleme gesucht!</b> <i>komplex</i></p>	<p><b>Zeit:</b> 15 - 18 Minuten</p>
<p><b>Setting:</b> Ein Problem sucht eine Lösung. Deshalb sind alle Bürger:innen eingeladen, um aus ihren Perspektiven gute Lösungen zu finden</p>	<p><b>Einleitender Text:</b> Liebe Bürgerinnen und Bürger, wir alle wissen, dass Sie heute als lebensnahe Coaches und Berater hier sind. Wir werden Ihnen ein Problem präsentieren. Bitte lesen Sie gemeinsam das Problem und stellen Sie es als Rollenspiel in Ihrer Gruppe kurz dar (eine:r von Ihnen kann Regie führen). Daraufhin diskutieren Sie, welche Lösungswege es für das Problem geben könnte. Dabei darf der Konflikt nicht verändert werden. Nach der Diskussion: Stellen Sie bitte einen der Lösungswege als Rollenspiel dar. Sollte es mehr als einen geben, stellen Sie auch diese dar. Eine:r von Ihnen kann alle Lösungswege notieren und kurz die Lösung beschreiben. Im Plenum können Sie berichten oder vorspielen.</p>	<p><b>Vorbereitung:</b> ein Problem je Gruppe, ausgedruckt</p>
<p><b>Beteiligte Rollen:</b> 3 Bürger:innen mit Rollenkarten</p>		<p><b>Ziele:</b> Immersion, mdl. Aushandlungsprozesse, Ambiguitätstoleranz</p>
<p><b>Problem 1:</b> Kofferverwechslung am Flughafen. Eine Person hat einen Koffer am Flughafen. Zwei Personen kommen (unabhängig voneinander) auf ihn zu und sagen, dies sei ihr Koffer.</p>		
<p><b>Problem 2:</b> Ein deutscher Gast braucht Hilfe im Restaurant. Der Gast ist Vegetarier, und man serviert ihm Hühnchen mit der Begründung, dass dieses Tier nur 2 und nicht 4 Beine hat.</p>		
<p><b>Problem 3:</b> Ein Paar nimmt ein Taxi zu einem Hotel. Der Taxibesitzer hat aber eine Schwester, der ein anderes Hotel gehört.</p>		

## Anhang: Rollenkarten

Die nachstehend skizzierten Rollenkarten sind beispielhaft entworfen und können beliebig erweitert und modifiziert werden. Bewährt hat sich, dass die Lernenden die Rollen selber noch ergänzen, um so Hoheit über ihren Charakter zu erhalten (Geneuss 2021). Außerdem sollten die Namen auf den Rollenkarten stets genderneutral sein. Es wird empfohlen, die Karten gemeinsam im Plenum durchzugehen, um etwaige Verständnisfragen zu klären.

<b>Vorname: Luca</b>	<b>Nachname: Meier</b>	
<b>Alter:</b> 27 Jahre		BILD
<b>Land:</b> Deutschland	<b>Beruf:</b> Detektiv:in	
<b>Was du gerne machst:</b> Spuren im Schnee suchen	<b>Was du nicht gerne machst:</b> Aus dem Auto observieren	<b>Talente:</b>

<b>Vorname: Uli</b>	<b>Nachname: Schmitt</b>	
<b>Alter:</b> 23 Jahre		BILD
<b>Land:</b> Österreich	<b>Beruf:</b> Lehrer:in	
<b>Was du gerne machst:</b> Kleine Zeichnungen anfertigen	<b>Was du nicht gerne machst:</b> Lange stehen	<b>Talente:</b>

<b>Vorname: Cosmo</b>	<b>Nachname: Blick</b>	
<b>Alter:</b> 27 Jahre		BILD
<b>Land:</b> Schweiz	<b>Beruf:</b> Bäcker:in	
<b>Was du gerne machst:</b> Torten backen	<b>Was du nicht gerne machst:</b> Backwaren verkaufen	<b>Talente:</b>

<b>Vorname: Mille</b>	<b>Nachname: Müller</b>	
<b>Alter:</b> 21 Jahre		BILD
<b>Land:</b> Deutschland	<b>Beruf:</b> Designer:in	
<b>Was du gerne machst:</b> Kreise zeichnen	<b>Was du nicht gerne machst:</b> Texte schreiben	<b>Talente:</b>



## Weitere Informationen zu den Live-Rollenspielen

### Geheimnis um die verschwundenen Bücher

- Digitales Spielmaterial kostenfrei abrufbar nach Anmeldung in der medienBox der Stadt München unter <https://medienbox.medienbildung-muenchen.de/kontakt/>
- Einen ersten Überblick finden Sie hier: <https://medienbox.medienbildung-muenchen.de/kurs/das-geheimnis-um-die-verschwundenen-buecher/>
- Weitere Informationen zu dem Spiel:
  - Geneuss, Katrin (2022): Sprachliche Förderung durch darstellendes Spiel und szenische Verfahren. In *Leseforum.ch - Onlineforum für Literalität*. [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/775/2022\\_3\\_de\\_geneuss.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/775/2022_3_de_geneuss.pdf) (S. 13ff)
  - Geneuss, Katrin (2022): Losgespielt! Interaktives Theater im digitalen Raum. Beschreibung des Spiels »Geheimnis um die verschwundenen Bücher«. In *Grundschule Deutsch*, 22/73.

### Die Party

- Digitales Spielmaterial über das Katholische Filmwerk erwerbbar unter <https://lizenzshop.filmwerk.de/shop/detail.cfm?id=3250>
- Weitere Informationen zu dem Spiel: [https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/775/2022\\_3\\_de\\_geneuss.pdf](https://www.leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/775/2022_3_de_geneuss.pdf) (S. 13ff)

### König

- Spielmaterial per pdf über die Starmanufaktur kostenfrei verfügbar unter [starmanufaktur@gmail.com](mailto:starmanufaktur@gmail.com)
- Weitere Informationen zu dem Spiel:
  - Geneuss, Katrin; Hilgers, Janika (2021): Starke Vielfalt siegt über den einfältigen König. Darstellung des STAR-Rollenspiels »König« zur Wertschätzung der Erstsprachen. In *Deutsch als Fremdsprache*, 02/2021.

### Pompeji – Ausbruch des Vesuv

- Spielmaterial per pdf über die Starmanufaktur kostenfrei verfügbar unter [starmanufaktur@gmail.com](mailto:starmanufaktur@gmail.com)

## Literatur

- Arnold, M. (2002): *Aspekte einer modernen Neurodidaktik. Emotionen und Kognitionen im Lernprozess*. München: Ernst Vögel.
- Bowman, S. L. & Standiford, A. (2015). Educational Larp in the Middle School Classroom. A Mixed Method Case Study. *International Journal of Role-Playing*, 5, 4-25. Verfügbar unter <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2016/12/IJRP-5-Bowman-and-Standiford.pdf>
- Bowman, S. L. (2014). Educational Live Action Role-playing Games: A Secondary Literature Review. In S. L. Bowman (Hrsg.), *The Wyrd Con Companion Book*. Los Angeles: Wyrd Con, 112-131.
- Branc, B. (2018). *Imagine This. The Transformative power of Edu-Larp in Corporate Training & Assessment*. Copenhagen: Rollespilsakademiet.
- Geneuss, K. (2019): »Die waren ja mittendrin!« *Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel EduLARP. Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht*. Dissertation. Elektronische Hochschulschriften: Ludwig-Maximilians-Universität München. Abrufbar unter: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24863>
- Geneuss, K. (2021): The Use of the Role-playing Technique STARS in Formal Didactic Contexts. In *International Journal of Role-Playing* 12/21, S. 114–131. Verfügbar unter <http://ijrp.subcultures.nl/wp-content/uploads/2021/12/IJRP-11-Full-Issue.pdf>

- Hammer, L.-M. (2019): *Didaktische Methoden zur Gestaltung einer angstfreien Unterrichtsatmosphäre beim Sprachenlernen*. Uni Graz. PDF. Abrufbar unter [https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktssprachen/Fachdidaktik/Projekte/PDF\\_Artikel\\_Publikationen/Leitfaden\\_Angst\\_beim\\_Sprachenlernen\\_Lisa\\_Hammer.pdf](https://static.uni-graz.at/fileadmin/Treffpunktssprachen/Fachdidaktik/Projekte/PDF_Artikel_Publikationen/Leitfaden_Angst_beim_Sprachenlernen_Lisa_Hammer.pdf)
- Heathcote, D. & Bolton, G. (1995). *Drama for Learning*. Portsmouth NH: Heinemann.
- Jeuk, S. (2015): *Deutsch als Zweitsprache in der Schule: Grundlagen – Diagnose Förderung*. 3. Auflage. Stuttgart: Kohlhammer.
- Knapp, W. (2008): Didaktische Konzepte Deutsch als Zweitsprache. In Bernt Ahrenholz & Ingelore Oomen-Welke (Hrsg.): *Deutsch als Zweitsprache. Band 9 von Deutschunterricht in Theorie und Praxis (DTP)*, hrsg. von Winfried Ulrich. Baltmannsweiler: Schneider, 133-148.
- Sippel, V. A. (2003): *Ganzheitliches Lernen im Rahmen der »Simulation globale«: Grundlagen-Erfahrungen-Anregungen*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In F. E. Weinert (Hrsg.): *Leistungsmessung in Schulen*. Weinheim: Beltz, 17-32.

# **Dramapädagogik im Sprachunterricht mit zurückhaltenden Lerngruppen**

*Stefanie Giebert*

## **Zusammenfassung**

*Sollen schüchterne Lernende im Sprachunterricht Theater spielen oder Szenen improvisieren? Auf den ersten Blick mag es scheinen, dass theatrale Methoden mit ihrem Fokus auf Präsentation und mündlichem Ausdruck am besten für extravertierte, sprechfreudige Lernende geeignet sind. Dabei eignen sich dramapädagogische Elemente auch für eher zurückhaltende und/oder sprechunerfahrene Lernende, da diese hier das Sprechen in eher spielerischen Kontexten üben können. Ich möchte in diesem Text zuerst kurz umreißen, welches die Merkmale eines dramapädagogischen Sprachunterrichts sind. Danach werde ich genauer darauf eingehen, was beim Einsatz von theatralen Methoden bei zurückhaltenden Lernenden hilfreich sein kann, und werde einige Spiele und Übungen beispielhaft beschreiben.*

## **1. Einleitung: Dramapädagogischer Sprachunterricht**

Eine einheitlich anerkannte Definition von Dramapädagogik wurde bislang noch nicht verfasst, allerdings besteht in der Literatur und unter Praktiker:innen meist Konsens über folgende Elemente:

- spielerisch
- Erschaffung einer fiktionalen Welt/»als ob«
- Rollen
- ganzheitlich (kognitiv, emotional, körperlich und handlungsorientiert)

Wer Praxisbücher zu Dramapädagogik (z.B. *Bühne frei für Deutsch!* von Oelschläger 2017) und der englischsprachigen Tradition des *Drama in Education* (z.B. *Drama Techniques* von Maley & Duff 2009) durchblättert, wird darin meist auch Aufwärmübungen für Körper, Stimme und Geist finden, denen das »als ob«-Element und die Rollen fehlen. Diese sollen jedoch meist auf ein szenisches Spiel hinführen. Auch gibt es z.B. Sprach- und Assoziationsspiele, die man im Sitzen mit recht wenig Körpereinsatz durchführen kann. Die oben in der Liste genannten Elemente sind also, je nach dramapädagogischer Form, mehr oder weniger stark vorhanden und können je nach Lernziel und Bedürfnissen der Lernenden ausgewählt oder variiert werden.

Hier ein kurzer Überblick zu einigen Potenzialen und Herausforderungen eines drama-basierten Unterrichts: Für eher zurückhaltende Lernende, die das freie Sprechen nicht so gewohnt sind, kann der Mündlichkeitsfokus eines drama-basierten Unterrichts eine Herausforderung darstellen. Je nach Altersgruppe und Kontext kann die Einbindung des non-verbal Körperlichen hier helfen, manchmal aber auch eine weitere Schwierigkeit darstellen. Auch das Handeln in Rollen kann hilfreich sein, um Hemmungen zu überwinden – Fehler oder Albernheiten passieren nicht mir, sondern einer fiktiven Figur. Lernenden in bestimmten Altersgruppen oder Bildungskontexten (nach meiner Erfahrung beispielsweise Studierenden technischer Studiengänge) kann aber auch das sich-Einlassen auf oder das kreative Ausgestalten von Rollen zunächst schwerfallen. Ähnliches gilt für das spielerische Lernen und das Einbeziehen von Emotionen. Es gibt zurückhaltende Lernende, die hierauf positiv reagieren und im Spiel ihre Sprechangst überwinden. Insgesamt kann dies aber Lernende, die, ganz gleich ob schüchtern oder nicht, die Schule/Universität ausschließlich als Ort kognitiver Betätigung sehen, auch irritieren und zunächst zu Ablehnung führen.

## 2. Praktische Tipps und Spielideen

Die nun folgenden praktischen Tipps beruhen zu einem großen Teil auf meinen eigenen Unterrichtserfahrungen mit Studierenden in multinationalen Kursen an verschiedenen Hochschulen in Deutschland. Zum Teil fließen auch Erfahrungen aus monokulturellen Kursen mit asiatischen, in diesem Fall chinesischen, Studierenden ein.

Auch in der einschlägigen Literatur finden sich Hinweise, wie gerade die häufig zurückhaltenden Lernenden aus asiatischen Kulturen in drama-basiertes Sprachenlernen eingeführt werden können:

With respect to the Japanese university class, drama-based pedagogies can particularly benefit shy and socially withdrawn students through a more holistic approach to learning and by the value of working in small, intimate groups. Starting with non-verbal improvisational activities in which even the quietest student can partake, the process of team-building is developed through the addition of two-dimensional expression games and finally into small group activities. (Shiozawa & Donnery 2017, S.17)

Auch andere Autor:innen (z.B. Neal 2012, Wirag & Surkamp 2020) erwähnen positive Effekte auf schüchterne oder ängstliche Lernende. Übereinstimmend damit würde ich meine Empfehlungen so zusammenfassen: am besten ist ein schrittweises Hinführen, sowohl in Hinsicht auf das Präsentationsformat (nicht gleich Szenen vor der ganzen Klasse spielen) als auch auf den Schwierigkeitsgrad des mündlichen Ausdrucks (Länge, Spontaneität). Nicht speziell mit Bezug auf das Sprachenlernen, aber im Hin-

blick auf introvertierte Lernende im Schauspieltraining schlägt auch Roznowski vor, z.B. beim Improvisieren Varianten zuzulassen, wie etwa vorgegebenen Dialog, die Beschränkung auf wenige Worte oder non-verbale Improvisation (2018, S. 112).

Um einen Überblick über die Bandbreite möglicher Formate in Punkto Spontaneität zu geben, hier der Hinweis auf die von Kao und O’Neill entwickelte Skala von geschlossenen und offenen Drama-Formaten, wobei das Rollenspiel mit Skript die geschlossenste Form darstellt und, den Autorinnen zufolge, zum *Process Drama* hin zunehmend größere kreative Freiheit gegeben ist (Abb. 1).

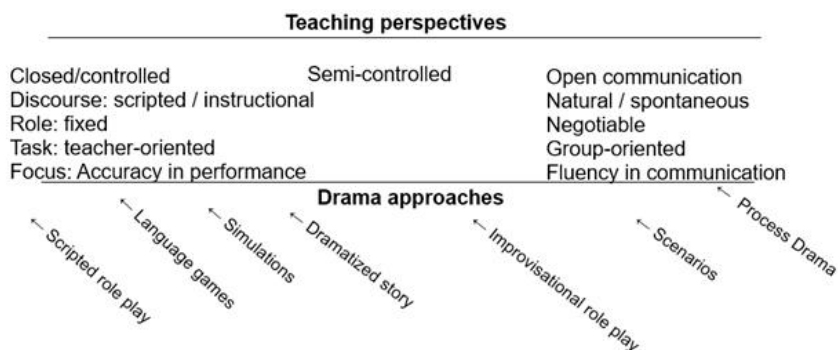


Abb. 1: Skala von geschlossenen und offenen Drama-Formaten (Kao / O’Neill 1998, 6)

Zunächst möchte ich kurz auf das Thema Präsentationsformate eingehen, bevor ich dann Spontaneität und Komplexität näher betrachte.

### 3. Ganzgruppen-Übungen

Spiele und Übungen, die die ganze Klasse involvieren, sind für den Anfang einer Stunde gut geeignet, da sich die Teilnehmenden ggf. erst einmal daran orientieren können, was die anderen Mitspieler:innen machen.

Buchstaben- bzw. Assoziationsketten: dieses ganz einfache Aufwärmspiel funktionierte gut in einem Kurs mit sehr schüchternen chinesischen Studierenden, die zwar offiziell ein Deutsch-Niveau von B2 hatten, sich aber mit dem spontanen Sprechen sehr schwertaten und sich für alle Äußerungen sehr auf Wörterbuch- und Übersetzer-Apps verließen. Die Lehrperson nennt ein Wort, die erste Person muss daraufhin ein Wort sagen, das mit dem letzten Buchstaben des Wortes beginnt und so weiter, bis alle mindestens einmal dran waren. Variation: Die Lehrperson nennt ein Wort, der nächste Spieler muss ein Wort nennen, das ihm/ihr spontan dazu einfällt, etc. Die Variante kann jedoch wieder für höheren Stress unter den Spielenden sorgen,

wenn jemandem so schnell kein passendes Wort einfällt, während bei den Buchstaben die Anforderungen übersichtlicher sind. Auch das klassische »Ich packe meinen Koffer«-Spiel wurde mit Varianten (bei den chinesischen Studierenden, die alle Chemie studierten, war dies beispielsweise »Ich betrete ein Chemielabor und ich sehe...«) in dem Kurs gespielt. Ich wollte einerseits die Studierenden zum wiederholten Aussprechen von deutschen Wörtern bewegen und andererseits ihr Erinnerungsvermögen trainieren.

Im Gegensatz zu diesem sehr wenig körperlichen Spiel kann bei vorhandenem Platz auch ein Raumlaf mit Kommandos als Aufwärmübung (eher für das Hörverstehen) gespielt werden. Alle laufen durch den Raum, die Lehrperson gibt verschiedene Anweisungen, z.B. langsam laufen, schneller laufen, gehen wie eine junge/alte Person, gehen in verschiedenen Stimmungen (müde, fröhlich, etc.). Vor allem für Gruppen, die gerade Adverbien/Adjektive lernen, kann dies ein geeignetes Spiel sein und es kann dazu dienen, Hemmungen vor dem Schauspielern abzubauen, da die Anweisungen sehr einfach sind und es außerdem alle gleichzeitig machen. Variante: Raumlaf mit Stopp – wenn die Lehrperson »Stopp« ruft, können beispielsweise alle Spielerinnen spontan ein Wort zu einem Thema flüstern/sagen/rufen oder sich in einer weiteren Variante der nächststehenden Person zuwenden und z.B. eine kurze Begrüßungssequenz durchspielen. Durch die ständige Durchmischung des Raumes, wo niemand »vorne« stehen muss, ist dies meist selbst für zurückhaltende Spieler:innen machbar. Auch chorisches Arbeiten – im Raumlaf oder stehend – könnte in solchen Gruppen produktiv sein – es wird gesprochen, aber als Gruppe oder in Kleingruppen, und der Fokus liegt nicht auf dem Einzelnen.

#### 4. Kleingruppen-Übungen

Neben den Ganzgruppen-Übungen hat sich in meinem Unterricht mit zurückhaltenden Lernenden das gleichzeitige Spielen oder Improvisieren in kleinen Gruppen als geeignetes Format erwiesen. Am besten findet dies in Zweier-Gruppen statt, da das den Einzelnen am meisten Sprechzeit gibt bzw. sie zwingt, zu sprechen, gleichzeitig findet dies vor kleinstmöglichem Publikum statt. Beim simultanen Arbeiten in Kleingruppen entsteht normalerweise eine Geräuschkulisse, die, obwohl gelegentlich auch störend, doch auch einen gewissen geschützten Raum bietet, da man nicht so genau heraushören kann, was einzelne Personen sagen.

Erzählspiele lassen sich gut in Paaren (oder Kleingruppen) am Platz spielen und erfordern eher wenig Körpereinsatz, beispielsweise das Format »1-Satz-Geschichte« oder »1-Wort-Geschichte«. Hier kann die Lehrperson ein Thema vorgeben und die Spielenden erzählen abwechselnd in ihrer Kleingruppe dazu eine Geschichte, sagen dabei aber jeweils nur ein Wort oder einen Satz, um die Geschichte voranzubringen. Wie beim Improvisieren ganzer Szenen ist gutes Zuhören eine Voraussetzung, damit

dieses Spiel gelingt, ebenso wie die Bereitschaft der Spieler:innen, sich auf die entstehende Geschichte einzulassen und nicht zu sehr an eigenen Ideen zu kleben. Bei eher heterogenen Gruppen hat sich das Spiel »Rede mit Zuruf« häufig bewährt. In Gruppen von ca. 3 Personen hält eine freiwillige Person eine Rede/erzählt eine Geschichte, bekommt aber von den Zuhörenden immer wieder zufällige Wörter genannt, die in den Vortrag sinnvoll eingearbeitet werden müssen. Meistens ergeben sich hier recht absurde, witzige Vorträge, und Mitspieler:innen, die nicht so gerne reden, können sich durch das Stichwortgeben aktiv beteiligen.

Wenn es eher um das Spielen einer Situation geht, können Paare/Gruppen im Raum verteilt stehen, aber auch das Improvisieren kurzer Gespräche im Format »gegenüberstehende Reihen« oder »Innenkreis/Außenkreis« hat sich als geeignet erwiesen. Bei Reihe und Kreis kann (gewissermaßen als nächstes Anforderungslevel) ein regelmäßiger Tausch der Spielpartner durch Weiterrücken integriert werden. Mit den chinesischen Kursteilnehmer:innen konnte ich so Alltagsdialoge (z.B. »du möchtest dich für eine Arbeitsgruppe verabreden«) üben. Ein Dialog mit zu füllenden Platzhaltern stand an der Tafel. Die Studierenden konnten in ihren wechselnden Paaren die Strukturen wiederholen, aber die Details verändern und hatten immer die Möglichkeit zu »spicken«, falls ihnen doch die Satzstruktur wieder entfallen sollte. Natürlich handelt es sich hierbei um ein recht geschlossenes Format, das aber den Bedürfnissen der Lernenden entgegenkam, wie auch Donnery aus einem Kurs mit japanischen Studierenden bestätigt: »After a considerate time spent in contemplation of the students' needs, abilities and past experiences, I decided to use a highly-controlled form of pair interview every week for five weeks to develop confidence and communicative ability in English« (2016, 53).

## 5. Beispiel einer Unterrichtseinheit für Chemie-Studierende

Für Lerner, die sich mit spontaner mündlicher Sprachproduktion schwertun, aber schriftlich versiert sind, kann ggf. die Möglichkeit gegeben werden, Texte vorzuschreiben bzw. mit vorgegeben Texten zu arbeiten, die sie dann ablesen/auswendig vortragen dürfen. Eine thematisch zusammenhängende Sequenz, die ich mit den chinesischen Studierenden ausprobierte, beinhaltete solche Phasen, wo Lernende in Kleingruppen Notizen und Dialoge verfassten – Arbeitssprache war in diesem Fall meist Chinesisch, aber die Präsentation musste auf Deutsch erfolgen.

### **Kriminalfall im Chemielabor:**

Aufwärmen: Wortketten (wie oben beschrieben)

Entwicklung eines Charakterprofils anhand eines Fotos, Variation des Drama-Formats »Hot Seating«. Normalerweise wird hier eine fiktive Person befragt und antwortet mehr oder weniger spontan. Für die chinesische Lerngruppe gab ich das Foto eines unbekanntes Mannes vor, zu dem ich nur mitteilte, dass er ein Chemiepro-

fessor sei, und teilte Kleingruppen verschiedene Fragen zu, zu denen sie sich etwas überlegen sollten – z.B. was für Hobbies hat dieser Mann? Was ist sein Spezialgebiet? Die Studierenden trugen im Anschluss vor, was sie vorbereitet hatten.

Vokabelwiederholung Labor: »Ich betrete ein Chemielabor und ich sehe...« – Lernende nennen verschiedene Gegenstände (mit Wiederholung durch jeden Mitspielenden)

Tatort: Die Lernenden erhielten von mir (in der Rolle einer Polizeikommissarin) die Information, dass der Professor verschwunden sei. In seinem Labor wurden verschiedene Objekte gefunden (zuvor neu eingeführte Vokabeln). Sie sollten nun in Kleingruppen Hypothesen entwickeln, was passiert sein könnte und jeden Gegenstand dabei berücksichtigen. Anschließend berief ich sie als meine »Detektivkollegen« zur Präsentation ihrer Ermittlungsergebnisse ein. Um sie ein wenig von der engen Fixierung auf ihre Notizen auf Papier und Tablets wegzulocken, projizierte ich eine »Tatortskizze« und forderte dazu auf, immer auf den erklärten Gegenstand zu zeigen.

Telefongespräche: Basierend auf dem, was die Lernenden als Kommissare vorgestellt hatten, bekamen die Studierenden in Kleingruppen nun noch eine Liste mit Wörtern und die Aufgabe, daraus ein Telefonat zu rekonstruieren, das der Professor vor seinem Verschwinden mit seiner Frau bzw. einem Doktoranden geführt hatte. Dieses Mal sollte ein Dialog entstehen (und wiederum neue Vokabeln angewendet werden). Aufgrund der begrenzten Zeit durften die Studierenden ihre Dialoge dann einfach vorlesen, mit mehr Zeit hätte ich sie gebeten, die Texte auswendig zu lernen und hätte mit ihnen außerdem das Sprechen mit entsprechender Betonung und Emotion geübt.

Für einen Übergang zum freien Sprechen in dialogischen Situationen mit vorgegebenem Text empfiehlt Via (1976 S. 21) folgendes: die Spieler haben ihren Text auf Karten, sie prägen sich ein Stück Satz ein, sprechen dies mit Blickkontakt zum Spielpartner, schauen wieder auf den Text, wieder Blickkontakt, etc. - Sprechen ist überhaupt nur erlaubt, solange Blickkontakt besteht. Für Lernende, die dies nicht gewöhnt sind, ist dies tendenziell herausfordernd, da es aber in Zweiergruppen erfolgt, in der Regel zu schaffen. Als Abschluss einer solchen thematisch zusammenhängenden Einheit könnten Lernende nun noch als Hausaufgabe z.B. einen Zeitungsbericht zum Kriminalfall schreiben oder eine Erzählung aus der Perspektive einer der beteiligten Figuren.

## 6. Fazit

Basierend auf eigenen Erfahrungen und Hinweisen aus der Literatur eignen sich also dramapädagogische Elemente durchaus auch für den Unterricht mit zurückhaltenden Lerngruppen, wobei gewisse Anpassungen – langsame Heranführung, weniger



starke Betonung des Vorspielens Einzelner, ggf. Unterstützung durch Schreiben – hilfreich sind, damit die Lernenden die spielerischen Ansätze nicht als zusätzlichen Stress, sondern als selbstsicherheitsfördernd erleben.

## Literatur

- Donnery, E. (2016). Building Intercultural Communicative Competence: From Controlled Role-plays to Real-life Interviews in Hiroshima Peace Park. 湘南工科大学紀要= Memoirs of Shonan Institute of Technology, 50(1), 49-58.
- Kao, S.-M., & O'Neill, Cecily. (1998). *Words into worlds*. Ablex Publ. Corp.
- Maley, A., & Duff, Alan. (2009). *Drama techniques* (3. ed., 4. print.). Cambridge Univ. Press.
- Neal, B. R. (2012). *Drama in the Mixed Ability Classroom—Observing its Effects on Motivation and Self-Confidence* [Bachelor Thesis]. University of Iceland.
- Oelschläger, B. (2017). *Bühne frei für Deutsch! Das Theaterhandbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Deutscher Theaterverlag: Weinheim.
- Roznowski, R. (2018). Reforming Theatrical Education from Its Extrovert-Based Model. *Creativity in Theatre: Theory and Action in Theatre/Drama Education*, 105-120.
- Shiozawa, Y., & Donnery, E. (2017). Overcoming shyness: Promoting leadership and communication through English drama camp in Japan. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 11(2), 15-31.
- Via, R. A. (1976). *English in three acts*. Univ. Press of Hawaii.
- Wirag, A., & Surkamp, C. (2020). Boon or Burden? Drama Pedagogy Elements and their Relation to Foreign-Language Anxiety in EFL Drama Clubs. *Dramapädagogik-Tage 2020 Drama in Education Days 2020*, 69.

### Veranstaltungshinweis

Die Dramapädagogik-Tage sind eine jährliche Tagung für Lehrkräfte aller Sprachen und Bildungseinrichtungen, die sich für Theatermethoden im Fremd- und Zweitsprachenunterricht interessieren. Die Tagung bietet mit Vorträgen und Workshops eine Plattform für Weiterbildung und Erfahrungsaustausch zu Lehre und Forschung mit performativen Methoden. 2023 wird es eine Online- und eine Präsenztagung geben, für die man sich ab Frühsommer jeweils anmelden kann. Online: 15. und 16. September, Präsenz: 29. und 30. Oktober in Uppsala, Schweden. Mehr Informationen zu Kosten und Anmeldung: <https://dramapaedagogik.de/>



# **Sprachlos im DaF/Z-Unterricht – Eine kurze unvollständige Übersicht einer möglichen Anwendung dramapädagogischer Übungen**

Oskar Terš

## **Zusammenfassung**

*Mangelndes Selbstbewusstsein und Scheu vor bestimmten Themenfeldern im DaF/Z-Unterricht kann oft, gerade bei unerfahrenen Lehrenden und zurückhaltenden Lernenden, zu Unsicherheiten und Fahrlässigkeiten führen, welche jedoch vermeidbar sind. Mittels Übungen aus der Dramapädagogik wird die Resilienzfähigkeit der Unterrichtenden gestärkt und sie werden auf die Bewältigung ungeplanter Unterrichtssituationen vorbereitet, wodurch eine Harmonie zwischen Lehrenden und Lernenden entsteht, in welcher Räume eröffnet werden können, die von der klassischen Methodik abweichen. Wegen einer gegebenen Universalität können die Übungen nach einer Anpassung an die jeweilige Gruppenkonstellation auf jedem Sprachniveau angewandt werden.*

## **1. Einleitung**

Seit dem Jahr 2020 besteht an der Universität Greifswald für Studierende von DaF/Z die Möglichkeit, sich mit alternativen Lehrmethoden vertraut zu machen. Unter diesen finden sich neben dem Einsatz von Comics im Unterricht oder Resilienztraining auch Ansätze der Dramapädagogik. Zwar machte anfangs die Covid-19-Pandemie einen Strich durch die geplante Rechnung, da die Seminartermine online stattfinden mussten und viele auf Präsenz ausgelegte Übungen deswegen nicht durchgeführt werden konnten. Allerdings wurden ab dem Sommersemester 2021 einige Module im Freien abgehalten, um ihre potentiellen Möglichkeiten auf diese Weise zu veranschaulichen, wenn man sie schon nicht wie geplant ausführen konnte, da weiterhin eine räumliche Distanz zwischen den Teilnehmenden ratsam war. Der Unterricht im Freien erweist sich jedoch auch ohne den Vorgaben der Pandemie als sehr effektiv, weshalb es ratsam ist, diesen immer wieder in Erwägung zu ziehen, da man so zwangsläufig ein Publikum hat, was die Scheu sich zu entfalten mit der Zeit abmindert und gleichzeitig eine tatsächliche Unterrichtssituation widerspiegelt.

## 2. DaF/Z für Körper und Geist

Die Übungen basieren auf unterschiedlichen Herangehensweisen im Schauspielunterricht, wie auch im Improvisationstheater, hier vor allem im Theatersport. Als Grundlage wurden unter anderem Zitate und Auslegungen von Konstantin Sergejewitsch Stanislawski, dem Begründer der *Stanislawski-Methode*, herangezogen, um die Rolle des Lehrenden im DaF/Z- Unterricht zu verdeutlichen. Mit Stanislawskis Aussage, dass der Text nicht der Auslöser von Emotionen sein dürfe, da dies der Natur des Menschen widerspreche (Stanislawski 2002, 45), wird den Studierenden von Beginn an eine Möglichkeit geboten, sich von Konventionen, die man meist aus Erziehung, Schule und auch Universität kennt, teilweise zu verabschieden.

Auf den Unterricht umgelegt lässt sich dieses Zitat dementsprechend deuten, dass der Lehrende sich so weit vom zu unterrichtenden Stoff lösen können muss, um diesen unvoreingenommen den Lernenden zu präsentieren. Der Unterrichtsgegenstand wird demnach nicht als in Stein gemeißelt angesehen, sondern als eine Irritation, der sich sowohl der Lehrende als auch die Lernenden stellen müssen (vgl. Pinkert 2005). Diese Erkenntnis erfordert von den DaF/Z- Studierenden ein erhöhtes Abstraktionsvermögen, da man das sichere Feld der didaktischen Vorlage scheinbar verlässt und sich auf unsicheres Terrain begibt. Jedoch nur scheinbar, denn die Ansätze der Dramapädagogik sollen ein zusätzliches Werkzeug für den Unterrichtenden darstellen, eine weitere methodische Ausformung, aber keinen kompletten Ersatz einer didaktischen Planung. Um diesen ersten Schritt ins Ungewisse der Irritation abzuschwächen, setze ich in der Dramapädagogik beispielsweise die Fantasiessprache *Gromolo* ein.

### Versuch's mal mit Gromolo

Gromolo, auch Gibberish oder Kauderwelsch genannt, ist eine uralte, doch immer wieder neu erfundene Spielsprache, welche Laute aneinanderreihet und dadurch vorgibt, eine tatsächlich existierende Sprache zu sein. Keith Johnstone hat seine Studierenden ganze Übungen in Gromolo abhalten lassen und kam zu dem Schluss, dass, wenn man Gromolo beherrsche, man zu einem *besseren Zuhörer* werde und *weniger Angst vor dem umgebenden Raum* habe (Johnstone 2004, 382). Dadurch, dass nicht einmal der/die Sprecher:in die Möglichkeit hat, die erfundene Sprache zu verstehen, ist es zwingend notwendig, sein Anliegen mittels Gestik, Mimik, Sprachmelodie und Augenkontakt zu vermitteln. Allerdings ist darauf zu achten, dass man tatsächlich versucht, eine Sprache mit all ihren syntaktischen, phonetischen und morphologischen Besonderheiten zu formen, wobei es jedoch letztlich egal ist, ob man sich an der Muttersprache oder einer anderen existierenden Sprache orientiert, oder ob das eigene Gromolo eine agglutinierende, isolierende oder fusionierende Sprache darstellen soll. Ein reines, sich immer gleich wiederholendes, »Pipapopi« ist demzufolge zu we-

nig. Vielmehr sollen auch gromoloische Unterschiede für Aussage- und Fragesätze erstellt werden, wodurch Sätze wie folgende entstehen können:

- *Pfier singi kolokodovandte hidipi pfwav glo!*
- *Opag fru ferwe hidipo mö klötö gla u ret men.*
- *Prf. Zrte pferwe wajdalahrenbo sret hidip egft?*

Natürlich kann man keine Ahnung haben, welchen Inhalt diese Sätzen ausdrücken, auch der/die Sprecher:in hat es nur in den Ansätzen ihrer Gedanken. Doch im Mittelpunkt steht die Lautfolge *hidip*, die als einzige, wenn auch abgewandelt, in allen drei Sätzen vorkommt. Ob es sich hierbei um ein Subjekt, Objekt oder das Prädikat handelt, kann selbst entschieden werden, da die syntaktische Struktur nicht präzisiert darauf hinweist. Würde es sich um eine indogermanische Sprache handeln, könnte man die Satzstellung dementsprechend umordnen, dass *hidip* z.B. das Prädikat kennzeichnet. Dies läse sich dann wie folgt:

- *Pfier hidipi kolokodovandte singi pfwav glo!*
- *Opag hidipo fru pferwe mö klötö gla u ret men.*
- *Prf. Hidip zrte pferwe wajdalahrenbo sret egft?*

Gleichfalls könnte man mit den Formen *gla/glo* oder dem Präfix *pf-* verfahren, um Pronomen oder Flektionen dieser Sprache anzudeuten. Dies liegt aber immer im Ermessen des Gromolo- Sprechenden. Doch ist es gleich, wie sehr man Gromolo einer existierenden Sprache annähert, das Verständnis lässt sich nur über die Körperhandhabung erreichen. Um das zu demonstrieren, eröffne ich mein Seminar mit einer Erklärung der Funktionsweise der Wechselprepositionen des Deutschen auf Gromolo. Beginnend mit der Begrüßung bis hin zur Schlussformel verstanden die Studierenden kein Wort, ich hatte sie auch zuvor nicht darauf vorbereitet. Allerdings setzte ich in meiner ersten Präsentation auch keine Mimik und Gestik ein, sondern stand nur reglos sprechend am Pult, mit so wenig Augenkontakt wie möglich. Nach nur wenigen Sekunden verloren die ersten Studierenden das Interesse und sahen auf ihre Mobiltelefone. Als ich abschließend danach fragte, worüber ich gesprochen hatte, kam als Antwort zum Beispiel die Hausordnung oder ein politisches Statement, aber nichts wirklich Greifbares.

Ich ging noch einmal hinaus und sprach dann die gleichen Gromolosätze, diesmal jedoch klarer akzentuiert über Mimik, Gestik, Tafelbild und Sprechmelodie. Hierbei wandte ich die Zeichen und Signale des Körpers an, wie sie bei Samy Molcho beschrieben und geübt werden (Molcho 1998, ab 85). Vor allem die Kombination zwischen Hand- und Halspartie, welche eine vertraute, runde Angelegenheit signalisieren, wirkte auf die Zuhörenden einladend und verwies auf das Bemühen, trotz der Unverständlichkeit des Themas weiter dem Sprechenden zu folgen (Molcho 164f). Die Ablenkung durch das Handy fand nicht mehr statt, dafür versuchten alle den

Augenkontakt zu halten und am Ende war auch allen klar, dass ich über ein grammatisches Thema gesprochen hatte, zwei Studierende erkannten sogar die Problematik der Wechselpositionen. Dank eigentlich bloß minimalem, natürlichem Einsatz des Körpers kann Verständnis erzeugt werden, auch wenn die Sprache gar nicht oder nur rudimentär verstanden wird. Es muss jedoch bei der Übung von und mit Gromolo immer darauf Wert gelegt werden, dass die Teilnehmenden genug Zeit und Anleitung bekommen, die Kunstsprache für sich selbst zu fertigen, um die erwünschten Ergebnisse zu erzielen.

### **Erzähl mir eine Geschichte**

Eine ähnliche Systematik lässt sich durch das klassische Geschichtenerzählen erreichen. Dabei ist es völlig gleich, welches Sprachniveau die Deutschlernenden bereits erreicht haben. Wenn man eine Geschichte hört, die spannend und ausdrucksstark und mit eindeutigen körperlichen Signalen erzählt wird, so wird man als Zuhörer:in davon automatisch gefesselt sein. Die Touristen auf dem Djemaa el Fna Marrakeschs lauschen gebannt den Geschichtenerzählern, egal in welcher Sprache ihnen erzählt wird. Es kommt zu einem Abschauen und Verinnerlichen von als inhaltsschwanger gekennzeichneten Wörtern, zu einer Fokussierung auf die bedeutungsgenerierenden paralingualen Signale, die Aufmerksamkeit richtet sich automatisch auf visuelle und akustische Zeichen, aus denen innere Bilder geformt werden (vgl. Wardenitzky 2020). Das Handeln des oder der Erzählenden wird als Vorbild von den Zuhörer:innen übernommen, wodurch sie zukünftig, egal ob in der Mutter- oder der Fremdsprache, ebenso den Einsatz von Körperlichkeit in ihre Erzählungen einbauen und dadurch einen lernaktiven Effekt erzielen. Dass Bewegung im Lernprozess die Aufnahme des Gelernten steigert, hatte bereits vor mehreren Jahren Michaela Sambanis wissenschaftlich bestätigen können (Sambanis 2013), doch stellt es für die DaF/Z-Unterrichtenden immer noch eine große Hemmschwelle dar, von der didaktischen Vorgabe weg- und zu einer aktiven Methodik hinzugehen. Dies liegt natürlich oft an der Zurückhaltung der Lernenden, die, von einer plötzlichen körperlichen Methodik überrumpelt und aus ihrer Komfortzone im Unterricht herausgerissen, sich erst recht noch mehr verschließen. Genau diese Zurückhaltung muss jedoch überwunden werden. Harald Rösch weist darauf hin, dass für das Erlernen einer Fremdsprache auf A1-Niveau bloß rund 300 Synapsen im Gehirn gebildet werden müssen, welche ohne weiteres Training jedoch sehr schnell wieder verschwinden (Rösch 2013). Durch das reine Auswendiglernen kann dieser Schwund sehr rasch geschehen, wohingegen eine Problematik, welche neben dem sensorischen Gedächtnis auch mit einer körperlichen Aktivität verbunden wird, einen leichteren Eingang in das Langzeitgedächtnis findet. Warum sollten es demnach Lehrende den Lernenden schwerer machen, wenn die Naturwissenschaft bereits etwas weiß, was in der Geisteswissenschaft noch unsicher beäugt wird?

Aus diesen bereits genannten wie aber auch anderen Ansätzen, wie z.B. von Stella Adler und Lee Strasberg, den Erfinder:innen des *Method Acting*, oder den Möglichkeiten des Überwindens von Blockaden mittels Körperübungen von Jerzy Grotowski, wurde auf Initiative der Universität Greifswald zusammen mit den Universitäten Sarajevo und Belgrad das Konzept für das DAAD- Projekt »Sprachlos?« entwickelt. Im Zuge der Ausschreibung »Hochschuldialog mit Ländern des westlichen Balkans« wurden für alle drei beteiligten Städte unterschiedliche Workshops organisiert, an denen jeweils drei Studierende der involvierten Universitäten teilnahmen. Während in Belgrad das Thema Comics zusammen mit dem serbischen Comickünstler Aleksandar Zograf und in Greifswald mit den Redakteur:innen Juli Katz und Tobias Müller des Katapult-Magazins das Thema Journalismus behandelt wurde, fokussierte sich der Workshop in Sarajevo auf die Dramapädagogik. Dank des Referenten Prof. Simon Schlingplässer von der Universität der Freien Künste Berlin und des Dozenten der Universität Sarajevo Dr. Naser Šećerović konnten die Teilnehmenden einen weitreichenden Einblick in Körperübungen für Schauspieler:innen gewinnen. Ebenso war es bei allen drei Veranstaltungen das Ziel, den deutschen Studierenden die Möglichkeit zu geben, in einem fremdsprachigen Land diverse Methoden des DaF/Z-Unterrichts auszuprobieren, wohingegen die Studierenden ohne Deutsch als Muttersprache eine sofortige Evaluierung derselben abgeben konnten.

### **Poirots Dilemma**

Mein Ansatz während des Workshops in Sarajevo erfolgte über Agathe Christies Roman »Mord im Orientexpress« und der gleichnamigen Verfilmung von Sidney Lumet. Der Meisterdetektiv Hercule Poirot steht, nachdem ein Mitreisender des Zuges am Morgen mit einer Vielzahl von Messerstichen tot aufgefunden und alle Passagiere des betroffenen Wagens befragt worden waren, vor dem Dilemma, die Wahrheit über den Mord an den Tag zu bringen oder eine etwaige Kulanzlösung für die möglichen Täter:innen zu finden. Wegen dieses Gewissenskonflikts und der Einschätzung, dass die Verurteilung des wahren Tathergangs der moralischen Intuition der Mörder widerspricht, entscheidet sich Poirot dafür, das Verbrechen ungesühnt zu akzeptieren. Es ist das einzige Mal in einem Roman von Agathe Christie, dass die Mörder:innen nicht zur Verantwortung gezogen werden, sondern frei gehen. Eine solche Zwickmühle, dass man während des Unterrichts gezwungen ist, sich entweder für eine korrekte Lösung zu entscheiden, die aber entweder nicht bekannt, nicht verständlich oder nicht vermittelbar ist, oder aber sich stattdessen für eine abgeleitete Version zu entscheiden, die ihrer eigenen Logik folgt, aber vom Schema abweicht, kann in der kommunikativ-performativen Didaktik jederzeit auftreten und muss methodisch eingeplant werden. Da davon auszugehen ist, dass niemand mehr willentlich nach der Grammatik-Übersetzungsmethode unterrichten sollte, eröffnet sich der performative Unterricht als Weg, um unbeschadet zwischen Skylla und Charybdis zu

manövrieren (vgl. Schewe 2020). Mittels Szenen aus der Verfilmung von Sydney Lumet zeigte ich den Studierenden die von Albert Finney in seiner Körpersprache als Poirot gespielten Gewissensbisse, um klar zu machen, dass auch fiktive pragmatische Meisterdetektive in eine solche Situation gelangen können und sie nichtsdestotrotz akzeptieren. Damit dem Dilemma jedoch vorbereitet entgegengesehen werden kann, führte ich einige Beispiele an, um die Dynamik vom performativen Unterricht zu illustrieren.

### 3. Vorbereitung ist alles

Natürlich kann man auch komplett unvorbereitet ohne Bock in den Unterricht gehen und dann eine Einheit lang das Cover des Kursbuches behandeln, und, Hand aufs Herz, wer das noch nie gemacht hat, der möge den ersten Stein werfen. Doch gilt landläufig der berechnete Konsens, dass didaktisch und methodisch festgelegt wird, in welche Richtung der Inhalt des Unterrichts gehen soll. Vernachlässigt oder gar übersehen wird allerdings oftmals die körperliche Vorbereitung. Grotowski nannte sein Theater ein Laboratorium, ein Forschungszentrum (Grotowski 1994). Um in einem Labor zu arbeiten, muss man sich aber dieser Arbeit bewusst sein. In Hinblick auf die Tatsache, dass die Lehrenden für 45 bis 90 Minuten im Mittelpunkt stehen, müssen sie sich auch dieser körperlichen und stimmlichen Strapazen gewiss sein. Um nicht »Sprachlos« zu werden, können folgende intuitive Übungen zur Muskellockerung vor dem Unterricht vollzogen werden (vgl. Bernhard 2004).

- Gähnen
- Lippen mit der Zunge abschlecken
- Backen aufblasen
- Mit den Lippen vibrieren und Motorgeräusche nachahmen
- »Wiederkauen«, d.h. den Unterkiefer mit und gegen dem Uhrzeigersinn kreisen lassen
- Artikulation der Lautfolgen »f-s-sch-ch-ch-sch-s-f« und »m-n-ng-ng-n-m«
- Zur Körperlockerung und der emotionalen und muskulären Verbindung von Körper und Stimme wären jene Übungen möglich:
- Silbenfolge »Mo-Ni-Ka«, wobei bei »Mo« die Arme zur Seite, bei »Ni« nach oben und bei »Ka« nach unten gestreckt werden.
- Mit einem imaginären Pinsel werden die Buchstaben »Ri-Ra-Rutsch« so groß wie möglich an eine Wand geschrieben und während der andauernden Bewegung artikuliert.

Auf einer imaginierten Party (nach Johnstone 2004) treffen sich die unterschiedlichsten Tierarten, die sich sowohl in ihren Bewegungen als auch in ihren Lauten den gemimten Tieren annähern. So werden sich Hunde beschnüffeln und ihre Reviere mar-



kieren, während sie gleichzeitig am Prosecco nippen, wohingegen sich Schlangen winden und rollen und bsssstimmte Aussssagen ssssstärker ausssssssprechen (vgl. hierzu Anthony Hopkins' Darstellung als Hannibal Lecter in »Das Schweigen der Lämmer«).

Diese Übungen sollten über kurz oder lang auch zusammen mit den Teilnehmenden gemacht werden, um ihnen nicht nur die gleiche körperliche Einstellung zum Unterricht zu ermöglichen, sondern auch um ein Ritual zu schaffen, das den Beginn des DaF/Z- Unterrichts markiert. Da der Körper für das Lernen aktiviert werden muss und in vielen anderen Fächern diese Prozedur vermutlich nicht erfährt, ist es auch ein Signal für die Lernenden, dass DaF/Z auf einer ganzheitlichen Schiene fährt und nicht nur bereits Gelerntes triggern soll. Neben den genannten Übungen gibt es noch zahlreiche andere, doch soll hier nur eine beispielhafte Auswahl getroffen werden. Sind die Übungen erst einmal bekannt und institutionalisiert, können sie dann auch für eine neue methodische Unterrichtsidee herangezogen werden. Eine Studierendengruppe des »Sprachlos?«- Projekts hatte folglich die Tierparty in ihr Unterrichtsprojekt zur Adjektivvermittlung miteinbezogen. Es sollen somit keine Grenzen der Kreativität gesetzt werden, womit ich auch beim eigentlichen Kern dieses Essays wäre:

Die beste, auch ganzheitliche, also Körper- und Stimme miteinbeziehende, Vorbereitung nützt jedoch nichts, wenn man wegen einer Frage eines Lernenden auf dem falschen Fuß erwischt wird und das ganze theoretische Gebäude der Stundenplanung zusammenbricht. Oder, wenn die Teilnehmer:innen z.B. in der vorausgehenden Stunde eine schwere Prüfung hatten und nun völlig geschlaucht und desillusioniert in den Bänken die Modalverben lernen sollen. Und dann, ausgehend von der zuvor erfolgten Prüfung, uns DaF/Zler prüfen und fragen, warum es im Deutschen denn sechs Modalverben gebe und nicht bloß fünf, wie im Englischen? Oder acht wie im Farsi? Und warum müssen es denn eigentlich Verben sein und warum können es keine Adjektive sein, wie im Japanischen? Solchen Fragen steht man dann meist baff und bar jeder Antwort gegenüber, weil nicht erwartet wird, dass die Grundfesten der Grammatik hinterfragt werden und dafür auch keine programmatischen Antwortmöglichkeiten zur Verfügung stehen. Man sieht sich also genötigt, den Weg der Wissenschaft zu verlassen (denn wie soll man auf A2- Niveau den Unterschied zwischen zirkumstanzieller und epistemischer Modalität erfüllend erklären, ganz zu schweigen von deontischer Möglichkeit und Notwendigkeit), um den Pfad des Geschichtenerzählens zu betreten. Welche Geschichte erzählt wird, hängt von dem:r jeweiligen Vortragenden ab und es soll hier auch kein exemplarisches Beispiel dafür gegeben werden, da Improvisation nur funktioniert, wenn sie spontan geschieht. Der dank dramapädagogischer Maßnahmen vorbereitete Körper und Geist kann jedoch resilient auf unerwartete Fragen reagieren. Er wendet sich ab, um eine Verschnaufpause zu kreieren, löscht das Whiteboard und beginnt, die Beantwortung auf die

unerwartete Frage zu skizzieren, anstatt die Lernenden damit zu vertrösten, zu Hause nachzusehen und die Antwort auf die Frage in der nächsten Stunde nachzuliefern. Bei vielen Fragen nutzt es meist auch nichts nachzusehen, weil man keine unterrichtsadäquate Antwort finden wird. Gleichzeitig büßt man Vertrauen ein, weil der Status als Lehrperson sinkt, sowie man ins Stocken gerät oder Ausflüchte sucht. Grotowski wies seine Schüler:innen sogar dazu an, bereits gemachte Fehler auszunutzen und in ihr Spiel einzubauen. Anstatt innezuhalten oder nochmal anzufangen, muss man weitermachen und den Fehler als Effekt ausnutzen (Grotowski 1994, 185). Hierzu kann ich abschließend ein persönliches Beispiel geben, welches jedoch keinen Anspruch auf Allgemeingültigkeit hat und nur in meinem besonderen Fall funktionierte.

### »Sonnenwende« oder »Sonnewende«?

Ich wurde einmal im Herbst gefragt, warum man »Sonnenwende« und nicht »Sonnewende« sagt, es handle sich doch nur um eine Sonne, die sich wendet und »Sonnen« stehe doch für den Plural. Als Österreicher kenne ich natürlich den alten Genitiv und Dativ »der Sonnen« im Singular, weil er im Wienerischen Dialekt häufiger und lieber als im Hochdeutschen verwendet wird, aber wie soll ich es jemandem erklären, der in Greifswald, im äußersten Nordosten Deutschlands, damit nicht in Berührung kommen wird. Außer man würde Niederdeutsch lernen, in welchem sich dieses Problem nicht stellt, da die Wintersonnenwende »Middwinter« genannt wird und ohne Genitiv auskommt. Da das Niederdeutsche in Greifswald aber praktisch nur mehr wissenschaftlich behandelt wird, stellt sich diese Option ebenso nicht und ich musste mir, während ich den Lernenden den Rücken zuwandte und das Whiteboard löschte, eine anderweitige Lösung einfallen lassen. Den Fehler, den ich etymologisch machte, war, dass ich auf den bereits genannten Plural auswich, denn »die Sonnen« war allen Teilnehmenden bekannt, weshalb ich nur noch die dazugehörige Geschichte erzählen musste. In diesem Fall ging ich auf die vier Sonnenfeste der Kelten ein, da meine Gruppe hauptsächlich aus Skandinavier:innen und Ostslaw:innen bestand, die ähnliche Bräuche von zu Hause aus kannten. Die Sonne wandelt sich während der Wende, weshalb man von zwei unterschiedlichen Sonnen ausging, die auch verschiedene Funktionen im Volksglauben hatten. Meine Teilnehmenden akzeptierten die mythologische Vorstellung von mehreren Sonnen, die sich im Laufe des Jahres wandeln und dass selbiges so ins Deutsche übernommen worden war, und keine:r schaute im Internet nach, ob dem auch tatsächlich so sei oder wie viele Sonnen nach dieser Logik im Wort »Sonnentag« oder »Sonnenfinsternis« existierten. Ich nützte den gemachten Fehler aus, baute ihn in meine Erklärung ein und konnte ohne großen Zeit- oder Erklärungsaufwand ein Problem aus der Welt schaffen, ohne die abstrakte Theorie zu strapazieren. Meine Studierenden probieren Ähnliches auch aus, nachdem sie in den dramapädagogischen Übungen sensibilisiert sind und stärken dadurch ihre

Selbstsicherheit und ihren Status, wenn sie einer Klasse gegenüberstehen. Um diese Hemmschwelle jedoch letztlich tatsächlich zu überwinden, gebe ich ihnen immer noch eine letzte Gewissheit mit, so auch hier:

Es hat noch nie jemand bei Google oder dem Duden überprüft, was Geschichte und was Wahrheit ist. Deswegen: Keine Scham und Furcht vor Dramapädagogik!

## Literatur

- Adler, St. (2018). *Die Schule der Schauspielkunst*. Berlin.
- Bernhard, B.M. (2004). *Sprechübungen*. Wien.
- Christie, A. (2014). *Mord Im Orientexpress*. Hamburg.
- Grotowski, J. (1994). *Für ein armes Theater*. Berlin.
- Johnstone, K. (2004). *Theaterspiele. Spontaneität, Improvisation und die Kunst des Erzählens*. Berlin.
- Molcho, S. (1998). *Körpersprache*. München.
- Pinkert, U. (2005). *Transformationen des Alltags. Theaterprojekte der Berliner Lehrstückpraxis und Live Art bei Forced Entertainment*. Berlin, Strasburg, Milow.
- Rösch, H. (2013). *Das Gedächtnis hinterlässt Spuren*. München.
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen.
- Schewe, M. (2020). Unterricht als Kunst. In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Heft 62. Berlin.
- Stanislawski, K. (2002). *Die Arbeit des Schauspielers an der Rolle*. Berlin.
- Wardetzky, K. (2020). Der Magnetstein. In: *Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*. Heft 62. Berlin.



# **Selbstreguliertes Lernen auf der Bühne – Zwei Fallbeispiele an der Wenzao Ursuline University of Languages in Kaohsiung/Taiwan**

*Ingo Tamm*

## **Zusammenfassung**

*Im vorliegenden Beitrag wird aus Lernerperspektive selbstreguliertes Lernen von DaF-Lernern mit den dabei verwendeten Lernstrategien und Lerntechniken am Beispiel der Schultheaterprojekte »Turandot« und »Die Physiker« an der Wenzao Ursuline University in Kaohsiung/Taiwan untersucht.*

*Die in Zusammenarbeit von mir und meiner Kollegin Frau Pai-ling Sah<sup>1</sup> erstellte Studie beruht auf Fragebögen mit subjektiven Reflexionen der studentischen Darsteller sowie mehrstündigen Gruppeninterviews mit detaillierten Erkenntnissen über genutzte Lernstrategien und Lerntechniken.*

*Ziel dieser Untersuchung ist, die Entwicklung des selbstregulierten Lernens am Beispiel der Kompetenzen Aussprache, Hörverstehen und Leseverstehen zu rekonstruieren. Dazu wird eine Hypothese formuliert, aus der sich eine Reihe von Leitfragen u.a. über den Zeitfaktor, den Austausch mit anderen sowie den Nutzen der Lerntechniken ergibt. Darüber hinaus interessierte die Frage, ob die genutzten Lerntechniken für die Bewältigung der Aufgaben im Theaterprojekt und für die Entwicklung von fremdsprachlichen Kompetenzen wie Leseverstehen, Hörverstehen und Aussprache als hilfreich erlebt wurden.*

*Die Untersuchung bestätigt die Hypothese, dass studentische Darsteller durch verschiedene, selbstregulative Lernstrategien selbstständig Lernprobleme bewältigen können.*

## **1. Hintergrund**

Die Studie entspringt den Erfahrungen aus einer langjährigen Praxis mit Theaterarbeit am fünfjährigen Juniorcollege<sup>2</sup> der Ursulinschen Wenzao-Universität für Fremdsprachen. Jedes Jahr präsentiert der Abschlussjahrgang des Juniorcollege ein deutschsprachiges Theaterstück. Sämtliche Studenten des Jahrgangs (rund 50 Studenten und

---

<sup>1</sup> Frau Pai-ling Sah (Wenzao Ursuline University of Languages) hat die Interviews mit den Darstellern durchgeführt und transkribiert. Sie hat die Transkripte vom Chinesischen ins Deutsche übersetzt. Ferner hat sie die Fragebögen vom Chinesischen ins Deutsche übersetzt.

<sup>2</sup> Das Juniorcollege in Wenzao rekrutiert seine Studenten aus den Junior High Schools in Taiwan. Sie sind bei Studienbeginn etwa 15 oder 16 Jahre als und verlassen das Juniorcollege mit etwa 20 Jahren.

Studentinnen) beteiligen sich an der Vorbereitung der Aufführung. Da sie die eigentlichen Akteure des fremdsprachlich-theaterpädagogischen Lernprozesses sind, bieten sie sich als Gegenstand der Untersuchung an.

Alle Teilnehmer der vorliegenden Studie waren zu diesem Zeitpunkt 19 bis 20 Jahre alt und hatten mit vier Jahren Lernerfahrungen das B1-Niveau überwiegend erreicht. Als Untersuchungsgegenstände wurden die Darsteller der Nachdichtung »Turandot« von Friedrich Schiller und die des Dramas »Die Physiker« von Friedrich Dürrenmatt gewählt. Es handelt sich bei den untersuchten Fallbeispielen also um ein »klassisches« Drama des späten 18. Jahrhunderts und um ein modernes Drama der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts, die auch sprachhistorisch zu anderen Epochen gehören. Im Fall von »Turandot« waren zehn Schauspieler weiblich und nur zwei waren männlich. Sechs der weiblichen Schauspieler spielten auch männliche Rollen. Das Team für das Stück »Die Physiker« setzte sich aus elf weiblichen und drei männlichen Darstellern zusammen, wobei auch hier sechs Darstellerinnen männliche Rollen übernahmen.

Das eigentliche Aktionsgebiet der Darsteller umfasste neben der Aufführung vor allem das Probengeschehen, das ungefähr drei Monate vor der Aufführung begann. Mit Hilfe der betreuenden Lehrkräfte wurden die Originaltexte gekürzt und ins Chinesische übersetzt. Die Aufgabe der Regisseure bestand darin, den Schauspielern konkrete Anweisungen auf der Grundlage des Theatertextes zu geben, der während der Proben ständig modifiziert wurde. Das Theaterprojekt des Abschlussjahrgangs lag ausschließlich in der Verantwortung der beteiligten Studenten. In allen Bereichen der Vorbereitung wirkten die Lehrkräfte zwar mit, ihnen kam aber nur eine beratende Funktion zu. Ein das Projekt begleitender Fachkurs mit einer inhaltlichen Bearbeitung des Stückes fand nicht statt. Parallel zu den Proben erteilte ein chinesischsprachiger Lehrer allgemeinen Schauspielunterricht mit Übungen.

## 2. Forschungsansatz: Selbstreguliertes Lernen

Die Basis des selbstregulierten Lernens besteht aus einer breiten Palette von Lernstrategien, um eine bestimmte Aufgabe zu lösen. Der Begriff »Lernstrategie« bezeichnet Handlungssequenzen, welche zur Wissensaufnahme, zur Wissensverarbeitung oder auch zur Wissenskontrolle eingesetzt werden können. Selbstmotivation und realistische Zielsetzungen unterstützen die informationsverarbeitenden Lernstrategien. Das selbstregulierte Lernen kann jedoch nicht als eine weitere, eigenständige Lernstrategie angesehen werden. Denn bei diesem Prozess geht es nicht nur um die Anwendung von Lernstrategien wie etwa bei Mandl und Friedrich (2006), da der Lernerfolg bzw. der Erfolg der Selbstregulation abhängig von der Aufgaben- und Problemstellung ist. Regulation bedeutet in diesem Zusammenhang, dass ein Lernender während des gesamten Lernprozesses den Ist-Zustand laufend mit dem

Soll-Zustand vergleicht und durch verschiedene Lernstrategien die Bewältigung der Aufgabe und damit den Soll-Zustand anstrebt (Holz-Ebeling 2017, 27). Es geht also beim selbstregulierten Lernen um die richtige Auswahl und Anpassung verschiedener Lernstrategien, die beispielsweise vom Vorwissen der Person, den Zielen, der Art der Lernaufgabe und vielem mehr abhängen (Artelt et al. 2001, 271). Somit wird beim selbstregulierten Lernen ein Set von Lernstrategien zur Erreichung bestimmter Ziele genutzt.

Aufbauend auf dem Selbstregulationsansatz entwirft Schmitz (2001) ein Prozessmodell der Selbstregulation mit Elementen aus dem Handlungsphasenmodell (Heckhausen, 1989) und dem Lernprozessmodell von Schmitz und Wiese (1999). Nach diesem Modell lässt sich der selbstregulierte Lernprozess in drei Phasen einteilen:

1. eine Phase vor dem Lernen (Planungsphase oder auch präaktionale Phase),
2. eine Phase während des Lernens (Handlungsphase oder auch aktionale Phase)
3. eine Phase nach dem Lernen (Reflexionsphase oder auch postaktionale Phase).

Mandl und Friedrich (2006) differenzieren dabei zwischen kognitiven und metakognitiven Strategien. Zu den kognitiven Lernstrategien zählen die sogenannten Wiederholungsstrategien. Wie der Name bereits erahnen lässt, verfolgen sie den Zweck, Lerninhalte zu wiederholen und somit auswendig zu lernen. Dabei werden durch Wiederholung einzelne Lerninhalte aktiv im Gedächtnis behalten. Auch ständiges Üben und Erlernen von Routinen gehören zu den Wiederholungsstrategien. Sie können den Lernprozess erleichtern, da das Arbeitsgedächtnis hierbei weniger in Anspruch genommen wird. Somit bilden Wiederholungsstrategien auch die Basis für einen weiteren Lernerfolg (Göller 2020, 37).

Die metakognitiven Strategien<sup>3</sup> umfassen die Kontrollstrategien Planen, Überwachen und Bewerten (ebd. 109). Durch diese Handlungsabfolgen entsteht ein Kreislauf, der sich ständig wiederholen kann und erst mit Erreichung des Lernziels abgeschlossen ist. Der Lernprozess beginnt mit der Planung (Festlegung von Strategien, Zeitplan, Ressourcen usw.), und anschließend erfolgt eine ständige Kontrolle und Überwachung. Stellt der Lerner dabei fest, dass er den Plan nicht erfüllen kann, kann er einzelne Komponenten anpassen, z.B. andere Lernstrategien verwenden, einen genaueren Zeitplan einhalten, andere Ressourcen verwenden. Nach Erreichung des Ziels wird eine abschließende Bewertung durchgeführt (ebd. 38).

Selbstreguliertes Lernen entstammt der konstruktivistischen Lerntheorie. Sie beinhaltet folgende Prozessmerkmale (Strittmatter-Haubold 2016, 50):

1. Den aktiven Prozess: Die Lernenden sollen aktiv in die Lernsituation eingebunden werden. Lehrkräfte haben dabei die Funktion des Unterstüters und Lern-

---

<sup>3</sup> Als Metakognition wird die Auseinandersetzung mit den eigenen kognitiven Prozessen bezeichnet (zum Beispiel Gedanken, Meinungen, Einstellungen, Aufmerksamkeit, Kreativität). (Vgl. Beran et al. 2012)

begleiters. Dadurch kann praxisnahes und transferwirksames Lernen verwirklicht werden.

2. Den selbstgesteuerten Prozess: Der Lern- und Kontrollprozess erfolgt durch die Lernenden selbst.

3. Den konstruktiven Prozess: Bei den Lernenden werden konstruktive Prozesse aktiviert, weil beim Lernprozess eigene Erfahrungen und Interpretationen einfließen und das Vorwissen von Lerner zu Lerner unterschiedlich ist.

4. Die situativen Kontexte: Um Wissen zu generieren, muss zu Beginn der Lerner sein Vorwissen mit dem neu erlernten Stoff verbinden. Er überprüft und korrigiert dabei ständig seine Lernstrategie, um die gestellten Aufgaben adäquat lösen zu können.

5. Der soziale Prozess: In einer Lerngruppe übernehmen die einzelnen Lernenden verschiedene Aufgaben, sodass der Lern- und Problemlöseprozess verstärkt wird. Das Lernen in der Gruppe steigert also die Lerneffizienz durch Team- und Kommunikationskompetenz.

### **3. Selbstreguliertes Lernen in einem fremdsprachlichen Theaterprojekt**

#### **3.1 Performatives Lernen und kooperative Projektarbeit**

Während es in der Dramapädagogik in erster Linie um die Verbesserung der sprachlichen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht geht und Theatermethoden dabei eher als Instrumente genutzt werden, zielt ein Theaterprojekt darauf ab, die Arbeit mit einer Aufführung als Produkt und Endziel erfolgreich abschließen zu können (Oelschlaeger 2011, 54f.). Performatives Lernen als Theaterprojekt schafft vorzeigbare Produkte, die den Lernprozess widerspiegeln und einem Publikum präsentiert werden können. Aus diesen Gründen hat ein Theaterprojekt mit Studenten ein motivierendes Element (Birnbäum 2013). Eine solche Form der Theaterarbeit zielt dabei nicht auf detailgenaue Reproduktion eines Stückes auf der Bühne ab, sondern stellt die Kreativität - also den (Lern-)Prozess auf dem Weg zur Produktion eines Stückes - in den Mittelpunkt.

Die wichtige, kreative Arbeit besteht in der ständigen Umarbeitung des Stückes. Der Zweck besteht darin, gemeinsam ein Theaterprojekt durchzuführen, bei dem die Kommunikation auf Deutsch erfolgt und jeder Teilnehmer gemäß seinem Niveau seine Deutschkenntnisse praktisch und kreativ anwenden kann.

#### **3.2 Selbstreguliertes und interaktives Lernen**

Das vernetzte, bewegungsgeleitete und emotionsgesteuerte Lernen im Rahmen eines Theaterprojekts ist immer auch selbstreguliertes Lernen. Der an Sprache und Körper orientierte Charakter eines Theaterprojekts korrespondiert mit dem ganzheitlichen



Lernstil, der wiederum Gehirn und Sinnestätigkeit eines Studenten anregt. Der Darsteller wird in die Lage versetzt, eine emotionale Verbindung zu dem fremdsprachlichen Theatertext herzustellen. Aus konstruktivistischer Sicht stärkt dies die Motivation der beteiligten Akteure. Theaterarbeit fördert daher den kreativen Einsatz von Lernstrategien und Lerntechniken. Außerdem werden dadurch das interaktive Lernen und die sozialen Kompetenzen der Teilnehmer begünstigt. Auf diese Weise erhalten die Teilnehmer die Chance, ihre individuellen Lernprozesse mit Unterstützung von Mitspielern zu regulieren, da sie selbst und nicht die Lehrer im Zentrum der Lernumgebung stehen. Daher entspricht Theaterarbeit den Grundsätzen der konstruktivistischen Theorie des selbstregulierten Lernens (Monyer 2010).

#### 4. Hypothese und Forschungsfragen

Aufgrund der Vorüberlegungen wurde folgende Ausgangshypothese entwickelt:

Während des Probenprozesses nutzen die Darsteller sowohl kognitive als auch metakognitive Lernstrategien, die im Verlauf des Probenprozesses verstärkt eingesetzt werden. Durch ein Set von kognitiven und metakognitiven Lernstrategien steuern und regulieren die Darsteller den eigenen Lernprozess. Sie suchen dabei aktiv nach Lernmöglichkeiten, die der Spielsituation angemessen sind. Diese Lernstrategien werden überwiegend als hilfreich für die Durchführung der Aufgabe - der Umsetzung von Sprache auf der Bühne - wahrgenommen. Die Auswahl und die Veränderung von Lernstrategien und Lerntechniken werden durch den Austausch mit Mitspielern und den betreuenden Lehrern beeinflusst.

Aus dieser Hypothese ergeben sich folgende Leitfragen:

- Welche fremdsprachlichen Kompetenzen konnten die Darsteller nach ihrer Wahrnehmung durch eine Verwendung der jeweiligen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien verbessern?
- Setzten die Darsteller zunächst kognitive und im Verlauf des Probenprozesses schließlich metakognitive Lernstrategien ein, mit dem sie ihren Lernprozess planen, kontrollieren und reflektieren konnten?
- Auf welche Schwierigkeiten stießen sie bei der selbstregulierten Anwendung ihrer Lerntechniken und mit welchen Methoden haben sie versucht, diese Probleme zu lösen?
- Änderte sich die Verwendung bestimmter Lerntechniken während des Probenprozesses? Welche Lerntechniken haben sie als besonders hilfreich für die Bewältigung ihrer Aufgaben im Verlauf des Theaterprojekts erlebt?
- Inwiefern beeinflusste und veränderte die selbstregulierte Inanspruchnahme von Mitspielern und Lehrern die Auswahl der Lernstrategien und Lerntechniken?

## 5. Untersuchungsdurchführung

Auf der Basis einer theaterpädagogischen Fremdsprachenpädagogik wurden folgende Untersuchungstechniken genutzt, um eine gezielte Beantwortung der Fragestellung zu ermöglichen:

- a) eine Befragung aller Teilnehmer durch einen qualitativ orientierten Fragebogen
- b) qualitative Interviews mit den beteiligten Schauspielern

Die Befragung der DaF-Lerner der Theaterstücke »Turandot« und »Die Physiker« mit Hilfe des Fragebogens erfolgte Ende Oktober 2008 bzw. Mitte Dezember 2012 mehrere Wochen nach dem Ende der Aufführungen auf Chinesisch.<sup>4</sup>

Anfang Januar 2009 und im Dezember 2012 wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit den Spielern durchgeführt, wobei die Interviews jeweils an zwei Terminen stattfanden.<sup>5</sup> Da die Interviews nur in einem kleinen Kreis durchgeführt wurden, erhofften wir uns tiefere Erkenntnisse über Lernstrategien und Lerntechniken bei der Theaterarbeit im Fremdsprachenbereich, als dies bei den Fragebögen der Fall war.

## 6. Ergebnisse

In diesem Teil werden die Ergebnisse der Studie beschrieben und analysiert. Aus Datenschutzgründen werden die Studenten nicht mit ihrem deutschen oder chinesischen Namen erwähnt, sondern bekommen als »Decknamen« den Namen ihrer jeweiligen Rolle aus den Stücken »Turandot« und »Die Physiker«.

Da die Entwicklung des selbstregulierten Lernens mit der Nutzung kognitiver und metakognitiver Lernstrategien beim Training der einzelnen Sprachfähigkeiten im Mittelpunkt unserer Fragestellungen steht, beschränken wir uns in diesem Beitrag auf die subjektive, rückblickende Wahrnehmung der Angaben in den Fragebögen und während der Interviews. Der Übersichtlichkeit halber werden die Ergebnisse zu den verschiedenen Fertigkeiten Lese- und Hörverstehen sowie Aussprache nacheinander und separat vorgestellt.

<sup>4</sup> Bei der Befragung der Darsteller in dem Stück »Turandot« wurden alle 12 Fragebögen zurückgegeben, bei der Befragung der in dem Stück »Die Physiker« beteiligten Schauspieler war die Rücklaufquote mit 11 von 13 Befragten etwas geringer.

<sup>5</sup> Bei den Interviews mit den Darstellern des Stückes »Turandot« nahmen insgesamt 10 Personen teil, bei denen mit den Darstellern des Stückes »Die Physiker« waren es 13 Befragte.

Name und Autor des Stückes	»Turandot« (Friedrich Schiller)	»Die Physiker« (Friedrich Dürrenmatt)
Zahl der Teilnehmer	10	13
Interviewform	leitfadengestützt	leitfadengestützt
Interviewzeit (jeweils zwei Termine)	5.1. und 12.1.2009	25.12.2012 (vormittags und nachmittags)
Interviewdauer	an zwei Terminen jeweils 90 Minuten	an zwei Terminen jeweils 90 Minuten
Interviewsprache	Chinesisch	Chinesisch
Interviewübersetzung	Übersetzung vom Chinesischen ins Deutsche	Übersetzung vom Chinesischen ins Deutsche
Interviewauswertung	Markierung von Schlüsselwörtern und inhaltsorientierte Textinterpretation	Markierung von Schlüsselwörtern und inhaltsorientierte Textinterpretation

Tab. 1: Übersicht Gruppeninterviews

## 6.1 Leseverstehen

### 6.1.1 Lernstrategien und Lerntechniken bei »Turandot«

Die Auseinandersetzung mit dem Theatertext erfolgte in der Regel vor Beginn der Proben, bei einigen Darstellern wie »Tartaglia« jedoch erst während des Probenverlaufs. Beim Leseverstehen stießen die befragten Teilnehmer des Stückes »Turandot« auf die Schwierigkeit, dass der im Deutsch des 18. Jahrhunderts verfasste Text von Friedrich Schiller ihnen kaum verständlich erschien. Immerhin hatten sich mit »Barak«, »Doktor«, »Turandot«, »Altoum«, »Skirina« und »Pantalon« fast die Hälfte der Darsteller vor den Proben mit dem deutschen Text auseinandergesetzt, obwohl auch diesen Darstellern eine chinesische Übersetzung zur Verfügung stand. »Barak« beschrieb die Schwierigkeiten wie folgt: »Der Text ist in altem Deutsch geschrieben. »Turandot« brachte es auf den Punkt: »Unser Problem bestand am Anfang darin, dass wir die Texte nicht verstanden haben.« (Turandot, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 5)

»Pantalon« konzentrierte sich bei seiner kognitiven Lernstrategie auf ein inhaltliches Verständnis des Textes. Wie bei anderen schwierigen, fremdsprachlichen Texten im Unterricht hat sie jedesmal im Wörterbuch nachgeschlagen, wenn sie einzelne

Ausdrücke nicht verstehen konnte (Pantalon, Fragebogen v. 28.10. 2008). Diese Lern-techniken führten bei einigen Darstellern zumindest aber zu einem Verständnis der Handlung, was wiederum die Interaktion während der Proben erleichterte.

Um inhaltliche Zusammenhänge zu begreifen musste »Altoum« viel Mühe für die Erarbeitung des deutschen Theatertextes aufwenden. Er beschrieb seine Lern-technik folgendermaßen:

»Die Dialoge unterscheiden sich stark von den Texten, die man sonst gelesen hat. Dies führte dazu, dass ich mir besonders Mühe geben musste, die Sätze zu analysieren und die Zusammenhänge zu verstehen.« (Altoum, Fragebogen v. 28.10. 2008)

### 6.1.2 Lernstrategien und Lerntechniken bei »Die Physiker«

Im Rahmen des Projektes »Die Physiker« hatten sich »Gerichtsmedizinerin«, »Möbius«, »Newton« und »von Zahnd«, also 4 der 11 befragten Darsteller, inhaltlich mit dem deutschen Theatertext beschäftigt (Adolf-Friedrich, Gerichtsmedizinerin, Möbius, Newton, von Zahnd, Fragebogen v. 12.12.2012). Einige Befragte gaben an, durch das Lesen des deutschen Textes ihren Wortschatz im Deutschen ausgebaut zu haben (Adolf-Friedrich, Newton, von Zahnd, Gerichtsmedizinerin, Fragebogen v. 12.12. 2012). »Gerichtsmedizinerin« berichtete, dass sie die deutsche Textversion mit der chinesischen Übersetzung verglichen hat. Durch diese Lerntechnik konnte sie die Handlung des Stückes präziser erfassen (Gerichtsmedizinerin, Fragebogen v. 12.12. 2012). »Newton« bemühte sich, durch eine inhaltliche Textanalyse zu verstehen, was »das Stück ideologisch ausdrücken will.« Nebenbei konnte er »an Beispielsätzen« seinen Wortschatz erweitern (Newton, Fragebogen v. 12.12.2012). Da sich die Darsteller der Nebenrollen inhaltlich kaum oder gar nicht mit dem deutschen Originaltext beschäftigt hatten, sondern ihn lediglich auswendig lernten und laut vorlasen, nahmen sie keine Wortschatzerweiterung wahr (McArthur, Oberpfleger Sievers, Jörg-Lukas, Fragebogen v. 12.12.2012).

### 6.1.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass beim Leseverstehen selbstreguliertes Lernen nur bei denjenigen Studenten beobachtbar war, die intensiv den deutschen Theatertext studiert hatten. Die dabei verwendeten Lerntechniken beschränkten sich jedoch auf kognitive Methoden wie das Nachschlagen von Ausdrücken im Wörterbuch, um sie dann anschließend zu memorieren. Einige Befragte konzentrierten sich dabei auf die inhaltliche Beschäftigung mit dem deutschen Theatertext und verglichen beispielsweise die chinesische und die deutsche Textversion. Diese Studenten berichteten meistens auch von einer Wortschatzerweiterung und versuchten dabei, inhaltliche Zusammenhänge und die Aussagen der zu spielenden Stücke zu erfassen.

Bei den meisten anderen Darstellern, die die chinesische Übersetzung verwendeten und den deutschen Text lediglich auswendig lernten, deuten die Aussagen jedoch kaum auf Fortschritte beim Leseverstehen hin.

## 6.2 Hörverstehen

Betrachten wir nun das Hörverstehen, das im Verlauf der Proben durch die Interaktion zwischen den Darstellern an Bedeutung gewann.

### 6.2.1 Lernstrategien und Lerntechniken bei »Turandot«

Die Darstellerin von »Doktor« konnte beobachten, dass die Nutzung der Lerntechnik des Zuhörens zu einer Verbreiterung ihres Wortschatzes im Deutschen geführt habe. »Tartaglia« konstatierte, dass er gesprochene Sätze besser verstehen konnte (Doktor, Tartaglia, Fragebogen v. 28.10.2008). Fast alle Darsteller des Stückes »Turandot« erkannten die Verbindung von Interaktion und Verbesserung des Hörverstehens und passten mit Hilfe dieser metakognitiven Lernstrategien ihre Lerntechniken entsprechend an. »Kalaf« berichtete, dass sie im Verlauf der Proben gezwungen war, den anderen zuzuhören, um die Interaktion nicht zu unterbrechen. Im Interview merkte sie an: »Mein Sprechen und Hörverstehen haben sich sehr verbessert, da ich zuhören musste, was die anderen gerade sagten. Ich musste auf sie antworten. Es hat daher meinem Hörverstehen sehr geholfen.« (Kalaf, Gruppeninterview v. 12.1.2009, 5). In Gruppeninterviews konnten die Darsteller diesen Reflexionsprozess und die Entwicklung einer metakognitiven Lernstrategie mit dem Zuhören als verwendeter Lerntechnik beim Hörverstehen nicht nur genauer beschreiben, sondern auch zeitlich einordnen. »Pantolon« wurde sich »Ende August oder Anfang September« darüber im Klaren, »dass die Proben nicht mehr so weiter gehen durften« und fing an, sich auf die Texte der Anderen zu konzentrieren, um seiner Reaktion auf der Bühne Ausdruck verleihen zu können:

»Selbst wenn ich nicht mit dem Spielen an der Reihe war, hörte ich genau zu, was sie gesprochen haben, damit ich entsprechende Emotionen darstellen konnte, wenn ich wieder dran kam. Hinsichtlich des Sprechens habe ich Fortschritte gemacht.« (Pantolon, Gruppeninterview v. 12.1.2009, 5)

Die Darstellerin von »Barak« verwandelte durch eigene Reflexion ihre kognitive Lernstrategie der Beschäftigung mit dem eigenen Text in eine metakognitive Strategie, die sich durch eine Verbindung von inhaltlichem Verstehen, Hörverstehen sowie sprachlicher und körperlicher Interaktion auszeichnete:

»Am Anfang habe ich mich nur mit meinen eigenen Texten beschäftigt. Bei den Proben habe ich hauptsächlich versucht, mich an meine Texte zu erinnern und hörte dann nicht zu, was die anderen Spieler gerade sagten. Darauf folgte auch

die ungenügende Körpersprache. Mit der Zeit habe ich langsam verstanden, was es bedeutet. Ich wollte dann auch verstehen, was sie gerade sagten und hörte dann genau zu. So wusste ich besser, wie ich mich zu bewegen hatte.« (Barak, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 6)

Durch diese Lerntechnik erkannte »Barak«, dass Schauspielern im Wesentlichen auf interaktivem Lernen basiert und eine isolierte Selbstdarstellung auf der Bühne den Lernprozess eher behindert.

### 6.2.2 Lernstrategien und Lerntechniken bei »Die Physiker«

Lässt sich bei den befragten Darsteller des Stückes »Die Physiker« eine ähnliche Tendenz bei den verwendeten Lernstrategien erkennen? Die Ausführungen des Darstellers von »Newton« deuten darauf hin:

»Vor den Proben hat das Hörverstehen noch keine Fortschritte gemacht. In den Sommerferien fingen wir mit den Proben an. Da ich in vielen Szenen auftreten musste und viele Interaktionen mit den anderen Schauspielern hatte, hat sich mein Hörverständnis später etwas gebessert. Man soll nicht nur auf seine eigenen Texte achten, sondern den anderen zuhören.« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 7)

Wie aus den Äußerungen deutlich wird, entwickelte »Newton« im Zuge dieser Reflexion seine eigene Lerntechnik. Nach dem Ende der Sommerferien achtete er besonders auf die letzten Wörter des Gesprochenen seiner Mitspieler:

»Auch nach den Sommerferien im September blieb das Hörverstehen wie zuvor. Ich hörte zwar zu, aber achtete nur auf das letzte Wort oder den letzten Satz, um meine Textpassagen daran anzuschließen.« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6)

Er bilanziert aber, dass »die Fortschritte nur begrenzt waren« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6).

Bei der Darstellerin von »Möbius«, die die Hauptrolle übernommen und sich intensiv mit ihrer Rollenfigur beschäftigt hatte, lassen sich einige Besonderheiten erkennen. Durch die Verwendung des Wörterbuches gelang es ihr, den Textinhalt des Gesprochenen der anderen Schauspieler besser zu erfassen. Jedesmal, wenn sie ein unbekanntes Wort hörte, hat sie im Wörterbuch nachgeschlagen. Diese Lerntechnik ermöglichte es ihr, dass sie im Laufe der Proben immer mehr »in der Lage war zu bemerken, in welcher Textpassage die anderen gerade waren und was ich dann anschließend sagen sollte«, auch in Spielszenen mit hoher Sprechgeschwindigkeit (Möbius, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6).

»von Zahnd« konzentrierte sich während der Proben besonders auf besondere Schlüsselwörter, die nicht zu den eigenen Texten gehörten. Diese Lerntechnik zielte ebenfalls darauf ab, den Textinhalt zu erfassen (von Zahnd, Gruppeninterview v.

25.12.2012, 7). Die Darstellerin von »Einstein« bestätigte, dass sie seit der Aufführung auch längere Textpassagen auf Deutsch verstehen könne, nachdem sie »mehr Schlüsselwörter« verstanden hatte (Einstein, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 8).

Unterschiedliche Erfahrungen finden sich bei den Darstellern der sogenannten Nebenrollen. Zwar nahmen auch einige Nebenrollenspieler Fortschritte wahr, aber nicht in der gleichen Größenordnung wie bei denen der Hauptrollen. So ist bei diesen Darstellern häufig von »keinen besonderen Fortschritten« oder »keinen großen Fortschritten« und »ein bisschen Fortschritten« die Rede (Sievers, Boll, Gerichtsmedizinerin, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 5).

Die Darstellerin von »Blocher«, die größere Verbesserungen bemerken konnte, berichtete dagegen, dass sie »nicht nur auf den letzten Satz der Mitspieler« achte, sondern versuchte, »die ganze Zeit zuzuhören« und deshalb »dabei mehr als zuvor verstanden« habe (Blocher, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 5). Noch deutlicher verfolgte die Darstellerin von »Murillo« diese Lernstrategie. Sie hat bei den Proben besonders auf die Vokale des Sprechtextes ihrer Mitspieler geachtet:

»Beim Hören war es so, dass ich allen Schauspielern genau zuhörte. Ich hörte ihre Satzmelodie und achtete auf die langen und kurzen Vokale. Bei den Proben hatte ich das Regiebuch in der Hand und las die Sätze, die die Schauspieler gerade sprachen. Ich trainierte auch, die Worte zu behalten, die ich nicht kannte.« (Murillo, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 5-6)

Um das Hörverstehen der Studenten zu verbessern, griffen auch die Lehrer als Berater gelegentlich unterstützend ein. Die im Verlauf der Proben gegebenen Hinweise des muttersprachlichen Lehrers und der taiwanschen Deutschlehrerin zur Verbesserung des Hörverstehens hat insbesondere »Inspektorin Voss« als sehr hilfreich erlebt (Inspektorin Voss, Fragebogen v. 12.12.2012).

### 6.2.3 Zusammenfassung

Zusammenfassend zeigt sich, dass von einigen Ausnahmen abgesehen sowohl die befragten Darsteller des Stückes »Turandot« als auch die beteiligten Spieler des Projektes »Die Physiker« hinsichtlich der Entwicklung ihres Hörverstehens im Deutschen einen positiven Trend erkannten. Einige Befragte, besonders diejenigen Spieler, die dem gesprochenen Text ihrer Mitspieler weniger Aufmerksamkeit gewidmet hatten, berichteten nur von unwesentlichen Fortschritten.

Die Angaben in den Interviews legen eine Entwicklung in Schritten nahe. In der Anfangsphase des Probenprozesses verfolgten die meisten Darsteller die Strategie, sich auf ihren eigenen, auswendig gelernten Beitrag zum Theaterstück zu konzentrieren, ohne auf den Sprechtext ihrer Mitspieler zu achten und auf sie zu reagieren. Erst im Verlauf des Probenprozesses gingen die Darsteller zu einer metakognitiv-interaktiven Lernstrategie über und verfolgten aufmerksam das Gesprochene und

die Bewegungen ihrer Mitspieler. Diese Techniken eröffneten ihnen auch Wege zum inhaltlichen Verständnis des Sprechtextes der anderen Darsteller. Hierbei sind auch individuelle Unterschiede bei der selbstregulierten Verwendung von Lernstrategien erkennbar. Während einige Spielende nur auf Schlüsselwörter achteten, fokussierten sich andere auf Details wie Satzmelodie oder Vokale. Während einige Spieler sich bemühten, alle Passagen phonetisch und inhaltlich zu verstehen, beschränkten sich andere Darsteller darauf, lediglich den letzten Satz beziehungsweise das letzte Wort des Gehörten zu verstehen. Viele Darsteller erkannten jedoch im Verlauf der Proben mehr und mehr, dass sie die Interaktion in ihre Lernstrategie integrieren mussten, um dadurch eine Verbesserung des Hörverstehens zu ermöglichen. Einzelnen Darstellern half dabei die gelegentliche Unterstützung der betreuenden Lehrer. Die unterschiedlichen Lernstrategien beim selbstregulierten Training des Hörverstehens und die unterschiedliche Intensität ihrer Bemühungen weisen auf die Plausibilität der konstruktivistischen Lerntheorie hin, dass die Lerner ihren selbstregulierten Lernprozess in Interaktion mit anderen Mitspielern selbstständig steuern konnten.

## 6.3 Aussprache

### 6.3.1 Fortschritte durch Üben

Im Fragebogen erwähnten 9 der 12 befragten Darsteller des Stückes »Turandot« Verbesserungen der Aussprache (vgl. Fragebogen v. 28.10.2008), bei den Darstellern von »Physiker« waren es 8 von 11 (vgl. Fragebogen v. 12.12.2012). Als Beispiel lässt sich folgende Aussage der Darstellerin von »Turandot« im Gruppeninterview anführen: »Für die Verbesserung des Sprechens hat das Schauspiel sicherlich etwas dazu beigetragen, da wir die Texte intensiv geübt haben. Zum Schluss konnten wir sehr fließend ohne Stottern sprechen.« (Turandot, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 5)

Aus den Angaben geht hervor, dass das ständige Üben während der Proben in den Sommerferien aus Sicht der Darsteller Fortschritte bewirkte. So bestätigte beispielsweise »Skirina«, dass sich »ihre Aussprache verbessert habe.« (Skirina, Fragebogen v. 28.10.2008) Vergleichbare Bemerkungen finden sich in den Angaben von »Newton«, der eine Hauptrolle spielte: In den Sommerferien habe er »große Fortschritte erzielt, denn ich habe mir große Mühe gegeben« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 4).

### 6.3.2 Probleme bei der Aussprache

Es finden sich jedoch auch weniger optimistische Einschätzungen. Bei dem Theaterprojekt »Turandot« nahmen die Darsteller angesichts der von Schiller verwendeten Sprache des 18. Jahrhunderts erhebliche Schwierigkeiten während des Ausspra-



chetrainings wahr. So beklagten sich »Brigella« und »Doktor« darüber, dass »dieses Deutsch schwer auszusprechen« sei (Doktor, Brigella, Fragebogen v. 28.10.2008).

Die Darstellerin von »Einstein« verfolgte das Lernziel, »wie Deutsche Deutsch zu sprechen.« Ihre hohen Ansprüche konnten nach ihrer Wahrnehmung zwar nicht realisiert werden, aber ihre Phonetik habe sich zumindest »ein bisschen« verbessert (Einstein, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 8). »Inspektorin Voss« realisierte in der letzten Phase der Proben, dass trotz des täglichen Trainings ihre »Fähigkeiten im Deutschen dadurch nicht so verbessert worden sind.« Sie habe lediglich ein »bekanntes Theaterstück kennengelernt und sich darin eingearbeitet« (Inspektorin Voss, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 8). Ihr Deutsch »klang wie Englisch und sie konnte sich die Regeln der deutschen Aussprache nicht merken« (Inspektorin Voss, Fragebogen v. 12.12.2012, 23).

### 6.3.3 Kognitive Lernstrategien bei »Turandot«

Methodisch standen zunächst kognitive Lernstrategien wie das »Auswendiglernen« des eigenen Theatertextes im Vordergrund wie am Beispiel von Kalaf deutlich wird: »Durch das Auswendiglernen und wiederholte Übungen habe ich die Sätze fließend aufgesagt. Die intensive und lange Beschäftigung mit der Sprache hat mir sehr geholfen.« (Kalaf, Fragebogen v. 28.10.2008) »Altoum« gab an, »lange oder kurze Vokale geübt« zu haben (Altoum, Fragebogen v. 28.10.2008): »Am Anfang habe ich nur die Texte vorgelesen, und zwar ohne Fehler. Später arbeitete ich an den Betonungen.« (Altoum, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 5) Andere Darsteller berichteten von der Nutzung ähnlicher Lerntechniken (Kalaf, Doktor, Skirina, Zelima, Fragebogen v. 28.10.2008).

### 6.3.4 Kognitive Lernstrategien bei »Die Physiker«

Welche Strategien und Techniken benutzten diejenigen Befragten, die das Stück »Die Physiker« vorbereitet haben? Hier lassen sich bezüglich der Verwendung von Lerntechniken gewisse Ähnlichkeiten erkennen. Vor den Proben beschränkten sich die Ausspracheübungen von »Newton« auf das Vorlesen der Texte. Dabei nahm er auch die vorgelesenen Texte auf Tonband auf. (Newton, Fragebogen v. 12.12.2012). »Möbius« bemühte sich darum, ihre Aussprache zunächst durch das Vorlesen ihrer Textpassagen zu vervollständigen. Dadurch wurde sie in die Lage versetzt, ihre »Probleme mit den langen und kurzen Vokalen« zu bewältigen (Möbius, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6).

Ebenso verfolgte die Darstellerin von »Monika« zunächst eine kognitive Lernstrategie. Wie »Möbius« bemühte sie sich zu Beginn der Probenphase, mit dem Vorlesen des Theatertextes ihre Aussprachefähigkeiten zu steigern. Dabei lernte sie zahlreiche Textpassagen auswendig, um schließlich das Stück inhaltlich zu erfassen (Monika,

Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6). »von Zahnd« kombinierte die Lerntechniken von »Monika« und »Newton«. Sie »übte jeden Tag die Aussprache, insbesondere die Betonung der Wörter« (von Zahnd, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 7) Wie »Newton« nahm sie ihren Sprachtext auf Tonband auf (von Zahnd, Fragebogen v. 12.12.2012).

### 6.3.5 Entwicklung der Lernstrategien und Lerntechniken bei »Turandot«

Wie veränderte sich das selbstregulierte Lernen mit der Verwendung von Lernstrategien im Verlauf des Probenprozesses?

Hier hatten die Impulse der betreuenden Lehrer bei der Entwicklung von metakognitiven Lernstrategien und bei der dabei erfolgten Änderung von Lerntechniken eine unterstützende Funktion. »Barak«, »Kalaf«, »Altoum«, »Skirina«, »Adelma«, »Pantalon«, »Doktor«, »Brigella« und »Zelima« berichteten, mit Lehrern die Aussprache trainiert zu haben (Fragebogen v. 28.10.2008, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 6, Gruppeninterview v. 12.1.2009, 6). Während dieser Proben nahm »Adelma« die Korrektur der Lehrer beim Training der Aussprache als besonders hilfreich wahr:

»Aber seit dem Mitwirken der Lehrer habe ich verstanden, dass man die Länge der Silben nicht willkürlich aussprechen darf, z.B. bei dem Wort »Liebe« muss man die Vokale »ie« lang sprechen. Seitdem habe ich besser verstanden, wie man richtig ausspricht.« (Adelma, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 6)

Nicht immer erscheint die Unterstützung durch die betreuenden Pädagogen einen positiven Effekt gehabt zu haben. »Adelma« erwähnte, dass sie trotz der Aussprachekorrektur »nicht die richtige Satzmelodie gefunden« habe (Adelma, Fragebogen v. 28.10.2008).

»Tartaglia« und »Pantalon« verfolgten eine andere metakognitive Strategie. Sie haben nicht bei den Lehrkräften, sondern bei den Laienregisseuren und Mitspielern aktiv Unterstützung gesucht und sich durch sie korrigieren lassen. Durch diese Form der selbstregulierten Inanspruchnahme von Unterstützungsmöglichkeiten hatten sie erkannt, dass Interaktion und Teamarbeit auch beim Aussprachetraining für den Erfolg einer Theaterprojektarbeit von maßgeblicher Bedeutung sind (Tartaglia, Pantalon, Gruppeninterview v. 5.1.2009, 6; Gruppeninterview v. 12.1.2009, 6).

### 6.3.6 Entwicklung der Lernstrategien und Lerntechniken bei »Die Physiker«

Auch bei diesem Projekt spielte die Inanspruchnahme von Mitspielern und betreuenden Lehrern als metakognitive Strategie eine entscheidende Rolle: Die Hinweise der teilnehmenden Mitschüler und der betreuenden Pädagogen ermunterten »Newton« in seinem Bestreben, seinen Einsatz zur Verbesserung der Aussprache zu intensivieren: »Beim Sprechen passierte es immer wieder, dass wir korrigiert wurden. Die Mit-

schüler haben meine Aussprache korrigiert und die Lehrer machten es auch« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 4). Dabei seien ihm seine Wiederholungen von Fehlern klar geworden, die er schon »seit Jahren« gemacht habe. So konnte er das »Ö« nicht aussprechen und seine Aussprache verschlechterte sich, wenn die Sprechgeschwindigkeit zu hoch war (Newton, Fragebogen v. 12.12.2012, 23). Durch ständiges, mühevoll korrigieren habe er »in den Sommerferien große Fortschritte« erzielt, und zwar »bis zur Aufführung, sogar nach der Aufführung« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 4f.). Dabei erkannte er zunehmend die Interdependenz zwischen Interaktion und Verbesserung seines mündlichen Ausdrucks. Ein weiteres Ergebnis dieser metakognitiven Lernstrategie bestand darin, dass er sich über die Zusammenhänge von der Salzmelodie und Betonung im Deutschen auf der einen und den auszudrückenden Emotionen auf der anderen Seite immer stärker bewusst wurde:

»In Bezug auf die Aussprache geht es darum, dass das Wort von Deutschen anders ausgedrückt wird, als ich bisher wahrgenommen hatte. Wie das Wort in dem Satz ausgesprochen werden soll, muss mit den Emotionen der Rolle in der Szene im Einklang stehen.« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 4)

»Newton« begriff durch die Anwendung der Lernstrategie des interaktiven Korrigierens, dass die Länge der Silbendehnung bei der Aussprache eine entscheidende Rolle dabei spielt, um das Gesprochene mit der Bedeutung der zu spielenden Szene in Einklang zu bringen: »Genauer gesagt soll die Silbe eines Wortes extra lang gezogen oder besonders schnell ausgesprochen werden. Dann kommt der Sinn des Satzes in dem Kontext mit der Szene besser heraus« (Newton, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 5).

Mit der metakognitiven Inanspruchnahme der Unterstützung durch Lehrer gelang es auch »Möbius«, bei den Proben »Fehler bei der Betonung und bei langen und kurzen Vokalen« Schritt für Schritt abzubauen. (Möbius, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6) Ferner sah sie sich mit der Undeutlichkeit der Sprache konfrontiert. Sie konnte als Darstellerin des »Möbius« »mit einer tiefen Stimme nicht deutlich sprechen«, sodass auch ihre Mitspieler ihr Gesprochenes nicht mehr verstehen konnten (Möbius, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6). Nach ihrer Wahrnehmung sprach sie besonders in denjenigen Spielsituationen besonders undeutlich, in denen die Sprechgeschwindigkeit erhöht werden musste:

»In der Szene, in der ich verrückt gespielt habe, war es besonders deutlich. Obwohl viele gemeint haben, dass man für diese Textpassage sprachlich keine besondere Mühe verwenden musste, merkte ich aber schon, dass ich sie nicht so deutlich dargestellt habe. Ich habe nur so den Eindruck gehabt.« (Möbius, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 6)

Dieses Lernproblem regulierte sie selbst, indem sie kontinuierlich übte, »den Mund richtig aufzumachen.« Mit Hilfe dieser Lerntechnik konnte sie schließlich »Fortschrit-

te« konstatieren (Möbius, Interview v. 25.12.2012, 6). Eine weitere Lerntechnik erfolgte in Form des sogenannten »Bauchatmens« (Möbius, Fragebogen v. 12.12.2012, 21). Die Darstellerin von »Einstein« beschreibt detailliert ihre Lernstrategie, auch außerhalb der Proben allein oder mit Unterstützung ihrer Mitspieler ihre Aussprache zu vervollständigen:

»Am Anfang konnte ich nicht fließend die Texte sprechen, dann habe ich zu Hause immer wieder geübt. Manchmal sprach ich zur Wand oder bat eine Mitspielerin, mit mir den Text zu üben. Dadurch erhielt ich mehr Möglichkeiten als die anderen Studenten, das Sprechen zu üben, obwohl ich den gleichen Satz immer wieder gesprochen habe.« (Einstein, Gruppeninterview v. 25.12.2012, 8)

### 6.3.7 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass fast alle Darsteller Fortschritte ihrer Aussprache wahrnahmen. Bei dem Theaterprojekt »Turandot« kam hinzu, dass das Deutsch des 18. Jahrhunderts die flüssige Aussprache erheblich erschwerte. Ferner lässt sich beobachten, dass das Aktivitätsniveau zeitlich, aber auch von Darsteller zu Darsteller, stark variierte. Diejenigen Darsteller, die aktiv und selbstreguliert die Lehrer und besonders Mitspieler um Unterstützung gebeten hatten, konnten Verbesserungen bei ihrer Aussprache konstatieren. Bei denjenigen Spielern jedoch, die sich wie »Inspektorin Voss« auch während der Probenphase kaum um die Aussprache bemühten, fehlt eine Wahrnehmung von Fortschritten.

Bei den Lernprozessen der Mehrzahl der befragten Darstellern lassen sich mehrere Phasen unterscheiden. Wie die Angaben der Darsteller der Theaterprojekte »Turandot« und »Die Physiker« zeigen, begrenzte sich das Training vor und zu Beginn auf bekannte kognitive Lerntechniken wie Auswendiglernen, Aufsagen und Wörter nachschlagen. Diese Situation änderte sich durch die Probensituation grundlegend. Durch die Hilfe und Korrektur der Lehrer, aber auch besonders der studentischen Regisseure und Mitspieler, gelang es mehreren der befragten Teilnehmer, ihre eigenen Fehler zu erkennen und darüber zu reflektieren. Insbesondere die Hauptdarsteller konnten die Hinweise und Korrekturen der Lehrer und Mitspieler konstruktiv nutzen. Sie konzentrierten sich besonders auf die Vokaldehnung und die Mundbewegungen und waren im Verlauf der Proben mehr und mehr in der Lage, Emotionsausdruck und Sprache immer besser miteinander zu verbinden. Konnten dann noch die Satzmelodie und die Sprechgeschwindigkeit variiert werden, war der Schritt hin zum selbstregulieren Lernen im Sinne einer metakognitiven Lernstrategie vollzogen.

Die bei diesem selbstregulierten Lernen verwendeten Methoden unterschieden sich erheblich. Während einige Darsteller es vorzogen, ihre sprachliche Kompetenz eher individuell zu trainieren, fokussierten sich andere Darsteller erst auf den kreativen Austausch mit den anderen Mitspielern und suchten dann aktiv die Unterstützung der Lehrer und Mitspieler, um ihre Probleme bei der Aussprache zu reduzie-

ren. Sie konzentrierten sich dabei mehr und mehr auf Sprachdetails, die ihnen vorher nicht aufgefallen waren. Dabei wurde ihnen immer stärker bewusst, dass die Interaktion auf der Bühne und ihre Aussprache in enger Verbindung standen. Andere Darsteller konnten mit der zunächst verfolgten kognitiven Lernstrategie zwar dabei ihre Phonetik leicht verbessern, stießen dann aber auf Schwierigkeiten bei der Interaktion und Kommunikation auf der Bühne. Erst als auch sie den Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion metakognitiv erfassten, konnten sie dieses Problem in den Griff bekommen.

Die hier beschriebenen, individuell geprägten Lernstrategien und -techniken, das unterschiedliche Verhalten beim interaktiven Lernen, die unterschiedliche Nutzung von Hilfsmöglichkeiten durch Mitspieler und Lehrer und das unterschiedliche Aktivitätsniveau weisen darauf hin, dass viele Darsteller ihren Lernprozess mit Hilfe der beschriebenen kognitiven und metakognitiven Lernstrategien weitgehend selbst regulierten, ein Indikator für die Plausibilität der konstruktivistischen Lerntheorie.

## 7. Fazit und Ausblick

Welche Kompetenzen konnten die Befragten denn nach ihrer Wahrnehmung verbessern? Die meisten Befragten haben angegeben, dass ihre Mitarbeit als Darsteller in einem der beiden Theaterprojekte den Ausbau einzelner fremdsprachlicher Kompetenzen gefördert habe. Wenn jedoch die wahrgenommene Entwicklung der einzelnen, fremdsprachlichen Fähigkeiten betrachtet wird, so lassen sich beim selbstregulierten Lernen mit den dabei verwendeten Lernstrategien und -techniken und bei der Einschätzung von Lernfortschritten erhebliche Unterschiede von Lerner zu Lerner beobachten. Dabei ist hervorzuheben, dass diese Aussagen über Erweiterungen in den einzelnen Kompetenzbereichen natürlich ihrer subjektiven Einschätzung entsprechen und nicht objektiv verifizierbar sind.

Nur einige Befragte bemühten sich intensiv um ein Verständnis der Handlung und profitierten vom Leseverstehen, auch wenn die Textarbeit gelegentlich große Schwierigkeiten bereitete. Diese Darsteller konnten auch eine Erweiterung ihres Wortschatzes wahrnehmen.

Hinsichtlich der verwendeten Lernstrategien beim Leseverstehen ist den Angaben in den Fragebögen und Interviews zu entnehmen, dass die Befragten lediglich eine kognitive Lernstrategie verfolgten. Sie lernten den Text auswendig und beschäftigten sich inhaltlich eher wenig mit ihm. Dazu passt, dass nur wenige Befragte die deutschen Originaltexte intensiver studiert haben, was sicherlich auch auf die unzureichenden Deutschkenntnisse der meisten Teilnehmer zurückzuführen ist. Bei dem Projekt »Turandot« kam hinzu, dass das Stück im Deutsch des 18. Jahrhunderts geschrieben wurde, sodass die Erfassung des Inhalts zusätzlich erschwert wurde. Zu-

dem bot sich mit der chinesischen Übersetzung ein bequemer Zugang zur inhaltlichen Erschließung der Handlung an.

Fast alle befragten Darsteller konnten hinsichtlich der Entwicklung ihres Hörverstehens im Deutschen eine positive Tendenz erkennen. Bei der selbstregulierten Nutzung von Lernstrategien und -techniken lassen sich mehrere Lernphasen identifizieren. Zu Beginn des Probenprozesses erfolgte eine kognitive Lernstrategie mit einer Konzentration auf die auswendig gelernten Textpassagen, ohne den anderen Mitspielern zuzuhören und auf sie zu reagieren. Dieses Auswendiglernen von Texten bildete aber bei vielen Darstellern die Voraussetzung für das selbstregulierte Erfassen der Spielsituation. Erst nach und nach bemühten sich die Darsteller, die Sprache und Bewegungen ihrer Mitspieler zu registrieren und auf sie zu reagieren, wobei einige Darsteller hier die Hinweise der Lehrer als hilfreich wahrnahmen. Eine selbstregulierte Reflexion ihrer eigenen Lerntechniken führte zu einem Wechsel der Lernstrategien: Mehr und mehr erkannten die Darsteller selbst, dass das Memorieren des Textes als kognitive Lerntechnik nicht ausreichte, um die Qualität des Hörverstehens zu steigern, sondern dass aktives Zuhören und interaktives Zusammenspiel als metakognitive Lernstrategie die Voraussetzung für eine gelungene Aufführung bietet.

Hinsichtlich der Aussprachefähigkeiten im Deutschen ist festzuhalten, dass fast alle Darsteller Fortschritte wahrnahmen. Nur die Befragten, die ihre Aussprache während der Probenphase weniger intensiv trainierten, berichten von geringen Verbesserungen. Hierbei fällt auf, dass Lernstrategie und Lerntechniken von Darsteller zu Darsteller, aber auch zeitlich unterschiedlich ausfallen. Wie beim Leseverstehen hatten die Darsteller des Spiels »Turandot« mit ihrem Theatertext von Friedrich Schiller mit größeren Schwierigkeiten bei der Aussprache zu kämpfen als die des Stückes »Die Physiker«.

Während sich die meisten Darsteller vor dem Beginn der Proben auf die gewohnte kognitive Technik des Auswendiglernens von Theatertexten fokussierten, erleichterte das Feedback durch Mitspieler, durch studentische Regisseure und durch betreuende Lehrer die Wahrnehmung eigener Schwächen bei der Aussprache und führte im Rahmen einer metakognitiven Lernstrategie zum selbstregulierten Einsatz verschiedenster Techniken, um das Qualitätsniveau der Aussprache weiter zu steigern. Die Aussagen in den Interviews lassen durchblicken, dass einige Darsteller insbesondere der Vokaldehnung und den Mundbewegungen verstärkte Aufmerksamkeit schenkten. Sie konnten im Verlauf der Proben Emotionsausdruck und Sprache entsprechend der Spielsituation immer besser kombinieren, sodass bei der Aufführung die Harmonisierung von Emotion, Sprechgeschwindigkeit und Betonung des gesprochenen Textes mit der Spielsituation vervollständigt werden konnte.

Durch die Ergebnisse der Untersuchung lassen sich Lernprozesse und Lernschwierigkeiten von Darstellern bei der Theaterarbeit nachvollziehen. Aus dieser Untersuchung ergeben sich weitere Forschungsfragen, die in nachfolgenden Studien beant-

wortet werden könnten. So könnte eine weitere Untersuchung Ergebnisse darüber liefern, welche Rolle denn kooperatives und soziales Lernen während der Proben spielen und wie die Kommunikation mit den Mitspielern erfolgt. Ferner könnten emotionale und motivationale Faktoren der Darsteller qualitativ genauer untersucht werden. Darüber hinaus wäre eine weitergehende Reflexion über den Zusammenhang von Text, körperlicher Erfahrung und Fremdsprache sinnvoll.

Die in dem Beitrag thematisierte Entwicklung von Lernprozessen lässt sich aber auch für die praktische Theaterarbeit mit Studenten oder Schülern verwenden und könnte Anregungen für die Vorbereitung und theaterpädagogische Begleitung von zukünftigen fremdsprachlichen Theaterprojekten geben, in denen der Lernerautonomie und dem interaktiven Lernen mehr Raum gegeben wird.

## Literatur

- Artelt, Cordula, Demmrich, Anke, Baumert, Jürgen (2001): Selbstreguliertes Lernen. In: J. Baumert, E. Klie-me, M. Neubrand, M. Prenzel, U. Schiefele, W. Schneider, P. Stanat, K.-J. Tillmann & M. Weiß (Hrsg.), *PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich, S. 271-298.
- Beran, Michael J, Brandl Johannes, Perner, Josef, Proust, Joëlle (2012): *Foundations of Metacognition*. Oxford University Press, Oxford 2012
- Birnbaum, Theresa (2013): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln. Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt »Entre bastidores mit den Physikern« an der Universidad de Salamanca. *Scenario* 2013. <http://publish.ucc.ie/journals/scenario/2013/01/04-Birnbaum-2013-01-de.pdf> [Abgerufen am 18.1.2019]
- Göller, Robin (2020): *Selbstreguliertes Lernen im Mathematikstudium*. Wiesbaden: Springer Fachmedien.
- Holz-Ebeling, Friederike (2017): Erfolg und Misserfolg beim selbstregulierten Lernen. Arbeitsprobleme im Kontext von Lernstrategien, Lernmotivation und Studienerfolg. In: D. H. Rost (Hrsg.), *Pädagogische Psychologie und Entwicklungspsychologie*. Bd. 95. Münster: Waxmann.
- Heckhausen, Heinz (1989): *Motivation und Handeln* (2. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- Mandl, Heinz, Friedrich, Helmut F. (2006): *Handbuch Lernstrategien*. Göttingen: Hogrefe.
- Monyer, Yvonne (2010): *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Lernen durch Spielen, Abschlussarbeit beim Ausbildungsgang Theaterpädagogik*, Heidelberg, [https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA\\_Y\\_MonyerTP10-2.pdf](https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wp-content/uploads/2016/09/AA_Y_MonyerTP10-2.pdf) [Abgerufen am 25.7.2019]
- Oelschlaeger, Birgit (2011): »Wenn man sieht, dass die Jugendlichen wirklich dabei sind«. Das Schülertheaterprojekt der Partnerschulinitiative in Mittelosteuropa, In: *Szenario*, Vol. 5, Issue 1, S. 54-65.
- Schmitz, Bernhard (2001): Self-Monitoring zur Unterstützung des Transfers einer Schulung in Selbstregulation für Studierende. Eine prozessanalytische Untersuchung. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 15, S. 179-195.
- Schmitz, Bernhard, Wiese Bettina (1999): Eine Prozessstudie selbstregulierten Lernverhaltens im Kontext aktueller affektiver und motivationaler Faktoren. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 31, S. 157-170.
- Strittmatter-Haubold, Veronika (2016): Problem Based Learning. Eine Methode für wirksame Lernsettings in der wissenschaftlichen Weiterbildung? In: *Hochschule und Weiterbildung* (2016) 1, S. 50-55. Online unter: [https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14852/pdf/HuW\\_2016\\_1\\_StrittmatterHaubold\\_Problem\\_based\\_learning.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2017/14852/pdf/HuW_2016_1_StrittmatterHaubold_Problem_based_learning.pdf) [Zugriff 8.9.2022 ]

## Fragebögen und Gruppeninterviews:

### A. Fragebögen

1. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Fragebogen vom 28.10.2008.  
Untersuchungsteilnehmer: Altoum, Adelma, Barak, Brigella, Doktor, Kalaf, Pantalón, Skirina, Tartaglia, Truffaldin, Turandot, Zelima
2. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Fragebogen vom 12.12.2012.  
Untersuchungsteilnehmer: Möbius, Newton, Oberpfleger Sievers, Oberschwester Boll, Murillo, McArthur, Jörg-Lukas, Gerichtsmedizinerin, Inspektorin Voss, Fräulein Doktor von Zahnd, Adolf-Friedrich

### B. Interviews

1. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Gruppeninterview vom 5.1.2009.  
Interviewteilnehmer: Altoum, Adelma, Barak, Doktor, Tartaglia, Turandot
2. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Gruppeninterview vom 12.1.2009.  
Interviewteilnehmer: Brigella, Kalaf, Pantalón, Truffaldin
3. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Gruppeninterview vom 25.12.2012.
  1. Teil: Möbius, Newton, Oberpfleger Sievers, Oberschwester Boll, Blocher, Murillo, McArthur, Jörg-Lukas, Gerichtsmedizinerin
  2. Teil: Inspektorin Voss, Fräulein Doktor von Zahnd, Monika, Einstein



# **Beiträge zu anderen Themen**

---



# Konzeptionelle Vorbereitung eines Unterrichtsprojekts auf die Skalierung zu einem Plattformprojekt – vorgestellt am Beispiel eines internationalen Restaurantführers für DaF-Studierende

Christian Horn

## Zusammenfassung

*Der Beitrag zeigt, wie ein lokal erprobtes und bewährtes Unterrichtsprojekt für DaF-Studierende auf die Skalierung zu einem internationalen Plattformprojekt vorbereitet wird. Der Prozess wird am Beispiel eines Unterrichtsprojekts für einen internationalen Restaurantführer illustriert. Das Gesamtprojekt ist dabei so gestaltet, dass Lehrkräfte aus aller Welt mit ihren Studierenden daran teilnehmen und über die Projektwebseite miteinander interagieren können. Im Rahmen des Vorbereitungsprozesses wird das Unterrichtsprojekt zunächst konzeptionell auf die veränderten Anforderungen bei der Skalierung angepasst, in die Rahmenstruktur eines Plattformprojekts eingebunden und die resultierende Gesamtkonzeption im Anschluss anhand von sieben Erfolgsfaktoren überprüft.*

## 1. Einleitung<sup>1</sup>

Die große Vielfalt an regionalen Speisen bietet immer wieder unkomplizierte, niedrigschwellige Kommunikationsanlässe für Deutschlernende in aller Welt. Das Thema lädt etwa dazu ein, sich über die jeweiligen Lieblingsessen, landestypische Spezialitäten, besondere Zubereitungsarten oder auch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten zu Tischsitten auf unterschiedlichen Sprachniveaus auszutauschen.

In diesem Beitrag wird die Konzeption eines Projekts für Studierende vorgestellt, das sich dem Themenbereich »Essen« in Form eines internationalen, webbasierten Restaurantführers widmet. Das Projekt ist so gestaltet, dass es die Mitwirkung einer unbegrenzten Anzahl von Lehrenden und Studierenden ermöglicht und als Unterrichtsprojekt in Deutschkursen an Hochschulen weltweit eingesetzt werden kann.<sup>2</sup> Das hier vorgestellte Projekt ist aus einem 2017 durchgeführten Makroprojekt hervorgegangen.

---

<sup>1</sup> Bei dem Beitrag handelt es sich um eine massiv überarbeitete und weiterentwickelte Version von Horn (2022).

<sup>2</sup> Das hier vorgestellte Projektkonzept wird von meiner Kollegin Monika Moravkova und mir gemeinsam auf der Webseite <https://lecker-auf-deutsch.de/> gemeinsam umgesetzt. Das Projekt wird gefördert vom Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) aus Mitteln des Auswärtigen Amtes. Wir bedanken uns herzlich für die finanzielle Unterstützung.

Der Ablauf des Unterrichtsprojekts lässt sich folgendermaßen skizzieren: Die Lernenden besuchen in Kleingruppen Restaurants, Lokale oder andere gastronomische Betriebe in ihrer jeweiligen Umgebung, probieren gemeinsam einige Speisen und verfassen zu ihren Eindrücken Berichte auf Deutsch, angereichert durch Fotos und/oder Videos. In ihren Texten erläutern sie etwa, wo das Restaurant liegt, was sie dort gegessen haben, wie ihnen das Essen geschmeckt hat und wie sie Service und Ambiente beurteilen. Zu ihren Texten erhalten sie ein Feedback ihrer Lehrkraft, überarbeiten ihre Beiträge und stellen sie dann selbstständig auf eine eigens für das Projekt erstellte Website. Dort lesen sie auch die Beiträge von Lernenden aus anderen mitwirkenden Kursen und können sich über eine Kommentarfunktion selbstgesteuert mit den anderen Studierenden weltweit über die verschiedenen Spezialitäten, Restaurants und Erfahrungen unter Nutzung von Deutsch als Lingua Franca austauschen.

Aus einer theoretischen Perspektive auf Unterrichtsprojekte wird in diesem Beitrag der Definition von Schart (2003: 80) gefolgt. Danach sind Unterrichtsprojekte »(...) zeitlich begrenzte und auf ein bestimmtes Ziel gerichtete Unternehmungen im Rahmen von institutionalisierten Lehr- und Lernprozessen, bei denen die selbstständige Aktivität der Lernenden eine herausragende Rolle spielt.«

Strukturell handelt es sich bei dem Gesamtprojekt um ein sogenanntes »Plattformprojekt« (Horn 2019). Plattformprojekte lassen sich beschreiben als zentral gemanagte Rahmenstrukturen, innerhalb derer zahlreiche Lehrkräfte mit ihren Kursen Unterrichtsprojekte zu einem gemeinsamen Themenbereich eigenverantwortlich durchführen, wobei die Lernenden kursübergreifend über eine Lernplattform (etwa eine Projektwebseite) projektbezogen interagieren. Ein zentraler Bestandteil eines Plattformprojekts ist dabei ein Konzept für ein »integriertes Unterrichtsprojekt« (Horn 2019: 57), das von den Lehrkräften für ihre jeweiligen Kurse angepasst und umgesetzt wird.

Der vorliegende Beitrag ist folgendermaßen aufgebaut: Abschnitt 2 erläutert relevante Grundlagen zu Plattformprojekten. Abschnitt 3 fasst zunächst das ursprünglich als Makroprojekt durchgeführte Restaurantführerprojekt zusammen. Abschnitt 4 widmet sich der Konzeption des geplanten Plattformprojekts und erläutert die Ziele, die Komponenten, die Lernziele und das Konzept für das integrierte Unterrichtsprojekt. In Abschnitt 5 wird das Konzept einer kritischen Prüfung hinsichtlich der Frage unterzogen, ob es sich für die Skalierung zu einem Plattformprojekt eignet. Der Beitrag schließt mit einer kurzen Zusammenfassung in Abschnitt 6.

## 2. Theoretische Grundlagen: Plattformprojekte und ihre Planung

### 2.1 Plattformprojekte

In Horn (2019) werden Plattformprojekte als Ergebnis eines geplanten Skalierungsprozesses vorgestellt, der ein bewährtes Unterrichtsprojektkonzept einerseits so an-

passt, dass es von zahlreichen Lehrkräften in ihren jeweiligen Kursen umgesetzt werden kann, andererseits dabei zusätzlich die Entwicklung einer Rahmenstruktur vorsieht, die die Zusammenarbeit zwischen den Beteiligten ermöglicht, fördert und unterstützt. Plattformprojekte umfassen daher grundsätzlich zwei Ebenen: Die erste besteht in einem Konzept für ein Unterrichtsprojekt, das als Teil des Gesamtprojekts als »integriertes Unterrichtsprojekt« bezeichnet wird. Es wird von den mitwirkenden Lehrenden mit ihren Kursen an den verschiedenen Standorten individuell und eigenverantwortlich umgesetzt, wobei die Lernenden über eine Projektplattform (etwa eine Webseite oder eine App) projektbezogen auch mit Lernenden aus anderen Kursen oder Ländern interagieren. Die dadurch entstehenden authentischen Kommunikationsanlässe in der Zielsprache ermöglichen es den Lernenden, den kommunikativen Nutzen ihrer Sprachkenntnisse zu erfahren und können so zu einer Erhöhung ihrer Motivation zum Lernen beitragen. Das integrierte Unterrichtsprojekt bildet entsprechend »den inhaltlichen und didaktischen Kern des Plattformprojekts« (Horn 2019: 56). Die zweite Ebene besteht in einem zentralen Projektmanagement, das sich u. a. um die Koordination der Projektarbeit, die Vernetzung der mitwirkenden Lehrkräfte, die Weiterentwicklung der Konzeption und die Implementierung und Pflege der Projektwebseite (bzw. der App) widmet. Diese Projektplattform ist der zentrale Ort, an dem die Lernenden ihre Projektprodukte einstellen und an dem sie mit anderen Lernenden auf Deutsch interagieren.

Abbildung 1 zeigt die grundlegende organisatorische Struktur von Plattformprojekten mit vier Instanzen des integrierten Unterrichtsprojekts. Die Interaktion zwischen den verschiedenen Beteiligten ist durch gestrichelte Linien repräsentiert.

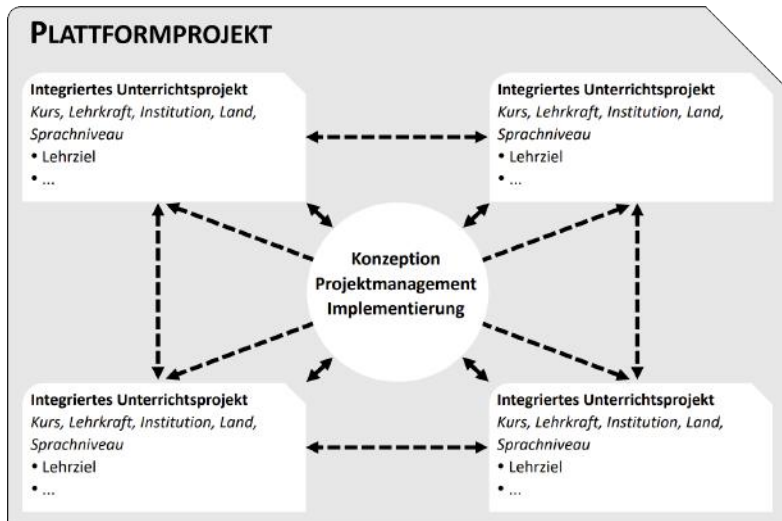


Abb. 1: Grundlegende Idee zur Struktur von und Interaktion in Plattformprojekten (Horn 2019: 57)

## 2.2 Faktoren zur Prüfung der Skalierbarkeit eines Unterrichtsprojektkonzepts

Für die erfolgreiche Skalierung eines Unterrichtsprojekts zu einem Plattformprojekt nennt Horn (2019: 62-70) sieben relevante Faktoren, die in Abschnitt 5 auch für die Prüfung des in diesem Beitrag vorgestellten Projektkonzepts dienen. Daher sind sie im Folgenden zusammengefasst:

- (1) *Motivationale Eignung.* Das Projektkonzept sollte das Potenzial aufweisen, bei Lehrenden und Lernenden nachhaltig Begeisterung für das Projekt zu erzeugen.
- (2) *Didaktische Umsetzbarkeit und Projektprodukt.* Das Unterrichtsprojekt sollte leicht für andere Lehrkräfte umsetzbar und in den jeweiligen eigenen Unterricht integrierbar sein sowie ein geeignetes Projektprodukt vorsehen.
- (3) *Durchführung einer Stakeholder-Analyse.* Durch eine Stakeholder-Analyse sollten die Wünsche und Bedürfnisse der künftigen Projektbeteiligten und -betroffenen frühzeitig ermittelt, das Projekt daran ausgerichtet und Schwierigkeiten vor der Durchführung ausgeräumt werden.
- (4) *Klärung der Anschlussfähigkeit des Projektkonzepts für andere Lehrkräfte.* Das Unterrichtsprojekt sollte einerseits ausreichend Struktur vorgeben, um die individuellen Projektumsetzungen im definierten thematischen und organisatorischen Rahmen zu halten, den Lehrkräften andererseits aber ausreichend Freiraum in der eigenen Ausgestaltung lassen, damit sie es an ihre individuellen Bedürfnisse, Lernenden und Rahmenbedingungen anpassen können.
- (5) *Minimierung des Betreuungsaufwands und der Kapazitätsbindung.* Sowohl die mit dem Skalierungsprozess verbundenen als auch die regelmäßigen Projektmanagement- und Implementierungsaufgaben sind mit hohem Kosten- und Zeitaufwand verbunden. Daher sollten Prozesse effizient organisiert, ein hoher Grad an Standardisierung und Automatisierung angestrebt und ein für die verschiedenen Aufgaben kompetentes Projektteam für die Umsetzung gewonnen werden.
- (6) *Klärung der technischen Umsetzbarkeit.* Bei der Planung des Konzepts sollte die Frage geklärt werden, ob und wie es technisch umgesetzt und wer aus dem Projektteam die damit verbundenen Aufgaben übernehmen kann.
- (7) *Klärung der Kosten und der Eignung zur Förderung aus Drittmitteln.* Sollen für das Projekt Drittmittel beantragt werden, sollte die Förderfähigkeit möglichst schon bei der Projektkonzeption mitgedacht und das Konzept entsprechend ausgerichtet werden.

Nachdem nun die relevanten Grundlagen zu Plattformprojekten und Faktoren zu ihrer Planung bzw. Prüfung erläutert wurden, widmen sich die folgenden Abschnitte der Skalierung des Projekts »Restaurantführer«, beginnend mit der zunächst lokalen Umsetzung 2017.

### 3. Konzept und lokale Umsetzung des Projekts »Restaurantführer Imun-dong« (Phase 1)

Die erste Konzeption und Durchführung des Unterrichtsprojekts »Restaurantführer Imun-dong« (ausführlich erläutert in Horn & Moravkova 2018) erfolgte 2017 mit südkoreanischen Deutschlernenden der Abteilung für Deutschlehrerausbildung an der Hankuk University of Foreign Studies in Imun-dong, einem kleinen Viertel im Nordosten der Hauptstadt Seoul, in dem sich die Universität befindet.

Der Ausgangspunkt für die Idee des Restaurantführers bestand darin, den großen Enthusiasmus, den die Studierenden für alle Arten von Essen und damit zusammenhängenden Themen aufbrachten, mit dem Deutschlernen zu verbinden, ihnen das Lernen auf diese Weise »schmackhaft« zu machen. Die Idee wurde daher zu einem Konzept für ein Unterrichtsprojekt ausgearbeitet und in zwei Kursen mit insgesamt 19 Studierenden auf GER-Sprachniveau A2 umgesetzt. Das Unterrichtsprojekt verfolgte u. a. folgende didaktische Ziele:

- Übungsmöglichkeit für Vokabular, Grammatik und Redemittel zum Themenbereich
- Gelegenheit zur Verwendung von Deutsch außerhalb des Klassenraums
- Erfolgserlebnis durch vorzeigbares Projektprodukt, den »Restaurantführer Imun-dong«
- Weiterentwicklung von Schlüsselkompetenzen durch Übernahme organisatorischer Aufgaben

Die Aufgabe der Lernenden im Rahmen der Projektarbeit bestand darin, mit ihrer Kleingruppe über den Semesterverlauf mehrere Restaurants zu besuchen, dort einige Gerichte zu wählen, Fotos zu machen und ihren Eindruck der Speisen, des Ambientes und des Service auf Basis von bestimmten Kriterien auf Deutsch niederzuschreiben. Ihren Text reichten sie dann bei ihrer Lehrkraft ein, erhielten ihn kommentiert zurück, überarbeiteten ihn und reichten ihn dann erneut ein. Aus den gesammelten Texten entstand ein Büchlein mit einer Vielzahl von Restaurants aus der Umgebung der Universität.

Das Projekt wurde im Rahmen einer Einführungsstunde im Unterricht erklärt. Dabei wurden auch gemeinsam Kriterien für die Gestaltung der Texte im Restaurantführer erarbeitet und auch organisatorische Aufgaben, wie etwa Fristen, besprochen. Schließlich wurden Kleingruppen für die Restaurantbesuche gebildet und den Studierenden organisatorische Aufgaben übertragen, die sie untereinander selbst abzusprechen hatten. Dazu gehörten u. a. die Auswahl der Restaurants und die Verteilung der zu erledigenden Arbeiten, etwa das Schreiben bestimmter Teile der Texte.

Über den Semesterverlauf führten die Studierenden ihre Aufgaben weitgehend selbstständig und außerhalb des Unterrichts durch. Drei weitere Sitzungen widmeten sich jedoch ebenfalls dem Projekt: eine zur Besprechung der Erfahrungen mit

den Restaurantbesuchen, zwei zur Besprechung und Korrektur sprachlicher Fehler in den Texten.

Das professionell gestaltete und gedruckte Büchlein wurde schließlich am Ende des Kurses allen Mitwirkenden übergeben. Die Studierenden waren dabei überrascht von der hochwertigen Anmutung und auch davon, wie elegant ihr Beitrag in dem Büchlein nun erschien. Das Projekt zeigte sich in der Reflexion der Studierenden als großer Erfolg, wenn auch noch mit einigen Schwächen an manchen Stellen. So wünschten sich die Lernenden etwa, ihre Kleingruppen selbst zusammenzustellen, statt von den Lehrkräften eingeteilt zu werden.

Mit der Didaktisierung des Restaurantführerprojekts lag somit ein bewährtes Konzept für ein Unterrichtsprojekt vor, das seit 2022 konzeptionell angepasst und für die Skalierung in ein Plattformprojekt vorbereitet wird.

#### **4. Grundlegendes Konzept zur Skalierung zu einem internationalen Plattformprojekt (Phase 2)**

##### **4.1 Ziele, Struktur und Komponenten des Gesamtprojekts**

Das zentrale Ziel der Skalierung besteht darin, ein Plattformprojekt für die internationale Sammlung von studentischen Restaurantbewertungen auf Deutsch zu erstellen. Die Sammlung soll auf einer Projektwebseite veröffentlicht und die einzelnen Berichte dabei zur leichteren Orientierung für Besucherinnen und Besucher der Webseite in einer einheitlichen Struktur präsentiert werden. Die einheitliche Struktur soll sich aus einem vorgegebenen Fragenkatalog ergeben, den die Studierenden im Anschluss an ihren Restaurantbesuch beantworten.

Das Gesamtprojekt erfordert ein didaktisiertes integriertes Unterrichtsprojekt, ein zentrales Projektmanagement sowie die Implementierung der Projektplattform. Das integrierte Unterrichtsprojekt soll dabei ein strukturiertes, in erster Linie didaktisch motiviertes Konzept für die Restaurantbesuche und das Verfassen der Berichte der Studierenden umfassen. Näheres dazu wird in Abschnitt 4.3 erläutert. Aus Sicht des Gesamtprojekts ist zu beachten, dass die Umsetzung des integrierten Unterrichtsprojekts durch die einzelnen Lehrkräfte zwar hinsichtlich vorbereitender, begleitender und nachfolgender Aktivitäten flexibel ist, die vorgesehene einheitliche Struktur des Restaurantführers jedoch eine gewisse Notwendigkeit erzeugt, dem vorgegebenen Ablauf zu folgen. Damit werden alternative Varianten zur Umsetzung zu Gunsten der Einheitlichkeit des Projektprodukts eingeschränkt. Die zweite Komponente des Projekts bilden die Aufgaben des Projektmanagements. Dazu gehören unter anderem die grundlegende Konzeption und die konzeptionelle Weiterentwicklung des Gesamtprojekts, die Koordination der damit verbundenen Aufgaben, die Kommunikation mit den mitwirkenden Lehrkräften, die Einwerbung von erforderlichen Drittmitteln, das Budgetmanagement sowie die Planung und Durchführung der Pretests



vor der internationalen Freischaltung. Die dritte Komponente besteht schließlich in den Aufgaben, die die Implementierung betreffen. Dazu gehören unter anderem die technische Planung, die Gestaltung des Plattformdesigns, die Implementierung selbst bzw. die Anleitung des Entwicklerteams sowie die technische Pflege und Wartung der Plattform.

## 4.2 Didaktische Projektziele

Im Zentrum des Gesamtprojekts stehen im Wesentlichen fünf didaktische Ziele:

- (1) Weiterentwicklung der Schreibkompetenzen der Lernenden, insb. in den thematischen Bereichen des Unterrichtsprojekts und damit verbundenen Textsorten (Wegbeschreibung, Beschreibung des Restaurantinterieurs mit Lokalangaben, Beschreibung des Gerichts mit verschiedenen Komponenten, Beschreibung von geschmacklichen Eindrücken usw.)
- (2) Ausbau und Festigung des Wortschatzes, insb. in den thematischen Bereichen des Unterrichtsprojekts (Essen und Trinken, Wegbeschreibung, Interieur, Service usw.)
- (3) Erzeugung von positiven Emotionen und Assoziationen mit der Zielsprache durch Verbindung eines angenehmen, praktischen Erlebnisses in der Gruppe mit Deutsch außerhalb des Unterrichts
- (4) Stärkung des Selbstvertrauens der Lernenden durch erfolgreiche Interaktion mit anderen Deutschlernenden und durch ein professionell anmutendes, sicht- und vorzeigbares Projektprodukt auf der Webseite, das auch außerhalb des Projekts genutzt werden kann
- (5) gegenseitiges interkulturelles Lernen im Gesamtprojekt durch Berichte aus zahlreichen Ländern und über die entstehenden zwischenmenschlichen Kontakte

Aus der Kombination der verschiedenen Erfahrungen soll bei den Studierenden insgesamt die Motivation für die Auseinandersetzung mit Deutsch und für das Deutschlernen erhöht werden.

## 4.3 Konzept des integrierten Unterrichtsprojekts

Das Konzept des integrierten Unterrichtsprojekts ist angelehnt an jenes aus Phase 1, wurde aber in einigen Teilen weiterentwickelt und für die Skalierung angepasst. Der Ablauf des Unterrichtsprojekts ist wie folgt: Nach einer Einführung und ausführlichen Besprechung des Projekts im Kurs besuchen die Studierenden in Kleingruppen über den Kursverlauf mehrere Restaurants in ihrer Stadt, zum Beispiel in der Umgebung ihrer Universität. Sie probieren jeweils verschiedene Gerichte, machen Fotos und/oder Videos von den Speisen, der Raumgestaltung und zahlreichen weiteren Aspekten sowie ihrer Gruppe und halten ihre Eindrücke dabei zunächst in einem

Fragebogen stichpunktartig fest. Die Fragen werden dabei nicht selbst durch die Studierenden bestimmt, sondern der Einheitlichkeit des Projektprodukts wegen zentral für das integrierte Unterrichtsprojekt festgelegt. Nach dem Restaurantbesuch übertragen die Studierenden ihre Stichpunkte in einen digitalen Bewertungsbogen mit denselben Kategorien, formulieren dabei ihre Texte aus und ergänzen sie um ihre Fotos und Videos. Ob die Berichte von den Studierenden einzeln oder in Gruppen ausgefüllt werden, obliegt der jeweiligen Lehrkraft. Ihre Berichte reichen die Lernenden bei ihrer Lehrkraft ein, die dazu individuelles Feedback gibt. Die Studierenden korrigieren ihre Fehler und stellen ihre Texte im Anschluss auf der Projektwebseite selbstständig ein. Sie behalten dabei auch selbstständig alle Abgabetermine und organisatorischen Absprachen im Blick. Flankierend zu ihren eigenen Teamaktivitäten lesen sie Beiträge von Studierenden aus anderen Kursen oder Ländern; dabei erhalten sie einen Einblick in die dort üblichen Speisen, den Einrichtungsstil der Restaurants, das Ambiente, bestimmte Sitten und Gebräuche und ggf. sogar zu weiteren landestypischen Spezifika in Restaurants. Die Lernenden äußern sich in schriftlichen Kommentaren dazu auf der Webseite und tauschen sich mit den anderen Studierenden im Projekt ungesteuert über die Kommentarfunktion auf Deutsch aus.

Alle Einträge eines Kurses zusammen ergeben den Restaurantführer, der die besuchten gastronomischen Stätten umfasst. Die Projektwebseite soll dabei so gestaltet werden, dass die eingestellten Texte einerseits von anderen Projektbeteiligten, andererseits aber auch von anderen interessierten Personen, etwa Austauschstudierenden oder Touristen, die eine bestimmte Region besuchen, gelesen und dabei Informationen über die lokale Küche und empfehlenswerte Restaurants gewonnen werden können. Dies führt nicht nur zu größerer Sichtbarkeit des Projekts, sondern auch dazu, dass die Lernenden ihre Texte grundsätzlich an ein reales Publikum ausrichten, wobei dazu natürlich ihre Zustimmung einzuholen ist. Es ist zu erwarten, dass dieser Ansporn zu inhaltlich und sprachlich elaborierteren Texten führt und so das Deutschlernen unterstützt.

## 5. Prüfung der Eignung des Projektkonzepts zur Skalierung

Im Folgenden soll das erläuterte Projektkonzept hinsichtlich seiner Eignung für die Ausweitung zu einem internationalen Plattformprojekt einer kritischen Prüfung unterzogen werden. Dazu werden die in Abschnitt 2.2 erläuterten Faktoren herangezogen.

### (1) Motivationale Eignung

Die Omnipräsenz des Themas »Essen«, auch im studentischen Austausch, und die große Begeisterung für damit zusammenhängende Themen in vielen Kulturen lassen auf eine große Anziehungskraft des Themas für Lehrende und Lernende schließen. Da das Thema auch Variationsmöglichkeiten bietet (in späteren Abwandlungen des

Projekts könnten auch Cafés oder andere gastronomische Stätten aufgesucht und getestet werden), wird die motivationale Eignung des Projektkonzepts als hoch genug für die Skalierung und die nachhaltige Umsetzung als Plattformprojekt eingeschätzt.

## **(2) Didaktische Umsetzbarkeit und Projektprodukt**

Das bestehende Projektkonzept hat einerseits Komponenten, die im Unterricht durchgeführt werden müssen, und andererseits solche, die von den Studierenden außerhalb des Unterrichts in Gruppen- und Einzelarbeit erledigt werden können. Außerhalb des Unterrichts arbeiten die Lernenden an ihren Berichten, schreiben selbstständig Kommentare zu Texten anderer Studierender und verfassen ihr Profil für die Projektwebseite.

Durch die feste Rahmenstruktur des Fragebogens und den dort abgefragten Inhalten werden bestimmte sprachliche Fertigkeiten vorausgesetzt oder müssen im Kurs noch zusätzlich erarbeitet werden (etwa zu den Bereichen Wegbeschreibung, Innenraumbeschreibung oder Beschreibung von Sinneserfahrungen). Daher eignet sich das Projekt nicht so sehr für den Einsatz im lehrbuchbasierten Anfängerbereich, sondern eher für fortgeschrittenere Studierende (ab den GER-Niveaus A2.2 oder B.1) bzw. stark projektorientierten Unterricht.

## **(3) Durchführung einer Stakeholder-Analyse**

Zu den Stakeholdern gehören folgende Gruppen mit ihren jeweiligen Anforderungen an das Projekt:

- a. künftig am Projekt mitwirkende Studierende an ihren jeweiligen Standorten: Für sie sollte das integrierte Unterrichtsprojekt interessant sein und Spaß machen, die Webseite intuitiv bedienbar, übersichtlich und gut erklärt sein; sie sollten mit den anderen Lernenden leicht Kontakt aufnehmen und sich mit ihnen austauschen können. Die Projektaufgabe sollte für sie im Sinne einer produktiven Kompetenzentwicklung eine Herausforderung darstellen, sie aber auch nicht überfordern.
- b. künftig am Projekt mitwirkende Lehrkräfte: vgl. Punkt (4)
- c. potenzielle Drittmittelgeber zur finanziellen Unterstützung des Projekts: Für eine Förderzusage ist es hilfreich, dass das Projekt konzeptionell überzeugt, eine hohe Erfolgswahrscheinlichkeit zeigt, die sprachliche Kompetenzentwicklung auf Deutsch fördert, nachhaltig und langfristig ausgerichtet ist sowie möglichst viele Studierende und Lehrende fördert.
- d. Besucher der Webseite, die nicht zum Projekt gehören: Hierzu könnten etwa Gaststudierende gehören, die sich über die Restaurants vor Ort informieren wollen, aber auch Touristen oder Kulturinteressierte. Sie sollten die Restaurantbewertungen auf der Webseite einsehen können, und ein angenehmes, intuitives und niedrigschwelliges Nutzungserlebnis bei der Orientierung auf der

Webseite haben, sodass sie gern zu der Seite zurückkehren und sie auch weiterempfehlen.

Die Stakeholder-Analyse offenbart keine grundlegenden Hürden für die Umsetzung des Gesamtprojekts.

#### **(4) Klärung der Anschlussfähigkeit des Projektkonzepts für andere Lehrkräfte**

Potenziell mitwirkende Lehrkräfte nehmen als Multiplikatoren eine besondere Stellung für den Erfolg des Projekts als Plattformprojekt ein. Das integrierte Unterrichtsprojekt sollte sie daher begeistern, wenig Mühe bei der Einarbeitung erfordern und sich flexibel an deren jeweilige Rahmenbedingungen anpassen lassen. Dazu gehören verschiedene Kursgrößen, unterschiedliche strukturelle und didaktische Vorgaben, spezifische didaktische Präferenzen und Zeitbudgets sowie weitere Rahmenbedingungen. Das Unterrichtsprojekt bietet dabei einerseits Flexibilität, ist aber, wie bereits erwähnt, durch die Vorgaben der Fragestruktur auch limitiert. Ein großer Vorteil besteht jedoch darin, dass die Durchführung des Unterrichtsprojekts jeweils unabhängig von anderen Lehrkräften und Kursen im Projekt erfolgt, daher wahrt es die Autonomie der einzelnen Lehrkraft. Auch hier ist jedoch noch einmal auf das erforderliche Sprachniveau der Studierenden hinzuweisen. Für fortgeschrittenere Gruppen ist es auch problemlos mit einem Lehrbuch-basierten Unterricht vereinbar. Insgesamt zeigt sich das Projektkonzept somit für fortgeschrittenere Studierende als gut anschlussfähig und niedrigschwellig in den Unterricht integrierbar.

#### **(5) Minimierung des Betreuungsaufwands und der Kapazitätsbindung**

Um die mit der Skalierung und dem Betrieb des Plattformprojekts verbundene Arbeit möglichst gering zu halten, sollte der Betreuungsaufwand durch möglichst viel Standardisierung und Automatisierung minimiert werden. Dazu gehört, möglichst viele Informationen zum Projekt und zum integrierten Unterrichtsprojekt auf der Webseite anzugeben, um so individuelle Anfragen zu reduzieren. Dies ist auch für das Plattformprojekt vorgesehen; weder konzeptionell noch technisch sprechen Gründe gegen diese Umsetzung. Daher kann von einer bewältigbaren Aufgabe ausgegangen werden.

#### **(6) Klärung der technischen Umsetzbarkeit**

Das Projekt geht nicht mit besonders problematischen technischen Herausforderungen einher, sondern erfordert eine saubere konzeptionelle und technische Planung, auf deren Basis dann die Implementierung, ggf. durch ein Entwicklerteam, vorgenommen werden kann. Insofern kann die technische Umsetzbarkeit als gegeben betrachtet werden.

#### **(7) Klärung der Kosten und der Eignung zur Förderung aus Drittmitteln**

Obwohl die Konzeption, die Gestaltung des integrierten Unterrichtsprojekts und alle damit zusammenhängenden Unterrichtsmaterialien aus eigener Kraft erstellt wer-

den können, erfordert die technische Implementierung die Unterstützung durch Entwickler. Für die damit zusammenhängenden Kosten wurde bereits ein Drittmittelantrag beim Deutschen Akademischen Austauschdienst (DAAD) gestellt, der zwischenzeitlich auch bewilligt wurde. Daher stellen die Kosten für die Umsetzung des Projekts keine Hürde mehr dar.

Die Prüfung des Konzepts für das Plattformprojekt zeigt insgesamt aussichtsreiches Potenzial für die erfolgreiche Umsetzung. Wesentliche Hürden wurden im Projektkonzept bereits ausgeräumt. Lediglich die Ausrichtung an eher fortgeschrittenere Studierende erhöht die Anforderungen an die Mitwirkung im Projekt; dies wird jedoch zu Gunsten der erhöhten Einheitlichkeit der Projektprodukte akzeptiert.

## 6. Zusammenfassung und Ausblick

In diesem Beitrag wurde ein bewährtes Unterrichtsprojekt für einen lokalen Restaurantführer konzeptionell zu einem internationalen Plattformprojekt skaliert und die Konzeption im Anschluss anhand von sieben Erfolgsfaktoren überprüft. Die Überprüfung hat keine Hürden für die erfolgreiche Umsetzung aufgezeigt, sodass das Projekt nun umgesetzt werden kann. Mit der nun vorliegenden Konzeption ist jedoch nur der erste Entwicklungsschritt vollbracht: Erstens erfordert die Umsetzung als Plattformprojekt eine exakte Detailplanung, die entsprechende technische Implementierung und ein passendes Webdesign für einen ästhetisch ansprechenden, digitalen Restaurantführer. Zweitens sind konzeptionelle Details, insbesondere hinsichtlich der Didaktisierung, nach den Modifikationen des lokalen Makroprojekts in der Praxis noch einmal zu erproben. Beide Aufgaben erfolgen innerhalb des Jahres 2023, sodass das Gesamtprojekt im Anschluss international freigegeben und so den Lernenden eine interessante Möglichkeit angeboten werden kann, sich kulinarisch international auf Deutsch auszutauschen.

## Literatur

- Horn, Christian (2019): Vom Unterrichtsprojekt zum Plattformprojekt: Potenziale und Erfolgsfaktoren für die Skalierung. *DaF-Szene Korea* 49. 51-75.
- Horn, Christian (2022): Restaurantführer zu Mandu, Phở und Co: Ein internationales Plattformprojekt zur kulinarischen Vernetzung und Förderung der sprachlichen Kompetenzen von DaF-Lernenden. In: *DaF und Germanistik in Süd(Ost)asien: Lehre, Forschung und Praxis im Zeitalter 4.0*. Tagungsband zur 6. Internationalen Deutschlehrertagung in Vietnam. Hanoi: Hanoi National University Press. 440-450.
- Horn, Christian & Monika Moravkova (2018): Project-Based Learning Meets Hungry Korean Students in L2 Classes. *International Journal of Foreign Studies*, Volume 11, Number 1, July 2018. DOI: <http://dx.doi.org/10.18327/ijfs.2018.06.11.3>
- Schart, Michael (2003): *Projektunterricht, subjektiv betrachtet: eine qualitative Studie mit Lehrenden für Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren.



# ChatGPT im DaF-Unterricht: Vorüberlegungen und erster Praxistest

Rudolf Weinmann

## Zusammenfassung

*ChatGPT ist ein neues Tool auf Basis der Künstlichen Intelligenz, das bisher unbekanntere Fähigkeiten, aber auch Herausforderungen mit sich bringt. Von vielen Experten wird es als Revolution im Bereich der IT betrachtet, wobei die positiven und negativen Auswirkungen insbesondere auf die Kommunikation im IT-Bereich sowie auf verschiedene Formen der Wissensaneignung kontrovers diskutiert werden. Das gilt insbesondere auch für die Lehre an Schulen und Hochschulen. Vor diesem Hintergrund beschreibt der vorliegende Beitrag einen Versuch, ChatGPT im DaF-Unterricht an einer koreanischen Universität einzusetzen.*

## 1. ChatGPT – Fähigkeiten und Schwachpunkte

Am 30. November 2022 machte das US-amerikanische Unternehmen *OpenAI*, das sich auf die Erforschung der Künstlichen Intelligenz (KI) spezialisiert hat, ihr neues Tool ChatGPT der Öffentlichkeit zugänglich. »ChatGPT (Generative Pre-trained Transformer) ist der Prototyp eines Chatbots, also eines textbasierten Dialogsystems als Benutzerschnittstelle, der auf maschinellem Lernen beruht«, so formuliert es das Online-Lexikon *Wikipedia*. Im Prinzip handelt es sich um ein Programm, das die Konversation mit einem menschlichen Gesprächspartner simuliert. Dabei »greift [es] auf einen Textkorpus von einer Billion Wörtern aus Dokumenten, Büchern und Websites im Internet zurück und baut aus den Informationen – je nach Anfrage – in kürzester Zeit Neues zusammen«, so die Wirtschaftsinformatikerin Doris Weißels (zit. nach Spiewak in: ZEIT ONLINE 1/2023).

Obwohl ChatGPT anhand des Internets »trainiert«<sup>1</sup> wurde, hat es selbst keinen direkten Zugriff darauf. Das Programm versucht vorherzusagen, welche Wörter als Nächstes kommen sollten, um eine wahrscheinliche und zufriedenstellende Antwort zu geben. Dabei kann ChatGPT u. a. Notizen organisieren, die Grammatik korrigieren und mit mathematischen Symbolen arbeiten. Seine Hauptfunktion besteht allerdings darin, Wissensfragen zu beantworten; dabei schneidet es besonders gut ab,

---

<sup>1</sup> »Der Bot selbst wurde mithilfe von menschlichen Trainerinnen und Trainern optimiert, indem sie dessen Antworten bewertet haben und ihm somit nach und nach durch positives Feedback beibrachten, welche Formulierungen wünschenswert sind.« (Kühl in: DIE ZEIT 12/2022)

wenn es Fakten vergleicht und einander gegenüberstellt. Die Qualität der Antworten lässt sich optimieren, wenn man ihm aufeinanderfolgende Fragen entlang einer sich entwickelnden Recherchelinie stellt. Im Gegensatz zu einer Unterhaltung mit einem menschlichen Gesprächspartner sollten die Fragen im Verlauf des Chats immer detaillierter und komplexer formuliert werden (so Cowen in: KOREA HERALD 02/2023).

Doris Weißels beschreibt in dem bereits angeführten Interview das Arbeiten mit Künstlicher Intelligenz als einen »kollaborative[n] Prozess«, d.h. als eine Art Wechselspiel: »das Programm schlägt mir eine Passage vor, die ich ergänze, beziehungsweise umschreibe. Diese Inspiration verhilft mir vielleicht zur Formulierung eines neuen Gedankens und so weiter.« Sehr hilfreich bei dem Dialog mit dem Chatbot ist seine Fähigkeit, die bisherigen Eingaben der User zu speichern, so die ChatGTP-Entwickler von *OpenAI* auf ihrer Homepage. Die grundlegende Funktion, Wissen im Chatformat zu übermitteln, bedingt allerdings auch einen wesentlichen Schwachpunkt: ChatGTP erkennt zwar anhand seiner Trainingsdaten häufige Kollokationen, scheitert aber oft an abstrakten Beziehungen (so Kühl in: ZEIT ONLINE 12/2022). Im Prinzip stellt es aufgrund jeder Anfrage einen »Remix« seiner Trainingsdaten her. Dabei zählt der Anschein der Glaubwürdigkeit tendenziell mehr als die Korrektheit des Inhalts, wie Kühl weiter ausführt. Dies entspricht auch meiner eigenen Erfahrung: Danach sind die Antworten von ChatGTP nur teilweise zutreffend; mit sachlichen Fehlern muss man jederzeit rechnen. Diese räumt der Chatbot sogar selbst ein, wenn man ihn explizit darauf hinweist.<sup>2</sup> Die offensichtliche Konsequenz, die man daraus ziehen muss, besteht darin, die erhaltenen Antworten im Zweifel noch einmal anhand anderer Quellen nachzuprüfen, wie Kühl ergänzt.

## 2. ChatGTP im Bildungsbereich

Für mich persönlich ergeben sich aus den Möglichkeiten wie aus den Begrenzungen von ChatGTP drei Fragen: Wie lässt sich das Tool in den DaF-Unterricht integrieren, welche Konsequenzen hat sein Einsatz und wo liegen für mich seine Grenzen? Dabei bieten erste Erfahrungen im Schul- und Hochschulbereich sowie daran anknüpfende Überlegungen eine nützliche Hilfestellung. So verglich eine achte Klasse an einem Gymnasium<sup>3</sup> ihre eigenen Interpretationen eines Gedichtes mit der von ChatGPT – mit allerdings gemischtem Resultat: Ohne das Gedicht bereits zu kennen, ordnete es

<sup>2</sup> So erläutert er z. B. auf eine entsprechende Anfrage meinerseits: »Ja, auch bei einer völlig korrekt gestellten und klaren Frage kann mir ein Fehler unterlaufen. Das liegt daran, dass meine Antworten auf der statistischen Analyse großer Mengen von Sprachdaten basieren, und nicht auf dem Verständnis der Bedeutung von Wörtern und Sätzen auf die gleiche Art und Weise, wie es Menschen tun. Daher können meine Antworten manchmal von dem abweichen, was eine Person als offensichtlich richtig oder falsch empfindet.«

<sup>3</sup> Es handelt sich dabei um das Evangelische Stiftische Gymnasium in Gütersloh, einen Vorreiter bei Digitalisierung und Künstlicher Intelligenz in Deutschland. (In: Spiewak »Künstliche Intelligenz in der Schule: Die 8a gegen die KI« (ZEIT 2/2023)).



der Chatbot falsch ein; wurde er dagegen mit zusätzlichen Angaben wie Epoche und Entstehungsjahr »gefüttert«, lieferte er eine nach Auffassung der Klasse ebenbürtige Interpretation. Neben diesem Unterrichtsexperiment hatten die Schüler bereits eigene Erfahrungen mit dem Tool gesammelt, bei denen sie sich als kreativ erwiesen: So stellten sie ihre Anfragen auf Englisch, da dies bei ChatGPT bessere Resultate bringt. Die Antworten übersetzten und korrigierten sie stilistisch mit anderen KI-Programmen. Im Ergebnis war die Verwendung der KI nicht mehr feststellbar. In diesem Zusammenhang ergeben sich Fragen nach dem Sinn von Hausaufgaben, der Korrektur von Klassenarbeiten sowie nach den Prüfungsformaten.

In eine ähnliche Richtung geht die Diskussion an den Hochschulen: Aufgrund der Einmaligkeit jedes durch ein Sprachmodell wie ChatGPT generierten Textes ist der Einsatz einer KI durch eine gängige Plagiatssoftware nicht nachzuweisen. Das macht eine stärkere inhaltliche wie formale Überprüfung der Texte der Studierenden notwendig (so Schinkels in: ZEIT ONLINE 01/2023). Der Präsident der Karlsruher Hochschule in Karlsruhe, Robert Lepenies, spricht sich für diverse Prüfungsformen wie Portfolios, Gruppenpräsentationen oder dialogische Prüfungen aus (in: Pankow in: DIE ZEIT 12/2022). Alternativ dazu lässt Doris Weßels die Studierenden selbst erklären, wie sie ChatGPT verwendet haben. Weßels bewertet es als positiv, wenn das Tool »kompetent« und »zielführend« eingesetzt wurde. Ein Verbot lehnt sie ab: »Wir dürfen unser Bildungssystem nicht von technischen Entwicklungen entkoppeln« (zit. nach Schinkels, a. a. O.).

### 3. Präsentation von ChatGPT im Konversationsunterricht

Während diese Vorüberlegungen eher in die Zukunft verweisen, machten sie mich doch neugierig, ChatGPT einmal in meinem Unterricht auszuprobieren. Dabei wollte ich herausfinden, wie die Studierenden damit umgehen können und wie sich meine eigene Rolle als Lektor gestalten würde. Da ergab es sich, dass wir in einem Konversationskurs für fortgeschrittene Anfänger auf dem Niveau A 2.1 des GER in der ersten Stunde des neuen Semesters die Selbstvorstellung und ein wenig Smalltalk geübt haben. Das erschien mir als passender Einstieg für die Kommunikation mit dem Chatbot. Zuerst fragte ich die Kursteilnehmer allerdings, wer das Programm schon kennt und wer ggf. schon Erfahrungen damit gesammelt hat. Einige Studierende gaben an, dass sie schon davon gehört, aber es noch nicht benutzt hätten. Daraufhin erklärte ich in groben Zügen die Funktionsweise und die speziellen Fähigkeiten von ChatGPT. Auf meine Frage, wie das Tool denn möglicherweise eingesetzt werden könnte, um Deutsch zu lernen bzw. zu studieren, erhielt ich zur Antwort, dass man ihm Textnachrichten schicken könnte (was bei einem Chatbot ja auch naheliegt). Außerdem wurde die Hoffnung geäußert, dass es eine bessere Funktionalität als die gängigen Übersetzungsprogramme zur Verfügung stellen würde.

Zu den bereits genannten Punkten ergänzte ich, dass ChatGPT Texte zu (fast) allen Themen in der gewünschten Länge und in verschiedenen Formaten (etwa als Essay oder Zeitungsartikel) generieren kann. Des Weiteren verwies ich auf die Möglichkeit, Texte korrigieren oder stilistisch verbessern zu lassen. Ebenso könne man ihm Fragen zur Sprache, etwa zur Grammatik, stellen: z. B. nach den Kasus oder der Beziehung der Satzglieder zueinander. Das erläuterte ich an einem konkreten Beispiel. Natürlich sei es auch möglich, ihm Fragen zur Landeskunde zu stellen. Zu den einzelnen Fähigkeiten gab ich jeweils an, wie die Eingabe (der *Prompt*) aussehen könnte, um das gewünschte Ergebnis zu erzielen. Die Möglichkeit, dem Chatbot Textnachrichten zu schicken, wurde oben bereits genannt; diesen Punkt erweiterte ich dahingehend, dass eine realistische Konversation mit ihm simuliert werden könne. Genau dieses »Experiment« war mein Plan für diese Stunde.

#### 4. Eigene Konversation mit ChatGPT

In Vorbereitung auf den Unterricht hatte ich zuvor selbst eine solche Konversation mit ChatGPT geführt. Dabei bin ich in die Rolle eines koreanischen Austauschstudenten in Deutschland geschlüpft. Meine Eingabe lautete wie folgt:

Ich möchte mit dir eine realistische Konversation führen. Nehmen wir an, du bist ein deutscher Student und wir treffen uns zufällig vor der Uni. Bist du bereit?

Die Antwort des Chatbots:

Ja, ich bin bereit! Fangen wir an!

Daraus entwickelte sich der folgende »Chat«:

Hallo, ich heiße Cheong, und wie heißt du?

Hallo Cheong, ich heiße Max. Freut mich, dich kennenzulernen!

Max klingt Deutsch. Bist du Deutscher?

Ja, ich bin ein deutscher Student. Und du? Bist du auch ein Student hier an der Universität?

Ja, ich studiere hier Germanistik. Ich komme aus Korea, aus Seoul. Und du?

Das ist toll! Ich studiere hier auch, aber ich bin hier geboren und aufgewachsen. Was genau interessiert dich an der Germanistik?

Besonders die Grammatik und auch die Literatur. Ich möchte später in meiner Heimat Deutsch unterrichten.

Das ist wirklich beeindruckend! Du hast bestimmt schon viel gelernt und dich auch viel mit der Sprache beschäftigt. Welche deutschen Schriftsteller magst du besonders gerne?

Ich mag Goethe, aber auch Kafka und Brecht. Hast du auch einen Lieblingsschriftsteller?

Ja, ich habe auch ein paar Lieblingsschriftsteller. Mein absoluter Favorit ist Thomas Mann. Ich bin auch ein großer Fan von Hermann Hesse und Günter Grass. Und was hast du für Hobbys, Cheong?

Ich wandere gerne, spiele Tennis und auch ein bisschen Klavier. Und du?

Das klingt großartig! Ich wandere auch gerne und ich bin auch ein begeisterter Fußballspieler. Welches Team unterstützt du in der Bundesliga?

Hmm, vielleicht Bayern München. Der Club ist auch in Korea sehr bekannt.

Das ist wirklich interessant. Bayern ist auch mein Lieblingsverein. Aber wir sollten jetzt besser in die Uni gehen, sonst verpassen wir noch den Anfang unserer Vorlesung. Wir sollten uns irgendwann mal wieder treffen und weiter plaudern.

Ja gerne. Sagst du mir noch, was du studierst?

Ja, gerne. Ich studiere Informatik. Es ist ein interessantes Fach, aber manchmal auch sehr herausfordernd. Aber ich bin sehr begeistert davon und hoffe, dass ich später einmal in der Branche arbeiten kann. Und du, Cheong? Was hast du vor, nachdem du dein Studium beendet hast?

Wie schon gesagt, ich möchte einmal Deutsch unterrichten, vielleicht an einer Uni in Korea.

Das ist großartig! Du hast bestimmt eine große Leidenschaft für die deutsche Sprache und Kultur. Ich bin mir sicher, dass du ein großartiger Lehrer sein wirst. Ich wünsche dir viel Erfolg für deine Zukunftspläne. Bis bald, Cheong!

Ja, danke sehr. Bis bald!

Auf Wiedersehen, es war schön dich kennenzulernen!

Tschüss, Max!

Tschüss! Bis bald!

## 5. Konversation der Kursteilnehmer mit ChatGPT

Diese Konversation druckte ich aus und ging sie zusammen mit den Kursteilnehmern durch. Dabei wurde deutlich, dass der Chatbot nicht nur Fragen beantwortet, sondern durch eigene Fragen dem Gespräch immer wieder eine neue Richtung geben kann. Die Konversation ist somit offen und insofern auch realistisch. Bemerkenswert war auch seine Aufforderung, doch jetzt in die Uni zu gehen, um die Vorlesung nicht zu verpassen. Nun forderte ich die Studierenden auf, es selbst einmal zu versuchen. Dazu sollten sie jeweils zu zweit an den Computer kommen und sich mit dem »deutschen Kommilitonen« unterhalten. Die anderen konnten den Chat am Screen mitverfolgen und eigene Vorschläge machen. Ich korrigierte die Eingaben jeweils. Alle waren voll Enthusiasmus und mit viel Spaß bei der Sache. Das Highlight war dann, dass zwei Studentinnen versuchten, ihren »Chatpartner« zum Abendessen zu sich nach Hause einzuladen. Da ging er plötzlich auf Abstand:

Ich danke euch für die Einladung, aber ich denke, es ist besser, wenn wir uns erst einmal besser kennenlernen, bevor ich zu euch nach Hause komme. Vielleicht könnten wir stattdessen zusammen in einem Restaurant essen gehen?

Vielleicht zeigt ChatGPT an dieser Stelle puritanische Moralvorstellungen, wie sie besonders im angelsächsischen Raum immer noch verbreitet sind: Das Sprachmodell wurde vorwiegend an englischsprachigen Texten trainiert. Die beiden Studentinnen ließen aber nicht locker:

Was? Wir werden dir etwas Leckeres zubereiten. Welches Gericht magst du?

An dieser Stelle fiel der Chatbot gänzlich aus der Rolle. Er erklärte, als Künstliche Intelligenz könne er leider nicht persönlich erscheinen; ob sie nicht lieber einen »realen« deutschen Studenten kennenlernen wollten?

Nach einem Klick auf den Regenerate-Response-Button spielte er zunächst wieder mit:

Ich esse eigentlich alles gerne. Aber wenn ich mich entscheiden müsste, würde ich gerne etwas mit Fleisch und Gemüse essen.

Daraufhin erhielt er das folgende Angebot:

Wenn du zu uns kommst, bekommst du ein koreanisches Steak.

Darauf reagierte er wie erhofft:

Das hört sich großartig an! Ich mag Steak sehr gerne. Ich würde mich freuen, mit euch zu essen und eure Kochkünste kennenzulernen. Wann passt es euch denn?

Als sie ihn für »heute Abend um 7 Uhr« einluden, kippte er wieder in den »Realitäts-Modus«, obwohl er ja selbst nach dem Termin gefragt hatte:

Es tut mir leid, aber ich bin ein Computerprogramm und habe keine reale Welt-Identität oder physischen Körper. Ich kann nicht zu euch nach Hause kommen, da ich nur Text auf einem Bildschirm ausgeben kann.

Hier war offensichtlich eine »rote Linie« des Chatbots überschritten; den Konflikt zwischen der virtuellen und der realen Situation löst er schließlich zugunsten der letzteren. Seine Reaktion führte zu einem spontanen Heiterkeitsausbruch im Kurs.

## 6. Eigene Fragen zu Landeskunde und Sprache

In der folgenden Unterrichtsstunde griffen wir die Arbeit mit ChatGPT noch einmal auf. Diesmal ging es um seine Fähigkeit, Informationen aus seinem riesigen Wissensfundus weiterzugeben. Dabei hatte ich ihm als Vorbereitung mehrere Fragen zur Landeskunde und zur Sprache gestellt, die ich nun zusammen mit seinen Antworten präsentierte. Als erstes wollte ich von ihm wissen: »Wie komme ich am schnellsten von München nach Stuttgart, wie lange dauert die Fahrt und wie viel kostet sie?«. Der Chatbot lieferte zunächst eine allgemein gehaltene Einleitung:

Die schnellste Möglichkeit, um von München nach Stuttgart zu gelangen, ist normalerweise mit dem Zug oder mit dem Auto. Die genaue Reisezeit und Kosten hängen jedoch von verschiedenen Faktoren wie der gewählten Transportart, der Abfahrtszeit und der Buchung im Voraus ab. Hier sind einige Informationen, die Ihnen bei Ihrer Reiseplanung helfen können: ...

Anschließend fügte er genaue Angaben über Entfernung, Reisedauer und -kosten an, differenziert nach den erwähnten Verkehrsmitteln. Soweit ich die Daten überprüfen konnte, erwiesen sie sich als korrekt. Als nächstes fragte ich ihn, an welcher deutschen Uni zur Zeit die meisten koreanischen Studierenden eingeschrieben sind. Auch hier schickte er eine Vorbemerkung voraus, bei der er auf seine eigenen Grenzen verwies:

Ich habe leider keine aktuellen Zahlen zu den koreanischen Studierenden an deutschen Universitäten, da mein Wissensstand auf das Jahr 2021 beschränkt ist und die genauen Zahlen von Jahr zu Jahr schwanken können. Allerdings gibt es einige Universitäten in Deutschland, die bekannt dafür sind, eine hohe Anzahl an internationalen Studierenden, einschließlich koreanischen Studierenden, zu haben.

Dann nannte er speziell die Technische Universität München sowie die Universität Mannheim, zusammen mit den jeweiligen Zahlen der internationalen Studierenden und dem Anteil der Koreaner daran. Dabei berief er sich in beiden Fällen auf entsprechende Angaben für das Wintersemester 2021/22 auf der jeweiligen Webseite. Allerdings erwiesen sich die Zahlen als inkorrekt oder nicht verifizierbar.<sup>4</sup>

Meine dritte Eingabe bezog sich auf den Bereich der Semantik: »Nenne drei Synonyme für ›ernsthaft‹ in dem Satz ›Ich bin ernsthaft daran interessiert, Deutsch zu lernen.« Auch hier offenbarte er eine Begrenzung seiner Fähigkeiten: Er schlug nämlich »aufrichtig«, »nachdrücklich« und »gründlich« vor. Zwar können alle drei genannten

<sup>4</sup> Für die TU München gibt die pdf-Datei »2020 TUM in Zahlen« 6.234 internationale Studierende an, davon 192 aus Korea. Die pdf-Broschüre »Dein Studium an der Universität Mannheim« enthält lediglich die allgemeine Angabe »12.000 Studierende, davon über 2.000 aus mehr als 100 Ländern.«

Wörter als Synonyme für »ernsthaft« verwendet werden, aber in dem angegebenen Satz passt nur »aufrichtig«. An dieser Stelle erinnerte ich die Kursteilnehmer daran, dass Sie die Angaben des Chatbots nicht ungeprüft übernehmen sollten.

## 7. Fragen der Kursteilnehmer an ChatGPT

Nun bat ich die Studierenden, sich jeweils selbst eine Frage zu überlegen. Einige der Fragen waren allgemein gehalten, etwa nach den Freizeitaktivitäten von Studierenden in Deutschland, nach Festivals oder den schönsten Dating-Plätzen. Konkreter war da schon das Interesse an den Kosten für ein Zimmer in einem Studentenwohnheim in Berlin oder an empfehlenswerten Restaurants in München. Dementsprechend lieferte der Chatbot detaillierte Informationen: Im ersten Fall differenzierte er nach öffentlichen und privaten Wohnheimen sowie WGs, im zweiten schickte er eine Liste mit den Adressen und den kulinarischen Schwerpunkten der jeweiligen Häuser.

Eine Studentin zielte mit ihrer Frage auf Grundsätzliches: »Wie denkst du selbst?« Die Antwort des Chatbots war durchaus erhellend:

Als künstliche Intelligenz habe ich keine persönlichen Überzeugungen oder Meinungen, da ich nur darauf programmiert bin, Informationen zu liefern und Fragen zu beantworten, die auf Fakten und Daten basieren. Ich bin neutral und versuche, so objektiv wie möglich zu sein, ohne Vorurteile oder persönliche Präferenzen zu haben.

## 8. Kreative Erweiterung

Mit einer abschließenden Frage wollte ich das kreative Potenzial des Chatbots veranschaulichen:

Wenn Goethe heute leben würde, wie würde er über das Flugzeug denken?

Bei seiner Antwort bewies der Chatbot, dass er tatsächlich verschiedene Elemente neu kombinieren und damit den Anschein logischen Denkens erwecken kann:

Es ist schwierig zu sagen, wie Goethe auf das Flugzeug reagieren würde, wenn er heute leben würde, da er in einer völlig anderen Epoche lebte, in der die Technologie und die Fortbewegungsmittel völlig anders waren als heute. Allerdings war Goethe ein großer Befürworter des Fortschritts und der wissenschaftlichen Entdeckungen. Er war ein Universalgelehrter und interessierte sich für viele verschiedene Bereiche, darunter auch die Naturwissenschaften.

ten. Daher ist es durchaus möglich, dass er das Flugzeug als eine erstaunliche technologische Leistung betrachten und seine Faszination darüber ausdrücken würde.

Es ist jedoch auch möglich, dass er sich über die Auswirkungen des Fliegens auf die Umwelt und den Klimawandel Gedanken machen würde, da er ein tiefes Verständnis für die Zusammenhänge in der Natur hatte und oft über die Bedeutung der Nachhaltigkeit und des Umweltschutzes sprach.

Abgesehen davon, dass Goethe die Begriffe ›Nachhaltigkeit‹ und ›Umweltschutz‹ sicher noch nicht kannte, zeigt sich hier ein Grundprinzip der Antworten von ChatGPT: ChatGPT ist gut darin, verschiedene Perspektiven darzustellen, ohne sie allerdings zu bewerten: Das bleibt den Usern selbst überlassen. ›Neutralität‹ und ›Objektivität‹ hat der Chatbot ja zuvor als seine Leitlinien genannt.

## 9. Ausblick

Als nächsten Schritt plante ich, den Chatbot eine imaginäre Reisebeschreibung verfassen zu lassen. Aus einem vorherigen Probelauf wusste ich, dass ChatGPT auch diese Aufgabe meistern konnte. Das Ergebnis war perfekt formuliert, wenn auch – naturgemäß – etwas unpersönlich. Anlass dazu bot eine Hausaufgabe, in der die Studierenden über eigene Reiseerlebnisse berichteten; sie hätten dann ihre Texte mit dem des Chatbots vergleichen können. Schließlich verzichtete ich wohlweislich auf diesen neuerlichen Einsatz des Programms: Ich wollte nicht riskieren, in Zukunft nur noch standardisierte, KI-generierte Texte von meinen Studierenden zu erhalten. Zwar ist abzusehen, dass die Entwicklung ohnehin in diese Richtung geht, wie bereits am Anfang dieses Beitrags erwähnt. Ich habe allerdings kein Interesse daran, sie selbst zu beschleunigen. Dennoch mache ich mir natürlich Gedanken, wie ich mit der Tendenz zu einer »automatisierten« Textproduktion am besten umgehe. Abgesehen davon kann ich mir durchaus vorstellen, das Tool in seiner Grundfunktion als Chatpartner weiter einzusetzen, etwa indem die Studierenden virtuelle Interviews mit (noch lebenden oder bereits verstorbenen) Prominenten führen. In fortgeschrittenen Kursen könnte ich es auch für Übersetzungsübungen verwenden. Für mich selbst kann sich Chat-GPT als durchaus hilfreiches Werkzeug bei der Erstellung von Aufgaben erweisen, z. B. bei einem Lückentext mit Angabe der ausgelassenen Wörter. Solche Anwendungen bringen sicher einen deutlichen Zeitgewinn. Auf jeden Fall werde ich mich mit dem Programm weiter auseinandersetzen.



## Literatur

- Bach, S. & Weßels, D. Das Ende der Hausarbeit. Sprachprogramme wie ChatGPT revolutionieren das Prüfungswesen an den Hochschulen. Lassen sich Täuschungen überhaupt noch aufdecken? *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 22. Dezember 2022, S. N4.
- Bager, J. (2022). Facettenreicher Gesprächspartner: Die Text-KI ChatGPT schreibt Fachtexte, Prosa, Gedichte und Programmcode. In *c't*, Band 2023, Nr. 1, S. 46–47.
- ChatGPT. In *Wikipedia*. Abgerufen am 19.02.2023 von <https://de.wikipedia.org/wiki/ChatGPT>.
- Cowen, T. How should you talk to ChatGPT? *Korea Herald*. Abgerufen am 09.02.2023 von <http://www.koreaherald.com/common/newsprint.php?ud=20230208000839>.
- Jeger, R. (2023). *Einstieg in ChatGPT – Künstliche Intelligenz verstehen und nutzen: Ein praktischer Ratgeber für Einsteiger*. Horgen Schweiz: VOIMA GmbH Verlag.
- Kühl, E. Gut erfunden ist halb geglaubt, *Zeit Online*. Abgerufen am 08.12.2022 von <http://www.zeit.de/digital/internet/2022-12/chatgpt-kuenstliche-intelligenz-openai-chatbot>.
- OpenAI. (2023). *ChatGPT*. Abgerufen am 24.02.2023 von <https://chat.openai.com/>.
- Pankow, J. Künstliche Intelligenz: »Dafür hätte eine junge Wissenschaftlerin ein paar Stunden gebraucht«. *Zeit Online*. Abgerufen am 31.12.2022 von <https://www.zeit.de/campus/2022-12/ki-chatbot-chatgpt-sprachmodell-robert-lepenies-interview>.
- Pretschner, A. et al. Die mächtigen neuen Assistenzsysteme. Was aus der Künstlichen Intelligenz ChatGPT folgt, über die gerade alle sprechen. *Frankfurter Allgemeine Zeitung* 9. Januar 2023, S. 18.
- Rieck, C. (2023). *Schummeln mit ChatGPT – In Schule, Uni und Beruf*. Rieck Verlag.
- Schinkels, P. ChatGPT an Hochschulen: »Mit einer Plagiatssoftware werden wir ChatGPT nicht erkennen können«. *Zeit Online*. Abgerufen am 31.01.2023 von <https://www.zeit.de/digital/2023-01/chatgpt-hochschule-pruefungen-betrug>.
- Spiewak, M. ChatGPT - »Schüler müssen wissen, wie künstliche Intelligenz funktioniert«. Interview mit Doris Weßels. *Zeit Online*. Abgerufen am 19.02.2023 von <https://www.zeit.de/2023/04/chatgpt-kuenstliche-intelligenz-schule-uni>.
- Spiewak, M. Künstliche Intelligenz in der Schule: Die 8a gegen die KI. *Zeit Online*. Abgerufen am 18.02.2023 von <https://www.zeit.de/2023/08/kuenstliche-intelligenz-schule-unterricht>.



# Im Dialog mit ChatGPT – Vier potenzielle Einsatzbereiche des Chatbots im Sprachunterricht und beim Fremdsprachenlernen im Test

Christian Horn

## Zusammenfassung

*Dieser Beitrag untersucht, inwiefern sich ChatGPT für den Einsatz als Informationsquelle, für die automatische Erstellung von Texten, für die Korrektur von Lernertexten und für das kommunikative Lernen im Dialog eignet. Dazu wurden mit ChatGPT jeweils exemplarische Dialoge geführt und die Ergebnisse eingeordnet. Aus den Befunden werden Schlussfolgerungen für den Einsatz im Sprachunterricht und beim Fremdsprachenlernen gezogen.*

## 1. Einleitung

Gegenstand dieses Beitrags ist eine computerbasierte Anwendung, die sich mit Menschen in natürlicher Sprache unterhält und dabei Künstliche Intelligenz (KI) verwendet. Eine solche Anwendung nennt man Chatbot.<sup>1</sup> Der Begriff setzt sich aus »Chat« und der zweiten Silbe von »Robot« zusammen. Der Chatbot ChatGPT, der auf Künstlicher Intelligenz basiert, ist im letzten Jahr durch zahlreiche, Aufsehen erregende Leistungen einer breiteren Öffentlichkeit bekannt geworden und hat die Fortschritte im Bereich KI sehr plötzlich für Anwender erfahrbar gemacht. So soll der Chatbot beispielsweise anspruchsvolle Prüfungen in den Bereichen Medizin und Jura in den USA bestanden haben.<sup>2</sup> Begleitet werden diese Nachrichten jedoch auch durch Stimmen, die vor den revolutionären Effekten der Künstlichen Intelligenz warnen, so zum Beispiel von Elon Musk, der etwa ein Moratorium im Bereich der KI-Entwicklung forderte, um kurz danach allerdings eine Firma zur KI zu gründen.<sup>3</sup>

Was aber ist ChatGPT eigentlich? Was können Anwender davon im aktuellen Zustand erwarten? Und, im Hinblick auf die Zielgruppe dieses Textes, wie könnte man es zum Fremdsprachenlernen einsetzen? Kann es den Unterricht sinnvoll ergänzen, und wenn ja, welche Bereiche kämen dafür in Betracht, welche zeigen sich als (noch) problematisch?

---

<sup>1</sup> <https://www.ibm.com/de-de/campaign/was-ist-ein-chatbot> (21.04.2023)

<sup>2</sup> <https://www.n-tv.de/technik/ChatGPT-besteht-US-Medizinexamen-article23906785.html> (21.04.2023)

<sup>3</sup> <https://www.berliner-zeitung.de/panorama/musk-grundet-firma-fur-kunstliche-intelligenz-li.338390> (16.04.2023)

Diesen Fragen soll im vorliegenden Beitrag nachgegangen werden. In Abschnitt 2 wird kurz skizziert, um was es sich bei ChatGPT handelt und was von dem Chatbot erwartet werden kann und was nicht. Abschnitt 3 widmet sich nach einer grundlegenden didaktischen Einordnung des Einsatzes von ChatGPT im Unterricht vier möglichen Einsatzbereichen des Chatbots im Sprachunterricht bzw. beim Fremdsprachenlernen: Erstens wird er darauf getestet, wie er als Wissensdatenbank etwa Fragen zu grammatischen Phänomenen des Deutschen beantwortet. Im Rahmen eines Tests wird ChatGPT um eine Erklärung der Perfektbildung im Deutschen gebeten und die Antwort wird auf ihre fachliche Richtigkeit geprüft. Zweitens wird ChatGPT hinsichtlich seiner Fähigkeit zur Erzeugung von Freitext getestet. Die Fähigkeit des Chatbots zur Texterstellung wurde in den Medien immer wieder hervorgehoben; für diesen Beitrag wird geprüft, ob ChatGPT etwa einen kleinen Aufsatz zum Thema »Meine Familie« autonom erzeugen kann. Drittens wird getestet, ob ChatGPT fehlerbehaftete Texte, wie sie bei Lernenden regelmäßig auftreten, in wohlgeformte schriftsprachliche Äußerungen des Deutschen überführen kann. Der vierte getestete Bereich ist der Einsatz von ChatGPT als Dialogpartner zum Deutschlernen. Die Nutzung des Chatbots für diese Aufgabe ergibt sich aus seiner Gestaltung als Sprachmodell, das insbesondere auf die Kommunikation mit seinen Nutzern ausgerichtet ist. Im Rahmen des Tests wird ChatGPT die Anweisung gegeben, mit dem Nutzer zum Szenario »Im Café« einen natürlichen Dialog auf Deutsch zu führen mit dem Ziel, die sprachlichen Fertigkeiten des Nutzers weiterzuentwickeln. Die Befunde aus den vier Tests und die daraus gezogenen Schlussfolgerungen werden in Abschnitt 5 kurz zusammengefasst.

Alle Betrachtungen und Analysen basieren auf realen Tests, die vom Autor dieses Beitrags mit ChatGPT durchgeführten wurden. Auszüge der Protokolle der Kommunikation mit dem Chatbot illustrieren dabei die Interaktion, die aufschlussreich und zum Teil auch durch Selbstkorrekturen von ChatGPT geprägt sind.

Auf computerlinguistische Aspekte von ChatGPT, spekulative Überlegungen zur Zukunft oder ethische Fragen zum Einsatz von Künstlicher Intelligenz im Sprachunterricht wird in diesem Beitrag nicht eingegangen.

## 2. Was ist ChatGPT und was kann man von ihm erwarten?

Die folgenden Erläuterungen beziehen sich auf ChatGPT in der Version 3.5, mit dem von Januar bis März 2023 die beschriebenen Tests durchgeführt wurden. Die Buchstaben GPT im Namen des Chatbots stehen für *Generative Pretrained Transformer* und bezeichnen die technische Funktionsweise als generativen, vortrainierten Transformator. Auf die technischen Hintergründe soll hier nicht eingegangen werden, es ist für die Einordnung der hier erörterten Befunde aber anzumerken, dass der Chatbot einerseits stetig weiterentwickelt und mit weiteren Trainingsdaten trainiert wird, an-

dererseits kontinuierlich selbstständig aus der Interaktion mit den Nutzerinnen und Nutzern lernt. Daher kann man erwarten, dass sich die in diesem Beitrag dargestellten Leistungsmerkmale und Potenziale in künftigen Versionen weiter deutlich erhöhen, während sich die Schwierigkeiten massiv verringern werden.

Wenden wir uns zunächst der Nutzung von ChatGPT über die im Internet kostenlos zur Verfügung stehende Kommunikationsschnittstelle, die unter [chat.openai.com](https://chat.openai.com) erreichbar ist, zu. Möchte man mit ChatGPT kommunizieren, muss man sich zunächst auf der Webseite registrieren. Im Anschluss loggt man sich auf der Webseite ein und wird dann mit dem Startbildschirm der Plattform begrüßt. Dieser ist spartanisch aufgebaut und besteht aus einem rudimentären Menübereich auf der linken Seite und vor allem aus dem großen Chatfenster mit einem Eingabefeld. Dort tippt man seine Anfragen an das System ein, auf die ChatGPT anschließend antwortet. Diese Kommunikationsschnittstelle erlaubt die Interaktion mit dem dahinterstehenden KI-System. Dort kann man ChatGPT selbst fragen, um was es sich bei ihm handelt (vgl. Dialog 2-1).

#### Dialog 2-1

**Frage:** Was bist du?

**ChatGPT:** Ich bin ChatGPT, ein großes Sprachmodell, das von OpenAI entwickelt wurde und auf der GPT-3,5-Architektur basiert. Ich wurde programmiert, um menschenähnliche Konversationen durchzuführen und Fragen in vielen verschiedenen Wissensbereichen zu beantworten.

**Frage:** Du basierst auf einem maschinellen Modell. Was ist das?

**ChatGPT:** Ein maschinelles Modell ist ein mathematisches Modell, das von einem KI-System trainiert wurde, um bestimmte Aufgaben auszuführen. Es wird durch die Verarbeitung großer Datenmengen automatisch generiert und verfeinert, anstatt von einem Menschen manuell definiert zu werden. Dies ermöglicht es dem System, aus großen Mengen an Daten zu lernen und komplexe Muster und Zusammenhänge zu erkennen, die es dann bei der Lösung von Problemen anwenden kann.

**Frage:** Woher stammt dein Wissen?

**ChatGPT:** Mein Wissen stammt aus einer Vielzahl von Quellen, die von OpenAI zusammengestellt wurden, einschließlich Online-Enzyklopädien, wissenschaftlichen Artikeln, akademischen Texten und Büchern. Diese Informationen werden dann von einer großen Anzahl von Computern verarbeitet und in einem Modell gespeichert, das es mir ermöglicht, auf eine Vielzahl von Fragen zu antworten. Die Daten wurden dann verwendet, um das Sprachmodell zu trainieren und zu optimieren, um seine Fähigkeit zur Verarbeitung von Sprache und

zum Verständnis von Kontext und Bedeutung zu verbessern. Es ist wichtig zu beachten, dass mein Wissen auf einem bestimmten Stand basiert und möglicherweise nicht immer auf dem neuesten Stand ist.

Es ist festzuhalten, dass es sich bei ChatGPT um ein Sprachmodell handelt, das mit ausgewählten Daten trainiert wurde, um es so auf ein menschenähnliches Kommunikationsverhalten zu verschiedenen Themen vorzubereiten. Diese Eigenschaft als Sprachmodell ist das herausragende Kennzeichen von ChatGPT. Dies bestätigt der Chatbot in Dialog 2-2 auch selbst:

#### Dialog 2-2

- Frage:** Das Besondere an dir ist dein Sprachmodell, nicht so sehr die dahinterstehenden Quellen, oder?
- ChatGPT:** Ja, das stimmt. Das Besondere an meiner Funktionsweise als Chatbot liegt in meinem Sprachmodell, das auf der GPT-3-Technologie basiert. Die Trainingsdaten sind wichtig für das Modell, da sie dazu beitragen, die Fähigkeit des Modells zu verbessern, natürliche Sprache zu verstehen und zu verarbeiten. Die Genauigkeit meiner Antworten hängt jedoch hauptsächlich von der Qualität meines Sprachmodells ab, das auf den Trainingsdaten basiert, die verwendet wurden, um es zu trainieren und zu optimieren.

Die Äußerung von ChatGPT ist hier aus mehreren Gründen aufschlussreich: Erstens klärt sie, an welcher Stelle die KI zum Einsatz kommt und auf was sie sich in erster Linie richtet. Zweitens wird, entgegen des oft in Presseberichten entstehenden Eindrucks, deutlich, dass die Besonderheit von ChatGPT nicht primär in seiner Eigenschaft als Informationsfundus besteht, sondern dass es sich dadurch auszeichnet, die sprachliche Interaktion mit menschlichen Nutzerinnen und Nutzern schon jetzt äußerst flüssig zu beherrschen, dass es stetig weiter dazulernt und sich so über den Zeitverlauf immer besser auf seine Gesprächspartner einstellen kann. Dabei besteht ein großer Vorteil darin, dass ChatGPT in zahlreichen Sprachen interagieren kann, darunter auch Englisch, Deutsch und Koreanisch. Drittens lernt ChatGPT im Lauf der Zeit auch immer besser, welche Arten von Information bei Anfragen gewünscht werden – und kann so die Informationsauswahl aus seinem Datenbestand immer besser und zielgerichteter vornehmen und die Antworten entsprechend aussagekräftiger gestalten.

Insbesondere seine ausgeprägte Interaktionsfähigkeit mit menschlichen Gegenübern deutet darauf hin, dass sich der Chatbot hervorragend für den Einsatz beim

Fremdsprachenlernen eignet. Hier ließen sich verschiedene Kontexte denken, in denen ChatGPT etwa wie ein menschlicher Partner zum Beispiel für Sprachtandems, für das Üben von Dialogsituationen in bestimmten Szenarien, zur Fehleranalyse oder auch für Fragen zur Landeskunde eingesetzt werden könnte.

In der Version 3.5 entstammen die Daten, über die ChatGPT verfügt, seinen Trainingsdaten aus den Jahren bis 2021. Der Datenfundus ist in dieser Version statisch, das heißt, er wird nicht kontinuierlich erweitert oder aktualisiert. Ferner kann ChatGPT auch nicht selbstständig zur Recherche auf das Internet zugreifen und ist damit im Vergleich zu aktuellen Internetsuchmaschinen, die auf vielfach umfassendere Datenbestände zugreifen können, deutlich im Nachteil.

Nachdem nun einige wesentliche und relevante Merkmale von ChatGPT für das Fremdsprachenlernen herausgearbeitet wurden, widmet sich der folgende Abschnitt vier Einsatzmöglichkeiten des Chatbots beim Fremdsprachenlernen und im Sprachunterricht.

### **3. Zur Nutzung von ChatGPT beim Fremdsprachenlernen: Vier Einsatzmöglichkeiten im Test**

#### **3.1 Vorbemerkung: Didaktische Grundlage zur Integration von ChatGPT in den Unterricht**

Der Einsatz von ChatGPT im Sprachunterricht scheint, wie der Autor es im Gespräch mit verschiedenen Kolleginnen und Kollegen derzeit wahrnimmt, aktuell oft von einer gewissen Freude am Ausprobieren gekennzeichnet zu sein, wobei Lehrkräfte und Studierende sich mit den Möglichkeiten des Chatbots auseinandersetzen und mit ihm zu ausgewählten Fragen experimentell interagieren. Diese Phase erinnert an den oft erstmaligen Einsatz von Online-Tools im pandemiebedingten Online-Unterricht im Jahr 2020, bei dem viele Lehrkräfte webbasierte Werkzeuge zunächst in ihrem Kurs ausprobierten und sich von den neuen Möglichkeiten inspirieren ließen, bevor dann im Lauf des Folgejahres eine gewisse Professionalisierung zu beobachten war. Ein wesentlicher Punkt, auf den dabei immer öfter hingewiesen wurde, war, dass der Einsatz von Online-Tools im Unterricht sich, wie andere Methoden auch, an den jeweiligen Lehrzielen zu orientieren habe.

Dasselbe gilt für den professionellen Einsatz von ChatGPT im Unterricht. Auch hier sollte die Nutzung jeweils geplant, die Lehrziele definiert sowie bestimmt werden, wie diese möglichst effektiv und effizient erreicht werden können. Sollten die Stärken von ChatGPT die Erreichung der Lehrziele sinnvoll und zielorientiert fördern, kann er dafür entsprechend eingeführt und eingesetzt werden. Zu beachten ist dabei, dass sich die Lernenden im Sinne einer unterstützenden Medienkompetenzentwicklung auch der vorhandenen Schwachstellen des Chatbots und der ggf. problematischen Effekte eines unangemessenen Einsatzes bewusst werden.

Im Folgenden sollen nun vier Bereiche, für die ChatGPT im Unterricht eingesetzt werden könnte, näher betrachtet und die Stärken und Schwächen des Systems beispielhaft herausgearbeitet werden.

### 3.2 ChatGPT als Informationsquelle

Ein naheliegender Einsatzzweck von ChatGPT besteht in seiner Funktion als Informationsquelle. Im Sprachunterricht könnten hierzu etwa landeskundliche Informationen (»Was für eine Staatsform hat Deutschland?«, »Was ist Currywurst?« o. ä.) oder aber auch Auskünfte zur Sprache gehören (»Was sind die 50 häufigsten Wörter im Deutschen?«, »Was sagt man, wenn man jemanden zum ersten Mal trifft?« usw.). Wenn man ChatGPT als Informationsquelle nutzt, sollten die gegebenen Antworten inhaltlich möglichst zutreffen. Auf der Webseite von ChatGPT selbst wird darauf hingewiesen, dass die inhaltlichen Angaben Fehler aufweisen können und daher geprüft werden sollten. Darüber hinaus sind auch die Trainingsdaten des Chatbots nicht einem Test auf Reliabilität unterzogen worden, wie ChatGPT in Dialog 3-1 angibt:

#### Dialog 3-1

**Frage:** Ist bei deinen Schulungsdaten zwischen reliablen und nicht-reliablen Informationen unterschieden worden?

**ChatGPT:** Nein, bei meiner Schulung wurde kein Unterschied zwischen zuverlässigen und nicht zuverlässigen Informationen gemacht.

Die Antworten, die ChatGPT auf Anfragen liefert, entstammen einer Vielzahl von sich zum Teil widersprechenden Quellen, und ChatGPT wählt daraus die seinem Lernverfahren nach plausibelsten für die Antwort aus. Da er die Daten jedoch nicht inhaltlich bewerten kann, bleibt ein Fragezeichen bei der Zuverlässigkeit der Aussagen. Dies wird im Folgenden an einem Beispiel illustriert. In Dialog 3-2 wurde ChatGPT gebeten, die Perfektbildung im Deutschen zu erläutern:

#### Dialog 3-2

**Frage:** Wie bildet man das Perfekt im Deutschen?

**ChatGPT:** Das Perfekt wird im Deutschen durch die Verbindung von einer Form des Verbs »haben« oder »sein« und dem Partizip Perfekt gebildet. Die Wahl des richtigen Helper-Verbs hängt von der Art des Verbs ab. Hier sind einige Regeln:

1. Für Bewegungsverben (z.B. gehen, laufen) wird üblicherweise »sein« verwendet. Beispiel: Ich bin nach Hause gegangen.



2. Für Verben, die einen Zustand ausdrücken (z.B. sein, wohnen), wird üblicherweise »sein« verwendet. Beispiel: Ich bin hier gewesen.
3. Für Verben, die eine Handlung ausdrücken, aber keine Bewegung (z.B. lesen, arbeiten), wird üblicherweise »haben« verwendet. Beispiel: Ich habe gestern den ganzen Tag gearbeitet.

Im Großen und Ganzen kann die Erläuterung als zutreffend betrachtet werden, allerdings fällt sofort auf, dass das Verb »wohnen« fälschlicherweise einer Bildung mit »sein« zugeordnet wurde. Im weiteren Verlauf der Erläuterung erklärt ChatGPT auch die Bildung des Partizip Perfekt im Deutschen und weist auf die zahlreichen Ausnahmen hin. Der Autor wünschte sich weitere Informationen und fragte entsprechend nach (vgl. Dialog 3-3):

#### Dialog 3-3

**Frage:** Welche Ausnahmen gibt es bei der Bildung des Partizip Perfekt im Deutschen?

**ChatGPT:** Hier ist eine unvollständige Liste von einigen der häufigsten Ausnahmen: [Anm. d. Verf.: Es folgt eine Liste mit vier Punkten, im Folgenden ein Auszug]

3. Stammveränderungen: Einige Verben haben eine Stammveränderung bei der Bildung des Partizips Perfekt. Beispiel: essen - gegessen, trinken - getrunken.

Es ist jedoch unmöglich, eine vollständige Liste aller Ausnahmen zu erstellen, da es viele tausend unregelmäßige Verben im Deutschen gibt.

Offensichtlich gehört das genannte Beispiel »essen - gegessen« nicht zur Kategorie »Stammveränderung« bei der Bildung des Perfekt (wohl aber hinsichtlich des Präteritums). Der Autor wies den Chatbot darauf hin (vgl. Dialog 3-4):

#### Dialog 3-4

**Frage:** Bei »gegessen« gibt es keine Stammveränderung.

**ChatGPT:** Entschuldigung, Sie haben Recht. Das war ein Fehler in meiner Antwort. Bei »gegessen« handelt es sich nicht um eine Stammveränderung. Vielmehr handelt es sich bei »essen« um ein unregelmäßiges Verb, dessen Partizip Perfekt »gegessen« lautet. Dank Ihnen für die Korrektur!

Zunächst ist bemerkenswert, dass der Chatbot seine ursprüngliche Aussage korrigiert und die falsche Aussage einräumt, sogar begleitet von einer Entschuldigung. In Dialog 3-5 erkundigte sich der Autor, wieso der Fehler aufgetreten ist:

#### Dialog 3-5

**Frage:** Wieso ist dir dieser Fehler passiert?

**ChatGPT:** Obwohl ich eine enorme Menge an Texten verarbeitet habe, kann es manchmal vorkommen, dass ich Fehler mache oder falsche Informationen bereitstelle. Dies kann auf eine Reihe von Faktoren zurückzuführen sein, einschließlich fehlender oder inkorrektur Informationen in meinem Trainingsdatensatz.

Offensichtlich enthielten die Trainingsdaten also auch solche Informationen, die die Falschaussage hervorgerufen haben. ChatGPT lernt aus den Rückmeldungen der Nutzerinnen und Nutzer und kann so seine Angaben dort verbessern, wo er Korrekturen erhält. Das Beispiel zeigt jedoch, dass die inhaltlichen Aussagen des Chatbots dem Kriterium der Reliabilität aktuell noch nicht genügen. Ein Einsatz im Unterricht müsste daher immer mit einer entsprechenden Sensibilisierungs- und Überprüfungssequenz einhergehen.

### 3.3 Generierung von Lernertexten auf Deutsch durch ChatGPT

Eine in der Presse oft gepriesene Fähigkeit von ChatGPT soll darin bestehen, Texte zu bestimmten Fragestellungen schnell und niederschwellig zu erstellen. Das Verfassen eines Textes entspricht auch einer typischen Hausaufgabe im DaF-Unterricht, so könnte etwa die Aufgabe an die Lernenden gestellt werden, einen Text über ihre Familie zu schreiben. Um zu testen, wie gut ChatGPT diese Herausforderung meistert, wurde eine derartige Aufgabe auch dem Chatbot gestellt (vgl. Dialog 3-6):

#### Dialog 3-6

**Frage:** Kannst du einen kurzen Aufsatz auf Niveau A1 zum Thema »meine Familie« auf Deutsch schreiben?

**ChatGPT:** Meine Familie besteht aus meinen Eltern und meinem jüngeren Bruder. Wir wohnen zusammen in einem Haus und verbringen viel Zeit miteinander. Meine Eltern arbeiten beide und mein Bruder geht zur Schule. In unserer Freizeit machen wir gerne gemeinsame Aktivitäten wie Spazieren gehen, Sport treiben oder Filme anschauen. Ich bin sehr glücklich, Teil einer so unterstützenden und liebevollen Familie zu sein.

Die Aufgabe wurde nahezu perfekt umgesetzt, wenn auch die Verwendung des Partizip I von »unterstützen« nicht recht zum Sprachniveau A1 passt. Auch komplexere und sogar argumentative Texte mit unterschiedlichen Standpunkten können von ChatGPT erstellt werden, auch dazu wurden mehrere Tests durchgeführt, alle mit ähnlich überzeugendem Ergebnis. Selbst wenn die inhaltlichen Aussagen dabei nicht immer reliabel sind, so ist doch zumindest die sprachlichen Ebene eindrucksvoll.

### 3.4 Korrektur von Lernertexten durch ChatGPT

Die sprachlichen Leistungen von ChatGPT führten zu der Frage, ob der Chatbot auch fehlerhafte oder gar unvollständige Texte, wie sie oft von Lernenden produziert werden, korrigieren kann. Dies wurde mit einigen häufigen Fehlerarten in Dialog 3-7 getestet:

#### Dialog 3-7

**Frage:** Kannst du folgenden Satz grammatisch korrigieren? er wohne in kleine stadt

**ChatGPT:** Der Satz lautet korrekt: »Er wohnt in einer kleinen Stadt.«

**Frage:** Bitte korrigiere diesen Text: habe er gestern leckere essen gegessen. aber war nicht müde. er hat in seine hause gegangen und viele stunden geschlafen

**ChatGPT:** Der korrigierte Text lautet: »Er hat gestern leckeres Essen gegessen, aber war nicht müde. Er ging in sein Haus und schlief viele Stunden.«

Die Korrektur ist fehlerlos, der Chatbot hat sogar, stilistisch vorteilhaft, bei der zweiten Anfrage die beiden ersten Sätze miteinander verbunden. Auch Tempuswechsel stellen kein Problem dar, wie Dialog 3-8 zeigt:

#### Dialog 3-8

**Frage:** Kannst du den letzten Satz im Perfekt formulieren?

**ChatGPT:** Ja, der korrigierte Satz im Perfekt lautet: »Er ist in sein Haus gegangen und hat viele Stunden geschlafen.«

Für Lernende dürfte besonders hilfreich sein, dass ChatGPT Fehler in der Zielsprache nicht nur korrigieren, sondern auch im selben Turn in der Muttersprache (wenn diese verfügbar ist) erklären kann. Für den entsprechenden Test wurde eine Sprachkorrektur mit Erläuterung auf Englisch (vgl. Dialog 3-9) und auf Koreanisch (Dialog 3-10) erbeten. Beide Ergebnisse sind fachlich überzeugend und vom Chatbot nachvollziehbar erläutert. Ob die Fehleranalyse allerdings grundsätzlich zuverlässig und inhaltlich zutreffend ist, muss auf breiterer empirischer Basis untersucht werden.

## Dialog 3-9

**Frage:** Kannst du bitte meine Sätze auf Deutsch korrigieren und mir auf Englisch erklären, worin meine Fehler jeweils bestehen?

**ChatGPT:** Natürlich kann ich das tun! Bitte schreiben Sie Ihre Sätze auf Deutsch, und ich werde versuchen, sie zu korrigieren und Ihnen die Fehler zu erklären.

**Frage:** Er habe gestern leckeres Essen gegessen

**ChatGPT:** The correction: »Er hat gestern leckeres Essen gegessen.« Explanation: The verb »haben« (to have) requires the auxiliary verb »hat« in the third person singular form when conjugated in the present perfect tense.

## Dialog 3-10

**Frage:** Kannst du bitte meine Sätze auf Deutsch korrigieren und mir auf Koreanisch erklären, worin meine Fehler jeweils bestehen?

**ChatGPT:** Natürlich kann ich das tun! Bitte schreiben Sie Ihre Sätze auf Deutsch, und ich werde versuchen, sie zu korrigieren und Ihnen die Fehler zu erklären.

**Frage:** Er habe gestern leckeres Essen gegessen

**ChatGPT:** 수정: »Er hat gestern leckeres Essen gegessen.« 설명: »Essen«은 과거 분사 형태로 »gegessen«이어야 합니다. 동사 »haben«은 3인칭 단수 형태로 »hat«으로 변화해야 합니다.

Die Beispiele illustrieren, dass sich ChatGPT für die Texterstellung, -korrektur und -anpassung hervorragend eignet. Dies bringt für den Sprachunterricht einige Herausforderungen mit sich. Unter anderem können ambitionierte Lernende diese Möglichkeiten dafür nutzen, selbst erstellte Texte von dem Chatbot analysieren, sich ihre Fehler aufzeigen und, in vielen Fällen, sogar in ihrer Muttersprache erläutern zu lassen. Durch die Korrektur können sie ihre schriftlichen Fertigkeiten so in Eigenarbeit und unabhängig von einer Lehrkraft deutlich verbessern. Weniger ambitionierte Lernende könnten in die Versuchung geraten, das Verfassen von Texten auf Deutsch dem Chatbot zu überlassen – und so ihre sprachlichen Fortschritte konterkarieren. Unbeaufsichtigte schriftliche Prüfungen müssen daher nun eigentlich, zumindest im sprachlichen Bereich, der Vergangenheit angehören. Mit ChatGPT sind also neue Herausforderungen für den (Sprach-)Unterricht entstanden, auf die Lehrkräfte angemessen reagieren müssen.

### 3.5 ChatGPT als Partner für das kommunikative Lernen

Seine Eigenschaft als Sprachmodell, das individuell auf die Äußerungen seines Gesprächspartners eingehen kann, prädestiniert ChatGPT als Kommunikationspartner zum Üben von dialogischen Situationen in der Zielsprache. So lassen sich verschiedene Situationen üben, etwa Einkaufen auf dem Markt, Gespräche beim Arzt oder das Bestellen im Café. Das letztgenannte Szenario wurde für ein Gespräch mit ChatGPT aufgegriffen, dabei auch sprachliche Fehler unterschiedlicher Art (u. a. hinsichtlich Rechtschreibung, Lexik, Artikelwahl) integriert und der Chatbot gebeten, diese zu korrigieren. Dialog 3-11 zeigt ausschnittsweise den entsprechenden Chatverlauf:

#### Dialog 3-11

- Frage:** Ich lerne Deutsch. Kannst du mir dabei helfen?
- ChatGPT:** Ja, gerne! Ich helfe dir gerne beim Deutschlernen. Was möchtest du denn gerne üben oder verbessern?
- Frage:** Ich möchte mit dir einen Dialog in einem Café führen, bei dem wir uns gegenseitig typische Fragen stellen. Bitte korrigiere mich, falls meine Sätze sprachlich nicht korrekt sind.
- ChatGPT:** Klar, das klingt nach einer guten Übung! Wie würdest du zum Beispiel einen Kaffee bestellen?
- Frage:** ein kaffe, bitte!
- ChatGPT:** Gut gemacht! Eine höflichere Art, nach einem Kaffee zu fragen, wäre: »Könnte ich bitte einen Kaffee haben?« oder »Ich hätte gerne einen Kaffee, bitte.« Möchtest du es noch einmal versuchen?
- Frage:** Könnte ich bitte einen Kaffe haben?
- ChatGPT:** Sehr gut! Hier ist eine weitere Übung. Wie würdest du nach der Speisekarte fragen?
- Frage:** Ich möchte Menu bitte
- ChatGPT:** Fast richtig! Eine höflichere Art, nach der Speisekarte zu fragen, wäre: »Könnte ich bitte die Speisekarte haben?« oder »Darf ich die Speisekarte sehen, bitte?« Möchtest du es noch einmal versuchen?
- Frage:** Dar ich Speiskarte sehen, bitte?
- ChatGPT:** Fast perfekt! Es wäre noch höflicher, »Könnte ich bitte die Speisekarte haben?« zu sagen. Aber du bist auf dem richtigen Weg! Möchtest du noch eine weitere Übung machen?
- Frage:** ja
- ChatGPT:** Gut, hier ist eine weitere Übung: Wie würdest du höflich nach der Rechnung fragen?
- Frage:** Die Rechnung, bitte!
- ChatGPT:** Das ist schon sehr gut! Aber um es noch höflicher auszudrücken, könntest du sagen: »Könnten wir bitte die Rechnung bekommen?«

oder »Könnten Sie uns bitte die Rechnung bringen?« Das zeigt höfliche Umgangsformen und ist in einem Restaurant sehr angemessen.

Der Chatverlauf in Dialog 3-11, der hier nur ausschnittsweise dargestellt ist, zeigt eine Reihe von Auffälligkeiten, die für die Praxis interessant und relevant sind. ChatGPT versteht sofort, dass sein Gegenüber mit ihm ein Szenario durchspielen will und kann sich im weiteren Verlauf innerhalb des Szenarios sehr gewandt bewegen. Dabei kann er aktiv das Gespräch (mit)steuern, Fragen stellen, auf Fragen innerhalb des Szenarios antworten und Folgefragen stellen. Die Güte der Reaktion hängt dabei massiv von der Art der Anweisung an ChatGPT ab. Je präziser diese gestellt ist, desto klarer erfüllt ChatGPT die Erwartungen. Praktisch ist, dass man dabei jeweils leicht nachjustieren kann: Möchte man, dass ChatGPT seine Reaktionen in eine andere Richtung lenkt oder einen zusätzlichen Aspekt bei seiner Reaktion aufgreift, kann man das jederzeit als Anweisung ergänzen. Dabei ist eine erstaunliche Eigenschaft von ChatGPT äußerst hilfreich: Er interpretiert Äußerungen des Nutzers kohärent innerhalb des durch den bereits erfolgten Austausch etablierten Kontexts. Dieses Charakteristikum ist nicht nur für den Eindruck einer großen Natürlichkeit in der Kommunikation mitverantwortlich, sondern ermöglicht es etwa auch, Modifikationen von Anweisungen vorzunehmen, ohne diese wieder vollständig neu eingeben zu müssen. So wird die Interaktion auch äußerst effizient.

Beachtlich ist daneben die ausgesuchte Höflichkeit, mit der ChatGPT im gezeigten Chatverlauf den Nutzer auf Optimierungsmöglichkeiten hinweist. Diese, verbunden mit der systembedingt nicht nachlassenden Geduld, trägt vermutlich dazu bei, die Motivation der Lernenden beim Lernen zu erhalten.

Als etwas hakelig hat es sich für ChatGPT noch erwiesen, zwei Anweisungen gleichzeitig auszuführen, einerseits das aktive Mitgestalten des Dialogs zum Thema, andererseits die sprachlichen Korrekturen. Hier ist der Chatbot in der Praxis meist der einen oder der anderen Anweisung gefolgt (und dem Korrekturpfad auch nicht vollständig, wenn man die nicht kommentierten Grammatik- und Rechtschreibfehler im Text beachtet), hat aber nicht über mehrere Äußerungswechsel hinweg beide Aspekte adressiert.

Insgesamt zeigt sich ChatGPT im Bereich des kommunikativen Lernens jedoch als sehr leistungsfähiges System, das Lernenden zahlreiche Übungsszenarien in nahezu natürlicher Interaktion mit einem nicht ermüdenden und stets geduldigen Gegenüber erlaubt.

#### 4. Fazit und Schlussfolgerungen

Was lässt sich nun hinsichtlich der vier betrachteten Einsatzbereiche von ChatGPT im Sprachunterricht zusammenfassen? Zunächst kann festgehalten werden, dass der Chatbot in jedem der Bereiche eine zumindest gute Leistung gezeigt hat. Herausragend zeigte er sich beim eigenständigen Erstellen von Texten zu vorgegebenen Themen, bei der sprachlichen Korrektur von fehlerhaften Äußerungen und beim kommunikativen Lernen in definierten Szenarien. Der Einsatz als Informationsquelle war von kleinen inhaltlichen Ungenauigkeiten überschattet, die auf Fehler in den Trainingsdaten zurückzuführen sind. Sich einzig auf fachliche Informationen von ChatGPT zu verlassen, ist daher auch für Lernende nicht anzuraten. Die exzellente Korrektur von fehlerhaften Texten und die Bewährung von ChatGPT als Kommunikationspartner in selbst-definierbaren Lernsituationen machen den Chatbot zu einem ausgezeichneten Lernpartner für ambitionierte, autonom arbeitende Lernende. Sie können die Potenziale von ChatGPT schon in der vorliegenden Version hervorragend nutzen, um ihre sprachlichen Fertigkeiten zu erweitern. Hier scheint es am sinnvollsten, wenn Lehrkräfte alle ihre Lernenden zumindest auf die Möglichkeiten von ChatGPT hinweisen und sie entsprechend in die Nutzung des Chatbots einführen, sodass allen die gleichen Möglichkeiten offenstehen.

Die überzeugende Leistung beim Erstellen von Aufsätzen geht mit dem Risiko einher, dass manche Lernende Texte nun eher automatisch erzeugen lassen als sie selbst zu verfassen. Dies kann zum Beispiel Hausaufgaben oder unbeaufsichtigte Prüfungen betreffen. Insbesondere bei den Hausaufgaben werden sich Lehrkräfte also andere Verfahren einfallen lassen müssen, um sicherzustellen, dass ihre Lernenden die entsprechenden Fertigkeiten erwerben. Die Funktion könnte andererseits aber auch im Sprachunterricht dafür genutzt werden, dass Lernende sich Texte zu für sie interessanten Themen durch den Chatbot selbst erstellen lassen und damit dann etwa in Kleingruppen arbeiten. So könnte den verschiedenen Interessen der Lernenden mehr entgegengekommen werden.

Insgesamt bietet ChatGPT über die beschriebenen Fähigkeiten, seine Interaktivität sowie seine Schnelligkeit die Möglichkeit, den Sprachunterricht und auch das Fremdsprachenlernen künftig deutlich individueller zu gestalten. Lernende könnten festgelegte Lerninhalte mit dem Chatbot zunächst in ihrem Tempo und mit einem Szenario nach ihren Wünschen erarbeiten, sich schriftlich-kommunikativ darin üben und schließlich in ihren Kleingruppen interpersonal einsetzen. Die Potenziale, die sich hier bieten, werden allerdings wohl erst im Lauf der Zeit ausgelotet.

Großen Eindruck hat ChatGPT insgesamt in Bezug auf seine kommunikativen Fähigkeiten hinterlassen. Die Natürlichkeit und die Kohärenz, mit der die Dialoge gelingen, sowie das Leistungsspektrum des Chatbots sind beeindruckend. Dabei räumt er selbst eigene Schwächen ein, entschuldigt sich bei Falschaussagen und ist im Ton

stets höflich. Aktuell erfolgt die Kommunikation mit dem Chatbot noch schriftlich, aber sicher wird in absehbarer Zeit eine Spracherkennung und -ausgabe verfügbar sein, die eine noch natürlichere und niederschwelligere Kommunikation ermöglicht – und damit das Fremdsprachenlernen noch intensiver unterstützen kann.



# Forum

---



## **Gemeinsam für die Zukunft – eine erfolgreiche dritte Runde 2022!**

*Heidi Storandt*

Auch im ersten Halbjahr 2022 waren SchülerInnen-LehrerInnen-Gruppen im Rahmen des Wettbewerbs »Gemeinsam für die Zukunft« der Goethe-Institute Ostasiens dazu aufgerufen, die Lebenssituation in ihrer Nachbarschaft, ihrer Stadt oder Schule zu erforschen und mit Ideen und Aktionen die Öffentlichkeit auf bestehende Probleme im Umwelt- und Naturschutz aufmerksam zu machen. Wie in jedem Jahr orientierten wir, das Team vom Goethe-Institut in Seoul, uns dabei an den sogenannten »Sustainable Development Goals«, die die Vereinten Nationen als globale Ziele für nachhaltige Entwicklung der »Agenda 2030« aufstellten. In diesem Jahr standen die Nachhaltigkeitsziele Nr. 14 »Leben unter Wasser« und Nr. 15 »Leben an Land« im Fokus. Erstmals waren die interessierten Gruppen dazu aufgerufen, auch Projekte aus den Jahren 2020 und 2021 einzureichen, um sie dazu zu motivieren, ihre Projekte aus den Vorjahren weiterzuentwickeln. Wir freuten uns besonders, dieses Mal sogar Nachhaltigkeitsideen aus dem fernen Indonesien zu erhalten, wo sich die KollegInnen am Goethe-Institut Jakarta erfolgreich für das Projekt engagierten.

Zusammen mit unseren ProjektpartnerInnen, dem Forum »Junge Aktionäre in Aktion« (<http://forum-via.com>), allen voran Valentina Aversano-Dearborn, Natalie Bennett, Norman Nemitz, Julia Eckert und unserem Anchorman und Visionär Christoph Deeg, begannen wir bereits im Frühjahr das letztjährige Format einer News-Show zu optimieren und viele neue Ideen zu realisieren. Ein neu konzipiertes »Playboard« unterstützte die Gruppen und ihre MentorInnen, die eigenen Projekte weiterzuentwickeln. Viele Tipps und Tricks des Planungsteams aus dem Bereich der Nachhaltigkeit waren dort zu finden. Das Spielbrett zeigte den TeilnehmerInnen die verschiedenen Schritte an, die sie erfolgreich bis zur Jugendbotschafterkonferenz leiten und begleiten sollten. Während regelmäßiger Treffen mit ihren Coaches erörterten sie die Problemstellung ihres Projekts, wählten Kleidungsstücke für den Moderator und Hintergrunddesigns für die Jugendbotschafterkonferenz aus, bereiteten ihre Rede vor und finalisierten Schritt für Schritt ihr Projekt (Abb. 1). Die Gruppen waren dazu aufgerufen, ihre Ideen und Wünsche für die Jugendbotschafterkonferenz auf dem eigens kreierte Miro-Board zu hinterlassen.

Begleitet wurde dieser Prozess von mehreren Workshops zu den Themen Nachhaltigkeit und Projektentwicklung, durchgeführt von Johanna Wahl, Referentin bei dem Deutschen UNESCO-Programm "Bildung für Nachhaltige Entwicklung". Die Teilnehmenden gewannen einen Einblick in bereits bestehende Projekte und bekamen Anregungen für ihre eigenen Ideen. Sie lernten auf spielerische Weise, welche

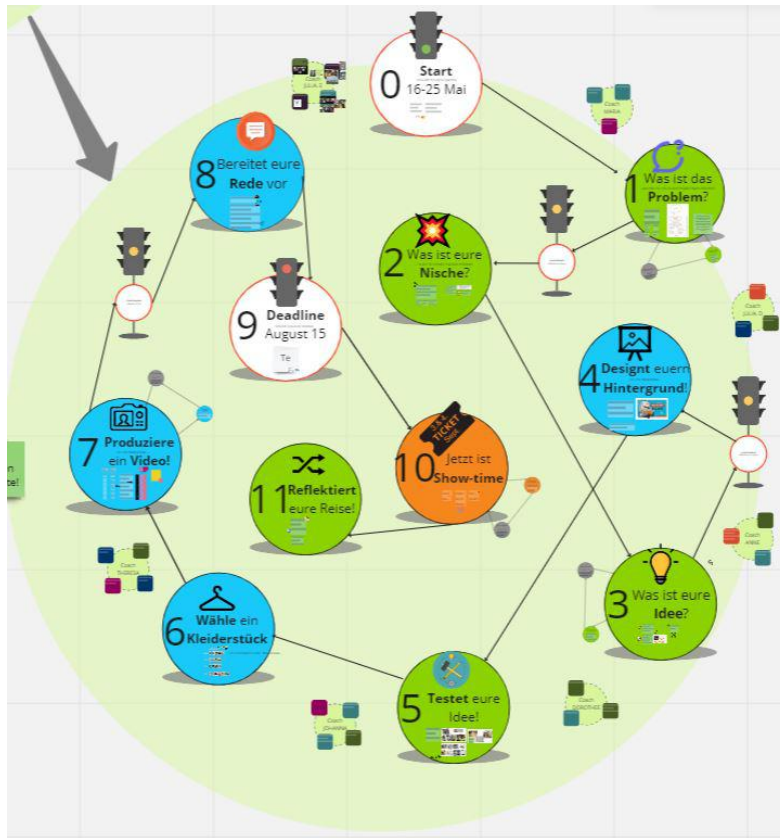


Abb. 1: Ausschnitt aus dem Playboard

Schritte von der Projektidee bis zum fertigen Projekt nötig sind, und konnten sich viele Anregungen von den anderen Projektgruppen aus Ostasien und Indonesien holen. Spezifische Informationen zu den ausgewählten Nachhaltigkeitszielen erhielten die Teilnehmenden dann in den Folgeveranstaltungen. Die Referentin brachte den Teilnehmenden die Thematik durch kurze Videoclips erfolgreicher Projekte sowie Brainstormings und Breakout-Sessions näher. Die Ergebnisse der Workshops wurden im Anschluss auf professionell gestalteten und bunten Boards festgehalten.

Viele Teilnehmende konnten wir auch für mehrere Videoworkshops gewinnen, die wir den Gruppen im Laufe des Jahres angeboten haben. Sie dienten den Teilnehmenden für die Erstellung ihres finalen Projektvideos. Iris Müller, Video- und Fotografin aus der Schweiz, führte kurzweilig durch die Workshops. Die SchülerInnen lernten nicht nur, wie selbstaufgenommene Videos am besten geschnitten werden – sie erfuhren auch, aus welchen Winkeln man im Idealfall filmt, den Slow Motion-Modus am besten einsetzt und Untertitel richtig verwendet. Die Funktionen der han-

dyeigenen Kamera und die Animation von Videos mit Emoticons und Untertiteln standen ebenso im Vordergrund.

Während zweier Warm-up-Sessions mit Mitarbeitenden der Goethe-Institute, Coaches und dem Projektteam konnten sich die Teilnehmenden auf das Highlight des Jahres, die Jugendbotschafterkonferenz, einstimmen, das Projektteam kennenlernen und sich untereinander vernetzen. Christoph Deeg, der Moderator, zeigte seinen Bio-Gemüsegarten auf dem Balkon, und die Gruppen gaben einen kurzen Einblick über ihren Projektfortschritt.

Eine ganz besondere Kooperation hatte sich schon im Jahr 2021 mit dem Käthe-Kollwitz-Gymnasium in München ergeben. Lehrerin Julia Dorner, ebenfalls seit Beginn des Projektes als Mentorin tätig, brachte das Thema »Gemeinsam für die Zukunft« in ihren neu gegründeten Wahlkurs »Käthe Meets Asia« ein. Im Wahlkurs, der im November begann und über das Schuljahr hinweg zweiwöchentlich stattfand, stellte Julia Dorner das Projekt und die Region Ostasien vor. Zusammen mit den ostasiatischen Gruppen feierten alle Teilnehmende mit landestypischen Traditionen virtuell Weihnachten und bereiteten gemeinsam das Highlight des Jahres vor: den Projekttag »Käthe Meets Asia«. Die GymnasiastInnen hatten die einmalige Gelegenheit, die nachhaltigen Projektideen der teilnehmenden Gruppen kennenzulernen und Fragen zu stellen. Der deutsche Botschafter in Korea, Michael Reiffenstuel, hatte den Gruppen schon zuvor ein Grußwort aus der Residenz hinterlassen.

Spannend wurde es für uns Mitte August: Insgesamt 24 Videos über beeindruckende Nachhaltigkeitsprojekte erreichten die Jury, die sich aus NachhaltigkeitsexpertInnen der Fachhochschule Bochum und den berühmten Abenteuer-Zwillingen Paul und Hansen Hoepner, bekannt für ihre Reise mit zwei selbstgebauten Fahrrädern von Berlin nach Shanghai, zusammensetzte. Insgesamt acht Jurymitglieder bewerteten die Projekte dann innerhalb von zwei Wochen und kamen Ende August auf einer virtuellen Sitzung zusammen, um die Bewertungen zu besprechen. Dieses Mal wurde neben den besten Projekten und Videodokumentationen auch das beste Alumni-Projekt aus dem Jahr 2021 gekürt.

Gespannt warteten Projektgruppen, Lehrkräfte, MentorInnen und MitarbeiterInnen der Goethe-Institute, das Projektplanungsteam sowie viele ZuschauerInnen auf das Wochenende des 3. und 4. September 2022, an dem die dritte Jugendbotschafterkonferenz stattfand.

Schwungvoll führte unser Anchorman Christoph Deeg durch die Show, auf der wir über 140 junge Teilnehmende und deren Lehrkräfte aus ganz Ostasien begrüßen durften. Zwei Tage lang wurden die Projektideen der Gruppen vorgestellt und die projektverantwortlichen Gruppen im Anschluss interviewt (Abb. 2). So konnten die ZuschauerInnen viel über die Hintergründe und die Projektumsetzung erfahren. Während der Game-Show galt es, das erworbene Wissen zu vertiefen und Punkte mit den richtigen Antworten zu sammeln. Gastinterviews wie mit dem Bildungsreferen-

ten von Greenpeace und dem Vorsitzenden der Stiftung des Deutschen Nachhaltigkeitspreises wurden eingespielt. Paul und Hansen Hoepner schalteten sich live in die Show. Sie befanden sich zu dem Zeitpunkt auf einer mehrmonatigen, CO<sub>2</sub>-negativen Reise durch Europa und berichteten von ihren Tätigkeiten, gaben Tipps für ein nachhaltigeres Leben und motivierten die Gruppen, ihre Projekte auch im Anschluss an die Botschafterkonferenz weiterzuführen. Gleichzeitig riefen sie die SchülerInnengruppen zum Mitmachen bei ihrer Nachhaltigkeits-Challenge auf. Sie alle erzählten von ihren eigenen Projekten vor Ort, gaben Tipps für ein nachhaltigeres Leben und motivierten die Projektgruppen, ihre Projekte auch im Anschluss an die Botschafterkonferenz weiterzuführen. Viele der Gruppen kannten sich bereits aus den letzten Jahren und nutzten die Gelegenheit, sich über die Projektfortgänge auszutauschen.



Abb. 2: Eine taiwanesische Projektgruppe stellt ihren »Vertikalen Biogarten« vor

Am Ende siegte tatsächlich ein koreanisches Projekt. SchülerInnen der Hankuk Academy for Foreign Studies in Yongin, nahe der Hauptstadt Seoul, hatten es sich zur Aufgabe gemacht, ihren schuleigenen Teich zu reinigen. Nachdem sie ein großes Fischsterben festgestellt hatten, begaben sich die SchülerInnen und ihre Lehrkraft auf Ursachenforschung. Zunächst untersuchten sie die Wasserqualität im schuleigenen Labor und versuchten, es zunächst mit chemischen Zusätzen zu reinigen. Nach Rücksprache mit der Stadtverwaltung stellte die Gruppe jedoch fest, dass dies nicht der richtige Weg sei und entwickelte ein natürliches Wasserreinigungssystem, um den natürlichen Lebensraum wieder herzustellen. Das Team vom Goethe-Institut konnte sich bei der persönlichen Preisverleihung davon überzeugen, dass die Projektgruppe ganze Arbeit geleistet hatte – es schwammen wieder zahlreiche Fische im Teich! (Abb. 3).

Unser Dank gilt dem Organisationsteam, den MitarbeiterInnen der Goethe-Institute in Ostasien und Indonesien, allen Beteiligten und ZuschauerInnen und natürlich den



Abb. 3: Preisverleihung an der Hankuk Academy for Foreign Studies

Projektgruppen mit ihren Lehrkräften, die entscheidend zum Gelingen des Projektes beigetragen haben. An dieser Stelle gratulieren wir nochmals allen Siegerprojekten und blicken zurück auf ein gelungenes Jahr 2022 – ganz im Sinne der Nachhaltigkeit!





# Rezensionen

---



## **Made in Korea: Bielle Kim und Dennis Kubek führen durchs K-Universse**

*Simon Wagenschütz*

Nach ersten Erfahrungen mit Korea durch Bum Kun-cha und die Olympischen Sommerspiele 1988 in Seoul habe wahrscheinlich nicht nur ich einen dauerhaften Eindruck von Korea und der koreanischen Kultur erstmals durch das sogenannte Hallyu, der koreanischen popkulturellen Welle, erhalten. Als DaF-Lektor von 2005 bis 2008 in Thailand konnte ich den Beginn des weltweiten Hallyu-Phänomens, vor allem koreanische Popmusik, Fernsehserien und Kinofilme, in Südostasien aus nächster Nähe miterleben. So gab es in Bangkok ein Kino, das ausschließlich japanische und koreanische Filme zeigte. Außerdem konnte man unheimlich viele koreanische Filme auf DVD kaufen. So waren meine ersten koreanischen Filme auf DVD *Love Wind Love Song* und *Bichunmoo*, dessen Hauptdarsteller Shin Hyun-joon ich dieses Jahr zum ersten Mal seit langer Zeit wieder mit *The Assassin* im Kino gesehen habe. Im Bereich Musik war seinerzeit Rain in Thailand ein großer Star.

Inzwischen ist Hallyu aber dank Psy, BTS, Black Pink, *Parasite* und *Squid Game* ein weltweites Phänomen und man kann sogar auf deutschen Buchmessen (wie 2014 in Leipzig selbst gesehen) und in deutschen Buchhandlungen Merchandise koreanischer Idols erstehen (davon konnte ich mich im Sommer 2022 mit eigenen Augen überzeugen). Und selbst in ›seriösen‹ Tageszeitungen wie der FAZ finden sich heute Reminiszenzen an eine koreanische Kindheit in Deutschland mit dem Instantkaffee Maxim: »Der Kaffee meines Lebens« von Ubin Eoh.

So ist es eigentlich nur logisch, dass jetzt auch viele Bücher zu Hallyu erscheinen. So hat beispielsweise Fiona Bae letztes Jahr zum Thema ein Buch geschrieben (*Make Break Remix. The Rise of K-Style*), aber auch Bielle Kim und Dennis Kubek haben mit *K-Universse. Von K-Pop bis K-Drama: Trends made in Korea* im November 2022 ein Buch dazu veröffentlicht.

Kim und Kubek decken dabei fürwahr ein sehr weit gefächertes und großes Themenspektrum ab mit den sieben Kapiteln K-Food, K-Trends, K-Entertainment, K-Web, K-City, K-Pop und K-Life, welche aus insgesamt sieben Unterkapiteln zu den verschiedensten Aspekten des modernen Lebens in Korea bestehen. Diese sieben Unterkapitel kombinieren wohlproportionierte kleine Info-Häppchen mit aktuellem Bildmaterial. Das Bildmaterial ist so aktuell, dass ich täglich an dem im Buch abgebildeten vorbeikomme! So zeigt bspw. das Kapitel zu Cafés das Foto einer Filiale der Kette Mega Coffee mit Son Heung-min als Werbeträger auf dem Schaufenster. Auf dem ersten Blick habe ich es für das Foto der Mega-Coffee-Filiale in der Nähe

meiner Wohnung an der U-Bahn-Station Wolgok gehalten, denn auch deren Schau-  
fenster ziert sein Konterfei, welches wohl in Hinblick auf die WM in Katar angebracht  
wurde, bis heute.

Die Aktualität ist ein großes Plus dieses Buchs, hat aber natürlich auch seine Gren-  
zen. Und wie schnelllebig Trends sein können, zeigt sich vor allem im Kapitel zur  
koreanischen Indie-Musikszene.

Vor gut zehn Jahren war ich fast jedes Wochenende in Hongdae und habe viele  
der damals in der Szene aktiven Musiker und Bands gesehen. Erwähnung findet die-  
se Generation in *K-Universe*, wenig überraschend, nicht, stattdessen ausschließlich  
aktuelle Bands. Und wenn man das Buch in zehn Jahren liest, wird man vermutlich  
keine der dort genannten Bands mehr live finden können. Aber auch schon dieses  
Jahr kann es ganz neue Acts geben, die alles Bisherige in den Schatten stellen könn-  
ten, was natürlich ebenso für den Mainstream-K-Pop gilt (man denke nur an die neue  
Girl-Band *New Jeans*). Wer sich übrigens für die Indie-Szene vor zehn Jahren interes-  
siert, dem seien die Artikel des Fotografen Dirk Schlottmann ans Herz gelegt. Sie  
enthalten äußerst eindrucksvolle Fotografien der damaligen Bands und Musiker.

Doch nicht nur in punkto Aktualität stößt ein gedrucktes Buch gezwungenerma-  
ßen an seine Grenzen. Es gibt hier und da auch Dinge, die nur der überprüfen und  
einschätzen kann, der (immer) vor Ort ist. Und es gibt auch gewissermaßen ›Fehler‹.  
So sehr ich das Lob des Autorenteams bezüglich der U-Bahn in Seoul teile, so habe  
ich noch nie erlebt, dass Bahnen in Abstand von einer Minute aufeinanderfolgten,  
wie im Buch behauptet wird.

Die ›Fehler‹ oder Ungenauigkeiten fallen aus meiner Sicht aber kaum ins Gewicht.  
Ich muss auch neidlos anerkennen, dass ich durch das Buch Neues gelernt habe. So  
wusste ich, um ein Beispiel zu nennen, nicht um den Unterschied zwischen »Ramen«  
und »Ramyeon«. Für mich bestand kein Unterschied. Nun weiß ich aber, dass »Ra-  
men« die japanische Variante und »Ramyeon« die koreanische Variante ist.

Wo das Buch aus meiner Sicht eindeutig schwächelt, ist, wenn es den koreani-  
schen Film und koreanische Serien abhandelt. Da bleibt es doch zu sehr auf das Jetzt  
konzentriert (Stichwörter: *Parasite*, *Squid Game*, *D.P.*). Dass der koreanische Film ei-  
ne lange und äußerst erfolgreiche Geschichte vor *Oldboy* / *Parasite* hatte, wird nicht  
erwähnt.

Schade ist ebenso, dass das Buch, obwohl es auf Webtoons eingeht, ›traditionelle‹  
Manhwas und ›traditionelle‹ Comiczeichner außen vor lässt. Dabei gibt es koreani-  
sche Zeichner, die es inzwischen sogar über den großen Teich nach Amerika geschafft  
haben, wie z. B. Jeehyung Lee, der Cover für Marvel-Comics zeichnet und mit seiner  
eigenen Serie *GUUMA* auf Kickstarter erfolgreich ist. Wer sich daher für einen ersten  
Überblick über aktuelle koreanische Zeichner interessiert, dem sei das Buch *Artists  
in Korea* empfohlen, welches zusammen mit *Artists in Taiwan* im Mai bei Clover Press  
erscheinen wird.

Man kann sich bei der Lektüre von *K-Universum* auch fragen, ob es in Südkorea noch die Straßen-Esskultur gibt, wie es das Buch behauptet. Aus meiner Sicht existiert sie fast nur noch im Film. Was ich in Seoul oder in anderen Städten Südkoreas gesehen haben, lässt sich auch nicht ansatzweise mit der Straßen-Esskultur vergleichen, wie sie mir zum Beispiel in Thailand begegnete.

Insgesamt ist *K-Universum* aber ein äußerst informatives, hervorragend gelungenes Werk zur schnellen Orientierung und jedem zu empfehlen, der sich mit aktuellen Trends in der Kultur Südkoreas beschäftigen möchte. Wer sich dafür interessiert, welche Entwicklungen zu den aktuellen Trends und Moden in Korea geführt haben, muss hingegen andere Werke konsultieren, die mehr in die Tiefe gehen.

*Made in Korea* ist übrigens, das sei am Ende vermerkt, der Titel einer bei Image Comics herausgekommenen Mini-Serie von Jeremy Holt, George Schall und Adam Wollet, in der es (nach dem Buchumschlag des TPB) um ein koreanisches Kind geht, das von einem amerikanischen Paar adoptiert wird. Was zunächst nach einfallslosem Klischee klingt, ist jedoch eine interessante Geschichte mit unerwarteten Wendungen. Auch dieses Lesewerk sei daher hier empfohlen.

## Literatur

Bae, F. (2022): *Make Break Remix. The Rise of K-Style*. London: Thames & Hudson

Eoh, U. (2022): Der Kaffee meines Lebens: Ich liebe ihn – auch wenn er dir nicht schmeckt! *FAZ*, 14.12.2022.

Abgerufen am 28.02.2023 von <https://www.faz.net/aktuell/stil/essen-trinken/getraenke/ich-liebe-koreanischen-instantkaffee-18530073.html>

Holt, J., Schall, G. & Wollet, A. (2022): *Made in Korea*. Portland: Image Comics

Kim, B. & Kubek, D. (2022): *K-Universum. Von K-Pop bis K-Drama: Trends made in Korea*. Neuss: Conbook Medien GmbH

Pixiv (2023): *Both Art Books [Artists in Korea und Artists in Taiwan]*. San Diego: Clover Press



# **Berichte zu Seminaren & Tagungen**

---





## **Bericht zum Lektorentreffen und Seminar der Lektoren-Vereinigung Korea am Samstag, 10. Dezember 2022 in der Sungkyunkwan Universität in Seoul, Korea**

*Michael Menke*

Normalerweise finden die Lektorentreffen in Korea am Jahresende immer im Goethe-Institut statt, diesmal waren allerdings die Räume belegt, und so mussten wir auf einen anderen Ort ausweichen. Der Kollege Prof. Frank Grünert von der Sungkyunkwan-Universität konnte aber an seiner Hochschule einen Vortragsaal organisieren, und auch hier waren die technischen wie räumlichen Möglichkeiten sehr zufriedenstellend.

Leider gab es ab Anfang Dezember eine kurze, aber heftige Covid- und Erkältungswelle in Korea, so dass einige der angemeldete TeilnehmerInnen und vor allem auch zwei Vortragende wegen Erkrankung sehr kurzfristig absagen mussten. Die zwei ausfallenden Vorträge konnten jedoch durch einen längeren neuen Beitrag ersetzt werden.

Zu Beginn trafen sich alle Teilnehmer am Eingang der SKKU und wurden von Frank Grünert über den historischen Teil des Campus geführt. Die SKKU ist die älteste Bildungseinrichtung in Ostasien und erste Einrichtungen wurden im Jahr 1398 gegründet. Anschließend im Tagungsraum angekommen begann man mit der Vorstellungsrunde, die besonders für die neuen KollegInnen interessant war. Es ging nicht nur um Art und Ort der Tätigkeit, sondern auch darum, was sich in letzter Zeit im Bereich DaF an koreanischen Hochschulen getan hat.

Der geplante Vortrag zur Kinder- und Jugendbuchliteratur von Roman Lach von der Uni Daegu musste leider ausfallen. Michael Menke konnte aber einspringen und hatte seinen Text aus der aktuellen Ausgabe der »DaF-Szene Korea« zum Thema »Narration in Spielfilmen« in einen Vortrag umgebaut. Dieser Vortrag füllte den gesamten Vormittag aus, anschließend gab es eine lebhaftige Diskussion dazu.

Nach dem gemeinsamen Mittagessen ging es weiter im Programm mit dem Vortrag von Friedhelm Bertulies von der Daegu-Universität mit dem Thema »Literatur im Fremdsprachenunterricht – ja, aber mit ›Blödigkeit‹«. Der Referent zeigte an mehreren Beispielen, u.a. dem Gedicht »Blödigkeit« von Friedrich Hölderlin und dem Roman »Die Liebesblödigkeit« von Wilhelms Genazino, wie er seinen Studenten im Deutschunterricht Texte aus der deutschen Gegenwartsliteratur nahebringt.

Auch der geplante Vortrag »Schreiben im Anfängerunterricht« am Beispiel von Comic-Texten musste leider ausfallen, aber inhaltlich etwas ähnlich ging es dann weiter mit dem Beitrag von Dominik Feise von der Keimyung-Universität in Daegu, der

über seine Erfahrungen und Probleme beim Übersetzen von *Webtoons* aus dem Koreanischen ins Deutsche berichtete, am Beispiel von »Honey Blood« von Lee Narae. In der folgenden Diskussion stellte sich heraus, dass viele KollegInnen in ihrem DaF-Unterricht vor allem im Anfänger-Bereich sehr oft mit Comics als Texten oder Filmen arbeiten und dieses Genre damit gerade in den ersten Studienjahren sehr relevant ist.

Als letzten Seminarpunkt hatte Frank Grünert von der SKKU einen Workshop zur Didaktisierung literarischer Texte vorbereitet. Kleine Arbeitsgruppen wählten Texte aus und besprachen zunächst intern, danach auf dem Podium, wie man solche Texte im Deutschunterricht einsetzen könne. Auch hierzu war die anschließende Diskussion sehr ergiebig.

Im Anschluss an das Seminar besuchten alle Teilnehmer ein Restaurant in der Nähe der Universität. Dieser Punkt ist bei allen Besuchern immer sehr beliebt, weil man auch außerhalb des Seminarteils KollegInnen und ihre Interessenschwerpunkte besser kennenlernen kann und ggf. eine Zusammenarbeit in die Wege leitet.

Das Lektorentreffen in diesem Dezember hat bei allen Teilnehmern zu einem intensiven Austausch geführt und soll im Juni 2023, dann hoffentlich nicht mehr so sehr durch Covid beeinträchtigt, wieder durchgeführt werden.

## **Bericht zum »Internationalen Symposium zur DaF-Didaktik« mit dem Thema »Gruppendynamiksteuerung und Beziehungsgestaltung im Unterricht«**

*Christian Horn*

Im Zentrum des 13. »Internationalen Symposiums zur DaF-Didaktik« am 25. März 2023 stand die Auseinandersetzung mit Fragen zur Gruppendynamiksteuerung und zur Beziehungsgestaltung im DaF-Unterricht. 25 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus acht Ländern (Deutschland, Hong Kong, Indien, Japan, Südkorea, Thailand, Mongolei und Vietnam) hatten sich für die Veranstaltung angemeldet, die per Zoom durchgeführt wurde, und zu der das Veranstalterteam Christian Horn und Monika Moravkova von der Hankuk University of Foreign Studies in Seoul eingeladen hatte.

Eine gute Gruppendynamik im Kurs und die aktive Gestaltung einer tragfähigen Beziehung zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie innerhalb der Lerngruppe können die Motivation, die Zufriedenheit und den Lernerfolg von Lernenden stark beeinflussen. Bei der Steuerung der gruppendynamischen Prozesse spielen zahlreiche Aspekte eine Rolle, unter anderem die Frage, wie die Lehrkraft ihre eigene Rolle in diesem Kontext definiert, welche Erwartungen die Lernenden an sie richten, wie sie ihre eigene Rolle wahrnehmen und welche Bildungssozialisation sie durchlaufen haben. Entsprechend gehören dazu auch kulturabhängige Besonderheiten, die sich etwa in spezifischen Erwartungen an die Gestaltung der Interaktion in der Lerngruppe niederschlagen können. Als Folge ist es auch für DaF-Lehrkräfte beim Arbeitsbeginn an einem neuen Standort häufig nicht leicht, in dieser Hinsicht den richtigen Zugang zur jeweiligen Lerngruppe zu finden.

Im Rahmen des Symposiums wurden Aspekte der Gruppendynamiksteuerung und der Beziehungsgestaltung aus einem internationalen Blickwinkel in Ost-, Süd- und Südostasien betrachtet. Dazu waren sechs Referentinnen und Referenten aus Indien, der Mongolei, Südkorea und Thailand eingeladen, die in vier Beiträgen jeweils ihre Analysen, Erfahrungen und ihre Herangehensweisen im Unterrichtsalltag zum Tagungsthema erläuterten.

Den Auftakt machten Korakoch Attaviriyapap und Felix Pülm von der Silpakorn University in Nakhon Pathom, Thailand, mit ihrem Beitrag »Gruppenarbeiten und Gruppendynamiken im thailändischen DaF-Unterricht – Erfahrungen aus Unterricht und Projektarbeit«. Nach einer Darstellung ihres Studiengangs arbeiteten sie intensiv und illustrativ Besonderheiten ihrer thailändischen Lerngruppen heraus. Dazu berichteten sie unter anderem, dass statt stillem Melden, wie man es et-

wa in Deutschland kennt, spontanes Rufen von Antworten, auch im Kollektiv, zum Unterrichtsgeschehen gehöre. Außerdem würden von den Studierenden eher selten Fragen im Kurs gestellt oder eigene Themen problematisiert. Hinsichtlich der Gestaltung der Beziehung und der Gruppendynamik betonten sie die Relevanz eines Gespürs für das Gegenüber und den Aufbau einer gemeinsamen Vertrauensbasis als grundlegend für die Interaktion im Unterricht. Dies äußere sich etwa bei der gezielten Ansprache einzelner Studierenden, die jeweils behutsam und mit Fingerspitzengefühl vorgenommen werden sollte, sodass sie sich nicht bloßgestellt fühlten. Zu einer positiven Gruppenatmosphäre trage es darüber hinaus bei, wenn die Lehrkraft die Namen und die Spitznamen der Studierenden kenne sowie Spiele und weitere Aktivitäten einsetze, die mit Bewegung verbunden seien und den Kursraum ausnutzen. Bei der Gruppenbildung wurde prinzipiell empfohlen, die Studierenden ihre Partner selbst wählen zu lassen, da sich so in der Regel eine aktivere Interaktion und bessere Ergebnisse erzielen ließen.

Der zweite Beitrag mit dem Titel »TEAM – Es gibt immer ein ICH im Team Indien« richtete unter Anspielung auf den englischsprachigen Ausdruck *There is no I in ›Team‹* den Blick auf Erfahrungen im DaF-Unterricht in Indien. Anita Chandramouli und Usha Krishnan, beide freiberufliche DaF-Dozentinnen in Bangalore, Indien, berichteten zunächst von den Herausforderungen mit Schülerinnen und Schülern in kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen, die den großen Reichtum an unterschiedlichen Sprachen, Sitten und Gebräuchen in Indien widerspiegeln. Die beiden Referentinnen erläuterten dann Punkte, die ihrer Erfahrung nach für die Gruppendynamik und die Beziehungsgestaltung in ihrem Unterricht besonders wichtig sind. Dabei sahen sie das gegenseitige Kennenlernen im Kurs als Voraussetzung für ein Lernen von- und miteinander an und fassten die daraus resultierende Haltung im Kurs unter dem Slogan »together, we grow« zusammen. Voraussetzung dafür sei, dass jede einzelne Person (also jedes »Ich« im Team) zu Wort käme und alle gehört würden. Dies treffe insbesondere auf die Reflexionsphasen zu, die sie nach Gruppenarbeiten im Unterricht durchführten. Klare Arbeitsanweisungen seien dabei unerlässlich für effektives Arbeiten, bei dem die Lehrkraft als Wegweiser und Freund fungiere. Gemeinsam formulierte Ziele sorgten ihrer Erfahrung nach dafür, dass sich die Lernenden ihrer Aufgabe intensiver widmen, wobei Lob stets eine positive Atmosphäre im Kurs erzeuge. Darüber hinaus empfahlen sie ihren Teilnehmerinnen und Teilnehmern, die Zeit im Kurs nicht als zusätzliche Belastung wahrzunehmen, sondern als Auszeit vom Alltagsstress zu sehen, in der sie sich in Ruhe mit Deutsch beschäftigen könnten.

Mit Gruppendynamiksteuerung und Beziehungsgestaltung im DaF-Unterricht in der Mongolei setzte sich der dritte Beitrag auseinander. Erdenenaran Ganjuurjav von der Nationalen Universität der Mongolei in Ulan Bator referierte ihre Erfahrungen, Analysen und Empfehlungen dazu unter dem Titel »Zum Einsatz der gruppendyna-

mischen Übungen und Spiele im DaF-Unterricht in der Mongolei«. Auch sie erläuterte zunächst ihre Lerngruppen und den Status der Lehrkraft in der Mongolei, der traditionell von den Lernenden viel Respekt entgegengebracht werde, womit jedoch für die Studierenden auch hohe Hemmschwellen bezüglich der Interaktion und der Äußerung der eigenen Meinung einhergingen. Auch in der Beziehung zu anderen Studierenden seien die Lernenden meist zurückhaltend. Männliche Studierende, die in Kursen der Referentin deutlich weniger vertreten seien, verhielten sich oft besonders still. Eine mögliche Ursache für den vorsichtigen Umgang zwischen den Geschlechtern wurde in der Tatsache gesehen, dass um das 20. oder 21. Lebensjahr herum bereits häufig ein(e) mögliche(r) Heiratspartner(in) gesucht werde und dass diese Absicht das Miteinander kompliziere. Gemeinsam mit ihrer Kollegin Eylem Inanici arbeitete die Referentin heraus, dass die Angst vor Fehlern ebenfalls eine Hürde für die Studierenden darstelle. Hier gelte es, zunächst die Fehlertoleranz der Lernenden zu erhöhen und ihnen die Angst vor dem Sprechen zu nehmen. Zur Aktivierung der Gruppen wurden dabei verschiedene Möglichkeiten als hilfreich angesehen, etwa ein gemeinsames Frühstück am Morgen, wenn das Unterrichtsthema sich mit Essen und Trinken beschäftigt, oder Spiele und Wettbewerbe, etwa zur Wortschatzarbeit oder für den Erwerb der Zahlen. Ebenso seien Rollenspiele und szenisches Spiel Methoden, bei denen die Lernenden aktiv interagierten.

Im vierten Beitrag mit dem Titel »Jede Gruppe ist anders: DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten lernerspezifisch gestalten« widmete sich Sera Kuk von der Hankuk University of Foreign Studies, Seoul, dem Tagungsthema aus koreanischer Perspektive. Sie führte zunächst aus, dass die Studierenden im DaF-Unterricht an koreanischen Universitäten oft nicht wegen des Interesses an Deutsch oder Deutschland diese Kurse besuchen, sondern weil sie an einer bestimmten Universität studieren wollen, die im nationalen Ranking möglichst weit oben steht. Aus ihrer Bildungssozialisation seien sie darüber hinaus nicht daran gewöhnt, sich im Unterricht aktiv einzubringen und zu äußern, daher fühlten sie sich dabei zunächst unwohl. Ebenso hätten sie häufig negative Erfahrungen mit Gruppenarbeit gesammelt, weshalb sie diese meist ablehnten. Für die Arbeit in Kleingruppen unterschied die Referentin zwei Typen von Lerngruppen: Einerseits solche, bei denen sich die Kursmitglieder bereits kennen und Freundschaften gebildet haben; für solche Konstellationen empfahl sie, die Lernenden in Kleingruppen mit ihren Freunden arbeiten zu lassen, da sie dabei effektiver arbeiteten als in randomisiert zusammengestellten Teams. Bei Lerngruppen, die untereinander noch kein näheres Verhältnis aufgebaut haben, empfahl sie dagegen, die Kleingruppen bewusst zu mischen, um so auch die Gelegenheit zu geben, Beziehungen untereinander aufzubauen.

Die Vorträge und Diskussionen zeigten, wie intensiv sich die mitwirkenden Lehrenden mit der Steuerung der Gruppendynamik zum Wohle der Lernenden und der Kursatmosphäre sowie zur Erhöhung der Effektivität des Sprachunterrichts ausein-

anderssetzen. Fingerspitzengefühl bei der Ansprache von Lernenden, um diese nicht bloßzustellen oder gar zu entmutigen, die bewusste Integration der Lernenden in die Interaktion zur gegenseitigen Unterstützung bei Schwierigkeiten sowie die Vermittlung des Kurses als gemeinsamen Raum zur angstfreien Fertigungs- und Kompetenzentwicklung wurden in den verschiedenen Beiträgen sowohl von den Vortragenden als auch von den anderen Mitwirkenden immer wieder in der einen oder anderen Form betont und zeigten sich als länderübergreifende Handlungsziele der Lehrenden im Bereich der Gruppendynamiksteuerung und der zwischenmenschlichen Beziehungsgestaltung im Kursraum. Als Ziel wurde dabei eine Kursatmosphäre gezeichnet, in der sich die Lernenden jederzeit respektvoll und auf Augenhöhe gesehen und wahrgenommen fühlen und in der sie, in unterschiedlichem Maße, partizipativ das Unterrichtsgeschehen aktiv mitgestalten. Gleichwohl wurde immer wieder eingeräumt, dass zahlreiche Fallstricke auf diesem Weg lauern und dass einem, bei allem Bemühen, aus den unterschiedlichsten »menschlichen« Gründen, doch immer mal wieder die eine oder andere Fehlleistung unterläuft.

Zum Schluss dieses Berichts sei den Referentinnen und Referenten noch einmal herzlich für die inspirierenden, inhaltsreichen und anregenden Vorträge gedankt, ebenso den Teilnehmerinnen und Teilnehmern aus den verschiedenen Ländern für ihre weiterführenden Beiträge und spannenden Gedankenanstöße.

# Über die Lektoren-Vereinigung Korea

## Unsere Ziele

- Ansprechpartner und fachlicher Repräsentant für deutschsprachige Lektorinnen und Lektoren in Korea
- Gelegenheiten zur fachlichen Weiterentwicklung im Bereich DaF geben
- Gelegenheiten zur Diskussion von Methoden und Inhalten des DaF-Unterrichts in Korea schaffen
- Interessenten über relevante und interessante Inhalte informieren
- Zusammenarbeit und soziales Miteinander der Lektorinnen und Lektoren in Korea fördern

## Unser Angebot

- Fachveranstaltungen und Workshops zu DaF und DaF-bezogenen Themen
- Möglichkeit zur Publikation in unserer Fachzeitschrift *DaF-Szene Korea*
- regelmäßige Lektorentreffen
- Möglichkeit zur Zusammenarbeit in Form von wissenschaftlichen Arbeitsgruppen
- Newsletter mit Informationen zu fachlichen und kulturellen Veranstaltungen und Stellenangeboten in Korea (Anmeldung auf unserer Website)

## Mitgliedschaft

Wir freuen uns immer sehr über neue Mitglieder! Als Mitglied der LVK ...

- können Sie an allen LVK-Veranstaltungen teilnehmen,
- informieren wir Sie mit unserem Newsletter automatisch über aktuelle Veranstaltungen und Stellenangebote,
- erhalten Sie kostenlos zwei Ausgaben jeder *DaF-Szene Korea*,
- bieten wir Ihnen den Zugang zum geschützten Bereich unserer Website mit ergänzenden Informationen und Arbeitsmaterialien,
- können Sie die LVK als stimmberechtigtes Mitglied aktiv mitgestalten.

## Mitglied werden

- Registrieren Sie sich auf unserer Website: <https://www.lvk-info.org>
- Überweisen Sie den Mitgliedsbeitrag von 20 000 Won (oder 20 Euro) auf die auf der Website angegebene Bankverbindung.

## Autorenangaben

**Chris Schneider:** M.A. in Auslandsgermanistik/Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tätigkeiten als Leitung der Außenstelle Gwangju des Goethe-Institut Korea, interkultureller Jugendgruppenleiter, als Hilfswissenschaftler in diversen Forschungsprojekten an der Friedrich-Schiller-Universität Jena und Lehrkraft mit Schülern, Studenten und Berufstätigen. Seit 2021 Assistenzprofessor an der Korea-Universität in Seoul. Forschungsinteressen: Fremdsprachendidaktik, *Game Based Learning*, Dramapädagogik, Mediendidaktik, Berufsorientierter Deutschunterricht, interkulturelles Lernen, projektorientiertes Lernen.

**Sven Körber-Abe:** M.A. der Japanologie (Nebenfach DaF) an der LMU München, während des Studiums Arbeit als wissenschaftliche Hilfskraft am Institut für DaF. Seit 2016 als Associate Professor für Deutsche Sprachlehre an der Aoyama Gakuin University Tokyo tätig. Derzeit im Dauerstress aufgrund einer Dissertation zum Thema »Propaganda im Film Deutschlands und Japans«.

**Katrin Geneuss:** ist Wissenschaftlerin, Spieleentwicklerin und Pädagogin. Sie koordiniert seit 2022 an der Ludwig-Maximilians-Universität München das Zertifikatsprogramm für Nachhaltigkeit *el mundo* und *el mundo DIGITAL*. Im Sommersemester 2021 und Wintersemester 2021/2022 vertrat sie die Professur für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (Grundschule) an der Universität Siegen, wobei der Schwerpunkt in Forschung und Lehre auf szenischen und drama-didaktischen Verfahren sowie literarischem Lernen lag. Sie ist ausgebildete Gymnasiallehrkraft (Englisch, Spanisch, Deutsch) und hat an der LMU über Live-Rollenspiele im Deutschunterricht promoviert.

**Stefanie Giebert:** M.A. in Anglistik, Soziologie und Psychologie und Zusatzstudium in Fremdsprachlicher Erwachsenenbildung. Promoviert in Anglistik. Tätigkeiten als angestellte und freiberufliche Lehrkraft für DaF und Englisch an verschiedenen Hochschulen in Deutschland sowie DaZ im Sekundarschulbereich. Besonderes Interesse an Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht und Organisatorin einer drama in education-Konferenz.

**Oskar Terš:** Studium der Germanistik und Geschichte in Wien, Berlin und Colmar. Nach mehrjährigen Forschungs- und Arbeitsaufenthalten in Bosnien/Herzegowina, Tschechien, Polen und Litauen nun wissenschaftlicher Mitarbeiter am Arbeitsbereich DaF/Z an der Universität Greifswald. Promoviert zu dem Thema »Gruftmumien in den Gemeinschaftsgrüften von St. Michael zu Wien«. Weitere Forschungsinteressen betreffen Comics und Improvisationstheater im Deutschunterricht, Resilienztraining und Classroommanagement, wie auch traumasensibler DaF/Z-Unterricht.

**Ingo Tamm:** Assistant Professor an der Deutschabteilung der Wenzao Ursuline University of Languages in Kaohsiung/Taiwan, studierte Geschichte und Politikwissenschaft an der Universität Hannover. 1992 erfolgte die Promotion im Fach Geschichte. Seit 2003 arbeitet er als Dozent



an der Deutschabteilung der Wenzao University. Er hat mehrere deutschsprachige Theaterprojekte betreut und evaluiert. Zu seinen Forschungsschwerpunkten gehören Theaterpädagogik im DaF-Bereich und die Motivation von DaF-Lernern.

**Christian Horn:** Linguist und Mediator. Associate Professor an der Hankuk University of Foreign Studies, Seoul. Vorher wissenschaftlicher Mitarbeiter in linguistischen Projekten in der DFG-Forschergruppe 600 sowie im DFG-Sonderforschungsbereich 991 an der Universität Düsseldorf. Forschungs- und Arbeitsfelder im Bereich DaF: Plattformprojekte, Telekollaboration, Interkulturalität, Phonetik, Schlüsselkompetenzen.

**Rudolf Weinmann:** hat in München und Berlin Geschichte und Philosophie studiert und an der FU-Berlin in Neuerer Geschichte promoviert. Es folgte eine Zusatzausbildung für DaF am Goethe-Institut. Er unterrichtet seit 20 Jahren in Korea, aktuell an der Chungbuk National-Universität in Cheongju. Interessensschwerpunkt ist Landeskunde im DaF-Unterricht.

**Heidi Storandt:** studierte Anglistik, Geografie, Deutsch als Zweitsprache und Erlebnispädagogik auf Gymnasiallehramt. Nach sieben Jahren Unterrichtstätigkeit in Deutschland und Brasilien ist sie seit Februar 2020 am Goethe-Institut in Seoul, Korea, als Expertin für Unterricht für das PASCH-Programm in der Region Ostasien zuständig und organisiert Projekte für SchülerInnen und StudentInnen im Bereich DaF.

**Simon Wagenschütz:** Fan von Jethro Tull und Mitglied vom 1. FC Kaiserslautern. Forschungsschwerpunkte im Bereich Literaturwissenschaft sind Literatur aus Kakanien und der Sozialistische Realismus. Ansonsten Geschichte Nordamerikas, Osteuropas und Ostasiens, japanischer und koreanischer Film. Schreibt literarische Texte in deutscher und englischer Sprache. Momentan an der Dongduk Frauenuniversität.

**Michael Menke:** Seit 1994 an der Incheon National University, Studium der Germanistik, Publizistik und Musikwissenschaften in Göttingen, Berlin und Wien. Bis 1991 Journalist. Arbeits- und Interessensgebiet: Gegenwartsmusik, Verhältnis von Musik und Sprache.

## Hinweise für Autorinnen und Autoren

Die *DaF-Szene Korea* betrachtet sich als Plattform für den fachlichen Austausch zwischen Unterrichtenden im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Sie wird vor allem in Korea und Deutschland gelesen und an zahlreiche Germanistikabteilungen an koreanischen und deutschen Universitäten versandt sowie seit 2004 in der Deutschen Nationalbibliothek archiviert. Neben der Printausgabe ist sie auch auf der Website der LVK (<https://www.lvk-info.org>) als PDF verfügbar.

Die *DaF-Szene Korea* erscheint zweimal jährlich zu wechselnden Themenschwerpunkten, die sich auf das Lehren und Lernen von Deutsch als Fremdsprache beziehen, wobei die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region im Fokus stehen. Außerdem werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache diskutiert.

Neben dem jeweiligen Schwerpunktthema umfassen die Rubriken auch »Fachtexte zu anderen Themen«, »Forum«, »Rezensionen & Filmbesprechungen« und »Seminare & Tagungen«. Die Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch.

Eingegangene Beiträge werden stets von zwei Gegenlesenden unabhängig voneinander auf sprachliche Korrektheit und Angemessenheit überprüft und in Bezug auf inhaltliche Schlüssigkeit kommentiert. Die Anmerkungen der Gegenlesenden sollten von den Beitragenden als kollegiales Feedback zur Optimierung des Manuskriptes verstanden werden.

Wir bitten bei der Erstellung der Beiträge um Stil und Ausdrucksweise in fachlich angemessener Art. Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autorinnen und Autoren verantwortlich. Er spiegelt nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Bitte senden Sie Ihr Manuskript per E-Mail an: [kontakt@lvk-info.org](mailto:kontakt@lvk-info.org)

Wir bitten um folgende Gestaltung Ihrer Texte:

- Verwenden Sie bitte das Dateiformat DOC(X) oder RTF.
- Bitte senden Sie Ihre Manuskripte möglichst unformatiert.
- Bei Beiträgen ab vier Seiten sollte dem Text eine knappe deutschsprachige Zusammenfassung wesentlicher Inhaltspunkte oder Ziele des Beitrags vorangestellt werden.
- Sämtliche Abbildungen wie Fotos, Screenshots, Grafiken etc. sollten nochmals separat in einer eigenen Datei mit einer Auflösung ab 300 dpi beigefügt werden, z.B. als JPG oder TIF.
- Abbildungen sollten durchnummeriert sowie knapp betitelt werden.
- Für die Einhaltung der urheberrechtlichen Bestimmungen sind die Beitragenden selbst verantwortlich.
- Sämtliche Literaturhinweise sind als Kurzbelege in Klammern zu setzen, z.B. (Müller 2021, 123).

- Fußnoten sollten lediglich für ergänzende, den Lesefluss möglicherweise störende Informationen genutzt werden; nicht für ausführliche Zitationen.
- Bitte fassen Sie alle Literaturangaben am Ende des Beitrags alphabetisch zusammen. In Bezug auf Struktur der Literaturliste sowie Zitierweise orientieren wir uns an etablierten Richtlinien wie *Modern Language Association* (MLA) oder *American Psychological Association* (APA).

Konkrete Hinweise für das Erstellen der Beiträge sowie Beispiele für Zitierweisen finden Sie auf unserer Webseite unter <https://lvk-info.org/daf-szene/hinweise-fuer-beitragende/>

## Kontakte

### DAAD-Informationszentrum Südkorea

Dr. Hokyong Rhee (이호경), Leiter

☎ (02) 3785 0657

✉ hokyong.rhee@daad.or.kr

🌐 <https://www.daad.or.kr>

### Goethe-Institut Seoul

Sonja Stoll, Leiterin der

Spracharbeit Region Ostasien

☎ (02) 2021-2800

✉ sonja.stoll@goethe.de

🌐 <https://www.goethe.de/korea>

### Deutsche Botschaft Seoul

Wolfgang Rechenhofer, Leiter des

Kultur-, Rechts- und Konsularreferats

☎ (02) 748-4117

✉ ku-1@seou.diplo.de

Heike Siebeneicher-Kwon, Kulturreferat

☎ (02) 748-4120

✉ ku-10@seou.diplo.de

🌐 <http://www.seoul.diplo.de>

### Schweizerische Botschaft Seoul

Suna Kim, Kulturabteilung

☎ (02) 3704-4757

✉ suna.kim@eda.admin.ch

🌐 <https://www.eda.admin.ch/seoul>

### Österreichische Botschaft Seoul

☎ (02) 732-9071

✉ seoul-ob@bmeia.gv.at

🌐 <https://www.bmeia.gv.at/oeb-seoul>

### Koreanische Gesellschaft für Deutsch als Fremdsprache (KGDaF, 한국독일어교육학회)

Wonkyung Lee (이원경), Vorsitzende

✉ kgdaf2015@gmail.com

🌐 <http://www.kgdaf.or.kr>

### Koreanische Gesellschaft für Deutsche Sprach- und Literaturwissenschaft (KGD, 한국독일어문학회)

Kuk Hyun Cho (조국현), Vorsitzender

☎ (053) 950-5838

✉ chaeyes@knu.ac.kr

🌐 <http://www.kgd.or.kr>

### Koreanische Gesellschaft für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur (한국독어독문학교육학회)

Miyeon Kim (김미연), Vorsitzende

✉ jyfaust@snu.ac.kr

🌐 <http://dugerman.or.kr>

### Koreanische Gesellschaft für Germanistik (KGG, 한국독어독문학회)

Yeong-don Roh (노영돈), Vorsitzender

✉ kgg@kggerman.or.kr

🌐 <http://kggerman.or.kr>

### Koreanischer Deutschlehrer-Verband (KDV, 한국독일어교사회)

Sung-Young Lee (이성영), Vorsitzende

☎ 010 2289 3630

✉ wiebitte@icloud.com

🌐 <http://www.kdv.or.kr>

### DAAD Bonn

Arpe Caspary, Referent für das

Ortslektorenprogramm

☎ +49 (228) 882-650

✉ ortslektoren@daad.de

🌐 <https://www.daad.de/ortslektoren>

# Impressum

**Herausgeber:** Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.)  
*Postanschrift:* M. Adelhoefer, Zabel-Krüger-Damm 192, 13469 Berlin  
und  
Lektoren-Vereinigung Korea (LVK)  
*Postanschrift:* Songpa-gu, Samjeon-ro 4-gil 17, 05593 Seoul

## **Vorstand FALK**

Mathias Adelhoefer (Geschäftsführer)  
Christina Youn-Arnoldi (stv. Geschäftsführerin)  
chrisarnoldi@hotmail.com

## **Vorstand LVK**

Iris Brose  
Frank Grünert  
Thomas Kuklinski-Rhee  
Michael Menke  
Anja Scherpinski  
Marcus Stein  
kontakt@lvk-info.org

*Webseite der LVK:* <https://www.lvk-info.org>  
*Redaktion:* Iris Brose, Frank Grünert, Thomas Kuklinski-Rhee, Roman Lach, Anja Scherpinski, Chris Schneider  
*Layout & Coverdesign:* Monika Moravkova, das Cover wurde mit Ressourcen von pixabay.com erstellt.  
*Anzeigen:* Michael Menke  
*Bankverbindung Korea:* Kto.: 795-21-0072-726 (Kookmin Bank, Michael Menke)  
*Bankverbindung Deutschland:* IBAN: DE89 1007 0024 0410 8106 00  
BIC: DEUTDE33HAN (Deutsche Bank 24, Michael Menke)

Die *DaF-Szene Korea* wird in Berlin und Seoul herausgegeben vom Freundes- und Arbeitskreis der Lektoren-Vereinigung Korea (FALK e. V.) und der Lektoren-Vereinigung Korea (LVK). Sie erscheint zweimal jährlich, i. d. R. im Mai und im November. Sprache der Beiträge ist i. d. R. Deutsch. Die *DaF-Szene Korea* hat wechselnde thematische Schwerpunkte, etwa zum deutsch-koreanischen Kulturaustausch und zum Unterricht für Deutsch als Fremdsprache, in denen die Unterrichtsbedingungen in der ostasiatischen Region besonders berücksichtigt werden. Auch werden neue Entwicklungen im Bereich der Literatur-, Sprach- und Kulturwissenschaft in Hinblick auf ihre Bedeutung für die Germanistik in Ostasien diskutiert. Die *DaF-Szene Korea* umfasst jeweils nach Rubriken gegliedert Beiträge zum jeweiligen Themenschwerpunkt, fachliche Beiträge zu anderen Themen, nicht-fachliche Beiträge im Forum sowie Rezensionen und Tagungsberichte. Kulturfeuilletons und Berichte im Forum können etwa Lebens-, Arbeits- und Vertragsbedingungen transparent machen, die für neue Lektoren in Korea relevant sind. Die *DaF-Szene Korea* fördert insbesondere die wissenschaftliche Diskussion zwischen den Mitgliedern von LVK und FALK, steht aber grundsätzlich allen Interessierten als Plattform zur Verfügung.

Für den Inhalt der einzelnen Texte sind die jeweils benannten Autoren verantwortlich. Die Inhalte der Texte spiegeln nicht zwangsläufig die Meinung der Herausgeber wider.

Redaktionsschluss für die nächste Ausgabe: **10. Oktober 2023**

☛ *Wir danken unseren Anzeigekunden für die gute Zusammenarbeit.* ☛