

Vorträge

Wanglin Grottel
Kreativer Umgang mit der Demenzerkrankung und dem Leben: Amo Geiger „Der alte König in seinem Exil“
王美玲
Erinnerungskultur und Deutschdidaktik
張守慧
Fehlende Kreativität trotz Freiheit: Eine Reflexion über die Post-Wende-Literatur in „Der Hals der Giraffe“ von Judith Schalansky
周欣
Standardausprache und Deutsch als Fremdsprache
方顯華
Euphemismen in Chinesischen und Deutschen Redensarten
黃文龍
Der Fall Wilkomirski – Anmerkungen zu den Grenzen der Authentizität in der zweiten Nachkriegszeit
Christoph Thonfeld
Deutsch lernen mit Kopf, Herz und Hand – Reflexionen von Darstellen zu einem Theaterprojekt an der Wenzao Ursuline University
Ingo Tamm & 蔣百齡
DaF-Unterricht für Juristen – Fachunterricht oder DaF-Unterricht?
黃靖時
Mediater Ansatz zur Förderung des autonomen Fremdsprachenlernens
高慧霞
Musk und Sprache – Zum Verständnis der Qin-Musik der altchinesischen Gelehrten und ihrer kontuzianischen, daoistischen Musikanschauung
郭翠雲

Plenarvorträge

Prof. Dr. Henning Köhn
Die Spur der Inspiration bei Goethe in seinen Frühwerken
Prof. Dr. Ryszard Wójcicki
Jenseits von narrativen Narzissen – Positionen der (post-)kulturanthropologischen Literaturwissenschaft
Prof. Dr. Henning Köhn
Die Spur der Inspiration bei Goethe in seinen Frühwerken
Prof. Dr. Ryszard Wójcicki
Jenseits von narrativen Narzissen – Positionen der (post-)kulturanthropologischen Literaturwissenschaft

高雄第一科大應用德語系

2014 第十屆德語文學暨語言學國際學術研討會

創新與真實、 文化、藝術、語言、 文學與人文精神

第十屆
德語文學暨語言學
國際學術研討會



Kreativität und Authentizität
in Kultur, Kunst, Dichtung,
Sprache und Geist
會議手冊
Program

03. Mai 2014

主辦單位：
國立高雄第一科技大學 應用德語系

指導單位：行政院國家科學委員會、中華民國德語文學者暨教師學會
國立高雄第一科技大學、外語學院

Deutsch lernen mit Kopf, Herz und Hand – Reflektionen von Darstellern zu einem Theaterprojekt an der Wenzao Ursuline University

用頭、用心、用手學德語 – 文藻外語學生戲劇表演者的反思

Ingo Tamm, Pai-ling Sah (唐英格*, 薩百齡*)

*German Department Wenzao University of Languages 文藻外語大學德文系

摘要

本文試圖以質性方法研究外語戲劇學習的效果。本研究希望瞭解參與演出「物理學家」同學的學習反思過程，主要的提問是：演出者主觀上如何評估參與演出助其獲得外語哪些能力？以及運用了什麼樣的學習方法來訓練這些能力？對於參與演出者在這個學習過程中是否隨著時間的發展運用了不同的學習方法也是探討的重點之一。

本研究採質性方式，以開放式問卷及團體訪談方式收集資料，進而完成內容分析。受訪的德語學習者普遍認為參與戲劇演出可增長其外語能力，但是增進情形會因為個別的語言能力而有差異。他們也證實在不同的排練階段，針對進度的需求運用了不同的外語學習方法。有需要的時候他們會在同儕間或是向老師尋求支援。

關鍵詞：德語教學，外語戲劇教學，演員，質性訪談

Abstract

Unsere qualitativ angelegte Studie möchte einen Beitrag zur Forschung im Bereich der Theaterpädagogik von Fremdsprachen leisten. Uns interessierten dabei die Reflektionen der Darsteller als zentrale Akteure unseres Theaterprojektes „Die Physiker“. An zentraler Stelle stand die Frage, welche fremdsprachlichen Kompetenzen die Schauspieler nach ihrer subjektiven Einschätzung dabei erworben hatten und mit welchen Lernmethoden sie diese Fähigkeiten trainiert haben. Dabei interessierten uns insbesondere der zeitliche Verlauf des Lernprozesses und die Nutzung der Lernmethoden. Die Untersuchung basiert auf der Auswertung eines qualitativ angelegten Fragebogens und von Gruppeninterviews. Die Ergebnisse zeigen, dass die befragten Deutschlerner allgemein Theaterarbeit als Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen begreifen, jedoch lassen sich bezogen auf die einzelnen Fähigkeiten erhebliche Unterschiede konstatieren. Sie bestätigten auch, dass in verschiedenen Stadien der Proben je nach Bedarf unterschiedliche Methoden des Sprachenlernens angewendet wurden. Bei Bedarf wurde auf die Unterstützung von Mitspielern und Lehrern zurückgegriffen.

Keywords: Deutsch als Fremdsprache, Fremdsprache Theaterpädagogik, Schauspieler, Qualitative Befragung

1. Hintergrund

Die Idee für die vorliegende Arbeit ergab sich aus unserer langjährigen Erfahrung mit Untersuchungen über verschiedene Aspekte der Theaterarbeit von Abschlussjahrgängen am Wenzao Ursuline College of Languages.³² Dabei spielte die Einschätzung der erworbenen Kompetenzen und die verschiedenen Facetten der Motivation eine entscheidende Rolle.³³

Jedes Jahr führen die Schüler des Abschlussjahrgangs der Wenzao Ursuline University (Juniorcolleeebene) ein deutschsprachiges selbstgewähltes Theaterstück auf. Die Abschlussklasse (ungefähr 50 Schülerinnen und Schüler) beteiligt sich an der Vorbereitung der Aufführung. Die bei einem Casting ausgesuchten Darsteller sind die Untersuchungsgruppe für diese Studie.

Das eigentliche Arbeitsfeld der Darsteller ist jedoch das Proben. Es beginnt ungefähr drei Monate vor der Aufführung. Die betreuenden Lehrer helfen, die Originaltexte zu kürzen und ins Chinesische zu übersetzen. Die Proben werden von Schülern, insbesondere den Regisseuren geleitet. Die Lehrer arbeiten eher im Hintergrund und sprechen relativ wenig, dafür geben sie Anregungen und Hilfen. Der „Produktionsprozess“ endet mit der feierlichen Aufführung des Stückes. Die Schüler hatten als Theaterprojekt das 1961 von Friedrich Dürrenmatt geschriebene Stück „Die Physiker“ gewählt. Titelfiguren des Stückes sind drei Physiker, die als Patienten getarnt in einer privaten psychiatrischen Klinik leben. Einer von ihnen hat eine physikalische Entdeckung gemacht, die die Welt vernichten könnte und die beiden anderen arbeiten als Geheimagenten. Das Stück dreht sich um die Frage der Verantwortung der Wissenschaft.

³² Im August 2013 wurde das Wenzao Ursuline College in Wenzao Ursuline University umbenannt.

³³ Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2010): *Deutsch lernen auf der Bühne - Das Beispiel eines Theaterprojekts am Wenzao Ursuline College*, Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan. Bd. 19, 99-130. Taipei: Language Book Company
Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2011): *Spaß haben oder Sprache lernen - Motivationsentwicklung von Deutschlernern als Darsteller im Rahmen eines deutschsprachigen Schultheaterprojekts*, Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan Bd. 21, 55-76. Taipei, Language Book Company.

2. Forschungsüberblick

Um die Fragestellung dieser Arbeit beantworten zu können, bedarf es der Evaluation aktueller Literatur und Forschung zu den Themen „Das Unterrichtsfach Darstellendes Spiel“ und „Theaterspielen im Zusammenhang mit Sprachen- bzw. Fremdsprachenunterricht“.

Die fachdidaktische Literatur untersucht seit den 60er Jahren das Thema Fremdsprachenunterricht und Theaterspielen, was an der steigenden Zahl von Veröffentlichungen sichtbar wird. Bezüglich der Verteilung nach Publikationsarten fällt die geringe Anzahl von Monographien zum Thema auf (Amtmann, 1966; Macht, 1977; Turecek, 2000; Kurtz 2001). Es existieren nur wenige theoretisch fundierte Untersuchungen (z. B. Kurtz 2001). Andererseits sind in den letzten 20 Jahren eine Fülle von Praxisbeschreibungen und Empfehlungen (z. B. Turecek, 2000; Ritter, 2003) auf den Markt gebracht worden. Dieses Angebot findet seine Ergänzung durch eine Reihe von Beiträgen, die sowohl theoretische als auch praktische Aspekte enthalten (z. B. Bergfelder-Boos/Melde, 1992).

Seit Beginn der 90er-Jahre findet im Zuge der Diskussion über die „alternativen Sprachlehr-/lernmethoden“ ein ausführlicher Diskurs über den Zusammenhang zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremdsprachenunterricht statt.

Schewe verbindet in seinem Beitrag *Fremdsprache inszenieren* (Schewe, 1993) die Erkenntnisse der Fremd- und Zweitsprachendidaktik mit denen von verwandten Fachwissenschaften, z. B. mit der Neuropsychologie, der Sozial- und Individualpsychologie, der Psycholinguistik und der Psychophysiologie. Tselikas gibt dort zahlreiche Anweisungen für eine dramapädagogische Konzeptionierung von Unterricht (Tselikas, 1999). Susanne Even entwickelt in ihrer Arbeit *Drama Grammatik* folgende Hypothese: „Dramapädagogischer Unterricht kann eine wirksame Verarbeitung fremdsprachlicher grammatischer Phänomene gewährleisten“. (Even, 2003, 21) Ruth Huber definiert in ihrem Beitrag „Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht (Huber 2003)“ das Lernen als einen „ästhetischen Prozess“. Aufgabe des Lehrers ist es, diesen Prozess zu steuern (vgl.

Huber, 2003, 1).

Qualitative Studien im Bereich Fremdsprachenlernen und Theaterspielen lassen sich im deutschsprachigen Raum kaum finden. Einige Beispiele sind die kürzlich erschienenen Beiträge von Maik Walter und Romi Domkowsky (2012) und von Theresa Birnbaum (2013).

In der Arbeit von Maik Walter und Romi Domkowsky werden ausgewählte Ergebnisse einer Longitudinalstudie für das Schulfach Darstellendes Spiel mit 80 befragten Jugendlichen vorgestellt. Theatrale Auseinandersetzungen ermöglichen nach Walter und Domkowski besonders effektives und nachhaltiges Lernen. Viele vorhandene Kompetenzen der Teilnehmer wurden durch das Theaterspielen weiter ausgebaut. Offenbar kommen beim Theaterspielen Lernmodi zum Tragen, die bei den Schülern eine langfristige Tiefenwirkung zeigen (Walter/Domkowsky, 2012, 110).

Am Beispiel des Deutsch-als-Fremdsprache (DaF)-Theaterprojektes *Entre bastidores* mit den Physikern an der Universidad de Salamanca stellt Theresa Birnbaum eine Studie zur Aktionsforschung im Bereich der Projektarbeit und des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts vor. Die Aussagen der Teilnehmerinnen und Expertinnen deuten darauf hin, dass im Rahmen dieses Projekts eine zielgerichtete, authentische sowie kreative Sprachanwendung des Deutschen als Fremdsprache erfolgte. Das soziale und kooperative Lernen zwischen Lernern verschiedener Deutschniveaus zeigten einen positiven Effekt auf die Motivation der Teilnehmer (Birnbaum, 2013). Die folgende Studie versucht mit ihrem konstruktivistischen Ansatz an diese Arbeiten der jüngeren Forschung anzuschließen.

3. Qualitatives Forschungsdesign

Eine qualitative Untersuchung lässt tiefer gehende Ergebnisse als ein objektives Forschungsdesign zu (vgl. Cohen/Manion, 1994). Durch den explorativen Charakter der qualitativen Forschung lassen sich die Ergebnisse ausführlicher und genauer interpretieren (vgl. Diekmann, 2002, 445). Eine intensivere Auseinandersetzung mit

einigen Fallbeispielen ermöglicht tiefer gehende Erkenntnisse als bei der Verwendung quantitativer Methoden (Riemer, 2004).

Der Einsatz von qualitativen Fragebögen und Gruppeninterviews birgt jedoch die Gefahr von Verzerrungen. Nicht selten lassen die Angaben der Befragten soziale Erwünschtheit, spezielle Antwortmuster (z. B. Ja-Sage-Tendenz) oder Meinungslosigkeit erkennen. Um zumindest einige objektive Ergebnisse ermitteln zu können, wird in dieser Studie auf quantitative Erhebungsinstrumente nicht ganz verzichtet. Dies betrifft insbesondere den Bereich der Erhebung von biographischen Daten.

4. Ziele, Hypothese und Fragestellung der Studie

4.1. Ziele

In diesem Beitrag werden Lernmethoden und Lerneffekte von DaF-Lernern am Beispiel eines Schultheaterprojektes an der Wenzao Ursuline University aus Schülerperspektive untersucht. Darüber hinaus betrachten wir unsere Studie als Anregung für die kritische Auseinandersetzung über Theaterpädagogik im Fremdsprachenbereich, aus der wiederum Anregungen für die theaterpädagogische Lehrpraxis gewonnen werden können. Damit beabsichtigen wir sowohl das Wissen als auch die Praxis der Theaterarbeit im DaF-Bereich zu erweitern.

4.2. Hypothese

Unsere hypothesenbildende Fallstudie geht von einer konkreten Problemsituation aus. Unsere subjektiven Beobachtungen im Unterricht an der Wenzao Ursuline University legten nahe, dass Kenntnisse der deutschen Sprache nur selten in konkretes Sprachhandeln transformiert werden können. Bei vielen DaF-Lernern macht sich eine Diskrepanz von Wissen und Können bemerkbar. Unsere praktische Erfahrung mit deutschsprachlichen Theaterprojekten und unsere theoretische Auseinandersetzung auf diesem Gebiet führt zu folgender Ausgangshypothese:

„Schauspielerisches Handeln wird als eine wirksame Stärkung fremdsprachlicher Kompetenzen wahrgenommen. Der Erwerb dieser Kompetenzen erfolgt mit Hilfe verschiedenster Lernmethoden, deren Ausprägung und Effekte sich individuell unterscheiden und sich im Verlauf des Probenprozesses verändern können.“

Unser Ziel ist, diese Ausgangshypothese zu überprüfen, zu konkretisieren und gegebenenfalls zu modifizieren. Daraus ergeben sich weitere Einzelfragen, die wir in dieser Studie genauer überprüfen wollen.

4.3. Leitfragen

Ausgehend von unserer Hypothese kristallisierten sich folgende Leitfragen heraus:

- Welche fremdsprachlichen Kompetenzen haben die Darsteller nach ihrer Wahrnehmung beim Schauspielen erworben und wie haben sich diese Kompetenzen im zeitlichen Verlauf bei den einzelnen Darstellern entwickelt?
- Welche Lernformen und Lernmethoden haben die Darsteller verwendet, um fremdsprachliche Kompetenzen beim Schauspielen zu trainieren und haben sich im Verlauf des Probenprozesses die Akzente der Nutzung dieser Methoden individuell verschoben?
- Mit welchen Problemen wurden die Darsteller bei den Proben konfrontiert und auf welche Weise haben sie versucht, diese Schwierigkeiten zu überwinden?
- Wie haben sie die Betreuung durch die Lehrer wahrgenommen und welche Funktion hatte der Lehrer im Probenprozess?

5. Forschungsansatz: Konstruktivismus

Der Konstruktivismus in lernpsychologischer Hinsicht geht von der Annahme aus, dass menschliches Erleben und Lernen mit Konstruktionsprozessen korrespondiert, bei denen sinnesphysiologische, neuronale, kognitive und soziale Elemente zusammenwirken. Die Kernthese besagt, dass Lernende im Verlauf des Lernprozesses eine individuell unterschiedliche „Repräsentation der Welt“ konstruieren. Was jemand unter

bestimmten Voraussetzungen und Bedingungen lernt, wird somit stark, jedoch nicht allein, von dem Lernenden selbst und seinen Erfahrungen beeinflusst.

Der interaktionistische Konstruktivismus basiert auf der These, dass eine solche Konstruktion eng an die Handlungen der Lernenden gebunden ist. Die Lernumgebung und subjektive Eigenanteil der Lernenden wirken dabei zusammen. Nach konstruktivistischer Auffassung ist Lernen langfristig am wirksamsten, wenn der Lernprozess von den Lernenden selbst gesteuert wird. Nach dieser Theorie muss der Einzelne selbst Wege finden, wie er effektiv lernen kann. Allerdings erfordert dieses Wissen eine Methodenkompetenz, dem ein längerer Lernprozess vorangeht.

Die konstruktivistische Lerntheorie des interaktionistischen Konstruktivismus bevorzugt daher Lernformen, in denen der Lehrer nicht bloß Anweisungen gibt und Wissen vermittelt. Bei der konstruktiven Lehrmethode hält sich der Lehrer eher zurück, stellt Lernangebote und Wissensquellen wie zum Beispiel das Internet zur Verfügung und beobachtet den Lernprozess (vgl. Reich, 2006).

Konstruktivistische Ansätze lassen sich auch mit der fremdsprachlichen Theaterpädagogik umsetzen. Da Schauspiel den kreativen Umgang mit dem Lerngegenstand fördert, ermöglicht dies dem Darsteller, den fremdsprachlichen Theatertext auch emotional zu verarbeiten. Nach konstruktivistischer Auffassung fördert dies auch die Motivation der teilnehmenden Darsteller. Durch das Spiel erhält der Lernende Gelegenheiten zum eigenen interaktiven Handeln. Wenn etwa eine Szene eines Theaterstücks selbst gestaltet wird, versteht es sich aufgrund der Anzahl der Darsteller von selbst, dass die Gruppenarbeit als Arbeitsform gewählt wird, was wiederum die Teamfähigkeit und soziale Kompetenz der Teilnehmer fördert. Zudem bietet die Gruppenarbeit den Schülern die Gelegenheit, ihren Lernprozess weitgehend eigenständig zu steuern, da bei dieser Arbeitsform sie selbst und nicht die Lehrpersonen im Mittelpunkt stehen. Daher entspricht die Theaterarbeit dem konstruktivistischen Ansatz. (Vgl. Monyer, 2010, S. 14f.)

6. Untersuchungsdurchführung und Auswertung

Die qualitative Untersuchung setzte sich aus zwei Teilen zusammen:

1. Einer Befragung aller Schauspieler durch einen qualitativ orientierten Fragebogen
2. Qualitativ orientierten Gruppeninterviews als Ergänzung

6.1. Befragung mittels Fragebogen

6.1.1. Durchführung

Die Befragung der DaF-Lerner durch den Fragebogen erfolgte im Dezember 2012 nach Beendigung der Aufführung. Befragt wurden 14 Darsteller aus dem Abschlussjahrgang (5. Jahrgang) des Junior College an der Deutschabteilung unserer Hochschule. Eine Schülerin, die das Wenzao Ursuline College bereits kurz nach der Aufführung verlassen hatte, konnte nicht befragt werden. Berücksichtigung fanden sowohl Hauptrollen wie auch Nebenrollen. Die Teilnehmer waren zu diesem Zeitpunkt alle 19 bis 20 Jahre alt und hatten mehr als vier Jahre Lernerfahrungen mit Deutsch als Fremdsprache. Elf Schauspieler waren weiblich und nur drei waren männlich. Sieben Schülerinnen spielten auch männliche Rollen.

Der erste Teil der Auswertung bestand in dem Durchlesen der Angaben im Fragebogen. Wichtige Schlüsselwörter wurden ermittelt und markiert, um eine inhaltsorientierte Interpretation der subjektiven Aussagen zu erleichtern.

6.1.2. Fragenbogensdesign

Die Fragen wurden sowohl in chinesischer und deutscher Sprache geschrieben, um potentielle Probleme beim Sprachverständnis zu minimieren. Der Fragebogen enthält sowohl offene wie geschlossene Fragen und deckte folgende Bereiche ab:

1. biographische Daten (geschlossene Form)
2. Motivation und persönliche Ziele (offene Form)
3. Fertigkeiten in der Rollen- und Textarbeit (geschlossene Form)

4. Evaluation der erworbenen fremdsprachlichen und körpersprachlichen Kompetenzen (offene Form)
5. Evaluation der Proben (offene und geschlossene Form)
6. Training schauspielerischer Fähigkeiten (offene Form)
7. Gesamteindruck (Skalierung)

Der erste Teil des Fragebogens umfasste die Erhebung demographischer Daten wie Name, Vorname, Matrikelnummer, Alter und Geschlecht und Dauer der Lernerfahrung mit DaF. Dabei sollten die Teilnehmer ihre Deutschkenntnisse in allen vier Fertigkeiten (Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben) einschätzen. Die Art des hier erhobenen Datenmaterials verlangt nach einer quantitativen Erhebungsform.

Im zweiten Teil des Fragebogens konnten die Teilnehmer in offener Form ihre persönlichen Gründe für ihre Teilnahme als Schauspieler erläutern. Ferner erhielten sie die Gelegenheit, persönliche Ziele für die Theaterarbeit zu benennen.

Der dritte Teil erfasste die Rollen- und Textarbeit der Darsteller. Dabei wurde der Schwerpunkt auf die Lernmethoden gelegt. Bei diesem Lernprozess erscheint es sinnvoll, den zeitlichen Verlauf zu berücksichtigen. So konnte zwischen der Zeit vor und während der Proben differenziert werden.

Im vierten Teil stand die jeweilige Entwicklung der sprachlichen und schauspielerischen Kompetenzen bei den einzelnen Schauspielern im Vordergrund. Da bei einem Schauspiel Sprache und Bewegung zentrale Fähigkeiten darstellen, wurde im Fragebogen nach Sprachfähigkeiten im Deutschen (Hörverstehen, Lesen und Sprechen) und körperbezogenen Fertigkeiten (Bewegung, Körpergefühl, Ausdruck) unterschieden. Auch hier spielte der zeitliche Verlauf eine Rolle. Die Angaben hierzu konnten jeweils in offener Form gemacht werden.

Die Erwartungen an die Proben und an die Rolle bildeten einen weiteren Aspekt im fünften Teil. Ferner konnten die Teilnehmer ihre Verbesserungsvorschläge für die Proben darlegen. Ein wichtiger Punkt war die Wahrnehmung der Betreuung durch den Lehrer. In geschlossener Form konnten Angaben über die Dauer des Trainings als

Indikatoren für die Motivation der Teilnehmer gemacht werden. Soziale und kommunikative Kompetenz spielen bei der Frage eine Rolle, ob die Schauspieler eher individuell oder eher gemeinsam mit anderen Teilnehmern geübt haben.

Im sechsten Teil ging es um die Methoden, mit der die Darsteller die einzelnen schauspielerischen Fähigkeiten (Aussprache, Körpersprache, Interaktion mit anderen Mitgliedern) trainiert haben und auf welche Schwierigkeiten sie dabei stießen. In diesem Zusammenhang ging es auch um die Darstellung ihrer Lösungsansätze bei auftretenden Problemen.

Abschließend konnten die Darsteller ihren Gesamteindruck des Projekts wiedergeben. Hier erschien uns eine geschlossene Fragestellung in Form einer Skalierung aussagekräftig. Da wir uns auf sprachliche Fähigkeiten konzentrieren wollen, werden die Daten über Körpersprache und Interaktion in diesem Beitrag nicht berücksichtigt.

6.2. Befragung durch Gruppeninterviews

Ende Dezember 2012 wurden leitfadengestützte Gruppeninterviews mit 13 Darstellern durchgeführt. Da die Interviews nur in einem kleinen Kreis erfolgten, erhofften wir uns tiefgehende Erkenntnisse über konstruktivistische Lernprozesse und Lernmethoden bei der Theaterarbeit im DaF-Bereich als dies bei dem Fragebogen der Fall war. Die am Vormittag und Nachmittag in zwei Gruppen durchgeführten Interviews dauerten jeweils ungefähr zwei Stunden. Die Grundlage für die Interviews bildete ein vorher ausgearbeiteter Leitfaden. Die Interviews fanden in chinesischer Sprache statt. Nach dem Interview wurden die Aufzeichnungen mit den Äußerungen der Teilnehmer transkribiert und wörtlich vom Chinesischen ins Deutsche übersetzt. Anschließend wurden die Schlüsselwörter markiert und mit der Textinterpretation begonnen.

In den Interviews konzentrierten wir uns auf Wahrnehmungen von Veränderungen bezogen auf konstruktivistische Lernprozesse während der verschiedenen Phasen des Theaterprojektes. Ferner ging es um die Wahrnehmung des Lernprozesses in Bezug auf fremdsprachliche und körpersprachliche Kernkompetenzen:

1. Sprache (Hörverstehen, Lesen und Sprechen)
2. Körperlicher Ausdruck (Bewegung, Gestik, Mimik)

Zu den einzelnen sprachlichen Fähigkeiten wurden folgende Fragen gestellt:

„Seit wann hat sich Ihr Hörverstehen verbessert oder hat es sich überhaupt verbessert?“

Seit wann hat sich Ihr Leseverstehen verbessert oder hat es sich überhaupt verbessert?“

Seit wann hat sich Ihr Sprechen verbessert oder hat es sich überhaupt verbessert?“

Und hat sich Ihr körperlicher Ausdruck verbessert?“

Seit wann ist Ihnen die Bedeutung von Interaktionen zwischen Ihnen und Ihren Mitspielern bewusst geworden? Genauer gesagt, seit wann haben Sie darauf geachtet, was die Anderen gerade machten?“

Wie die Fragestellung andeutet, interessierte uns der zeitliche Verlauf des Lernprozesses und ob Veränderungen von Lernmethoden zu beobachten sind.

Ferner wurde entsprechend dem konstruktivistischen Ansatz die Rolle der Lehrer beim Probegeschehen eingehend thematisiert. Schließlich sollten die Schüler ihren Gesamteindruck wiedergeben und Verbesserungsvorschläge für das zukünftige Probenmanagement machen.

In diesem Beitrag stehen sprachliche Kompetenzen, aber nicht der körperliche Ausdruck und die Rolle der Lehrer im Mittelpunkt.

7. Darstellung der Ergebnisse

7.1. Einstufung der Deutschkenntnisse

Im Folgenden stellen wir die Ergebnisse der vorliegenden Studie vor. Aus Datenschutzgründen werden die Schüler nicht mit ihrem deutschen oder chinesischen Namen aufgeführt, sondern bekommen als „Decknamen“ den Namen ihrer jeweiligen

Rolle aus dem Stück „Die Physiker“.

Da der Erwerb fremdsprachlicher Kompetenzen bei diesem Theaterprojekt im Mittelpunkt stand, beschränken wir uns in diesem Beitrag auf die Entwicklung der einzelnen Sprachkompetenzen im Verlaufe des Probenprozesses und die Wahrnehmung der Betreuung durch die Lehrer. Die Entwicklung schauspielerischer Fähigkeiten, Motivation, der Zugang zum Verständnis des Stückes und der Rolle sind in diesem Zusammenhang von untergeordnetem Interesse.

Um die Entwicklung individueller Sprachlernfähigkeiten einschätzen zu können, ist eine Selbsteinstufung der Deutschkenntnisse hilfreich. Zunächst wurden die DaF-Lerner danach gefragt, wie sie ihre Deutschkenntnisse einschätzten. Wenn man nach einzelnen Sprachfertigkeiten im Deutschen (Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben) differenziert, ergibt sich folgendes Bild:

Tabelle 1: Selbsteinschätzung der Deutschkenntnisse

	Sehr gut	Gut	Mittel	Grundkenntnisse	keine
Lesen		6	6	2	
Sprechen	1	2	9	1	1
Hören	1	1	9	3	
Schreiben		4	6	3	1

(Quelle: Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Fragebogen vom 12.12.2012, 1)

Aus der Tabelle 1 können wir erkennen, dass die Befragten ihre Kenntnisse in der Sprachfähigkeit „Leseverstehen“ sechsmal mit „gut“ einstufen und sechsmal mit „mittelmäßig“. Nur zwei Befragte kreuzten „Grundkenntnisse“ im Lesen an. Im Mittelfeld liegen „Sprechen“ und „Schreiben“. Ihr „Hörverstehen“ beurteilen die Darsteller am schlechtesten. Hier geben nur zwei Teilnehmer die Antwort „gut“ bzw. sogar „sehr gut“ an, aber drei nennen „Grundkenntnisse“. Extreme Abweichungen bei den Angaben sind angesichts gleicher Lernerfahrungen – alle Befragten hatten über vier Jahre Deutsch gelernt – eher die Ausnahme. Nur eine Darstellerin hat „Sprechen“ und

„Schreiben“ mit „sehr gut“ eingestuft. Die Angabe einer Teilnehmerin, keine Kenntnisse im „Sprechen“ und „Schreiben“ zu besitzen, beruht wahrscheinlich auf einem Missverständnis. Sie bezog ihre Angaben nicht auf ihre Sprachkenntnisse sondern auf ihre Rolle, bei der sie die Fähigkeiten „sprechen und „schreiben“ nicht nutzen konnte. Insgesamt können wir aus den Angaben entnehmen, dass die Teilnehmer in ihrer Mehrzahl ein eher mittelmäßiges Niveau etwa im Grenzbereich von A2 zu B1 laut europäischem Referenzrahmen aufwiesen (vgl. Tabelle 1). Haben sich nun die Kenntnisse in der deutschen Sprache nach der Wahrnehmung der Befragten im Verlauf der Proben nachhaltig verbessert? Betrachten wir zunächst den Bereich Hörverstehen.

7.2. Hörverstehen

Hier ist eine Entwicklung im zeitlichen Verlauf zu beobachten. Aus vielen Äußerungen geht hervor, dass die Verbesserung des Hörverstehens eng mit Interaktion verbunden ist. In der Probensituation, bei der viele Darsteller gezwungen wurden, den anderen Mitspielern zuzuhören, wurden auch die Kompetenzen im Bereich Hörverstehen erweitert. Dieses aktive Zuhören entwickelte sich bei den Darstellern jedoch in unterschiedlicher Intensität.

Die Befragten unterscheiden in der Regel zwischen der Zeit vor den Proben und der Entwicklung im Verlauf der Proben. Zunächst wenden wir uns den Hauptrollen zu: Vor den Proben hat Darsteller „Newton“ nur seine Theatertexte laut vorgelesen. Deshalb hätte sein Hörverstehen zu diesem Zeitpunkt „noch keine Fortschritte gemacht.“ Als in den Sommerferien die Proben begannen, änderte sich diese Situation grundlegend. Da „Newton“ in vielen Szenen auftrat und besonders oft in Interaktion mit den anderen Schauspielern verwickelt war, nahm er zunehmend wahr, dass sich sein Hörverstehen „gebessert“ habe. Im Rahmen dieser Entwicklung war ihm mehr und mehr deutlich geworden, dass „man nicht nur auf seine eigenen Texte achten, sondern den anderen zuhören“ müsse. (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4) Insgesamt zieht er jedoch das Resümee, „dass die Fortschritte nur begrenzt waren.“ Bei den Proben habe er nur „den letzten Satz oder das letzte Wort der Mitspieler wahrgenommen, um meine eigenen Textpassagen daran anzuschließen.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4)

Die Angaben der Darstellerin, die die Rolle des „Möbius“ gespielt hat, weisen einige Besonderheiten auf. Sie erwähnt, dass sie vor Beginn der Proben das Hörverstehen nicht trainieren konnte. Im Verlauf der Proben lernte sie, die Texte der anderen Schauspieler in ihrer Bedeutung genauer zu begreifen. Als Hilfsmittel half ihr das Wörterbuch. Jedesmal, wenn sie ein unbekanntes Wort gehört hatte, schlug sie im Wörterbuch nach. Diese Strategie führte dazu, 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 Situationen, in denen ihre Mitspieler „schnell sprachen“ (Möbius, Interview v. 25.12.2012, 6). „Von Zarnd“ achtete während der Proben besonders auf die vielen Schlüsselwörter, die nicht zu den eigenen Texten gehörten. Sie versuchte dadurch die Texte ihrer Mitspieler inhaltlich zu verstehen (von Zarnd, Interview v. 25.12.2012, 7). „Monika“ bestätigt, dass sich von den sprachlichen Fähigkeiten das Hörverstehen am stärksten verbessert hat. Sie bemerkte diese Fortschritte insbesondere während der technischen Probe und der Generalprobe. Denn dann „hörte man den ganzen Tag die gesprochenen Texte und man musste auch darauf reagieren“ (Monika, Interview v. 25.12.2012, 8) „Monika“ erwähnt als Beispiel eine bestimmte Szene:

„Als ich die Leiche spielte, musste ich mich besonders auf die Dialoge konzentrieren, dann wusste ich erst, wie die Handlung gelaufen war“ (Monika, Fragebogen v.12.12.2012, 15).

Erfolge durch ständiges Üben bestätigt auch Darstellerin „Voss“, denn „wenn man sich jeden Tag mit einer Sprache beschäftigt kann, muss man einfach Fortschritte machen, insbesondere, wenn das Stück in einer Fremdsprache geschrieben ist.“ Im Verlauf der Proben hätte sie gelernt, „genau zuzuhören, was gerade die anderen Schauspieler gesagt haben, um darauf zu reagieren.“ Hierbei hätten die Hinweise und die Unterstützung des deutschen Lehrers und der taiwanesischen Deutschlehrerin sehr geholfen (Voss, Fragebogen v. 12.12.2012, 13).

Auch „Einstein“ bestätigt, dass sie im Verlauf den Proben besser hinhören und auf die anderen Darsteller reagieren konnte. Während sie vorher längeren Ausführungen in

gesprochenem Deutsch nicht zu folgen vermochte, könne sie jetzt auch längere Textpassagen auf Deutsch verstehen. Sie bemühe sich seitdem stärker, einen längeren deutschen Text zu begreifen. Dies nimmt sich auch als ein Erfolgserlebnis wahr, weil sie nun zumindest „manche Sätze“ verstanden habe. (Einstein, Interview v. 25.12.2012, 8) Einen ähnlich gelagerten Lernprozess bestätigt auch „von Zarnd“, wobei besonders die Schlüsselwörter für das Hörverstehen hilfreich gewesen wären.

„Früher als ich einen längeren Text in Deutsch hörte, konnte ich nichts damit anfangen. Jetzt kann ich zwar nicht alles ganz verstehen, aber ich stehe nicht mehr so hilflos da. Ich höre mehr Schlüsselwörter“ (von Zarndt, Interview v. 25.12.2012, 8).

Unterschiedliche Erfahrungen finden sich bei den Darstellern der Nebenrollen. Entsprechend den Darstellern der Hauptrollen geben auch die meisten Darsteller der Nebenrollen an, dass sie im Bereich Hörverstehen positive Entwicklungen wahrnehmen, wenn auch nicht in gleichem Ausmaß wie bei den Hauptrollen. Lediglich „Mc Arthur“ erwähnt, dass er keine Fortschritte beobachtet habe. Ähnlich wie bei den Darstellern der Hauptrollen ist auch bei den Nebenrollen ein klarer Zusammenhang zu den Bemühungen um Interaktion erkennbar. Bei „Sievers“ war dieses Engagement nur begrenzt wirksam. Rückblickend konnte er daher keine „großen Fortschritte wahrnehmen.“ Er passte nur darauf auf, „wann der letzte Satz der Mitspieler kam.“

Wie „von Zarndt“ konzentrierte sich „Sievers“ „nur auf das Schlüsselwort, um den letzten Satz aufzufangen“. Er habe sich eher weniger bemüht, den Texten vollständig zuzuhören. (Sievers, Interview v. 25.12.2012, 5) „Boll“ bemerkt, dass sie „keine besonderen Fortschritte gemerkt habe, außer dass sie „die Lehrer besser verstanden habe, beispielsweise was sie zu meinem Spiel bemerkt haben oder ihre Verbesserungsvorschläge.“ (Boll, Interview v. 25.12.2012, 5)

Wie andere Mitspieler schenkte auch die „Gerichtsmedizinerin“ am Anfang „dem letzten Satz, sogar dem letzten Wort der Mitspieler besondere Aufmerksamkeit, um darauf zu reagieren.“ Ihrer Wahrnehmung nach sei ihr Hörverständnis im Deutschen etwas besser geworden (Gerichtsmedizinerin, Interview v. 25.12.2012, 7). Ein stärkeres

Bemühen um Interaktion klingt bei Darstellerin „Blocher“ durch. Sie kann durchaus größere Fortschritte konstatieren und reflektiert, dass sie immer mehr „den anderen Mitspielern zugehört habe, was sie gerade sagten.“ Dabei konzentrierte sie sich „nicht nur auf den letzten Satz der Mitspieler, sondern versuchte die ganze Zeit zuzuhören“. Dies führte dazu, dass sie mehr als zuvor verstanden habe (Blocher, Interview v. 25.12.2012, 5). Darstellerin „Adolf Friedrich“ schildert ebenfalls die Entwicklung von einer starken Textorientierung zur Interaktion:

„Am Anfang musste ich wörtlich den Text vorlesen, erst später konnte ich verstehen, an welcher Stelle gerade geprobt wurde und wann ich an der Reihe zu sprechen war. Nach einer bestimmten Zeit kannte ich das Theaterstück besser und hörte besser, welcher Akt und welche Szene gerade geprobt wurde, und wann ich dran war.“ (Adolf Friedrich, Fragebogen v. 12.12.2012)

Noch deutlicher zeigt sich dieser Lernprozess bei Darsteller „Murillo“. Sie hat bei den Proben sogar auf die Vokaldehnung der anderen 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, Interview v. 25.12.2012, 5f.)

„Murillo“ konnte durch diesen Prozess klar erkennen, dass „Schauspiel interaktiv ist“. Deshalb bemühte sie sich besonders „genau zuzuhören, was die anderen gerade sagten“, so dass ihrer Einschätzung nach eine Verbesserung ihres Hörverständnisses möglich war (Murillo, Fragebogen v. 12.12.2012, 5f.).

„Mc Arthur“ begründet seine Interaktion beim Hörverstehen mit dem Charakter seiner Rolle. Er gibt an, dass er gemäß seiner Rolle lediglich den Befehlen und Anordnungen anderer Mitspieler zu folgen hatte. Aus diesem Grund achtete er genau auf die Hörtexte der Mitspieler. Dadurch hätte er sein Hörverständnis etwas besser ausbauen können

(Mc Arthur, Interview v. 25.12.2012, 7). Eine vergleichbare Entwicklung ist auch bei Jörg-Lukas zu beobachten. Am Anfang benötigte sie den Text, um den Inhalt ihrer Passagen zu erfassen. Im Verlauf der Proben hörte sie den Mitspielern genauer zu. Nach einer Weile war sie dann „nicht mehr von dem Text abhängig, um das Stück zu verstehen.“ (Jörg-Lukas, Interview v. 25.12.2012, 6)

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass sich fast alle Befragten hinsichtlich der Entwicklung ihres Hörverstehens im Deutschen eher positiv äußern. Wobei einige Befragten vermerken - besonders diejenigen Darsteller, die den Beiträgen ihrer Mitspieler weniger Aufmerksamkeit geschenkt haben -, dass sich ihr Hörverstehen insgesamt eher unwesentlich oder wie in einem Fall gar nicht verbessert habe. Die Entwicklung beim Hörverstehen vollzog sich in Schritten:

Zu Beginn des Probenprozesses haben sich die meisten Schauspieler auf ihren eigenen auswendig gelernten Beitrag zum Theaterstück konzentriert, ohne den anderen Mitspielern zuzuhören und auf sie zu reagieren. Erst im Verlauf der Proben lernten die Darsteller im interaktiven Prozess, auf Sprache und Bewegungen der anderen Schauspieler zu achten und sie dadurch genauer zu verstehen. Dabei lassen sich individuelle Unterschiede bei der Lernintensität ausmachen. Während einige Spielende nur auf die Schlüsselwörter achteten, spielten bei anderen Darstellern Details wie Satzmelodie oder Vokale eine Rolle. Eine Hauptdarstellerin hatte als Hilfsmittel sogar das Wörterbuch benutzt, um unbekannte Vokabeln nachzuschlagen. Während einige Darsteller versuchten, alle Passagen zu verstehen, die ihre Spielpartner ausdrückten, achteten einige nur auf den letzten Satz beziehungsweise auf das letzte Wort.

Vielen Darstellern wurde jedoch im Verlauf der Proben mehr und mehr bewusst, dass Interaktion und Hörverstehen in einem engen Zusammenhang stehen. Eine wichtige Rolle beim Lernprozess spielte bei einigen Darstellern auch die Unterstützung durch Lehrer und andere Mitspieler, die auch das eigene Reflektionsvermögen stärkte. Die individuellen Methoden beim Training des Hörverstehens und die unterschiedliche Intensität der Bemühungen weisen auf die Plausibilität des konstruktivistischen Ansatzes hin, der davor ausgeht, dass die Lerner den Lernprozess weitgehend

eigenständig in Interaktion mit anderen Mitspielern gestalten.

7.3. Leseverstehen

Einige Darsteller haben sich vor den Proben bemüht, die Texte inhaltlich zu verstehen und sich dadurch auf die Proben vorzubereiten. „Blocher“ bemerkt dazu: „Ich habe meine Texte oft vorgelesen, damit ich deutlich sprechen konnte.“ (Blocher, Fragebogen v. 12.12.2012, 8) „Monika“ hat zuerst den Schwerpunkt ihrer Bemühung auf das „Vorlesen des Textes“ gelegt (Monika, Interview v. 29.12.2012). Allgemein haben die meisten Teilnehmer wohl auch aufgrund ihrer eher mittelmäßigen Deutschkenntnisse den Theater text eher dazu benutzt, die von ihnen zu sprechenden Passagen auswendig zu lernen als den Text inhaltlich zu verstehen (Möbius, Interview v. 25.12.2012, 6):

„Vor den Sommerferien habe ich nur das Stück gelesen und meine Texte vorgelesen. Aber vor den Ferien habe ich meine Texte geübt und immer wieder vorgelesen, damit es mir während der Proben leichter fällt.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4)

Lediglich die Darsteller, die sich inhaltlich mit dem Text als Ganzes beschäftigt und ihn überarbeitet haben, berichten von bemerkenswerten Fortschritten. Dies betraf besonders die Teilnehmer mit guten Deutschkenntnissen, die sich bemüht haben, den deutschen Originaltext zu verstehen.

So nutzte „Jörg-Lukas“ den Text, um das Stück inhaltlich zu verstehen. Während der Proben benötigte sie den Text nicht mehr. (Jörg-Lukas, Interview v. 25.12.2012, 6). Rückblickend habe sich ihr Hörverstehen nicht sonderlich verbessert (Jörg-Lukas, Fragebogen v. 12.12.2012, 16). „Monika“ konnte ihren Angaben zufolge durch das Lesen des Textes viele spezielle Ausdrücke und Vokabeln lernen. Sie hat auch mit den anderen Schauspielern zusammen die Texte vorgelesen, um die Aussprache zu üben. Daher begriff sie mehr und mehr auch die Bedeutung der Texte anderer Mitspieler (Monika, Interview v. 25.12.2012, 4,7). Über eine Verbesserung des Vokabulars berichten auch die Darsteller „Voss“, „von Zarnd“, „Adolf Friedrich“ und „Murillo“ (Adolf Friedrich / von Zarnd / Voss / Murillo, Fragebogen v. 12.12.2012, 16).

Bemerkenswerte Fortschritte konstatiert besonders die „Gerichtsmedizinerin“ mit ihren guten Deutschkenntnissen, die den Theater text schon im Vorfeld der Proben bearbeitet hatte:

„Als wir am Anfang die Länge (des Stückes) gekürzt haben, haben wir die deutsche Version mit der chinesischen verglichen und später kannte ich das Stück besser. Mein Deutsch hat dadurch Fortschritte gemacht.“ (Gerichtsmediziner, Fragebogen v. 12.12.2012, 16)

„Monika“ versuchte wie die „Gerichtsmedizinerin“, den deutschen Originaltext zu verstehen, stieß aber dabei wegen des komplexen Wortschatzes auf erhebliche Schwierigkeiten, wie aus ihren Angaben hervorgeht:

„Lesen ist immer meine Schwäche gewesen, insbesondere wenn der Lesestoff nicht auf Chinesisch ist. Es war wirklich ein Qual, als ich gezwungen wurde, das Stück zu lesen. Aber ich habe dadurch doch viele Fachausdrücke gelernt.“ (Monika, Fragebogen v. 12.12.2012, 17)

„Murillo“ investierte auch viel Zeit, das Drehbuch zu studieren, obwohl sie keinen Text aufzusagen hatte. Sie habe „alle Mittel eingesetzt, um das Theaterstück zu verstehen, so dass eine Interaktion zwischen mir und den anderen Schauspielern auf der Bühne entstehen konnte.“ Sie hätte nicht erwartet, dass sie ihr Leseverstehen verbessern konnte. Das Verständnis des Inhaltes wurde dadurch erheblich erleichtert (Murillo, Interview v. 25.12.2012, 2).

Konnten andere Darsteller nach ihrer Wahrnehmung ihre Fertigkeiten im Bereich „Leseverstehen“ deutlich steigern? Einige Antworten klingen eher verhalten. So bemerkt Darstellerin Jörg-Lukas, dass sich ihre Kompetenzen in diesem Bereich „nicht sonderlich verbessert hätten“ und auch „Sievers“ ist eher skeptisch, zumal sich das Lesen nur auf den Theater text und seine spezielle Thematik beschränkte (Sievers, Jörg-Lukas, Fragebogen v. 12.12.2012, 8). Aber nur „Mc Arthur“, der eine kleine Nebenrolle zu spielen hatte, verneint diese Frage explizit (Mc Arthur, Fragebogen v. 12.12.2012, 12).

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass die meisten Befragten den Text weitgehend reproduktionsorientiert bearbeiteten, also den Text auswendig lernten und sich inhaltlich eher wenig mit ihm auseinandersetzten. Dazu passt, dass nur wenige Befragte den deutschen Originaltext intensiver gelesen und verstanden haben, was sicherlich auch an den eher bescheidenen Deutschkenntnissen der meisten Teilnehmer gelegen haben könnte. So hat sich bei einer leistungsstarken DaF-Lernerin, die sich intensiv mit dem Text beschäftigt hatte, das inhaltliche Verständnis des Textes im Verlaufe der Proben durchaus verbessert. Das Lesen des Theatertextes erweiterte allgemein den Wortschatz.

7.4. Aussprache

Viel positiver klingen die Äußerungen bezüglich Aussprache. Im Fragebogen berichten 8 von 11 Befragten von Verbesserungen ihrer Aussprache (Fragebogen v. 12.12.2012, 11). Daran hatten die vielen praktischen Übungen während der Proben in den Sommerferien einen entscheidenden Anteil. Beispielfhaft stehen hierfür die Äußerungen von „Newton“: In den Sommerferien habe er „große Fortschritte erzielt, denn ich habe mir große Mühe gegeben.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4) So konnte Darsteller „Sievers“ die Worte schließlich „fließend und richtig auszusprechen“ (Sievers, Interview v. 19.12.2012, 5). Ein Darsteller hatte keinen Text aufzusagen und konnte dementsprechend auch keine Fortschritte erzielen (Murillo, Interview v. 25.12.2012, 5f.).

Wie vollzug sich dieser Prozess nun bei den einzelnen Darstellern? Vor den Proben beschränkte sich die Ausspracheübung bei Darsteller „Newton“ auf das laute Vorlesen der Texte. Dabei nahm er auch die vorgelesenen Texte auf Tonband auf (Fragebogen, Newton v. 12.12.2012). Während der Proben spielte die Korrektur durch Mitspieler, aber auch durch Lehrer eine entscheidende Rolle. Ihre Kritik wurde von „Newton“ konstruktiv aufgenommen und spornte ihn an, seine Bemühungen um Verbesserung der Aussprache zu verstärken: „Beim Sprechen passierte es immer wieder, dass wir korrigiert wurden. Die Mitschüler haben meine Aussprache korrigiert und die

Lehrer machten es auch.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4) Dabei seien ihm immer wiederkehrende Fehler bewusst geworden, die er schon „seit Jahren“ gemacht hatte. So konnte „Newton“ zu Beginn der Proben das „Ö“ nicht aussprechen und bekam Schwierigkeiten, wenn er schnell reden wollte (Newton, Fragebogen v.12.12.2012, 23). Durch diese ständige Korrektur habe er bei der Verbesserung seiner Aussprache „in den Sommerferien große Fortschritte“ erzielt, zumal er sich „große Mühe gegeben“ habe (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4f.). Dieser Aufwand führte zu dem Ergebnis, dass seine „Aussprache und sonstige Sprachfähigkeit kontinuierlich Fortschritte gemacht“ hätten, und zwar „bis zur Aufführung, sogar nach der Aufführung.“ (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4) Dabei ist ihm der Zusammenhang zwischen Interaktion und der Verbesserung seines mündlichen Ausdrucks immer stärker bewusst geworden. Ein weiteres Ergebnis dieses Lernprozesses war, dass er die Interdependenz von deutscher Salzmelodie und Betonung auf der einen Seite und den auszudrückenden Emotionen auf der anderen Seite klar erkannte:

„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 in Einklang stehen“ (Newton, Interview v. 25.12.2012, 4).

„Newton“ realisierte, dass dem Grad der Silbendehnung bei der Aussprache eine entscheidende Funktion zukommt, um dem Sinn des Satzes im Kontext mit der zu spielenden Szene gerecht zu werden:

„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, Interview v. 25.12.2012, 5).

„Möbius“ versuchte ihre Aussprache zunächst durch das Vorlesen des Textes zu trainieren. Dadurch gelang es ihr, ihre „Probleme mit den langen und kurzen Vokalen“ in den Griff zu bekommen, deren Aussprache auch den Sinn im Kontext der Szene verändern. Aber wenn sie den Text aufsagen musste, war der „Unterschied zwischen den

Vokalen nicht mehr so deutlich“. Mit Hilfe der Korrekturen der Lehrer konnte sie auch bei den Proben „Fehler bei der Betonung und bei langen und kurzen Vokalen“ mehr und mehr reduzieren. Dabei erkannte sie, dass die Darstellung von Emotionen auch ihre Probleme bei der Aussprache verringern kann:

„Als ich während der Ferien die Texte mit Gefühl aufsagen konnte, merkte ich den Unterschied zu vorher, insbesondere bei den langen Vokalen. Wenn man die Vokale nicht lang genug zieht, ergibt sich eine andere Bedeutung.“ (Möbius, Interview v. 25.12.2012, 6)

Als weiteres Problem nahm sie die Undeutlichkeit der Sprache wahr. Da sie die männliche Rolle des „Möbius“ spielte, hatte sie Schwierigkeiten mit einer tiefen Stimme deutlich zu sprechen, so dass auch ihre Mitspieler sie nicht mehr richtig verstehen konnten. Von ihrem „Gefühl“ her sprach sie besonders in denjenigen Situationen besonders undeutlich, in denen sie schnell sprechen musste (Möbius, Interview v. 25.12.2012, 6). Hierfür bringt sie ein konkretes Beispiel:

„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, Interview v. 25.12.2012, 6)

Dies Problem versuchte sie zu lösen, in dem sie ständig trainierte, „den Mund richtig zu öffnen.“ Mit Hilfe dieser Methode konnte sie schließlich „Fortschritte“ konstatieren (Möbius, Interview v. 25.12.2012, 6). Eine weitere Methode war das sogenannte „Bauchatmen“ (Möbius, Fragebogen v. 12.12.2012, 21).

„Monika“ verfolgte am Anfang die eher reproduktionsorientierte Strategie des Auswendiglernens. Wie „Möbius“, so hat auch Monika zunächst mit dem Vorlesen des Theatertextes nicht nur ihre Aussprache, sondern auch ihr Textverständnis zu verbessern versucht. Während der zahlreichen Proben bemühte sich „Monika“ ihre zahlreichen Textpassagen auswendig zu lernen, um schließlich zu einem Verständnis

des Inhalts zu gelangen (Monika, Interview v.25.12.2012, 7,10). Der Grund für das mangelnde Textverständnis hierfür ist auch darin zu suchen, dass „viele Dialoge nicht aus der Alltagssprache“ kamen (Monika, Fragebogen v. 12.12.2012, 16). Durch ständiges Wiederholen bei den Proben wurden diese Sätze mehr und mehr zu ihren eigenen Sätzen (Monika, Interview v.25.12.2012, 7,10). Dabei suchte sie die Unterstützung der Lehrer im Bezug auf die Vokabeln und die richtige Betonung (Monika, Fragebogen v. 12.12.2012, 25).

Dieser reproduktionsorientierte Lernstil erleichterte zwar das Verständnis des Inhalts, zeitigte jedoch anfangs in der praktischen Schauspielerarbeit nicht die gewünschten Erfolge. Das Zusammenspiel zwischen „Möbius“ und „Monika“ funktionierte zunächst nicht richtig, denn „wir haben sogar die Texte nicht in der richtigen Reihenfolge gesprochen, auf andere Füße getreten und sind aneinander gestoßen“. Erst später mit der stärkeren Koordination von Bewegung und Sprache klappte die Reaktion besser (Monika, Interview v. 25.12.2012, 9). Dies zeigt, dass ein reproduktionsorientierter Lernstil alleine ohne Interaktion zwar die Aussprache und sogar Textverständnis der Darsteller verbessern kann, jedoch für die Interaktion und Reaktion in der konkreten Spielsituation eher wenig hilfreich ist, da Schauspiel ein Zusammenspiel aus Sprache, Bewegung und Interaktion ist. Ein solcher Lernprozess war erst während der Probensituation mit Unterstützung der Lehrer möglich. Die interaktive Lernsituation während der Proben ermöglichte es Monika, die Kombination von Sprache und Bewegung zu trainieren, so dass sie mehr und mehr Fortschritte wahrnahm.

Darstellerin „von Zarnd“ wandte zu Beginn einen ähnlichen Lernstil wie „Monika“ an. So habe sie „jeden Tag die Aussprache geübt, insbesondere die Betonung der Wörter (von Zarnd, Interview v. 25.12.2012, 7). Wie „Newton“ nahm sie den vorgelesenen Text auf Tonband auf (von Zarnd, Fragebogen v. 12.12.2012). Sie berichtet davon, dass ihre Aussprache und insbesondere die Satzmelodie „komisch“ klangen und bemühte sich intensiv um Verbesserung (Fragebogen v. 12.12.2012, 21). Öffentlich scheinen ihre Anstrengungen auf der sprachlichen Ebene erfolgreich gewesen sein, denn „von Zarnd“ zieht den Resümee, dass sich ihr mündlicher Ausdruck „sehr gebessert“ habe (von Zarnd, Fragebogen v. 12.12.2012, 12).

Darstellerin „Einstein“ hatte sich zu Beginn der Proben auf der sprachlichen Ebene hohe Ziele gesteckt. Durch die Proben wollte sie lernen, „wie eine Deutsche Deutsch zu sprechen“ (Einstein, Interview v. 25.12.2012, 8). Ihre hohen Erwartungen konnten zwar nicht erfüllt werden, aber nach ihrer Wahrnehmung hätte sich die Qualität ihrer Aussprache zumindest „ein bisschen“ gesteigert. Sie schildert detailliert, wie sie versucht hat, auch ausserhalb der Proben alleine oder mit Unterstützung ihrer Mitspieler ihre Aussprache zu optimieren:

„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 meistens gleichen Satz immer wieder gesprochen habe.“ (Einstein, Interview v. 25.12.2012, 8).

Wie „Möbius“ versuchte sie die Deutlichkeit ihrer Aussprache zu erhöhen, indem sie die Bewegungen des Mundes „mehr auf Deutsch einstellte“ (Einstein, Interview v. 25.12.2012, 8).

Die Motivation zur Mitarbeit am Theaterprojekt speist Darstellerin „Voss“ aus ihrem Bestreben dadurch ihr Deutsch zu verbessern. Durch ihre Teilnahme als Spielende erhoffte sie sich „mehr Möglichkeiten als die anderen Mitschüler, Deutsch zu üben.“ Jedoch merkte sie dann später, dass trotz der täglichen Übungen ihre „Fähigkeiten im Deutschen nicht so verbessert worden sind.“ Sie habe lediglich ein „bekanntes Theaterstück kennengelernt und sich darin eingearbeitet“ (Voss, Interview v. 25.12.2012; Voss, Fragebogen 12.12.2012, 12). Besonders bei der Aussprache stieß sie auf Probleme, denn ihr Deutsch „klang wie Englisch und sie konnte sich die Regeln der deutschen Aussprache nicht merken.“ (Voss, Fragebogen v. 12.12.2012, 23).

Wie sah es nun mit den Nebenrollen aus? Analog der Hauptrollen gestalteten sich die Lernprozesse sehr facettenreich. „Sievers“ schildert seinen Lernprozess sehr detailliert. Vor den Sommerferien beschränkten sich seine Bemühungen auf das Auswendiglernen von Texten. Er konnte dabei „keine Fortschritte in sprachlicher Hinsicht

wahrnehmen.“ Er war auch nicht sicher, ob er „die Texte richtig ausgesprochen“ hat, ob die Satzmelodie stimmte oder ob er den Text „gefühlsmäßig richtig interpretiert hatte“. (Sievers, Interview v. 25.12.2012, 5) Fortschritte nahm er erst während der Proben wahr, als er sich „ab diesem Zeitpunkt auf die Aussprache und den Gefühlsausdruck konzentrierte“ und wie „Möbius“ und „Newton“ besonders auf die Vokaldehnung achtete. Während er in den Sommerferien seine Aussprache als „nicht gut, sogar sehr schlecht“ einstufte, weil man bei seiner „Aussprache“ „kaum Unterschiede zwischen langen und kurzen Vokalen“ hörte, fing er in der Probenphase an, „richtig auszusprechen“ (Sievers, Interview v. 25.12.2012, 5). Dabei half ihm die Korrektur seiner Aussprache durch seine Mitspieler. Aber er bemerkt auch, dass die unmittelbaren Interaktionen mit ihnen, also die Übungen „eins zu eins“, ihn „weitergebracht haben“. Seit dem Zeitpunkt irritierte ihn die Aussprache nicht mehr, sondern er lernte die „Texte fließend und richtig auszusprechen“ (Sievers, Interview v. 25.12.2012, 5).

„Blocher“ gibt an, sich vor der Probephase überhaupt nicht mit ihren Texten beschäftigt zu haben, zumal sie „wenig Text zu sprechen“ hatte. Sie meinte, es genüge in den Sommerferien mit den Übungen zu beginnen. Seitdem habe sie mit ihren Mitschülern geübt und „Fortschritte erzielt“, aber es blieb das Problem mit der Aussprache des „R“ (Blocher, Interview v. 25.12.2012, 5).

Anders als „Sievers“ berichtet Darstellerin „Boll“, schon vor den Sommerferien „einen kleinen Fortschritt beim Sprechen erzielt“ zu haben, als sie ihre Texte mit den Lehrern geübt hatte:

„Die Lehrer haben meine Aussprache genau angehört und korrigiert. Meine Fehler in der Aussprache haben sich zu diesem Zeitpunkt etwas reduziert, ich habe dabei auch etwas gelernt.“ (Boll, Interview v. 25.12.2012, 5)

Bei den Proben in den Sommerferien konnte sie Verbesserungen erzielen, als die Mitschüler sie auf ihre Fehler bei den „langen und kurzen Vokalen hinwiesen“, auf die sie „früher nicht sehr geachtet“ habe. Diese Aussprachefehler konnte sie im Verlauf der Proben reduzieren. In der Phase nach den Sommerferien empfand sie die Hinweise der Lehrer bezüglich des Emotionsausdrucks und hinsichtlich der Betonung der Wörter im

Satz als äußerst hilfreich. Es gelang ihr, die Zusammenhänge zwischen Sprache und Emotion zu erkennen und auf der Bühne umzusetzen. (Boll, Interview v. 25.12.2012, 5)

Darstellerin „Jörg Lukas“ gibt an, dass sie „bereits vor den Sommerferien mit den Lehrern die Aussprache geübt“ habe. In Situationen, in denen sie schnell sprechen musste, stotterte sie sogar (Jörg Lukas, Interview v. 25.12.2012, 6; Fragebogen v. 12.12.2012, 23). Durch diese Korrektur der Lehrer vor den Proben habe sie gelernt, „wie die Satzmelodie klingen sollte und welche Wörter in dem Satz stärker betont werden sollten.“ Die Unterstützung der Lehrer half auch, den „Rhythmus der deutschen Sprache“ zu verstehen. Während der Probephase habe sie manchmal Fehler bei der Betonung gemacht, wenn „sie gerade keinen guten Tag hatte“ (Jörg Lukas, Interview v. 25.12.2012, 6). Auch beim Erkennen des Zusammenhangs zwischen Betonung und Emotionsausdruck betont sie die Unterstützungsfunktion der Lehrer. Diese hätten sie „darauf hingewiesen, dass man den Text mit Gefühl aufsagen sollte, um die szenische Intensität zu verstärken.“ (Jörg Lukas, Interview v. 25.12.2012, 6)

Anders als die übrigen Mitspieler berichtet Darstellerin „Gerichtsmediziner“ von wenig Problemen mit der Aussprache, zumal sie ohnehin schon vor ihrer Teilnahme an dem Theaterprojekt über gute Deutschkenntnisse verfügte und bei ihrem Auftritt nur zwei Sätze zu sprechen hatte. Daher habe sie sich „auch wenig um den mündlichen Ausdruck gekümmert.“ Schon bei den Übungen mit den Lehrern vor der Probenphase seien eher „wenig Probleme“ aufgetreten. Aufgrund ihrer guten Deutschkenntnisse unterstützte sie während der Probenphase „die anderen Spieler bei den Ausspracheübungen.“ Diese Übungen mit den Mitspielern führten auch bei der „Gerichtsmedizinerin“ zu „Fortschritten bei dem mündlichen Ausdruck“. Durch die Reflektion ihrer Sprache bemerkte sie „viele Einzelheiten“, denen sie „vorher wenig Aufmerksamkeit“ geschenkt hatte. (Gerichtsmedizinerin, Interview v. 25.12.2012, 7)

Insgesamt lässt sich konstatieren, dass sich - bedingt durch die Interaktion - die Aussprache u bei fast allen Schauspielern signifikant verbessert hat. Nur bei Darstellern, die sich wie „Voss“ auch während der Probenphase kaum um eine verbesserte Aussprache bemühten, fehlt die Wahrnehmung von Fortschritten. Auffällig ist, dass

sich das Aktivitätsniveau zeitlich, aber auch von Darsteller zu Darsteller stark unterscheidet. Auch die Inanspruchnahme der Unterstützung durch Lehrer und Mitspieler variierte sehr. Zeitlich sind mehrere Phasen zu unterscheiden. Bei den meisten Darstellern beschränkte sich das Sprachtraining vor dem Beginn der Proben auf das Auswendiglernen und Aufsagen des Theatertextes, wobei eher diejenigen Darsteller, die die Lehrer um Unterstützung gebeten haben, Fortschritte bei ihrer Aussprache konstatieren. Einige Darsteller berichten, sich vor den Proben überhaupt nicht um die Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenz bemüht zu haben. Solche Aussagen lassen sich in erster Linie bei Darstellern mit eher schlechten Deutschkenntnissen wie „Sievers“ und „Inspektor“ finden.

Diese Situation änderte sich durch die Probensituation grundlegend. Durch die Hilfe und Korrektur der Lehrer, aber auch von Mitschülern vermochten viele der Befragten ihre eigenen Fehler zu erkennen und darüber zu reflektieren. Besonders trifft dies auf Darsteller „Newton“ und „Möbius“ zu, die sich vor den Proben auch inhaltlich mit dem Stück auseinandergesetzt hatten. Aber auch einige Darsteller von Nebenrollen konnten die Kritik ihrer Mitspieler und Lehrer konstruktiv nutzen. Sie achteten auf die Vokaldehnung und die Mundbewegungen und daraufhin vermochten im Verlauf der Proben Emotionsausdruck und Sprache immer besser miteinander zu verbinden. Die bei diesem Lernprozess verwendeten Methoden unterschieden sich erheblich. Während einige Darsteller wie „Einstein“ es vorzogen, ihre sprachliche Kompetenz eher alleine zu üben, vermochten es andere Darsteller wie „Newton“ oder „Möbius“ erst in der Interaktion mit den anderen Mitspielern und vor allem mit der Unterstützung der Lehrer, ihre Probleme bei der Aussprache zu reduzieren und achteten auf Sprachdetails, die ihnen vorher nicht aufgefallen waren. Andere Darsteller wie „Monika“ oder „von Zarnd“ vertrauten zunächst auf einen rein reproduktionsorientierten Lernstil. Sie konnten zwar dabei ihre Aussprache und den Wortschatz verbessern, bekamen dann aber Probleme bei der Interaktion und Kommunikation auf der Bühne. Erst als sie im Verlauf des Lernprozesses durch die interaktive Probensituation den Zusammenhang zwischen Sprache und Emotion erkannten, konnten sie dieses Problem in den Griff bekommen. Die hier beschriebenen individuell geprägten Lernmethoden, die unterschiedliche Inanspruchnahme von Unterstützungsangeboten und das

unterschiedliche Aktivitätsniveau deuten darauf hin, dass die Schüler ihren Lernprozess weitgehend selbst gestalteten. Es ist ein Hinweis auf die Plausibilität der konstruktivistischen Lerntheorie.

8 Schlussbemerkung

Die Angaben der DaF-Lerner vermitteln einen subjektiven Eindruck über Lernmethode und Lerneffekte bei der Bearbeitung von Theaterprojekten.

Bezogen auf die erworbenen Kompetenzen lässt sich aus den Aussagen entnehmen, dass die DaF-Lerner Theaterarbeit als eine Erweiterung ihrer fremdsprachlichen Kompetenzen wahrnehmen. Schaut man sich die einzelnen Sprachkompetenzen jedoch an, so finden sich erhebliche Unterschiede bei den erreichten Kompetenzniveaus. Dabei zeigt sich, dass sich fast alle Befragten hinsichtlich der Entwicklung ihres Hörverstehens im Deutschen eher positiv äußern. Der Lernprozess beim Hörverstehen vollzog sich in verschiedenen Stufen. Zu Beginn des Probenprozesses haben sich die meisten Darsteller auf ihre eigenen auswendig gelernten Textpassagen zum Theaterstück konzentriert, ohne den anderen Mitspielern zuzuhören und auf sie zu reagieren. Dieses Auswendiglernen von Texten erleichterte aber bei vielen Darstellern das inhaltliche Verständnis. Erst nach und nach lernten sie während des Probenprozesses, auf Sprache und Bewegungen der anderen Schauspieler zu achten und sie dadurch genauer zu verstehen. Dabei spielten die Hinweise durch Lehrer und Mitspieler eine entscheidende Rolle.

Bezüglich des Leseverstehens ist zu konstatieren, dass die Befragten den Text weitgehend auswendig lernten und sich eher wenig inhaltlich mit ihm auseinandersetzten. Da das Stück nur eine spezielle Thematik behandelt, war der Sprachgebrauch für die Beteiligten ohnehin kaum authentisch. Dazu passt, dass nur wenige Befragte den deutschen Originaltext intensiver gelesen und verstanden haben, was sicherlich auch an den eher bescheidenen Deutschkenntnissen der meisten Teilnehmer gelegen haben dürfte. Nur einige Befragten mit guten Deutschkenntnissen, die sich um ein inhaltliches Begreifen des Stückes bemüht haben, profitierten vom Leseverstehen, auch wenn die Textarbeit gelegentlich große Schwierigkeiten bereitete.

Diese Darsteller berichten auch von einer Erweiterung ihres Wortschatzes.

Bezogen auf den mündlichen Ausdruck nahmen die Darsteller eine signifikante Verbesserung wahr. Nur die Befragten, die ihre Aussprache während der Probenphase kaum trainierten, berichten von wenig Fortschritten. Es fällt auf, dass die Form und Intensität der Lernaktivitäten von Darsteller zu Darsteller, aber auch zeitlich unterschiedlich ausfällt. Während sich die meisten Darstellern am Anfang des Lernprozesses auf das reproduktionsorientierte Auswendiglernen und Aufsagen des Theatertextes konzentrierten, förderte die Korrektur durch Mitschüler und Lehrer die Wahrnehmung eigener Schwächen im mündlichen Ausdruck und führte zu erhöhten Anstrengungen, Aussprache und Wortschatz weiter zu verbessern. Die Darsteller widmeten der Vokaldehnung und den Mundbewegungen stärkere Aufmerksamkeit und optimierten im Verlauf der Proben die Kombination von Emotionsausdruck und Sprache. Erst während der interaktiven Lernsituation beim Proben konnten die Darsteller Fortschritte erkennen.

Wie die Analyse der Angaben zeigt, steuerten die Befragten ihren Lernprozess durch die Wahl verschiedener Lernmethoden und Problemlösungsstrategien sowohl hinsichtlich der sprachlichen Kompetenzen als auch beim körperlichen Ausdruck im interaktiven Prozess selber, auch wenn Lehrer und Mitschüler als Unterstützung hinzugezogen wurden. Dies weist wiederum auf die Plausibilität der konstruktivistischen Lerntheorie im Rahmen eines Theaterprojektes hin.

Literatur und Quellenverzeichnis

Amtmann, Paul (Hg.) (1966): Darstellendes Spiel im neusprachlichen Unterricht. Ein Handbuch für Volksschulen, Realschulen und Gymnasien. München, Manz

Verlag.

- Bergfelder-Boos, Gabriele / Melde, Wilma (1992): "Le Théâtre" – Konzept für ein Kursprogramm der Sekundarstufe II. In: Der Fremdsprachliche Unterricht: Französisch 26/7 (1992), S.14-19.
- Cohen, Louis / Manion, Lawrence (1994): Research methods in education. London u.a.
- Diekmann, Andreas (2002): Empirische Sozialforschung. 9. Auflage. Hamburg, Rowohlt.
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München, iudicium.
- Huber, Ruth (2003): Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen, Max Niemeyer Verlag.
- Kurtz, Jürgen (2001): Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. Tübingen, Gunter Narr.
- Macht, Konrad / Arnold, Hilde / Geppert, Gerda / Hösl, Rita (1977): Das darstellende Spiel im Englischunterricht. Ansbach, Michael Prögel Verlag.
- Reich, Kersten (2006): Konstruktivistische Didaktik - ein Lehr- und Studienbuch inklusive Methodenpool auf CD. Weinheim u.a., Beltz-Verlag,
- Riemer, Claudia (2004): Zur Relevanz qualitativer Daten in der neueren L2-Motivationsforschung. In: Börner/ W., Vogel, K. (Hg.), Emotion und Kognition in der Fremdsprachenforschung. Tübingen, Narr.
- Ritter, Markus (2003): Staging foreign language learning. Inszenierung als Methode im Fremdsprachenunterricht. Berlin, Cornelsen.
- Schewe, Manfred (1993): Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg: Didaktisches Zentrum, Universität Oldenburg.
- Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2010): Deutsch lernen auf der Bühne - Das Beispiel eines Theaterprojekts am Wenzao Ursuline College, Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan. Bd. 19, 99-130. Taipei, Language Book Company
- Tamm, Ingo; Sah, Pai-ling (2011): Spaß haben oder Sprache lernen - Motivationsentwicklung von Deutschlernern als Darsteller im Rahmen eines

deutschsprachigen Schultheaterprojekts, Deutsch-taiwanische Hefte. Zeitschrift des Germanisten- und Deutschlehrerverbandes Taiwan Bd. 21, 55-76. Taipei, Language Book Company.

- Tselikas, Elektra I. (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Zürich, Orell Füssli
- Turecek, Egon (2000): Act it out in English. Wien, öbv & hpt.
- Walter, Maik; Domkowsky, Romi (2012): Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung. In: Scenario 1/2012, S.110-136.

Internetquellen

- 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. In: *Scenario* 1/2013. in:
<http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Birnbaum/04/de> (eingesehen am 23.2.2014)
- Die Physiker, in: <http://www.inhaltsangabe.de/duerrenmatt/die-physiker/> (eingesehen am 20.2.2014)
- Monyer, Yvonne (2010): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Lernen durch Spielen. Abschlussarbeit im des Ausbildungsgangs Theaterpädagogik, in: http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnis/downloads/AA_Y_MonyerTP10-2.pdf (eingesehen am 23.2.2014)

Fragebögen und Interviews

1. Transkript der Angaben der Untersuchungsteilnehmer im Fragebogen vom 25. Dezember 2012
Möbius, Newton, Einstein, Fräulein Doktor von Zarnd, Monika, Inspektor Voss, Oberpfleger Sievers, Oberschwester Boll, Blocher, Murillo, MacArthur, Jörg-Lukas, Adolf Friedrich, Gerichtsmediziner,
2. Interview v. 25.12.2012 Interviewteilnehmer:

1. Teil: Möbius, Newton, Oberpfleger Sievers, Oberschwester Boll, Blocher, Murillo,
McArthur, Jörg-Lukas, Gerichtsmediziner
2. Teil: Inspektor Voss, Fräulein Doktor von Zarnd, Monika, Einstein

Kurzbiographien der Autoren

唐英格：高雄文藻外語學院德文系助理教授，研究方向：社會及經濟史、醫療社會史及德語教學（商用德語，學習動機，話劇教育，eTwinning）

薩百齡：高雄文藻外語學院德文系助理教授，研究方向：德語話劇教學。

Tamm, Ingo: Assistant Professor, Deutschabteilung am Wenzao Ursuline College of Languages in Kaohsiung, Forschungsbereiche: Sozial- und Wirtschaftsgeschichte, Sozialgeschichte der Medizin und Deutsch als Fremdsprache (Wirtschaftsdeutsch, Lernmotivation, Theaterpädagogik, eTwinning)

Sah, Pai-ling: Assistant Professor, Deutschabteilung am Wenzao Ursuline College.
Forschungsschwerpunkte: Theaterarbeit im DaF-Bereich

CURRICULUM VITAE

主講人
Referent

方興華
Hsing-Hua Fang
文藻外語大學德國語文系 專案助理教授

學歷
Ausbildung

德國萊比錫音樂暨戲劇大學音樂學博士
德國萊比錫大學音樂學暨德語教學碩士
國立中興大學森林系學士

經歷
Berufserfahrung

2013/09 起 文藻外語大學德文系專案助理教授
2012-2013 文藻外語學院德文系專案助理教授
2011-2012 國立臺南大學音樂系兼任助理教授
文藻外語學院德文系
長榮大學語文中心兼任助理教授

研究領域
Forschungs-interessen

歐洲歷史音樂學
德語教學
東德研究