



UNIVERSITÀ
DI PAVIA

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PAVIA

DIPARTIMENTO DI STUDI UMANISTICI

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE IN LETTERATURE EUROPEE E
AMERICANE

**MOTIVIERTES LERNEN: THEATERTRAINING UND
FREMDSPRACHENDIDAKTIK AM BEISPIEL DES
THEATERLABORS „ALLES PALETTI!“**

RELATRICE: PROF. DONATELLA MAZZA

CORRELATORE: PROF. HEINZ GEORG HELD

TESI DI LAUREA MAGISTRALE DI SARA GERLI

MATRICOLA N. 451391

ANNO ACCADEMICO 2024/2025

INHALTSVERZEICHNIS

Vorwort.....	3
1. Motivation	9
1.1. Definition	9
1.1.1. Motivation im Allgemeinen	9
1.1.2. Motivation beim Lernen	10
1.1.3. Motivation beim Fremdsprachenlernen	13
1.2. Arten von Motivation.....	16
1.2.1. Integrative und instrumentelle Motivation	16
1.2.2. Intrinsische und extrinsische Motivation	16
1.3. Kognition und Emotionen.....	18
1.4. Strategie für die Verstärkung der Motivation beim Fremdsprachenlernen ...	20
1.5. Techniken der Lehrer für die Verstärkung der Motivation	22
2. <i>Chunking</i>	27
2.1. Begriffserklärung	27
2.2. Typologie	30
2.3. <i>Chunks</i> und vorgeformte Wendungen im Spracherwerb.....	31
2.3.1. Chunks und vorgeformte Wendungen im L1-Erwerb.....	32
2.3.2. Chunks und vorgeformte Wendungen in L2	33
3. Theater im Fremdsprachenunterricht	36
3.1. Forschungsstand.....	36

3.2. Begriffserklärung	37
3.3. Dramapädagogik	38
3.3.1. Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis	39
3.3.2. Unterrichtsphasen	44
3.3.3. Standbilder	45
3.4. Vorteile der Dramapädagogik.....	47
4. Alles Paletti!.....	49
4.1. Das Theaterlabor der Universität von Pavia	49
4.2. Meine Erfahrung	50
4.3. Die Arbeit.....	51
4.4. <i>Chunks</i> und vorgeformte Wendungen in einem typischen Labor Treffen ...	55
5. Fragebogen.....	74
5.1. Beschreibung.....	74
5.1.1. Fragebogen A	74
5.1.2. Fragebogen B	75
5.1.3. Schlüsse.....	76
5.1.3.1. Schlüsse Fragenbogen A.....	76
5.1.3.2. Schlüsse Fragebogen B.....	77
5.1.4. Schlussfolgerungen	80
6. Abstract	82
Bibliographie	85
Dankesworte.....	90

VORWORT

Die Wahl des Themas dieser Arbeit stammt aus einer persönlichen Erfahrung: Meine Teilnahme am Theaterlabor in deutscher Sprache Alles Paletti!, das von Professorin Mazza geleitet wurde.

Schon seit meinen ersten Universitätsstudien habe ich immer ein tiefes Interesse für die Didaktik und die Lehrmethoden gehabt, und dafür, wie diese die Motivation des Einzelnen und der Gruppe beeinflussen können; das ist besonders attraktiv im Fall der deutschen Sprache, einer bekanntermaßen "schwierigen" Sprache. Das Labor ist eine hervorragende Gelegenheit gewesen, an einem für mich völlig neuen didaktischen Experiment teilzunehmen, das sicherlich außerhalb der traditionellen, meist frontalen Universitätsvorlesungen lag.

Es ist eine persönliche Herausforderung gewesen, an einem Theaterlabor nach so vielen Jahren der Schulbank fern und zusammen mit jüngeren Studierenden teilzunehmen. Es ist eine Möglichkeit gewesen, mich sowohl sprachlich und didaktisch als auch persönlich zu beweisen.

Auf den Rat von der Professorin Mazza habe ich die Analyse auf die *Chunks* im Labor konzentriert, um den Fokus auf einen wesentlichen Aspekt des Spracherwerbs zu richten. Das Ziel dieser Arbeit ist, zu zeigen, wie ein unkonventioneller didaktischer Ansatz, in diesem Fall die Dramapädagogik, tief motivierend und folglich förderlich für den Spracherwerb sein kann. Der Spracherwerb hat nämlich eine starke emotionale Komponente; die Angst, nicht zu verstehen, was der

Gesprächspartner sagt, das Besorgnis, ohne Worte, oft im wahrsten Sinne des Wortes, dazustehen, beeinflussen den Spracherwerb negativ und ich selbst habe das mehrfach erlebt. Wie ich erfahren habe und wie meine Klassenkameraden in ihren Abschlussfragebögen bestätigt haben, hat Alles Paletti! allen ermöglicht, ihre Deutschkenntnisse zu vertiefen, obwohl sie alle auf unterschiedlichen Ausgangsniveaus begannen, und sich in Bereichen zu bewegen, die in "klassischen" Unterrichtsstunden zu oft nicht behandelt werden, z.B. im Alltag, im direkten und informellen Dialog.

In der Hoffnung, dass diese Arbeit, in meinem kleinen Beitrag, eine Anregung für die Sprachlerner, die sich in innovativen Lernformen messen wollen, und ein Anreiz für Lehrer sein kann, unterschiedliche didaktische Ansätze zu erproben, vielleicht auf der Dramapädagogik basierend.

Die Arbeit entwickelt sich um drei grundlegende Themen: Motivation (Kapitel 1), *Chunking* (Kapitel 2) und Dramapädagogik (Kapitel 3). Im Hauptteil (Kapitel 4) habe ich analysiert, wie diese drei Variablen interagieren und sich gegenseitig beeinflussen. Die Arbeit zielt darauf ab, das Erlernen von *Chunks* im deutschen Theaterlabor der Universität Pavia "Alles Paletti!" zu untersuchen, wobei ein typisches Treffen als Arbeitsgrundlage dient.

Die Motivation ist ein entscheidender Faktor beim Lernen und beeinflusst die Qualität und Wirksamkeit des Bildungsprozesses erheblich. Es ist nicht einfach, eine eindeutige Definition dieses Konzepts zu geben, da es emotionale, affektive und kognitive Aspekte umfasst. Im Allgemeinen kann man sagen, dass es der Prozess ist, der

zielgerichtetes Verhalten beginnt, lenkt und aufrechterhält.

Es gibt zwei Arten von Motivation: intrinsische und extrinsische Motivation: die erste stammt aus dem Vergnügen oder dem intrinsischen Interesse an der Tätigkeit selbst, intrinsisch motivierte Schüler lernen, weil sie das Thema interessant und bereichernd finden; die zweite resultiert aus äußeren Faktoren wie Belohnungen oder externem Druck, extrinsisch motivierte Schüler lernen, um eine Belohnung zu erhalten oder eine Bestrafung zu vermeiden.

Die Motivation ist grundlegend für das Erlernen von Fremdsprachen, da sie nicht nur den Beginn des Lernprozesses beeinflusst, sondern auch dessen Fortsetzung und den Grad des erzielten Erfolgs. Ein Lernumfeld zu schaffen, das sowohl die intrinsische als auch die extrinsische Motivation fördert, kann zu besseren Ergebnissen und zu einer befriedigenderen und nachhaltigeren Lernerfahrung führen.

Lehrer spielen eine entscheidende Rolle bei der Motivation der Schüler zum Erlernen einer Fremdsprache. Durch die Schaffung eines positiven Lernumfelds, das Anbieten anregender Lehrmaterialien, die Förderung von Autonomie und sozialer Interaktion sowie das Geben von konstruktivem Feedback können Lehrer den Schülern helfen, ein dauerhaftes Interesse und eine starke Motivation für das Sprachlernen zu entwickeln.

Der Begriff "*Chunk*" bezieht sich auf sprachliche Einheiten, die Sätze oder idiomatische Ausdrücke umfassen können und als einheitliche Blöcke statt als isolierte Einzelwörter gespeichert werden. Das *Chunking* kann den Prozess des Spracherwerbs effektiver und natürlicher gestalten: Beim Sprachenlernen ist ein *Chunk* eine vorgeformte Spracheinheit, die

als einzelner Block gelernt und verwendet wird. Diese Blöcke können Wörter, Sätze, idiomatische Ausdrücke, gebräuchliche Redewendungen oder Wortkombinationen sein, die häufig zusammen vorkommen.

Das Verwenden von *Chunks* ermöglicht es den Lernenden, ganze Sätze statt der Einzelwörtern zu speichern und abzurufen, so wird die kognitive Belastung reduziert. *Chunks* tragen zur Entwicklung der Sprachflüssigkeit bei, da sie den Lernenden ermöglichen, auf natürliche und flüssige Weise zu sprechen, ohne Sätze Wort für Wort konstruieren zu müssen.

Die Dramapädagogik ist ein pädagogischer Ansatz, der Theater und dramatische Techniken als didaktische Werkzeuge zur Erleichterung des Lernens einsetzt. Diese Methode ist besonders effektiv beim Erlernen von Fremdsprachen, kann aber auch in anderen Bildungskontexten angewendet werden, um die persönliche und soziale Entwicklung der Teilnehmenden zu fördern.

Theateraktivitäten involvieren die Teilnehmenden emotional und machen das Lernen dadurch bedeutungsvoller. Emotionen spielen eine entscheidende Rolle bei der Speicherung und Verarbeitung von Informationen; ein tieferes emotionales Engagement begünstigt eine höhere Behaltensrate neuer Sprachkenntnisse. Darüber hinaus schafft das Theater realistische und kontextbezogene Situationen, in denen die Teilnehmenden die Fremdsprache praktisch anwenden können. Dieser Kontext hilft zu verstehen, wie spezifische sprachliche Ausdrücke in realen Situationen verwendet werden, und verbessert die Fähigkeit, effektiv zu kommunizieren.

Die sichere und nicht wertende Theaterumgebung ermöglicht den

Studierenden, zu experimentieren und Fehler zu machen, ohne sich gehemmt zu fühlen. Die Verringerung der Angst erleichtert den Spracherwerb, da die Teilnehmenden sich freier fühlen, die Sprache auszuprobieren und zu verwenden. Theateraktivitäten erfordern ständige Interaktion zwischen den Schülern und fördern die Sprachpraxis durch Dialog und Zusammenarbeit. Diese Aktivitäten helfen, reale kommunikative Fähigkeiten zu entwickeln und das Vertrauen im Sprechen der Fremdsprache zu erhöhen.

Die Studierenden müssen improvisieren, Probleme lösen und sich an neue Situationen anpassen, alle Fähigkeiten, die für das Sprachenlernen nützlich sind. Die Integration von Bewegungen und Gesten mit dem Sprechen unterstützt die Speicherung: Die Dramapädagogik involviert verschiedene Sinne (Sehen, Hören, Bewegung), so wird das Lernen zu einer multisensorischen Erfahrung. Diese Art des Lernens ist effektiver, da Informationen über mehrere Sinneskanäle verarbeitet werden und so der Spracherwerb gestärkt wird.

Der Kern der These ist die Analyse, wie die *Chunks* im Alles Paletti! vermittelt, gelernt und verwendet wurden. Die Entscheidung, sich auf das Lernen von *Chunks* im Kontext des deutschen Theaterlabors zu konzentrieren, ist motiviert durch die Erkenntnis, dass Sprache nicht nur ein System grammatischer Regeln ist, sondern ein lebendiges und dynamisches Kommunikationsmittel. Durch das Theater lernen die Studierenden die Sprache nicht nur, sondern erleben authentische sprachliche Erfahrungen, die das Lernen effektiver machen.

Einer der Schlüsselfaktoren des Labors ist die Motivation gewesen. Die Motivation der Studierenden wurde oft durch die

dynamische und immersive Atmosphäre des Theaters angeregt, die Neugier und Begeisterung für die deutsche Sprache geweckt hat. Das emotionale Engagement und die Aufmerksamkeit, die während der Theateraktivitäten entstanden sind, haben das Einprägen und den spontanen Gebrauch der *Chunks* erleichtert. Darüber hinaus hat der theatralische Kontext eine Reihe authentischer und bedeutungsvoller Situationen geboten, in denen die Studierenden die Sprache üben und verinnerlichen konnten und somit die traditionellen Barrieren des Klassenzimmerlernens überwandern. Die aktive und kollaborative Teilnahme an den Theateraktivitäten hat das Selbstvertrauen, die Fähigkeit zur Gruppenarbeit und die interkulturellen Kompetenzen gefördert.

1. MOTIVATION

Man braucht Motivation: Auf der Arbeit, in der Freizeit, in der Schule... Wer nicht motiviert ist, scheint nichts zu schaffen.

Die Wissenschaftler haben sich mit der Frage beschäftigt, was den Menschen dazu bringt, etwas machen zu wollen und aus dieser Frage ist die Motivationsforschung entstanden.

1.1. DEFINITION

1.1.1. MOTIVATION IM ALLGEMEINEN

Eine eindeutige Definition von Motivation zu formulieren, ist es schwierig: Motivation ist ein Schlüsselbegriff in vielen Bereichen und jede Definition geht aus eigenen Interessen aus. Der Begriff Motivation greift viele kognitive und emotional-affektive Faktoren ein und viele unterschiedliche Variablen können sie verstärken oder abschwächen. Es scheint deshalb fast unmöglich, eine Begriffsbestimmung zu finden, die in allen Bereichen gültig ist: Jede Theorie bezieht sich auf ihre Forschungsschwerpunkte.

In der Umgangssprache bezeichnet Motivation die Gesamtheit der Beweggründe, die das Verhalten eines Individuums in Gang setzt und zur Handlungsbereitschaft führt. Ein motivierter Mensch ist ein aktiver und erfolgreicher Mensch (Apeltauer 2002, 143, 144). Mit anderen Worten sind Motivationen den Grund, wofür man etwas tun möchte.

Duden beschreibt Motivation als "Gesamtheit der Beweggründe,

Einflüsse, die eine Entscheidung, Handlung o. A. beeinflusse, zu einer Handlungsweise anregen“ (2008, 1102).

Im alltäglichen Gebrauch wird der Begriff Motivation häufig mit Motiv gleichgesetzt, so wird die Summe der Gründe, die jemanden zu einer Handlung bewegen, als dessen Motivation bezeichnet, aber sie sind lediglich einen Teil davon, warum jemand etwas lernen möchte (Karagiannakis und Taxis 2017, 6-8). Diese Verwechslung kommt auch in der L2-Motivationsforschung häufig vor, wie es anschließend betonten wird (vgl. 1.1.3.).

1.1.2. MOTIVATION BEIM LERNEN

Motivation bildet ein außerordentlich wichtiges Teil des Lernens, denn ohne sie ist das Lernen gar nicht möglich. Für das Thema dieser Arbeit eignet sich die folgende Beschreibung von Motivation unter pädagogisch-didaktischer Perspektive der Lerngegenstand.

„Lernmotivation ist die momentane Bereitschaft eines Individuums, seine sensorischen, kognitiven und motivationalen Fähigkeiten auf die Erreichung eines Lernziels zu richten und zu koordinieren“ (Heckhausen 1980, 39).

Diese Formel fasst die Definition zusammen:

$$Motl = (LM * E * Ae) + As + N + [bld + bZust + bAbh + bGelt + bStrafv]$$

$$Motl = \text{Lernmotivierung}$$

LM = Leistungsmotivation: Zielstrebiges Verhalten in Auseinandersetzung mit einem Gütemaßstab

E = Erreichbarkeitsgrad des in der Lernsituation gestellten Leistungszieles für den individuellen Schüler (erlebte Erfolgswahrscheinlichkeit in %)

Ae = Anreiz von Aufgaben

As = sachbereichsbezogener Anreiz

N = Neuigkeitsgehalt eines dargebotenen Lehrstoffes

bId = Bedürfnis nach Identifikation mit dem Erwachsenen Vorbild

bZust = Bedürfnis nach Zustimmung, positivem Feedback

bAbh = Bedürfnis nach Abhängigkeit von Erwachsenen

bGelt = Bedürfnis nach Geltung und Anerkennung in den Augen des Lehrers und/oder der Mitschüler

bStrafv = Bedürfnis nach Strafvermeidung

<https://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma8121.htm>.

Heinz Heckhausen erklärt die Formel ausführlich: Er setzt sich in besonderer Weise mit der Lernmotivation und deren Entwicklung im Kindesalter auseinander, aber seine Theorien und die folgende Formel können für alle Altersgruppen gelten.

Lernmotivation ist der Wunsch bzw. die Absicht, sich bestimmte Inhalte oder Fertigkeiten anzuzeigen und sie ist die zentrale Bedingung des Lernerfolgs. Die Faktoren, aus denen sie sich zusammensetzt, sind die bisherigen Erfahrungen, die Interessen und Einstellungen, die, das

Umfeld und der Lerngegenstand beeinflussen. Krapp legt viel Wert auf das Interesse, es hat einen großen Einfluss auf die Lernmotivation einer Person. Es ist dafür verantwortlich, welche Inhalte vermehrt gelernt werden bzw. auf welche Inhalte die Auswahl fällt, genauer und länger bearbeitet zu werden

(<https://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma8121.htm>).

Motivation wird durch eine Wechselwirkung zwischen persönlichen Merkmalen der Lernenden sowie Merkmalen der jeweiligen Lernsituation (situativen Merkmalen) bestimmt.

Persönliche Merkmale sind z.B. Annahmen über eigene Fähigkeiten («Ich kann mir neue Wörter gut merken») oder die Überzeugung, dass man die eigenen Fähigkeiten verbessern kann («Wenn ich mich anstrenge, kann ich das Kapitel verstehen»). Die situativen Merkmale sind in zwei Gruppen geteilt: Die Elemente der ersten Gruppe hängen nicht von einer ganz bestimmten Lernsituation ab, sie gehören zu Lernsituationen allgemein (z.B. die Beziehung zwischen den Lernenden und der Lehrkraft einer Klasse ist vertrauensvoll unabhängig von der konkreten Unterrichtsstunde) (Karagiannakis und Taxis 2017, 5-7). Die Elemente der zweiten sind an eine bestimmte Lernsituation geknüpft (die Schwierigkeit oder die Interessen zu interagieren können von Stunde zu Stunde variieren), so sind Lernende nicht in allen Lernsituationen gleichermaßen motiviert, sondern nur wenn persönliche Merkmale durch Anreize der jeweiligen Situation aktiviert werden, entsteht Motivation (Karagiannakis und Taxis 2017,8,9).

Motivation verweist auf eine generelle Orientierung, auf den

„Hintergrund (bzw. Makrokontext) von dem aus Dinge von einem Lerner bewertet und beurteilt werden“ z. B. Einstellungen, wie Werte und Präferenzen. Dagegen „entstehen (und vergehen) Motive oft rasch in Abhängigkeit von Kontexten, Aufgaben und Aktivitäten“ (Apelteuer 2002, 147). Motivation stellt eine Grundkonstante dar, die sich nur langsam ändert, Motive sind variabel, Teil des Mikrokontextes, aber sie können den Makrokontext ändern und umgekehrt kann der Makrokontext auf dem Mikro einwirken (Apelteuer 2002, 147).

1.1.3. MOTIVATION BEIM FREMDSPRACHENLERNEN

Beim Erlernen einer Sprache „spielen eine Vielzahl an internen und externen Variablen eine Rolle, die zudem in Wechselwirkung zueinanderstehen und somit den Lernprozess hochgradig individualisieren“ (Kirchner 2004, 1). Selbstverständlich stellt die Motivation eines Lerners einen wesentlichen Umstand in diesem Zusammenhang dar.

Seit Beginn der 1990er Jahre werden Motivationstheorien verstärkt von der Fremdsprachendidaktik rezipiert; es wird hervorgehoben, dass Sprache notwendigerweise eine starke soziale Komponente aufweist. Die L2-Motivationsforschung der letzten Jahre ist von der Suche nach geeigneten und aussagekräftigen Motivationskonzepten geprägt: Sie ist aus unterschiedlichen Komponenten gebildet, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der L2 und in der verbundenen Kultur und Lernumgebung liegen. Beim Fremdsprachenlernen ist Motivation ein „intra- und individueller

Faktor“, (Riemer 2003, 78), der eine große Bedeutung für erfolgreiches Lernen hat; sie ist komplex, individuell und dynamisch: Sie setzt sich aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, die in der Persönlichkeit und der Biografie einer Person verwurzelt sind und mit der Lebensumgebung und den Lernangeboten zusammenhängen. Motivation hat Wechselbeziehungen mit Einstellungen, Zielen und Ambitionen von Lernenden; so ist jeder Lernende auf eine individuelle Weise motiviert.

Anders als andere kognitive Faktoren kann sie durch didaktische Maßnahmen (Lehrerverhalten, Unterrichtsorganisation, Lernmaterialien...) beeinflusst werden und das ist eine besondere Aufgabe der Lehrkraft (S. 1.4, 1.5).

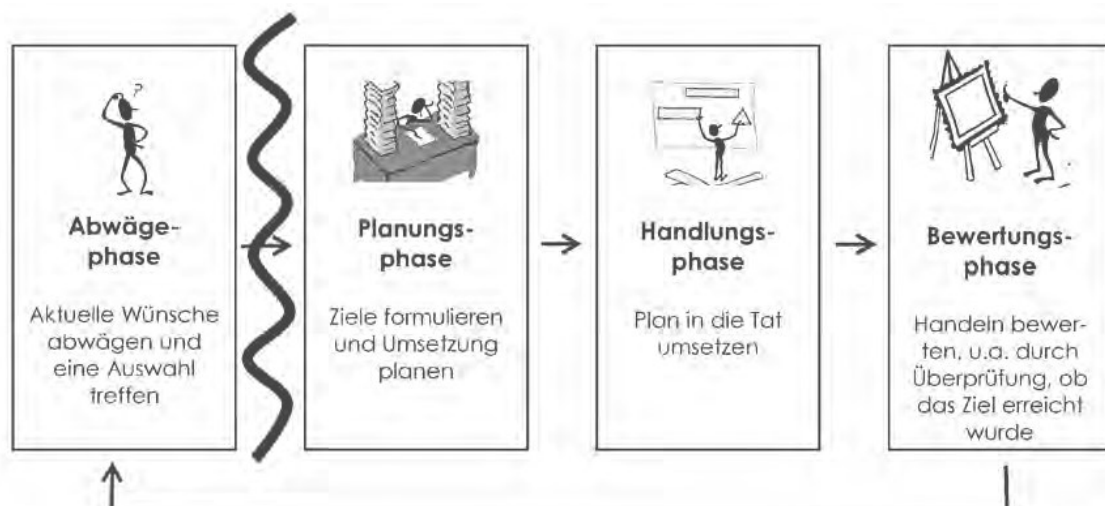
So setzt sich Motivation zum Erlernen einer L2 aus unterschiedlichen Komponenten zusammen, die als interdependente Variablen aufzufassen sind und die „interindividuell variabel, zumindest teilweise bewussthheitsfähig und zeitlich variabel“ sind (Riemer 2003, 78): Persönliche Wertschätzung und Relevanz der L2, Einstellungen zur zielsprachlichen Gesellschaft und Kultur, frühere Sprachlernerfahrungen, Erfolgsaussichten und viele anderen.

Das „Rubikonmodell“ (Heckhausen 1980), ein motivationspsychologisches Modell, beschreibt am besten, wie Motivation sich in vier verschiedene Phasen entwickelt: In der Abwägephase beurteilen Lernende verschiedene Handlungsoptionen, sie wählen aus der mehr oder weniger großen Zahl ihrer Wünsche zunächst diejenigen aus, die sie momentan in Betracht ziehen und vielleicht auch verfolgen möchten, also zu der Zeit und in der Situation, in der sie ihre Überlegungen anstellt.

In der Planungsphase formulieren Lernende das Ziel konkret und sie erstellen ein Plan für die Umsetzung; es geht nun nicht mehr darum, was sie erreichen möchten, sondern vielmehr wie sie das erreichen möchten. Das ist die Phase der Verwirklichung der Zielintention, die Zielinitiierung, in der die Person sich auf das Handeln vorbereitet.

Die dritte ist die Handlungsphase, es geht nun darum, das eigene Handeln ausdauernd auf das Ziel auszurichten und sich nicht ablenken zu lassen. Das Handeln muss bei Schwierigkeiten flexibel an die Umstände und den Handlungsverlauf angepasst werden.

Mit der Zielerreichung oder -nichterreichung beginnen Lernende die Bewertungsphase: Die Lernende fragen sich, ob sie ihre Ziele erreicht haben, wenn ja, was förderlich war, wenn nein, was die Erreichung gehindert hat. Wenn die Bewertung negativ ist, d.h. wenn die Ziele nicht oder nicht zufriedenstellend erreicht worden sind, beginnt der Prozess von vorne.



(Karagiannakis und Taxis 2017, 8).

1.2. ARTEN VON MOTIVATION

Seit langer Zeit ist eine Konzeptualisierung von Motivation in der Fremdsprachenforschung sehr dominant geworden, so sind viele unterschiedliche Herangehensweisen und Theorien darüber entstanden.

1.2.1. INTEGRATIVE UND INSTRUMENTELLE MOTIVATION

Motivation kann integrativ und instrumentell sein: Ein Lernender ist integrativ orientiert bzw. motiviert, „wenn er die Zielsprache aus einem Interesse für die Zielsprachenkultur heraus, gegenüber der er positiv eingestellt ist, erwerben möchte, und das möglicherweise mit dem Ziel, ein Mitglied dieser Gruppe zu werden“ (Riemer 2003, 73).

Er ist aber instrumentell motiviert, „wenn er den Fremdsprachenerwerb aus einem Nützlichkeitsaspekt heraus, um z.B. seine beruflichen Chancen zu verbessern, für wichtig erachtet“ (Riemer 2003, 73). So ist eine integrative Orientierung mit dem Ziel verbunden, mehr über die Sprechergruppe zu erfahren und unterschiedliche Menschen kennen zu lernen, dagegen basiert eine instrumentelle Orientierung auf praktischen Nutzen des Sprachenlernens.

1.2.2. INTRINSISCHE UND EXTRINSISCHE MOTIVATION

Neben der Unterscheidung zwischen integrativer und instrumenteller Orientierung wird ein weiteres Motivationskonzept in der Fremdsprachenerwerbsforschung seit einigen Jahren betrachtet: die

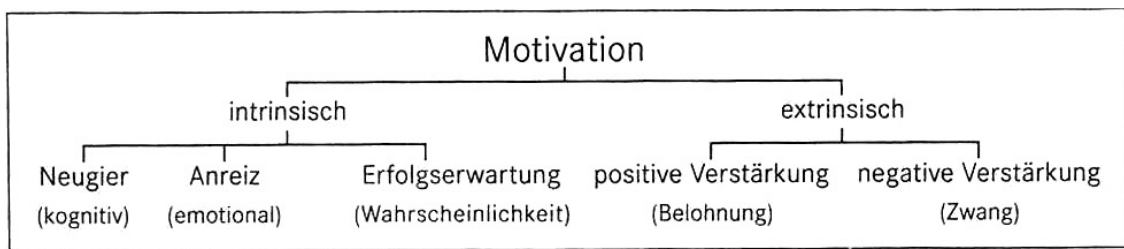
Selbstbestimmung (Riemer 2003, 74).

Im Mittelpunkt steht die Frage, wie sehr der Einzelne sich mit Gegenständen seines Lernens identifizieren kann. Einer der zentralen Aspekte der Selbstbestimmungstheorie ist die Unterscheidung von intrinsischer und extrinsischer Motivation, d.h. die Motivation eines Verhaltens „von außen her“ vs. jene „von innen“ (Riemer 2003, 74). Die intrinsische Motivation wird mit einem Verhalten in Verbindung gebracht, das auf Interesse an der Sache selbst aufbaut, d.h. ein Sprachlernender will Kontakte zum Zielland und zu den Zielsprachensprecher haben. Dagegen agiert ein extrinsisch-motivierter Lerner z. B., um gute Noten zu erhalten oder um Strafe oder Missbilligung zu vermeiden. Selbstbestimmtes (d.h. intrinsisch motiviertes) Verhalten ist freiwillig, während wenig oder eingeschränkt selbstbestimmtes (d.h. extrinsisch motiviertes) Verhalten nicht hauptsächlich einem Interesse an der Aufgabe entspringt.

Die intrinsische Motivation wird in drei Unterklassen eingeteilt: Spaß am Lernen, Anstreben von Leistung und Erfolg, beim sich zu übertreffen und Erfahren von Anregung und Stimulation (Riemer 2003, 74, 75).

Vier Formen extrinsischer Verhaltensregulation werden unterschieden, die durch zunehmende Selbstbestimmtheit charakterisiert sind: externale Regulation (Konflikte sollen vermieden und Anerkennung gewonnen werden); introjizierte Regulation (Handeln folgt äußerem Druck und wird aus Pflichtgefühl erledigt); identifizierte Regulation (der Wert einer Lernaktivität wird erkannt und zum eigenen Nutzen erledigt) und integrierte Regulation (die Lernaktivität ist als

Ausdruck eines individuellen Bedürfnisses akzeptiert). Man kann die intrinsische und extrinsische Motivation voneinander trennen, denn sie ergänzen einander und kommen oft gleichzeitig vor: obwohl ein Lernende intrinsisch motiviert ist und seine Sprachkenntnisse verbessern möchte, kann eine gute Note ihn noch mehr motivieren (Riemer 2003, 76).



(Edelmann 2003, 30).

1.3. KOGNITION UND EMOTIONEN

Kognition und Emotion wurden oft als Gegensatzpaar verstanden: Emotionale Faktoren des Lernens und Spracherwerbs haben lange Zeit nur wenig Aufmerksamkeit bekommen, man verstand Lernen als ein Prozess der Informationsverarbeitung und die Affekte hatten nur eine ungeordnete Rolle, überhaupt auf die Angst eingeschränkt, als ein zu eliminierender Störfaktor.

Neuere Erkenntnisse der Kognitionswissenschaften machen allerdings darauf aufmerksam, dass Emotionen eine große Bedeutung haben, und dass ein Lernprozess von einem Zusammenspiel kognitiver und affektiv-emotionaler Faktoren geprägt ist; beide Aspekte sind nicht voneinander zu trennen (Wolff 2004, 87-89).

Emotionen haben einen ungeheureren, sehr oft auch positiven Einfluss auf das Lernen und positive Gefühle erhöhen nicht nur die Anzahl der Informationsverarbeitung, sondern auch die Dauerhaftigkeit des Lernens.

Die Emotionen beeinflussen Kognitionen, „eine schlechte Stimmung beeinflusst das Denken negativ, ein Gefühl der Begeisterung beschränkt die Wahrnehmungsfähigkeit auf eine bestimmte reduzierte Perspektive“ (Wolff 2004, 90).

Es ist wichtig, zwischen Affekt, Stimmung und Emotion zu unterscheiden, obwohl diese Begriffe häufig in der Alltagssprache synonym verwendet werden.

Unter Affekt versteht man eine generelle Ausrichtung mit positiver oder negativer Wertigkeit, Lust oder Unlust, und einer schwachen oder starken Intensität. Die Ausrichtung ist von Zustand Einschätzungen zwischen Lust und Unlust abhängig aber beide Strömungen sind verknüpft.

Stimmungen entstehen aus einer Erwartung von positiven oder negativen Zuständen. Sie können sich aus Ereignissen und guten oder bösen Überraschungen entwickeln.

Sie unterscheiden sich von Emotionen, weil sie länger dauern und eine geringere Intensität aufweisen, und eher diffus sind. Emotionen sind stets auf etwas gerichtet und sind, im Gegensatz zu Affekt und Stimmungen, immer sehr bestimmt. Emotionen werden intensiv erlebt, und häufig werden sie von körperlichen Reaktionen begleitet (Schwerdtfeger 1997, 589-591).

„Die Institution Schule bzw. jeder institutionalisierte Fremdsprachenunterricht ist eine Instanz für die *Zivilisierung der Gefühle*“ (Schwerdtfeger 1997, 595), d.h. die Beherrschung der Gefühle der Menschen oder, in diesem Fall, der Lernenden. Vor einigen Jahren waren Sinnlichkeit und Körperlichkeit aus der Schule systematisch verdrängt, so „rückte“ Lernen und damit immer auch das institutionelle Lernen von Fremdsprachen „in dem Bereich des Schattens, des Unsinnlichen, des Freundlosen“ (Schwerdtfeger 1997, 598).

Mit der Erforschung der Kognitionsprozesse im Fremdsprachenunterricht betont die Forschung die Wichtigkeit der Emotionen im Lernen: Die Lernenden erleben die Sprache, die sie lernen, in unterschiedlichen emotionalen Zusammenhängen, „einerseits in häuslichen Kontext, in dem ein anderes Spektrum von Gefühlen zugelassen ist und in der Schule, in der der Mensch als ein zweckrationales Wesen im Zentrum steht“ (Schwerdtfeger 1997, 599).

1.4. STRATEGIE FÜR DIE VERSTÄRKUNG DER MOTIVATION BEI FREMDSPRACHENLERNEN

Motivation ist kein starrer Zustand, sondern ein dynamischer Prozess und sowohl individuelle Gedanken und Emotionen der Lerner wie auch andere äußere Faktoren, wie Lehrerverhalten und Vorlesungsorganisation, sind für ihre Intensität und Schwankungen verantwortlich; diese Faktoren können in interne bzw. innere und externe bzw. äußere geteilt werden (Kirchner 2004, 4).

Die internen Faktoren befinden sich im Lerner selbst, wichtig dafür ist das Selbstbild. Mit Selbstbild ist gemeint, wie das

Individuum/Lerner sich selbst und im Vergleich zu den anderen sieht. Es besteht aus Gedanken, Einstellungen, Gefühlen usw., die das Individuum von sich selbst hat, und es bildet sich aus dem Feedback über sich selbst und seinen Handlungen. Ein gutes Selbstbild hilft bei dem Lernprozess, hingegen wirken sich Angst, Ängstlichkeit und Unsicherheit grundsätzlich negativ aus, während Keckheit und Sicherheit ein unfehlbares Heilmittel sind. Man soll aber die positive Rolle der *facilitating anxiety* (Kirchner 2004, 4) betonen, die als Ansporn zur Bewältigung einer Aufgabe für den Lernprozess förderlich sein kann, und den Konkurrenzgeist, d.h. das Bedürfnis, sich mit anderen Lernern zu vergleichen, der motivierend wirken aber auch die Motivation vermindern kann.

Auch die externen Faktoren spielen eine bedeutende Rolle: damit sind sie sind die anderen Personen und die Interaktion mit ihnen gemeint. Selbstverständlich hat die Lehrperson eine besonders wichtige Rolle, sowie der weitere soziale Kontext, wie z.B. Freunden aber auch die Gesellschaft. Das Lehrverhalten kann die Motivation der Lehrenden verstärken oder vermindern, aber die wichtigste Eigenschaft des Lehrers ist wohl die eigene Motivation.

Die Fremdsprachendidaktik und fast alle Lehrenden weisen Motivation einen großen Einfluss und das größte Interventionspotential durch motivierenden Unterricht oder Vorlesungen zu. Die Verbesserung der Formen, Inhalten und Materialien steht im Zentrum der Aufmerksamkeit.

Selbstverständlich kann man die Motivation nicht direkt beobachten, aber einige Indikatoren kennzeichnen sie: Die motivierten

Lernenden formulieren realistische Teilziele, sie wählen angemessene Aufgaben, sie planen einen Ablauf an Lernhandlungen, die sie zum Ziel führen sollen, und handeln in Folge konsequent und zielgerichtet (Kirchner 2004, 7, 8).

1.5. TECHNIKEN DER LEHRER FÜR DIE VERSTÄRKUNG DER MOTIVATION

Lernen und Lehren sind sehr komplexe und unterschiedliche Prozesse, es ist unmöglich, das motivierende Potential der Lernarrangements, -materialien und Lehrtechniken generell zu prognostizieren. Ganz im Gegenteil können Motivierungsstrategien in unterschiedlichen Lernkontexten ganz unterschiedliche Auswirkungen haben. Aber Motivation ist keine Eigenheit der Persönlichkeit und der Lehrer kann den Motivationsstand durch sein eigenes Verhalten und verschiedene Motivationsstrategien erhöhen (Karagiannakis und Taxis 2017, 4-6).

Die Autonomie ist sehr wichtig, Lernende sollten sich bewusst und eigenverantwortlich dem eigenen Lernprozess sein, je öfter sie sich selbstbestimmen können, desto höher ist ihre Motivation; sie sollten sich an der Auswahl von Themen, Materialien, Methoden usw. beteiligen oder darüber entscheiden, Selbstevaluationen machen und Lernstrategien wählen.

Selbstverständlich sind Maßnahmen zur Motivierung von Lernenden einer Gruppe nur sehr eingeschränkt planbar, weil sie durch unterschiedliche Fähigkeiten, Haltungen und Fertigkeiten gekennzeichnet sind (Karagiannakis und Taxis 2017, 5,6)

Wichtig sind die Beziehung zwischen Lehrer und Lernende, eine positive und angstfrei Klassenatmosphäre, eine gute Gruppenzugehörigkeit, ein gemeinsames Ziel... Das Lernmaterial ist von großer Bedeutung, denn die Studierenden lernen viel lieber, wenn sie von den Themen wirklich betroffen sind. Themen, Texten und Aufgaben müssen für die Lernenden relevant sein; deshalb soll der Lehrer nicht an das Lehrbuch gebunden sein und er soll die Meinungen der Studierenden bei der Vorbereitung berücksichtigen: Er/sie soll die Interessen der Gruppe herausfinden, um Vorlesungen nach ihren Wünschen zu gestalten und so ihre Motivation zu verstärken (Karagiannakis und Taxis 2017, 6-8).

Das Lernmaterial soll mit der Zielsprachenkultur verbunden sein, man soll authentisches Material (Zeitungen, Videos, Musik...) benutzen, den Hörtexten sollen „sich zur Imitation von emotional geladener Sprache eignen“, (Karagiannakis und Taxis 2017, 99) und auch die Grammatik kann an Attraktivität gewinnen, wenn sie in situativen Kontexten (wie Beziehungsebene) eingebunden ist. Auch Stimmmodulation, Mimik, Gestik und Körpersprache sind sehr nützlich und wirkungsvoll in mündlicher Kommunikation.

Unterrichten sollten den Lernenden regelmäßig die Gelegenheit geben, ihre Kompetenzen zu zeigen, und er soll gezielte Unterstützung bei Schwierigkeiten und Szenarien anbieten, in denen Lernende Ihre Kompetenzen zeigen können, (Karagiannakis und Taxis 2017, 8-10).

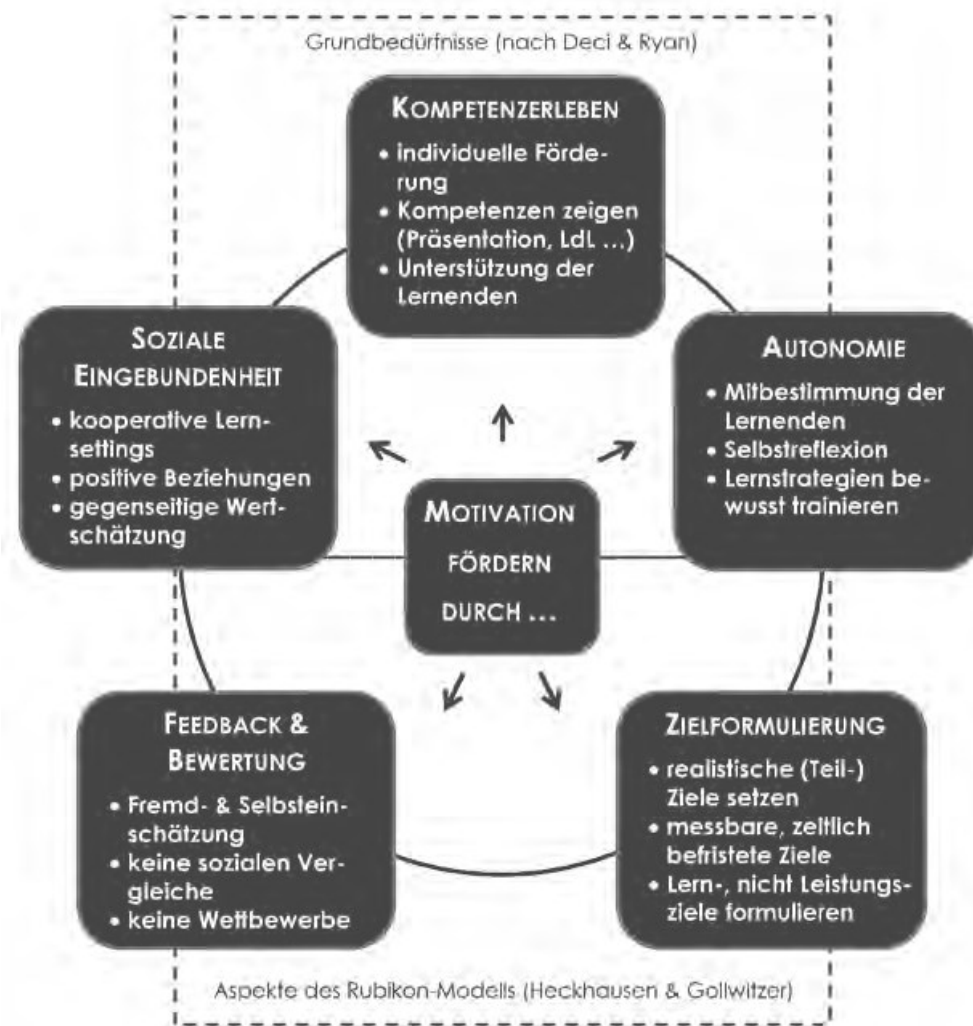
Lehrende sollen Lernende zu Erfolgserlebnissen führen, die diese sich selbst zuschreiben und die sie selbst kontrollieren können – also Selbstvertrauen und Selbstwirksamkeit der Lernenden stärken. Daher ist

es notwendig, dass der Lehrer seine Lerner ermuntert und ihnen Aufgaben gibt, die sie erfolgreich durchführen können. Er/sie soll auch ihre Erwartungen beaufsichtigen: Lernende lernen besser, wenn sie an ihren Erfolg glauben, aber nur wenn sie realistische Erwartungen haben, werden sie nicht frustriert. Die Aufgabe des Lehrers ist, die Schüler zu unterstützen, Selbstwirksamkeit zu empfinden und ihnen die Gelegenheit zur Selbstevaluation zu bieten

(<https://www.blikk.it/angebote/modellmathe/ma8121.htm>).

Wenn Lernende über ihren Lernprozess nachdenken und ihre Entwicklung selbst evaluieren, sind sie sich über ihre realen Fähigkeiten bewusst und wissen, ob sie ihre Lernziele erreicht haben und was sie noch zu tun haben.

Das Formulieren von Zielen ist ein wesentlicher Bestandteil im Motivationsprozess, Lernende handeln auf der Basis individueller Erwartungen und Ziele, sehr motivierend, kann nur das sein, was für den sie in klarem Bezug zu ihren Erwartungen, Zielen und auch Bedürfnissen steht. Außerdem hilft es, den eigenen Lernfortschritt zu überwachen. Wirkungsvolle Ziele sollen angemessen, realistisch und spezifisch sein und sie beziehen sich auf eine bestimmte Zeitdauer beziehen. Sie sind nicht Leistungsziele, sondern Lernziele.



(Karagiannakis und Taxis 2017,10).

Die Zeitschrift *Fremdsprache Deutsch* zeigt verschiedene alternative Lehrmethoden vom Deutschen als Fremdsprache.

Die Methode *Open Space* beruht auf den Prinzipien der Selbstbestimmung und Selbstorganisation der Teilnehmer. Sie ist in drei Phasen (Stuhlkreis, Marktplatz, Arbeitsphase) geteilt, in denen die Lernenden die Themen und die Unterthemen entscheiden und sie bestimmen, wie sie mit ihnen sich auseinandersetzen möchten (Karagiannakis 2017, 27).

Eine andere Methode stützt sich auf *think, pair and share*.

Think ist die Phase der individuellen Reflexion, Pair die des Austausches mit einem Partner und Share die der Gruppenarbeit (Thelen 2017, 32).

Die Merkmale eines wirksamen Lernprozesses sind Anschlussfähigkeit, Anknüpfen an die Lebenswirklichkeit der Lernenden, Neuigkeit, Verwendung von aktuellen und authentischen Materialien, Relevanz für die Gruppe, erreichbare Lernziele, die die Lernlust fördernde Emotionalität und Lernen in konkreten Handlungssituationen (Sass 2007, 37).

2. *CHUNKING*

Chunking ist ein typisches Phänomen der Psycholinguistik. Das Wort *Chunk* wird manchmal frei mit 'Bündelung' oder 'Brocken' übersetzt. Es handelt sich um ein Verfahren, das die Bündelung von Informationen zur Unterstützung des Gedächtnisses bezeichnet.

Als nötige Basis für sein grundlegendes Verständnis soll man es definieren; das ist notwendig, auch um seine Besonderheit für den L1- und den L2-Spracherwerb, zu umreißen.

2.1. BEGRIFFSERKLÄRUNG

Als Muttersprachler wissen wir intuitiv, wie wir wissen, ohne es explizit gelernt zu haben, dass man „sich die Zähne putzen“ und nicht „sich die Zähne waschen“ sagt; öfter als man glaubt, benutzen wir diese linguistischen Sequenzen, weil wir jene Elemente der Sprache als eine einzige Struktur memorisiert haben.

Schon seit den 70er Jahren (Aguado 2002, 30) gibt es Evidenz dafür, dass Sprecher einen Großteil ihrer Äußerungen nicht kreativ bilden, sondern aus unterschiedlichen komplexen und vorgefertigten im Langzeitgedächtnis memorisierten Sequenzen zusammensetzen. Sogar das 70% zirka der von Muttersprachlern verwendeten Sprache wird als formelhaft bezeichnet (Aguado 2002, 30).

Es ist schwierig, wenn nicht gar unmöglich, eine eindeutige

Definition von *Chunks* zu geben, und auch die Beschreibung dieses psycholinguistischen Verfahrens ist ein Minenfeld: *Chunking* ist ein sehr weiter Begriff, der formelartige und idiomatische Ausdrücke (z.B. „Guten Tag“ und „der springende Punkt“), Redensarten („Selbst ist der Mann“), aber auch Satzmuster („Ich hätte gern, ...“) begreift, darüber hinaus beinhaltet es auch grammatischen Informationen (Präpositionalsyntagmen wie „mit dem Auto“) und syntaktischen Strukturen (Inversionen: „Heute will ich, ...“).

Häufig konzentrieren sich die Forscher auf eine begrenzte und genaue Auswahl von *Chunks* je nach den für sie interessanten oder zweckdienlich Aspekten, und folgerichtig, um klarer in der Nomenklatur zu sein, nennen sie das Blocken, die sie bearbeiten wollen anders: Sie sind bekannt auch als Sprachblock, lexikalischer Block, formulierte Sprache, formelhafte Phrase, formelhafte Sprache, lexikalisches Bündel....

Hier werde ich *Chunks* im weiteren Sinne analysieren, weil das Ziel der Untersuchung sich nicht auf eine bestimmte Typologie konzentriert, sondern darauf, wie *Chunks* von DaF Studenten erworben und verwendet werden, ungeachtet ihrer grammatischen oder lexikalischen Strukturen. Dafür benutze ich den Ausdruck „*Chunks* und vorgeformte Wendungen“.

Eingeführt wurde der Begriff *Chunking* von dem Psychologen George Miller (1956). Er bezieht sich auf Einheiten in der Informationsverarbeitung, die durch Bündelung den Arbeitsspeicher entlasten und die Gedächtnisspanne erweitern. Einfach gesagt ist *Chunk* eine Bildung von Blöcken sprachlicher Informationen zur wirksameren

Nutzung des Kurzzeitgedächtnisses durch Umschlüsse von Informationen (Handwerker 2008, 3).

Die Informationsfülle der jeweiligen *Chunks* ist variabel aber die Menge an möglichen *Chunks* ist genetisch festgelegt und dafür kann von Individuum zu Individuum variieren; dies erklärt, warum Menschen trotz vergleichbarer Gedächtniskapazität unterschiedlich viel erinnern können (Handwerker 2008, 3).

Chunks sind „vorgefertigte, rekurrierte, unterschiedlich komplexe Sequenzen“ (Aguado 2002, 30), die nicht bei jedem Gebrauch von Neuem gebildet, sondern als Ganzes memoriert und wie ein einzelnes Element aus dem Langzeitgedächtnis abgerufen werden. Sie sind standardisierte sprachliche Formulierungen für häufig sich wiederholende, standardisierte Alltags-situationen. Formelhafte Sequenzen, wie Aguado *Chunks* nennt, „sind mehrmorphemische Sequenzen, die nicht mittels Regeln konstruiert werden, sondern – wie ein einzelnes Lexem- als Ganzes abgerufen werden“ (Aguado 2002, 27, 28).

Die normale Alltagssprache ist daher von bevorzugten, konventionalisierten und somit erwartbaren Mehrwort-Ausdrücken gekennzeichnet.

Gerade dafür werden *Chunks* in der mündlichen Sprache flüssig und prosodisch kohärent produziert und rezipiert (Aguado 2002, 28).

Eine Reihe von typischen Merkmalen von *Chunks* ist:

1. Häufigkeit
2. Invarianz

3. Geschwindigkeit
4. Phonologische Kohärenz
5. Vergleichsweise hoher Grad an Komplexität
6. Vergleichsweise hoher Grad an Korrektheit
7. Situationsspezifische Angemessenheit

(Aguado 2002, 31).

Chunks zeichnen sich dadurch aus, dass sie häufig und stets in gleicher und invarianter Weise gebraucht werden, so werden sie automatisiert und unkontrolliert verwendet. Sie werden mit Geschwindigkeit und ohne Unterbrechungen produziert; mit phonologischer Kohärenz ist es gemeint, dass keine Pause oder Verzögerungen die Bildung der Sequenz stört. Im Unterschied zu anderen sprachlichen Kompetenzen ist ihre Struktur komplex und korrekt. Da *Chunks* situationsspezifisch sind, zeichnen sich sie im Allgemeinen ferner durch ihren situativ angemessenen Gebrauch aus (Aguado 2002, 31).

2.2. TYPOLOGIE

Die inhaltliche Füllung von *Chunks* kann sehr unterschiedlich sein: So kann es sich um konventionalisierte Ausdrücke wie idiomatische Wendungen, Kollokationen, Flüche, Sprichwörter oder aber auch um hochgradig individuelle idiosynkratische Sequenzen handeln (Aguado, 2002). Selbstverständlich ist die Zahl der möglichen *Chunks* unendlich und in ständiger Entwicklung. Es gibt keine universelle Klassifikation,

aber man kann drei Maxi Gruppen finden (Aguado 2015, 24):

1. Präpositionalsyntagmen wie z.B.: mit dem Auto, in die Stadt, auf dem Sofa, vor einem Jahr...
2. Präpositionalverben/Partikelverben wie z.B.: telefonieren mit, sich verlieben in, sich treffen mit, teilnehmen an, sich interessieren für...
3. Satzmuster wie z.B.: Wie heißt Du? Wo wohnst Du? Was machst Du? Wohin gehst Du?/Wo gehst Du hin?; Und auch Strukturen wie z.B. Gestern kam ich... Heute gehe ich... Hast du gegessen? Hat sie angerufen?...

2.3. *CHUNKS* UND VORGEFORMTE WENDUNGEN IM SPRACHERWERB

In der normalen Alltagssprache sind bevorzugte, konventionalisierte Mehrwort-Ausdrücken und Konstruktionen (Diskursmarker, Phraseologismen, idiomatische Wendungen, lexikalisierte Syntagmen oder Satzstämme, etc.) üblich und ein kompetenter mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch zeichnet sich auch durch ihre intensive Verwendung.

Auf der Grundlage von Forschungsergebnissen und Beobachtungen zur Sprachverwendung von Muttersprachlern einerseits und zum Erst- Zweitspracherwerb andererseits herrscht Einigkeit in der Forschung darüber, dass *Chunking* einen grundlegenden Einfluss auf das Erlernen einer Sprache nimmt (Handwerker und Madlener 2013, 5), trotzdem hat sich die empirische Fremdsprachenerwerbsforschung bisher

nur marginal für diese Thematik interessiert (Aguado 2002, 37).

Durch einen Vergleich zwischen Erwerb und Gebrauch von *Chunks* bei L1- und L2-Sprechern wird gezeigt, dass beide Lerner Gruppen sie aus unterschiedlichen Gründen und mit unterschiedlichen Auswirkungen bei ihrem Erwerb verwenden.

2.3.1. *CHUNKS* UND VORGEFORMTE WENDUNGEN IM L1-ERWERB

Dass *Chunks* eine wichtige Rolle auch im L1- Erwerbsprozess spielen, ist es gemeinhin unbestritten: „insofern als Kinder durch die allmähliche

Analyse der internen Struktur invariabler Sequenzen kreativ werden; für den L1-Erwerb gilt es also als weitgehend gesichert, dass zuvor unanalyisierte *Chunks* die Basis kreativer Konstruktionen bilden“ (Aguado 2002, 34).

Nämlich sammeln und verwenden Kinder große Mengen von *Chunks*, die sie zunächst unanalyisiert verwenden und nur im Laufe der Zeit segmentiert. Nachher leiten die Kinder die den *Chunks* zugrundeliegenden Regeln ab und schaffen sich damit eine Basis für Generalisierungen, Musterbildungen und Transfer: erst wenn eine gewisse Menge solcher Sequenzen erreicht ist, wird „der Mechanismus der analytischen und kreativen Fähigkeiten des Kindes aktiviert“ (Aguado 2002, 34 - 35).

Auch erwachsene Sprecher verwenden häufig gelernte Sequenzen unanalyisierter Sprache, die sie in der Kindheit gelernt haben, und „die

sie wie ein Lexem 'behandeln' (i.e. speichern, abrufen und verwenden), ohne über ihre interne Struktur zu reflektieren“ (Aguado 2002, 36).

2.3.2. CHUNKS UND VORGEFORMTE WENDUNGEN IN L2

In L2-Verwendung dienen *Chunks* nicht nur der Einsparung von kognitiver Energie bei der Sprachverarbeitung, d.h. bei der Rezeption und der Produktion, sondern auch dem Ausdruck der Zugehörigkeit zu einer bestimmten Sprach- bzw. Sprechergemeinschaft.

Die zwei Makrofunktionen von *Chunks* sind:

1) Soziale Funktion: *Chunks* dienen der Kompensation von sprachlichen Defiziten, sie begünstigen die Integration in die Zielsprachengemeinschaft und sie ermöglichen eine frühzeitige aktive Beteiligung an zielsprachliche Interaktionen, wie z. B. Begrüßungsformeln für die Initiierung eines Gespräches.

2) Kognitive Funktion: Dank ihrem hohen Grad an Automatisierung erfordern *Chunks* nur einen geringen Aufwand an kognitiver Energie und erlauben eine höhere Flüssigkeit der mündlichen Produktion, dem Bedürfnis nach weitgehend verzögerungsfreier Sprachproduktion entgegenkommend (Aguado 2002, 38 - 40).

Chunks sollen im Gedächtnis des Lerners neue Kapazitäten nicht nur für die Informationsverarbeitung, sondern auch für die Informationsspeicherung schaffen; das ist aber nur möglich, wenn „im Fremdsprachenerwerb implizites grammatisches Wissen nicht aufgrund explizit gelernter Regeln, sondern über das Speichern von in natürlichen

Diskursen gelernter Sequenzen erworben wird“ (Handwerker und Madlener 2013, 8).

Dieser *Chunks*-Ansatz gründet sich auf vier Punkte:

- Vieles beim Sprachenlernen ist Sequenzlernen.
- Abstraktes grammatisches Wissen entwickelt sich aufgrund der Analyse von Sequenzinformation.
- Der Lerner muss Lautsequenzen in Wörtern erwerben.
- Der Lerner muss Wortsequenzen in Phrasen/Sätzen erwerben (Handwerker und Madlener 2013, 8).

Um dies „Credo eines Chunks-Ansatzes“ (Handwerker und Madlener 2013, 8) zu befolgen, ist es notwendig, dem Lernenden eine passende Datengrundlage mit ausreichendem Umfang verfügbar zu machen und die Aufnahme und die Verarbeitung dieser Informationen kontrollierbar und steuerbar zu machen.

Diese Bedingung „macht einen Unterschied zwischen strategischem Chunk-Lernen und purem illustrierten lexikalisch-grammatischem Phänomen Lernen durch Beispiele aus“ (Handwerker und Madlener 2013, 9).

„Wenn unter Spracherwerb ausschließlich des Erwerbes von zielsprachlichen Regeln verstanden wird“ ist der Lernprozess von *Chunks* kaum erfolgreich, „Wenn Spracherwerb jedoch als interaktives Phänomen bzw. als in und durch Interaktion stattfindender Prozess gesehen wird, in dessen Verlauf imitiert, wiederholt und modifiziert wird“ ist er erfolgreich (Aguado 2002 35, 36).

Erwachsene Lernende leiten nicht die *Chunks* zugrundeliegenden Strukturen oder Regeln ab, um sie anschließend in anderen Kontexten anzuwenden, dafür bedürfen sie eine unterrichtliche Unterstützung (Handwerker 2008, 6).

Etwas anders ist es für kindliche L2-Erwerber: Sie lösen die den *Chunks* impliziten grammatischen Information heraus und nutzen sie für ihre weitere sprachliche Entwicklung; unter günstigen Bedingungen können sie erfolgreich wie L1-Lernenden sein (Handwerker 2008, 6).

3. THEATER IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Eine Strategie, die Motivation der Spracherwerb verstärkt,
ist Dramapädagogik.

3.1. FORSCHUNGSSTAND

Im Fremdsprachenunterricht existiert ein konzeptueller Rahmen für eine Inszenierungspraxis fast nicht, und wenn es im Fremdsprachenunterricht inszeniert wird, leitet man sich von einer meist diffus bleibenden nirgendwo konsequent aufgearbeiteten Kategorie „Spiel“ (Schewe 1993 A, 27). Erst seit zwanzig Jahren spielt die Inszenierungspraxis eine Rolle in der deutschen Didaktik.

Mit dem Einfluss von alternativen Sprachlehrmethoden in den 80er Jahren scheint ein neues Interesse an Unterrichtsformen aufzukommen, die dem Bereich Theater verwandt sind. Auf dem 11. Fremdprachendidaktik-Kongress von 1985 wird die Kultivierung der Formen wie Rollenspiel, Simulation, Kurzdramen als literarische Lesetext, Theateraufführung gefördert (Schewe 1993 A, 28).

Ende der 90er Jahren erweitert der naturalistische Ansatz sich auch auf den Bereich Theater zur Schule: Man befördert das realistische Setting, das menschliche Instrument, die persönliche Interpretation....

Die Versuche verschiedener und innovativer Unterrichtspraxis werden von der neuen Aufmerksamkeit auf den Studierenden, auf ihre unentbehrlich aktive Teilhabe und Teilnahme, ihre

Fremdsprachenlerneignung und ihr Lernstile in den folgenden Jahren gefördert (Schewe 1993 A, 37-41).

3.2. BEGRIFFSERLÄRUNG

Seit einigen Jahren ist Theaterarbeit in vielen Formen in der Schule zu beobachten, aber der Stand der Forschung ist relativ jung.

Im englischen Sprachraum ist der Begriff „Theaterarbeit zur Schule“ sehr ausführlich, aber bisher ist kein Versuch unternommen worden, ein kohärentes Konzept dramapädagogischen Lehrens und Lernens zu entwickeln. Es gibt aber vier Ausdrücke dafür: *Drama education*, *drama in education*, *theatre education* und *theatre in education*.

Drama education bezeichnet das kreative Erarbeiten von dramatischen Texten, während *drama in education* ist das bewusste Spiel der Teilnehmer mit den eigenen sozialen Rollen; *Theatre education* fasst die Rollenarbeit um, ähnlich bedeutet die Arbeit von professionellen Schauspielern, *theatre in education*, dass professionelle Theatergruppen direkt ihre Stücke aufführen (Schewe 1993 A, 99-119).

Im deutschen Sprachraum unterscheidet man zwei verschiedene Formen der Theaterarbeit: Theaterpädagogik und Dramapädagogik.

Theaterpädagogik kann einerseits ein Mittel sein, um pädagogische Ziele zu erfüllen, sowie andererseits mithilfe von pädagogischen Mitteln künstlerisch-ästhetisch wertvolle Vorgänge zu realisieren.

Der Begriff Dramapädagogik, eine Übersetzung von *Drama in education*, ist von Manfred Schewe eingeführt worden. Die Dramapädagogik dient ausschließlich dem Erreichen von pädagogischen Zielen durch den Gebrauch von theatralen Mitteln (Schewe 1993 A, 81-84).

Ich beschäftige mich nur mit der Dramapädagogik, die geeigneter für die Forschung meiner Arbeit ist.

3.3. DRAMAPÄDAGOGIK

„Die Dramapädagogik versteht sich als Lehrmethode, die sich ausgewählten Elementen aus dem Bereich des Theaters und Schauspielens bedient, um sie für Bildungszwecke nutzbar zu machen. Das konstituierende Merkmal ist, die reale Schulwirklichkeit zu verlassen, und sich auf eine fiktive Wirklichkeit einzulassen“. (Bonnet 2011, 41).

Im dramapädagogischen Unterrichten „werden mit Hilfe von Methoden und Techniken aus dem Drama und Theater fiktiver Kontexte geschaffen, in denen Lehrende und Lernende sprachlich und nicht sprachlich handeln – die fremde Sprache wird ‚inszeniert‘. Dramapädagogischer Fremdsprachunterricht erfordert daher intensive produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit“ (Even 2005, 4).

Am Dramaprozess sollen die Teilnehmenden den Unglauben verbannen, sich öffnen und auf Ungewohnte einlassen.

Die zentralen Prinzipien der Dramapädagogik sind die Empathie und die Reflexion, die aber nur in einer Atmosphäre von Vertrauen und

Respekt erfolgreich sind (Bonnet 2011, 42). Es werden Vorstellungskraft und Kreativität gefördert, indem Gegenstände, menschliche Schicksale und Sachverhalte von ihnen heraus erarbeitet werden.

Perspektivenwechsel und Perspektivenkoordinationen dienen die Reflexionsfähigkeit der Lernenden zu schulen (Bonnet 2011, 42).

Man soll betonen, dass Dramapädagogik nicht darauf zielt, theatralische Kompetenz zu vermitteln: Schauspielerische Fähigkeiten sind keine Voraussetzung, sie werden durchaus entwickelt, aber „um soziales Lernen, die Entwicklung von Kooperations- Recherche- und Problemlösefähigkeiten ebenso wie die Verbesserung von kommunikativen Kompetenzen und die Förderung von kritischem und selbstständigem Denken“ (Bonnet 2011, 41).

3.3.1. DRAMAPÄDAGOGISCHE FREMDSPRACHENPRAXIS

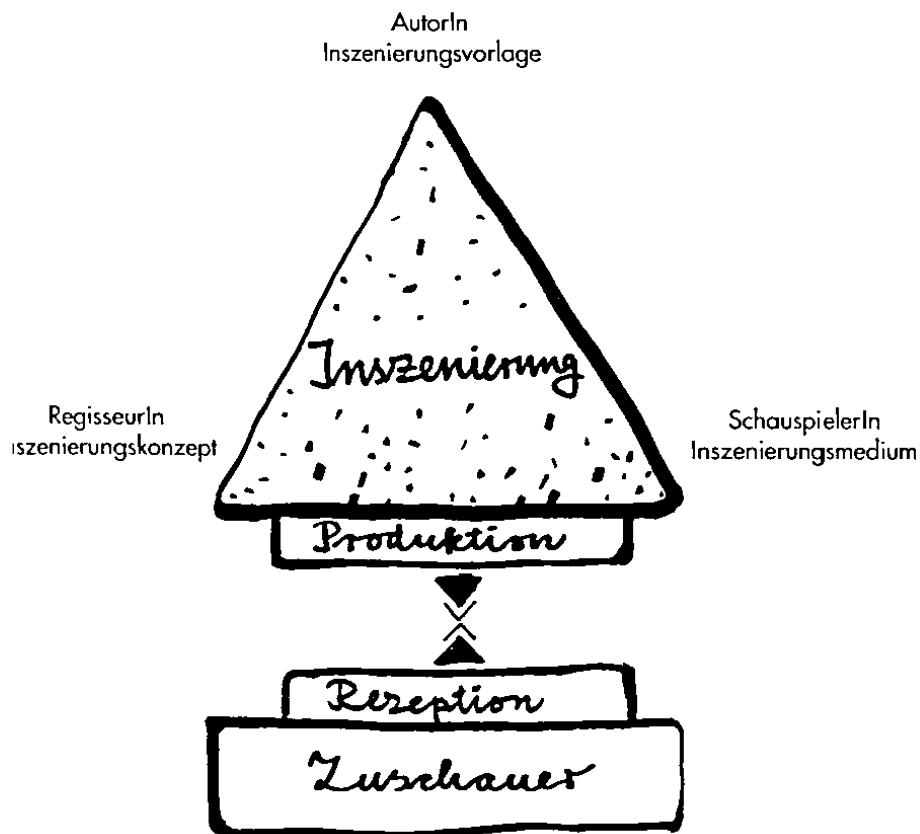
Dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht zielt auf eine Inszenierung von Fremdsprache durch Lehrende und Lernende.

Die unentbehrlichen Figuren sind im theatralischen Sinne:

- Der Dramatiker: Er erarbeitet eine Inszenierungsvorlage
 - Der Regisseur: Er entwirft ein Inszenierungskonzept
 - Der Schauspieler: Er ist das leibhaftige Inszenierungsmedium
- (Schewe 1993 B, 44, 45).

In dramapädagogischem Fremdsprachenunterricht nutzen Lehrende und Lernende, so viel wie möglich, „das methodische *Know-*

how von Dramatikern, Regisseuren, und Schauspielern zur Inszenierung sprachlicher, literarischer und interkultureller Lernprozesse“ (Schewe 1993 A, 44).



(Schewe 1993 A, 44)

Schewe ist der wirksamere Forscher, eine Brücke zwischen dem Bereich Drama und dem Bereich Fremdsprachenunterricht zu schlagen, er betont fest, wie dramapädagogische Methoden dem Fremdsprachenunterricht neue Impulse geben können; mit der Erforschung seiner eigenen Lehrpraxis zielt er auf „die Entwicklung eines

ganzheitlichen orientierten Methodenkonzepts unter der Bezeichnung dramapädagogischer Fremdsprachenunterricht“ (Schewe 1993 B, 44).

Schewe entwickelt Unterrichtsmethoden, durch die Lernfaktoren ins Spiel gebracht werden können, die in den fachdidaktischen Diskussionen leicht aus der Wahrnehmung geraten: sensomotorische, ästhetische, emotionelle, empathische. Die bewusste Berücksichtigung dieser Faktoren ermöglicht intensive und wirksame Erfahrungen mit der fremden Sprache, Kultur und Literatur.

Sich auf den Schweizer Pädagogen Pestalozzi stützend, argumentiert Schewe für eine „Lehren mit Kopf, Herz und Hand“: Die körperliche Bewegung spielt eine wichtige Rolle und die Lehrpersonen sollen alle die Ausdrucksmittel, die sie zur Verfügung haben, einsetzen (Schewe 1993 B, 45).

Grundsätzlich können dramapädagogische Methoden auf allen Lernstufen und in allen Zielgruppen angewendet werden. Um eine erfolgreiche Anwendung zu haben, ist es nötig, dass diese Methoden in ihrer Wechselwirkung mit den Zielen und Inhalten des Unterrichts für die jeweilige Zielgruppe reflektiert werden.

Die grundlegenden Punkte der dramapädagogischen Methode sind:

Lehrerrolle

Im dramapädagogisch organisierten Lernsetting „begibt sich die Lehrkraft auf die ‚Reise‘ „(Bonnet 2011, 48), der/die Lehrer/in kann sich nicht darauf beschränken, Anweisung zu geben und Ergebnisse zu moderieren und zu bewerten, er/sie ist Teil des gemeinsamen

Lernprozesses, nämlich ist die Bereitschaft zur Offenheit nicht nur für Lernenden, sondern auch für Lehrpersonen.

Dennoch kann der Lehrer sich auch im Rahmen des normalen Fachunterrichts bewusst zurücknehmen und den Schülern so ihren Freiraum bei der dramapädagogischen Aufgabe lassen. Es ist dabei nötig, eine gelassene Atmosphäre im Klassenraum zu schaffen, damit sich die Schüler ungehemmt auf die Aufgabe einlassen können (Bonnet 2011, 49).

Die Lehrperson ist jedenfalls im Zentrum: Er/sie hat die Verantwortung, „den Balanceakt zwischen der Gruppendynamik und der Weiterentwicklung der Aufgabe im Blick zu behalten“ (Bonnet 2011, 49).

Partizipation und Lernerrolle

Die dramapädagogische Arbeit setzt Freiwilligkeit voraus und fördert die Eigeninitiative von Teilnehmenden. In Dramaprozess besteht kein Zwang zur Beteiligung, genaues Beobachten und das Recht zu schweigen sind integrale Bestandteil der Partizipation und beruhen auf dem Prinzip einer Pädagogik des Respekts gegenüber anderen, ihren Biografien, ihre Erfahrungen und ihre Zeiten. Die Dramapädagogik ergründet komplexe Lerngegenstände, die sich auch mit universalen und verschiedenen Themen wie Macht, Diskriminierung und Konflikte auseinandersetzen, aber einige Lernende können gedanklich und emotional stark involviert sein, so besitzen sie die Freiheit, zu entscheiden, ob sich sie aktiv beteiligen wollen oder nicht (Bonnet 2011, 49).

Darüber hinaus können einige Unterrichte spannender und motivierender für einige aber wenig aufregend für andere Lernende sein.

Die Teilnehmende gestalten ihren Lernprozess weitgehend selbst, da sie meist in Gruppen arbeiten und der Lehrer als Lernbegleiter fungiert, deshalb liegt ihre Aufmerksamkeit daher nicht mehr auf dem Lehrer, sondern bei sich selbst; je mehr die Studierende aktive Gestalter ihrer Lerntätigkeit sind, desto mehr annähern sie sich der Situation an.

Körperlichkeit und Bewegung

Für die Dramapädagogik ist der Klassenraum ein Erfahrungsraum.

Die Interaktionen sind nicht nur verbal, sondern auch physisch. Die Körperlichkeit ist eine Quelle beim Lernen in Dramapädagogik, der Körper behauptet sich als zentrales menschliches Kommunikationsmedium und Erkenntnisinstrument; deshalb dienen die Übungen der Aufwärmphase gerade, den Körper auf den Lernprozess vorzubereiten und sich zu lockern (Bonnet 2011, 50).

„Bewegung erfährt auf dem Theater eine sich kontinuierlich wandelnde, unterschiedliche Gewichtung und Bedeutung“ (Koch und Streisand 2009, 43).

Bewegung ist in den Diensten der Verkörperung einer Rolle oder eines Textes, sie steht nämlich nicht isoliert, sondern in engem wechselwirkendem Zusammenhang mit den anderen theatralischen Elementen, wie zum Beispiel Sprache und Raum. Künstlerisch gestaltete Bewegung zielt auf Darstellung und Ausdruck, ist sinnvolle Handlungsgestalt in einer Szenische Situation und damit zeichenhaft und kontextuell bedeutsam (Koch und Streisand 2009, 43).

Der Körper des Spielers/der Spielerin und Ihre Bewegung sind zentrale Ausdrucksmittel.

Als natürlicher und bereichernder Teil unseres Ausdrucksvermögens hilft die Körperlichkeit die Teilnehmenden, wo die Sprache versagt. Im Theaterspiel hat die Körpersprache „nicht nur die Funktion, die fremdsprachliche Äußerungen zu unterstützen, sondern sie kann sie auch übertreiben, verzerren und verfremden und so den Aussagen die Nuancen hinzufügen, die sprachlich noch fehlen“ (Imkamp 1997, 406). Mit Hilfe der Körpersprache können die Studierende weit mehr äußern, sie finden ihren Ausdruck, auch ohne die Sprache perfekt zu beherrschen (Imkamp 1997, 406).

3.3.2. UNTERRICHTSPHASEN

Abgesehen von den Eigenheiten der Gruppe der Teilnehmer, teilt Schewe die Arbeit in drei Phasen:

In der *Phase A* versucht er die Teilnehmer für diese neue Arbeitsweise zu sensibilisieren, dafür führt er Interaktionsspiele, um sich gegenseitig besser kennenzulernen und um eine entspannte Atmosphäre zu erschaffen. In dieser *Sensibilisierungsphase* fordert er auf, „sich aus erstarrten Lernhaltungen auslösen und zu freierer Bewegung im Raum ermutigt zu werden“ (Schewe 1993 B, 45).

Nach der Gewöhnungsphase beginnt die *Phase B*: In dieser will Schewe, dass „die Lernenden über einen längeren Zeitraum in der Fiktion handeln und diese als geltende Realität akzeptieren“ (Schewe

1993 B, 46). Man soll einen zielgerichteten, in sich stimmigen Handlungskontext aufbauen. Das ist die *Kontextualisierungsphase*, das Handeln in der Fiktion soll kontextualisiert werden, dafür sollen die Teilnehmenden „die Fähigkeit entwickeln, sich über einen längeren Zeitraum mit einer fiktiven Situation und einer fiktiven Figur identifizieren“ (Schewe 1993 A, 46).

Endlich ist die *Phase C*, der Anspruch dieser *Intensivierungsphase* ist „eine stärkere Lernspannung zu erzeugen, indem die Lernenden mit unerwarteten und herausfordernden Situationen konfrontieren“. „Mit Hilfe entsprechender Inszenierungstechniken sollte das Handeln in der Fiktion zugespitzt werden“ (Schewe 1993 A, 46).

3.3.3. STANDBILDER

Zwischen den verschiedenen Möglichkeiten von Inszenierungstechniken ist die Übung „Standbild“ besonders interessant.

„Ein Standbild ist eine Visualisierung einer Handlung, die in einem spezifischen Moment geschah, geschieht oder geschehen wird. Es zeigt Körperhaltung, die Figuren in diesem Moment eingenommen haben, einnehmen bzw. einnehmen werden“ (Schewe 1995, 75).

Regungslos in einer Position (als Standbild!) zeigen die Figuren, wie in einem Foto, eine bestimmte Körperhaltung, Mimik und Gestik; als Material dient nur der Körper der Teilnehmenden und eventuell eigene signifikante Gegenstände.

Ein Standbild kann unbewusst (aus dem Moment heraus) oder bewusst (zu einer bestimmten Vorgabe) sein. Normalerweise lässt ein

Standbild nur in einigen Minuten zu erstellen, aber in manchen Fällen können auch 20 Minuten überhaupt für die Gruppe notwendig sein (Schewe 1995, 74-76).

Die Funktionen der Standbilder sind zahlreich:

1. *Standbilder verleihen Texte lebendige Form; die Formung von Standbildern ist ein Akt der Textdeutung.*
2. *Mit Standbildern lassen sich Fotos, Gemälde (Reproduktionen) und Plastiken nachstellen und deuten.*
3. *Der Bedeutungsbehalt von abstrakten Begriffen wie Angst, Rassismus, Liebe, Eifersucht etc. kann mit Standbildern anschaulich und begreifbar gemacht werden.*
4. *Standbilder können dabei helfen, den thematischen Rahmen für eine dramapädagogische Sequenz näher zu bestimmen.*
5. *Mit Standbildern können Handlungsverläufe schlaglichtartig rekonstruiert werden.*
6. *Mit Standbildern kann eine Szenische Improvisation wirksamer gestaltet und reflektiert werden.*
7. *Das Bauen von Standbildern, insofern dabei auf Sorgfalt und Präzision geachtet wird, sensibilisiert für die Kunstform Drama.*

(Schewe 1995, 79, 80).

3.4. VORTEILE DER DRAMAPÄDAGOGIK

Man kann durch die Dramapädagogik eine Vielzahl von Kompetenzen in vielen fachlichen sowie nicht-fachlichen Bereichen erwerben, deshalb kann man von ganzheitlichem Lernen sprechen. Das große Potential der Dramapädagogik liegt in der Möglichkeit, ästhetische, soziale und kulturelle Differenzerfahrungen für Bildungsprozess nutzbar zu machen. (Bonnet 2011, 41).

Ein erfolgreiches Lernen findet nur statt, wenn es eine Mitarbeit von körperlichen und geistigen Anlagen gibt. Laut dem Pädagogen Pestalozzi muss das ganzheitliche Lernen nämlich gemäß seiner Formel „Lernen mit Kopf, Herz und Hand“ sowohl kognitive als auch emotionale sowie handelnde Lernaspekte miteinander verbinden (Even 2013, 151). Die Dramapädagogik erlaubt das: Da sie kreative Arbeit mit den Lerninhalten verbindet, ermöglicht sie den Studierenden, eine emotionale Verbindung zu dem Lernstoff herzustellen, und das ist von großem Vorteil für ihre Motivation.

Es entsteht eine offene, angenehme Arbeitsatmosphäre, bei der die Studierende ohne Angst vor Fehlern etwas zu riskieren wagen.

Diese Merkmale der Dramapädagogik beinhalten eine inhaltsbezogen-ferigkeitsorientierte Auseinandersetzung mit der Sprache, gleichzeitig aber auch eine persönliche und damit persönlichkeitsfördernde Herangehensweise: „Im Spielraum der Fiktion werden oft bislang ungelebte Lernerpotenziale freigesetzt, da die

dramatische Gegenwelt von Rollen und Verantwortlichkeiten ‚Realität‘ entbindet und damit Fantasie und Kreativität auf besondere Weise inspiriert“ (Even 2005, 5).

Dramapädagogische Übungen implizieren neben verbalen auch non-verbale Aspekte der Kommunikation, dies betrifft vor allem die Körpersprache. So entsteht ein Gleichgewicht zwischen intellektuellen und körperlichen Aspekten des Lernens.

Die Dramapädagogik fördert das ganzheitliche Lernen überhaupt durch die Gruppenarbeit der Studierenden, diese Arbeitsform lenkt der Fokus vom Lehrer weg und ermöglicht die Studierende den Inhalt ihrer Aufgabe selbst steuern und mitgestalten, was wiederum ihre Motivation fördert.

Neben den Vorteilen, die Dramapädagogik allgemein im Unterricht hat, ergeben sich insbesondere für den Fremdsprachenunterricht Vorteile, da hier mit Sprache gearbeitet wird. Sprache wiederum ist meist essenziell für das Drama.

Durch Dramapädagogik werden der spontane Gebrauch von Sprache, Lesen und Schreiben gefördert; ebenfalls wird Sprache in einen konkreten Kontext gebracht, so erhält die Interaktion im Klassenzimmer einen tieferen Sinn.

4. ALLES PALETTI!

4.1. DAS THEATERLABOR DER UNIVERSITÄT VON PAVIA

Das Theaterlabor *Alles Paletti!* fing 2009 als Auswahlaktivität für die Studierenden der Kurse Lingua Tedesca des Dipartimento di Studi Umanistici der Universität von Pavia an. Seitdem findet es jedes Jahr statt. Die Teilnahme wird mit 3 CFU bewertet.

Die Leiterin und Koordinatorin ist Donatella Mazza, der Professor Heinz-Georg Held beschäftigt sich insbesondere mit der Vorbereitung des Sprachmaterials und dem Regiebuch.

Manchmal nehmen Muttersprachliche teil.

Das Theaterlabor beginnt Ende Februar und endet Ende Mai oder Anfang Juni mit einer Aufführung. In der Zeit trifft man sich einmal pro Woche für ein zweistündiges Treffen.

Die Gruppe bildet sich jedes Jahr neu, aber man kann mehrmals teilnehmen; viele Studierenden beschloss, auch das folgende Labor zu besuchen.

Keine bestimmten theatralischen oder künstlerischen Erfahrungen sind erforderlich, schauspielerische Fähigkeiten sind keine Voraussetzung, der Wunsch, sich zu engagieren, ist genügend; wie wir in dem nächsten Kapitel erklären werden, ist das Ziel nicht, theatralische Kompetenz zu vermitteln. Desgleichen wird kein minimales Sprachniveau vorausgesetzt: so ist die Gruppe vielgestaltig, einige studieren die deutsche Sprache erst seit Anfang des jeweiligen akademischen Jahres (Oktober) andere schon seit Jahren. Die didaktische Arbeit bleibt aber für

alle gleich und die vorgeschlagenen Übungen sind für alle geeignet: Jeder wird sie den eigenen Erkenntnissen und Sprachfähigkeiten durchführen.

Selbstverständlich sind auch die Motivationen für die Teilnahme sehr unterschiedlich, sie reichen von dem Wunsch, die mündliche Kompetenz zu verbessern, bis zu der Lust, eine neue Erfahrung zu machen.

Die des Labors beschließende Aufführung (und womöglich die Repliken) ist integrierender Teil des Labors, da die Proben und vor allem das Lampenfieber motivational ein außerordentlicher Ansporn sind!

Der Begriff, der am besten zum Annäherungsversuch unseres Projektes passt, ist Dramapädagogik (vgl. Kap. 3.2): Unsere Labor dient dem Erreichen von pädagogischen Zielen durch den Gebrauch von Methoden und Techniken aus dem Drama (Schewe 1993, 8-11). Das ist eine Methode, die sich Elementen aus dem Bereich des Theaters und Schauspielens bedient, um sie für Bildungszwecke nutzbar zu machen. Sehr wichtig ist, die reale Schulwirklichkeit zu verlassen. (Bennet 2011, 41). Das Ziel ist, die Fremdsprache zu inszenieren, aber dafür handeln die Teilnehmenden sprachlich und nicht sprachlich (Even 2005, 4).

4.2. MEINE ERFAHRUNG

Ich nahm an dem Labor im akademischen Jahr 2017-18 teil. Die Gruppe bestand aus Studierenden mit ganz unterschiedlichem Background, was sowohl die Sprachkenntnisse als auch die künstlerischen Kompetenzen anging. Einigen waren Anfänger/Anfängerinnen, die Deutsch erst vor viereinhalb Monaten angefangen hatten, andere hatten ausgezeichnete Sprachkenntnisse, dank

dem Studium aber auch dem ERASMUS-Aufenthalt in Deutschland erzielt.

Für ein Paar Studierenden war das die zweite Erfahrung.

Die Mehrheit der Teilnehmenden kannte sich schon aus den Vorlesungen. Mir waren sie alle unbekannt, aber das war kein Problem, da die Arbeit der ersten Treffen didaktisch genau auf die Gruppenbildung gezielt ist. Von Anfang an war die Gruppe gut eingespielt und die Arbeit sehr unterhaltsam.

Die freundliche und informelle Atmosphäre verminderte die Schüchternheit und die Angst, Fehler zu machen. Sprachfehler wurden zwar verbessert, das aber nur wenn die Verbesserung den theatralisch-kommunikativen Fluss nicht unterbrach. Didaktisch bauen dramapädagogischen Methoden mehr auf eine freie und ungehemmte Kommunikation, wenn auch nicht ganz richtig, als auf zwanghaft erreichte Korrektheit der Äußerung. Man versuchte stets die gute, ungezwungene Atmosphäre zu bewahren, wo Fehler eher mit einem gemeinsamen Lachen, als mit Wettstreit begleitet werden.

4.3. DIE ARBEIT

Die Teilnehmer des Theaterlabors *Alles Paletti!* treffen sich einmal pro Woche für eine Doppelstunde. Die wichtigsten Phasen jeder Begegnung sind Auflockern, Training und Improvisation oder Rezitation.

Auflockern – Die ersten zwanzig Minuten sind der körperlichen Erwärmung gewidmet, ein unabdingbarer Anfangsmoment, in dem man sich physisch und geistig auf die kommende Arbeit vorbereitet.

Das „Anfangsritual“ hilft, die alltäglichen sitzenden halb-unbeweglichen Posituren des normalen Vorlesungsbetriebs körperlich aufzulockern und sich auf die ganzheitliche Arbeit einzustimmen. Dazu kommt eine zweckmäßige Übung für die Erwärmung der Stimme durch Stimmübungen.

Mögliche Übungen sind die Wiedergabe von Phonemen, Worte, Sätze oder auch kommunikativen Funktionen mit der entsprechenden Intonation oder den Reflexen von Gefühlen und Emotionen auf die Stimme. Zum Beispiel: Die Teilnehmenden stehen in einem Kreis, ein/eine Studierende ist in der Mitte mit verschränkten Armen und mit geschlossenen Augen und er/sie lasst sich von den anderen „werfen“, inzwischen spielt er/sie einen kleinen Monolog oder zählt rückwärts. Selbstverständlich trägt diese Übung zur Steigerung des Vertrauens zwischen den Teilnehmenden bei, aber sie hilft auch bei der Verbesserung der Konzentrationsfähigkeit.

Die folgende Übung fördert die Zusammenarbeit und den Respekt vor der Zeit: In einem Kreis sollen die Studierenden zählen, jeder ergreift Wort, wenn er/sie will, selbstverständlich ist es wesentlich, übereinander nicht sprechen! Diese Aktivität ist vorteilhaft, die Studierenden gewöhnen sich, sich mit einem Blick zu verstehen, voraussehen, wann und wer sprechen wird....

Training – Die zweite Phase des Labors dauert eine Stunde zirka; die Palette der aufführbaren Aktivitäten ist so gut wie unendlich und die Auswahl hängt von der Erfahrung, die Sensibilität der Leiter und von den sprachdidaktischen Zielsetzungen ab.

Besonders wichtig sind die Aktivitäten, die das Zusammenspielen von Sprache, Bewegung, Emotionen, Mimik und Gestik erlauben. Dabei –

das sei ausdrücklich betont – kommt es nicht unbedingt (oder nicht nur und nicht immer) auf den Sinn oder auf die Kommunikationsfunktion der Sprache an: es wird auch oft spielerisch mit sprachlichen Ausdrücken und Bedeutungen umgegangen. Zum Beispiel: die Teilnehmenden laufen, in verschiedene Richtungen gehend, und inzwischen spielen sie einen kleinen Monolog mit einer Vielzahl von Stimmungen.

Eine andere kooperative Übung: Die Teilnehmenden sind nebeneinander, alle zusammen laufen sie vorwärts und zurück. Es ist wichtig, dass sie im gleichen Schritt gehen. Dabei können sie an gewissen Stellen alle zusammen etwas sagen oder der Reihe nach einem Text rezitieren. Dank dieser Arbeit lernen die Studierenden, nicht nur gleichzeitig sprechen und sich bewegen, sondern auch die Aufmerksamkeit immer aufrechtzuerhalten.

Improvisation oder Rezitation – Die letzte Stunde des Labors ist der Improvisation oder Rezitation gewidmet, in dieser Sektion steht hingegen die kommunikative und interaktive Funktion der Sprache in allen ihren Implikationen im Vordergrund. In den Improvisationen werden ggf. Situationen, Rollen, bestimmte Gefühle oder Emotionen usw. vorgegeben, an denen die Teilnehmenden sich sprachlich anpassen sollen.

Sätze und Texte werden immer aufgrund ihrer Mitteilungs- und theatralischen Funktion dargeboten und benutzt, ohne jeglichen Hinweis auf morphosyntaktische Eigenarten. Wenn danach gefragt, werden Strukturen und Lexik einfach übersetzt oder im Kontext erklärt, jedoch ohne formalgrammatische oder gar systematische Erklärungen der Phänomene.

Typische Improvisationen sind, jemanden nachahmen, eine Figur

durch Frage erraten und viele andere Übungen. Ab dem zweiten Teil des Kurses wird die abschließende Aufführung - eine wirkliche Darbietung mit einem unveröffentlichten Regiebuch, das die Studierenden auf der Bühne inszenieren - geprobt.

Wie in dem nächsten Kapitel erklärt wird, ist *Chunking* eine Konstante im Labor: Das Ziel ist, dass Studierende Chunks intuitiv, wie Muttersprachler benutzen. Das Interesse an die Chunks liegt an ihrer Natur, wie Aguado in seinen Verträgen betont, sie dienen die Einsparung von kognitiver Energie bei der Verarbeitung der Fremdsprache und kompensieren sprachlichen Defiziten. Diese Geschicklichkeit ist sehr vorteilhaft nicht nur während der Improvisationen des Labors, sondern auch während der Unterhaltungen des täglichen Lebens oder einer mündlichen Prüfung. Auch die soziale Funktion von Chunks ist wirksam, da sie die Zugehörigkeit zu der Sprach- bzw. Sprechergemeinschaft entwickelt und der Gruppenbildung helfen (Aguado 2002, 38 - 40). Das ist möglich, weil Chunks stets in gleicher und invarianter Weise gebraucht werden, so werden sie automatisiert und unkontrolliert verwendet; die Sprecher können sie mit Geschwindigkeit und ohne Unterbrechungen produzieren aber im Unterschied zu anderen sprachlichen Kompetenzen ist ihre Struktur komplex und korrekt (Aguado 2002, 31).

Selbstverständlich sind die vorgeschlagenen Übungen nicht immer dieselbe: Die Professoren des Labors folgen die drei Phasen der Arbeit von Schewe (Schewe 1993, 45-47) so in den ersten Begegnungen versuchen sie die Studierenden für diese neue Arbeit zu sensibilisieren, durch Interaktionsspiele lernen die Teilnehmenden sich kennen und erschaffen sie eine frohe Atmosphäre. Die nächsten Treffen sind in der

Kontextualisierungsphase und die Übungen werden kontextualisiert, in der endlichen Intensivierungsphase befinden die Studierenden sich vor unerwarteten Situationen (vgl. Kap. 3.3.2).

4.4. CHUNKS UND VORGEFORMTE WENDUNGEN IN EINEM TYPISCHEN LABOR TREFFEN

Dank der vorgeschlagenen Übungen sammeln und verwenden die Studierenden während dem Labor große Mengen von Chunks, die sie zunächst unanalysiert verwenden und im Laufe des Erwerbsprozesses allmählich segmentieren.

Das Ziel ist, die angebotenen Sequenzen als lexikalische Einheit einzuüben, zu memorieren und zu automatisieren.

Dieser Input ist vorstrukturierter: Er soll möglichst viele strukturell gleiche oder ähnliche Sequenzen enthalten, so dass die Lernenden schon von sich aus zugrundeliegende Regeln oder Muster erkennen können und er muss wiederholt und in möglichst vielen verschiedenen Modalitäten und Kontexten angeboten werden.

In den drei Phasen bearbeiten die Teilnehmenden viel Material, wie *Chunks* und vorgeformte Wendungen in verschiedenen Typologien von Übungen, vorbereitete Monologen, Dialogen oder Sätzen, Improvisationen und freie Unterredungen und viele andere Übungen...

Um dies „Credo eines Chunks-Ansatzes“ (Handwerker, Madlener 2013,8) zu befolgen, werden *Chunks* (aber auch den anderen lexikalischen und grammatikalischen Elementen) nicht durch zielsprachliche Regeln sondern durch eine Interaktion erworben, die die Studierenden bei Bedarf imitieren, wiederholen und modifizieren.

Am Anfang wird jeder Teilnehmenden ein kleiner Text zugewiesen, der einige selbstständige Sätze (Chunks, Fragen, Ausrufe usw.) enthält. Er/sie soll ihn auswendig lernen und rezitieren: Die Lernenden wiederholen ihn in sehr verschiedenen Weisen lachend oder weinend, schreiend oder flüsternd aber auch springend oder laufend... auch in unterschiedlicher Geschwindigkeit, sie sollen sehr langsam oder sehr schnell sprechen. Auch die Zahl der übenden Schauspieler ist nicht immer dieselbe, manchmal führen alle die Studierenden auf, manchmal nur einige oder sogar nur eine, sie spielen ihren Monolog abwechselnd oder gleichzeitig... die Möglichkeiten sind unzählig! Geschwindigkeit, Lautstärke, Stimme sowie die Zahl der Schauspieler werden von der Professorin bestimmt.

In dieser Übung hat die körperliche Bewegung eine entscheidende Rolle: Sie ist in den Diensten der Verkörperung des Textes und der Rolle, sie stützt die Äußerungen der Sätze. Gerade um die Körperlichkeit zu unterstützen, wird diese Übung manchmal mit verschiedenen Gegenständen vorgeschlagen, so sollen die Teilnehmenden den Monolog aufführen, während sie laufen und einen Hut und/oder einen Schal anziehen.

Die Absicht der Professoren ist, Schewes Motto Lehren mit Kopf, Herz und Hand zu eigen zu machen: Der Körper ist ein Kommunikationsmedium und Erkenntnisinstrument ist und als solches nimmt er an dem Labor teil.

Hier sind die Transkriptionen der Übung:

1. Monolog

Ich kann das einfach nicht mehr hören.

Das ist ja nicht zum Aushalten.

Wie lange soll denn das noch gehen?

Muss ich mir das wirklich antun?

Geht das denn gar nicht anders?

Das ist doch unmöglich.

Wollen wir nicht lieber anfangen?

2. Monolog

Ich kann das einfach nicht mehr sehen.

Das ist ja unerträglich.

Ist da nicht bald Schluss?

Wie lange wollen wir uns das noch mit ansehen?

Muss das denn sein?

Das ist doch nicht möglich!

Kommt, lasst uns anfangen...

3. Monolog

Ich will das einfach nicht mehr hören.

Ist das nicht unglaublich?

Das muss doch irgendwann mal aufhören.

Wie lange soll das denn noch dauern?

Ist das denn wirklich nötig?

Das darf doch nicht wahr sein!

Kommt, lasst uns endlich anfangen

Den Prinzipien der Dramapädagogik gemäß beschränken die Professoren nicht die Studierenden, anfänglich geben sie und, wenn nötig, erklären sie die Übungen, später berichtigen sie sprachliche Fehler oder falsche Aussprache der Wörter nicht, ihre Aufgabe ist zu moderieren und zu bewerten und die Eigeninitiative der Teilnehmenden zu fördern; die Professoren sind Teil des gemeinsamen Prozesses und haben die wichtige Verantwortung, den Balanceakt zu behalten (Bonnet 2011, 45)

In jedem Monolog ist eine Vielzahl verschiedener Sätze: Einige sind sehr einfach und auch die Anfänger beherrschen sie, da sie einfache grammatikalische Strukturen und alltägliches Wortschatz haben, und man findet sie in den Sprachbüchern (*Ich kann das einfach nicht mehr sehen; Ich will das einfach nicht mehr hören; Ist das nicht unglaublich?*), andere sind wegen der Terminologie und dem beschränkten Gebrauch schwieriger (*Das ist doch echt nicht zu fassen; Das ist doch megabeschissen; Das ist doch einfach nur zum Kotzen; Das ist so geil wie deutsche Grammatik; Grottenmäßig grässlich*). Diese sind anstrengender zu verstehen und manchmal ist eine Übersetzung notwendig.

Diese Monologe werden während des Labors mehrmals wiederholt (insbesondere die oben erwähnten wurden im Labor 2017/2018 geübt und einige Teile davon waren auch Stichwörter der Aufführung des selben Jahres) und das erlaubt den Teilnehmenden, den eigenen Text wie den der anderen auswendig zu lernen und Wortschatz und Strukturen auch in anderen Situationen zu benutzen.

Dafür kann ich eine persönliche Erfahrung berichten: In einer Improvisation sollte ich die Mutter spielen und eine Studentin, die ein besseres Sprachkenntnis als ich hatte, spielte das Kind, sie sollte mir einen unwahrscheinlichen unglücklichen Zufall erzählen, aber ich verstand nicht, was sie sagte, so half der Monolog mir und ich sagte „*Das ist doch echt nicht zu fassen*“; die andere Studentin erwiderte und das Gespräch setzte fort und die anfängliche Schwierigkeit wurde überwunden.

Das ist ein zweckdienliches Beispiel der Chunk-Arbeit: Anfänglich sind die Sätze aus dem Kontext gerissen, sie werden mit wenig Sachverstand, fast automatisch gesagt, dank den Wiederholungen werden die Sätze automatisiert und eingepreßt und nachher die Studierenden können sie bewusst und korrekt benutzen.

Später wird eine andere interessante Übung durchgeführt: Dem Studierenden wird ein Text gegeben, in dem dieselbe Situation in vier Varianten erzählt, beschreibt und erläutert wird.

Ein Teilnehmer erzählt einen Klatsch: Zwei Freunde haben sich - vielleicht- versöhnt. In diesem Zufall haben wir keine Reihe von unabhängigen Sätzen mehr, sondern einen kohärenten Schlagabtausch über ein klares und konkretes Ereignis.

Das Thema ist alltäglich, allgemein verständlich; die Varianten zeigen

die zahlreichen Opportunitäten der Sprache, wenn einem ein Wort oder eine Struktur nicht einfällt, kann man die Synonyme und die Paraphrasen benutzen, um das Problem umgehen.

Es ist nämlich sehr wichtig, sich nicht auf einen bestimmten Ausdruck, Satz oder Wort zu fixieren, sondern linguistische Alternativen zu finden; diese linguistische Kompetenz zu entwickeln, ist für die Hör- und Sprachfähigkeit vorteilhaft und dabei können Chunks helfen, weil sie als „vorkompilierte Sätze“ arbeiten, die als Assoziation zu bestimmten Situationen memorieren werden.

In dem Text sind verschiedene Sätze, die Sicherheit zeigen: „*sie/ er weiß es aus erster Hand!*“ und auch „*Ich hab’s von NN persönlich!*“, verschiedene Ausdrücke, um nach dem Wahrheitsgehalt zu fragen: „*Ist das wahr?*“, „*Und bist du sicher, dass das stimmt?*“ oder „*Ich will wissen, ob das stimmt!!!*“ aber auch Aufforderung zum Sprechen „*schieß los*“ und „*sag mal*“ und Fragen nach Neuigkeiten „*Was ist denn los?*“, „*Was?*“ oder „*Hoffentlich mal wirklich was Neues!*“.

Ich gebe als Beispiel nur einen Dialog wieder aber die Teilnehmenden hatten viel mehr zur Verfügung.

- *Dialog – Variante A*

Hallo NN!

Hallo! Weißt du, was ich gerade gehört habe?

Hoffentlich mal wirklich was Neues!

Und wie! NN und NN haben sich wieder versöhnt!

Wow! Das ist wirklich eine Überraschung!

Ich habe es gerade von NN gehört.

Und bist du sicher, dass das stimmt?

Klar, sie/ er weiß es aus erster Hand!

Und mit NN ist endgültig Schluss?

Naja, endgültig... Das weiß man bei der/ dem doch nie!

Stimmt. Vielleicht gibt's ja bald noch mehr Überraschungen...

Ich halte dich auf dem Laufenden! Ciao.

- Dialog – Variante B

Hallo!

Hallo? Ach, du bist es...

Ja, ich bin es. Und zwar mit einer Superüberraschung...

Schieß los. Ich hab's eilig. Ich hab eine Verabredung, die

NN und NN haben sich wieder versöhnt!

WAS???

Ja, da staunst du, was? Und alle haben geglaubt...

Das ist doch Unsinn. Das kann nicht sein!!

Ich hab's von NN persönlich!

So eine Gemeinheit!

Wieso denn? Jetzt ist doch alles wieder in Ordnung?

In Ordnung? Von wegen... Jedenfalls danke für den Hinweis...

- Dialog – Variante C

Sag mal, ist das wahr?

Hallo NN! Was ist denn los?

Ich will wissen, ob das stimmt!!!

Was meinst du denn?

Stell dich nicht so blöd an! Hast du dich mit NN versöhnt??

Ja. Das stimmt, ich meine, äh, wir haben...

Also alles wieder so wie früher?

Ja, nein, ich meine, natürlich nicht, äh was uns beide betrifft...

Was mich betrifft, kann ich nur eines sagen: Mir reicht's!

Aber wieso denn? Zwischen uns beiden ändert das gar nichts, weißt du...

Ganz richtig! Weil nämlich jetzt endgültig Schluss ist. Ciao!!!

Aber wieso denn? Warte doch! Hallo?

- Dialog – Variante D

Hallo, NN?

Was willst du noch?

Jetzt hör doch mal zu! Stimmt: Ich habe mit NN gesprochen...

... und ihr habt euch wieder versöhnt. Gratuliere!

Es war so: Sie/ er war todunglücklich, und...

*... und du musstest sie/ ihn trösten. Eine ganze Nacht lang,
richtig?*

Jetzt sei doch nicht so! Du hättest doch auch...

Was hätte ich?? Du hast sie ja nicht mehr alle...

Ich meine doch nur: an meiner Stelle...

An deiner Stelle würde ich jetzt gar nichts mehr sagen!

Also gut, wenn du so mit mir redest...

Auch noch beleidigt? Umso besser! Ciao!

Diese Chunks werden aber im Labor anders gearbeitet, hier sind diese Strukturen in einem realistischen Kontext benutzt, die Studierenden spielen ein wirkliches Gespräch, mit allem, was dazu

gehört, vor: Sie gehen jetzt von der Theorie zur Praxis über. Die Teilnehmenden sollen diese Ausdrücke an die Emotionen denkend aufführen, indem sie miteinander interagieren; wegen der Schnelligkeit der Unterhaltung haben sie wenig Zeit, um zu denken. Dafür sind Chunks besonders zweckdienlich, um genau und erfolgreich das Gespräch fortzusetzen.

Im Labor sind die Gruppenarbeiten, wie das gerade vorgeschlagene, sehr häufig: Den Prinzipien der Dramapädagogik gemäß fördert die Gruppenarbeit das ganzheitliche Lernen und sie ermöglicht den Studierenden sich auf den Inhalt zu konzentrieren. Die Zusammenarbeit fördert das Lehren mit Herz (vgl. Kap. 3.3), wenn die Studierenden sich auseinandersetzen, imitieren und helfen, lernen sie emphatisch und einfühlsam.

Dank der Abwesenheit von äußeren Inputs (zum Beispiel der Hilfe der Professorin oder der anderen Teilnehmenden aber auch der Stütze der geschriebenen Texte) versteht man bei den Improvisationen, wie und wie viel *Chunks* memoriert und automatisiert worden sind. Oft verwenden die Studierenden einen *Chunk* und das verursacht einen Welleneffekt. Wenn ein/e Student/in einen *Chunk* benutzt, wird auch der Partner sehr häufig denselben *Chunk* in demselben Dialog wiederholen und manchmal werden ihn auch die anderen Studierenden in den folgenden Gesprächen ihn benutzen. Normalerweise passiert das, weil der/die Student/in (vor allem die mit einer elementaren Sprachkompetenz) etwas nicht verstanden hat, oder weil er/sie nicht weiß, was er/sie sagen soll, oder *Chunks* werden als Trick benutzt, um Zeit zu gewinnen und an die Fortführung zu denken, aber auch als sicheren Hafen, um genaue und richtige Mitteilungen zu erwidern

In dem zweiten Teil des Labors trainieren die Studierenden die Improvisation. Hier folgen einige Transkriptionen: M. gerat in Schwierigkeiten und so wiederholt er denselben Ausdruck „*ich hab so viel Geld*“, der genau und korrekt ist.

S: Ich habe 3 Insel...

M: Ja....du hast....wie viele Insel??

A: 3!

M: 3? Also... (am Telefon) Wie viele Insel habe ich?

Ehm....Cleopatra? (risate)

A: Cleopatra?? Cleopatra ist deine Frau!

M: Ehm...nein....Sie sind mindestens...50! Ich habe 50 Insel. Ja!

A: Ich glaube er nicht!

*M: Und...auf jedem Fall...**Ich hab so viel Geld** aus Troia....*

S: Nicht mehr? Nicht mehr? Das ist jetzt mein Geld!

A: Ja, ich habe viele Geld!

*M: Aus Troia **habe ich so viel Geld**...*

[...]

Die Tendenz der Wiederholung ist aber häufig auch mit komplexeren Chunks:

N: *Hallo! Wie geht's?*

C: *Gut. Und du?*

N: *Gut danke, sehr gut. Was für <unklar> im Urlaub
<gemeinst>?*

C: *Ich wird nach Deutschland fahren.*

(T läuft zu den anderen, die sich nervös ansehen)

T: *Hallo Leute! Wie geht's? Wie geht's? Wie ist deine <unklar>?
Aber...was....**es liegt auf der Hand**, dass ich hier bin und mich mit
ihnen verhalten!*

N: *Wir wollen dich nicht!*

T: *Aber...wo werden sie fahren? Deutschland hast du gesagt? Ja?
Wo??*

C: *Sehr lange, sehr lange....Was willst du??*

T: *Ehm....und du? Wie geht's?*

N: *(wütend) Sehr gut! Du bist sehr unsympathisch!*

T: *Was wollen sie?*

C: ***Es liegt auf der Hand** dass du antipatisch bist!*

N e C: *Tschüß! (Sie laufen ab)*

“*Es liegt auf der Hand*” ist kein einfacher oder ohne weiteres

verständlicher Ausdruck, wahrscheinlich kennen beide T. und C. ihn, da er nicht intuitiv ist. Sie benutzen den Chunk richtig und der Ausdruck ist grammatikalisch korrekt und kontextadäquat. Es ist möglich, dass "*Es liegt auf der Hand*" T. in den Sinn kommt, und als er sagt, holt die Erinnerung für C. zurück.

Es ist nicht selten, dass andere Studierenden vorgehörte Ausdrücke später selbst benutzen, wie in den zwei folgenden Situationen.

A: Hallo!

R: Ehi! Wie geht's?

A: Sehr gut danke! Ich bin verliebt...

R: Ah...Ich muss dir etwas sagen...

A: Was?

R: Ich habe deinen Freund gesehen...er war mit eine andere Freundin...

A: Nein! Nein!

R: Das geht unter mein Haut, weil ich dich liebe, wir sind Freundinnen...so ich denke, dass du ihn verlieren....

A: Was?

R: Ja, er war mit eine andere Freundin...

A: Die Hand für etwas im Feuer legen...Es liegt auf der Hand,

dass er mich liebt!

R: Ich denke dass nicht wirklich...Er war mit eine andere Freundin!!

A: Nein!

R: Jaa! Hör mir!! Du muss ihn verlieren...

*A: **Bleib mir damit vom Hals!***

*D: **Es liegt auf der Hand**, dass du bist meine Schule...Hochschule Mitglieder...*

M: Jaa!! Ich habe dich aus den Augen verloren! Wie geht's? (Sie tritt ihr auf den Fuß)

*D: **Jemandem auf die Füße getreten...***

M: Oh! Entschuldigung!

*D: **Bleib mir damit vom Hals!***

A. in dem ersten und D. in dem zweiten Dialog wiederholen “*Es liegt auf der Hand*”, und in beiden Gesprächen werden auch andere Chunks benutzt. Hier haben die Studierenden eine bessere Beherrschung der Sprache und sie verwenden Chunks insbesondere vor allem um einer flüssigen, idiomatischen und komplexen Sprachproduktion zu lösen.

Die Protagonisten des folgenden Auszuges, M., A. und T., sind

drei Anfänger, deshalb haben sie eine begrenzte sprachliche Fähigkeit, ihre grammatischen und lexikalischen Kompetenzen sind elementar, deswegen benutzen sie viele Chunks, um das Gespräch fortzusetzen. Wahrscheinlich haben sie diese Sätze im Unterricht gelehrt, ihre Bedeutung (z. B. „*Ich habe so viel Geld*“ und „*Wie alt bist du?*“) ist sehr verständlich, grammatikalisch einfach und sie sind der wesentliche Baustein für die ersten einfachen Frage und Antwort. Die Studierenden, auch die Anfänger, haben sie mehrmals gehört, gesagt und geschrieben, deshalb fühlen sie sich in eine *comfort zone* und sie verwenden sie, um sich zu unterhalten.

Das Gespräch ist elementar, mit häufigen Pausen, aber insgesamt ist es klar und wirkend.

A: Wer ist er? (zu Telemachus, auf Odysseus zeigend)

T: Mein Vater!

M: Ah ah ah!!

S: Aber ich bin dein Vater!

A: 20 Jahre!

*M: Aber er ist...du wirst immer...immer mein Sohn. **Wie alt bist du?** 20? Perfekt, es funktioniert perfekt!*

*A: **Wie alt bist du?** 20? Nein!!*

M: Moment! Kannst du...alt Griechisch sprechen? Kennst du meine Mutterspreche?

T: Ich bin 19!

M: Du bist 19.....

A: 19, nicht 20!

Es ist nicht einfach zu entdecken, wie und wo die Lernende *Chunks* erlernen: Einigen werden während dem Unterricht gelernt, andere sind Inputs des Labors, andere noch stammen aus verschiedenen Quellen (Bücher, Fernseher, Internet usw.). Es ist unmöglich zu sagen, wo, wann oder wie man etwas lernt, aber hier kann man etwas betonen: Im Labor wird die *Chunk*-Arbeit nicht didaktisch erklärt, die Studenten sammeln und verwenden große Mengen von *Chunks*, die sie zunächst unanalysiert verwenden und die im Laufe des Erwerbsprozesses allmählich von ihnen segmentiert werden. Nachher leiten sie die den *Chunks* zugrundeliegenden Regeln ab und schaffen sich damit eine Basis für Generalisierungen, Musterbildungen und Transfer, sie lösen die in den *Chunks* implizite grammatische Information heraus und nutzen sie für ihre weitere sprachliche Entwicklung.

Im Unterricht aber auch in der Mehrheit der Vorlesungen ist der Prozess belehrender: Im Buch steht der schon gebildete Satz, die grammatische Regeln werden erklärt und die Übersetzung ist geschrieben, der Lehrer oder der Professor hilft den Studenten, diese Informationen zu finden, wenn sie nicht vorhanden sind. Das ist ein geführter Prozess, die Lernenden sollen mehr oder wenig passiv die neuen Informationen (grammatikalischen Strukturen oder Wortschatz, zum Beispiel) erhalten, memoriert und später selbstständig erarbeiten.

Das Labor schließt mit dem Vorspiel von *Jeinsagen. Eine*

Improvisation (Theaterlabor 2018), diese Aufführung ist ein perfektes Beispiel der Arbeit: Anfänglich ist die Struktur sehr einfach und nach und nach wird sie komplexer und wird ein Leitmotiv des Stücks.

VORSPIEL

Costanza: Ich.

Blanca: Ich kann.

Alexia: Ich kann das.

Giada: Ich kann das einfach.

Francesca: Ich kann das einfach nicht.

Martina: Ich kann das einfach nicht mehr.

Costanza: Ich kann das einfach nicht mehr sehen!

Chor: Ich kann das einfach nicht mehr sehen.

Costanza: Ich.

Blanca: Ich kann.

Alexia: Ich kann das.

Giada: Ich kann das einfach.

Francesca: Ich kann das einfach nicht.

Martina: Ich kann das einfach nicht mehr.

Costanza: Ich kann das einfach nicht mehr sehen!

Chor: Ich will das einfach nicht mehr hören.

Diese Entwicklung ist emblematisch: Der anfängliche Satz ist einfach, auch für die Anfänger, und wird immer komplexer und bedeutend. Die Bedeutung der Sätze wird immer komplexer aber auch immer zweckdienlicher, diese Ausdrücke sind nützlich im Alltagsleben, im Unterricht, während einer Prüfung usw... Die Erweiterung der Sätze spiegelt die Entwicklung des linguistischen Denkens, je größer die Sprachkompetenz wird, desto komplexer aber auch mehr automatischer wird der Ausdruck.

Die Wiederholung der Strukturen hilft dem Einprägen des Regiebuchs und dem Erwerb der Ausdrücke, dank den direkten und indirekten Inputs benutzen die Lernenden diese Strukturen von Chunks auch spontan und unabhängig vom gegebenen Kontext.

5. FRAGEBOGEN

5.1. BESCHREIBUNG

Jedes Jahr bietet Frau Professorin Donatella Mazza den Teilnehmern des Labors zwei Fragebogen, die die Studierenden am Anfang und am Ende ausfüllen sollen.

Anfänglich sind die Fragebogen ein ausgezeichnetes Mittel, um die Erwartungen, die Interessen und die Wünsche der Studierenden zu entdecken, und schließlich erlauben sie den Professoren zu verstehen, wie die Teilnehmenden das Labor beurteilen und welche seine Für und Wider sind.

Alle die Fragebogen sind auf Italienisch, damit die Studierenden frei und ohne Schwierigkeiten sich ausdrücken und nur an den Inhalt denken können.

5.1.1. FRAGEBOGEN A

Der erste Fragebogen ist eine Selbstbeurteilung: Man beginnt mit Informationen über die Universitätskarriere und -position, d.h. Studium, Masterprogramm, Besuch der Kurse und Prüfungen.

Anschließend sind die Daten der Sprachkenntnisse: Beherrschung der deutschen Sprache am Anfang der Universität und zum gegenwärtigen Zeitpunkt, Verständnis der mündlichen und schriftlichen Sprache, mündliche und schriftliche Fähigkeiten, Schwierigkeiten beim

Erwerb und Erwartungen für das Labor.

Vorgesehen sind eine analytische und synthetische (elementar, befriedigend, angenehm und ausgezeichnet) Beurteilung.

5.1.2. FRAGEBOGEN B

Der zweite Fragebogen ist von grundlegender Bedeutung für diese Untersuchung. Er besteht aus drei Teilen: Das Labor, die Aufführung, das Theatertraining und der Spracherwerb.

1. Das Labor

Den Studierenden werden befragt, warum sie an dem Labor teilgenommen haben, und ob sie andere ähnliche Erfahrungen haben; weiter sollen sie die getroffenen Schwierigkeiten und dem bekommenen Ansporne erklären. Endlich ist ein gesamtes Urteil.

2. Die Aufführung

Auf einer Skala von 0 bis 10 sollen die Teilnehmenden erklären, ob der Stuck für die Gruppe, linguistisch einfach und unterhaltsam geeignet ist. Weiter spezifiziert jede Studierende(r), wie viel seine/ihre Rolle ihm/ihr gefallen hat und warum und wie nützlich Training, Vorbereitung für die Aufführung und die Aufführung selbst sind.

3. Das Theatertraining und der Spracherwerb

Die Teilnehmenden erklären die Nützlichkeit des Aufwärmens, der

Improvisation und des Ausweinglernens an. Es wird dann nach den Schwierigkeiten und den Hilfen des Auswendiglernens gefragt.

Vier sind die möglichen Beurteilungen der Bewertung: Elementar, befriedigend, angenehm und ausgezeichnet.

Am Ende erklären die Studierenden wie und wie viel das Labor für den Erwerb der Grammatik, des Wortschatzes und der mündlichen Fähigkeit nützlich ist.

5.1.3. SCHLÜSSE

Die folgenden Schlüsse stützen sich auf die Daten, die ich aus den Fragebogen der akademischen Jahren 2012/2013, 2013/2014, 2014/2015, 2015/2016, 2016/2017, 2017/2018 und 2018/2019 extrapoliert habe.

Trotz der großen Zeitspanne kann man eine homogene Tendenz bemerken, kein wesentlicher Unterschied ist in den Antworten oder in den Eigentümlichkeiten der Teilnehmenden bemerkenswert.

5.1.3.1. SCHLÜSSE FRAGEBOGEN A

Die Untersuchungen der Fragebogen A zeigen die Verschiedenartigkeit der Gruppe: Die Mehrheit der Teilnehmenden sind Mädchen (aber man muss betonen, dass die Mehrheit der Studierenden der corso di laurea von Lingue e culture moderne besonders Mädchen sind), im Jahr 2012/2013 hat kein Junge an dem Labor teilgenommen; die Beherrschung der Sprache ist sehr unterschiedlich, einigen Studierenden sind Nullanfänger, andere lernen schon seit vielen Jahren

Deutsch und oft haben eine Erfahrung im Ausland gemacht. Nur die Minderheit besucht die Laurea Magistrale, und viele nahmen an dem Labor für das zweite Mal teil.

Anfänger oder nicht, haben alle Studierenden Probleme in der mündlichen Produktion und im Verständnis: Die Geschwindigkeit der Mündlichkeit ist ein großes Problem, die Sprecher haben keine Zeit, um zu denken und Gedanken vorzuarbeiten und der beschränkte Wortschatz ist eine heikle Grenze. Das ist einer der Gründe, warum sie entscheiden, an das Labor teilzunehmen: Es ist eine Gelegenheit, um sich zu unterhalten, und über die unterschiedlichsten Themen zu sprechen. Die Abwesenheit der Professoren in ihrer traditionellen Rolle ist ein Ansporn, sich frei zu äußern. Es ist sehr interessant zu betonen, dass niemand Angst hat, sich wegen eines Fehlers oder einen Fauxpas den anderen Studierenden gegenüber zu schämen; es versteht sich von selbst, dass eine große Bremse aktiver Beteiligung an den Vorlesungen sind gerade die Note und/oder die Beurteilung der Professoren sind.

5.1.3.2. SCHLÜSSE FRAGEBOGEN B

1) Das Labor

Was unmittelbar auffällt, sind die Motivationen: Ungeachtet des Niveaus der Sprachbeherrschung und corso di laurea beschließen alle die Teilnehmenden das Labor zu besuchen, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Die Mehrheit hofft, die Hör- und Sprachfähigkeit und das Wortschatz zu verbessern. Auch der psychologische Aspekt hat seine Wichtigkeit, am Ende des Labors behaupten die Studenten, dass sie dank dem Labor Vertrauen in sich gewonnen haben, infolgedessen können sie

sowohl in den Vorlesungen und in den Prüfungen als auch in der Freizeit gelassener auf Deutsch reden und sich unterhalten.

Persönliche und didaktische Interessen gehen ineinander.

Die Teilnehmenden haben unterschiedliche künstlerische und kreative Kompetenzen, einige sind Tänzer/Tänzerinnen, andere sind Sänger/Sängerinnen usw. aber niemand als berufsmäßig. Viele haben schon theatralische Erfahrungen, aber nicht in deutscher Sprache; übrigens ist die einzige Voraussetzung des Labors der Wille, sich aufs Spiel zu setzen.

Aus den Antworten geht es hervor, wie Vorbereitungszeit und Engagement, sowie Spannung und „Lampenfieber“ der Uraufführung und ev. Repliken sehr wichtig und wirksam für den Spracherwerbsprozess einwirken. Wegen den unbekanntem Wörtern haben die Studierenden einige Schwierigkeiten, die Rolle auswendig zu lernen, aber dank den zahlreichen Proben ist das nicht unmöglich.

Verschieden sind die Lieblingsmomente, einigen ziehen die Erwärmung, andere die Improvisation, noch andere die Gruppearbeiten vor, man findet keine gemeinsame Tendenz, aber die Studierenden sagen einstimmig, dass der studentische Geist, die Heiterkeit und das Fehlen der Urteile die Zeit des Labors gleichzeitig unterhaltsam und zweckdienlich machen.

2) Die Aufführung

Jedes Jahr verfasst Herr Held einen neuen Text; Gestalten, Regiebuch und Handlung sind immer neu und unveröffentlicht, der

Professor schreibt sie während dem Labor und manchmal lässt sich von der Gruppe inspirieren. Die Aufführungen von Alles Paletti! sind: *Auch wir in Arkadien* 2012/2013, *Arkadien TV* 2013/2014, *Nach Arkadien* 2014/2015, *Smombie-Studies* 2015/2016, *Campus Arkadien* 2016/2017, *Die Jeinsager* 2017/2018 und *Die Wahlverbandelungen* 2018/2019.

Trotz verschiedene Gruppen, verschiedene Studierenden, verschiedene akademische Jahren, verschiedene Handlungen kann man noch einmal einen gemeinsamen Trend bemerken: Die Studierenden finden das Regierbuch unterhaltsam und für die Gruppe geeignet, aber der Text ist durchschnittlich schwierig aus Sicht der Einprägung und des Verständnisses (auf einer Skala von 1 bis 10 bewerten sie 5), die größte Schwierigkeit bietet der Wortschatz, am Anfang sind viele Ausdrücke und Wörter unbekannt, aber alle die Schwierigkeiten sind überwindbar.

Die überwiegende Mehrheit der Teilnehmenden ist glücklich über ihre Rolle, sie haben keine Probleme gehabt, sie darstellen, Reaktionen und Stichwörter waren sehr ungezwungen und natürlich für die Schauspieler; das ist aber leicht zu erklären: Der Professor Held verfasst die Handlung und erfindet die Gestalten, nur nachdem er die Studierenden kennengelernt hat, er schreibt die Rollen ad hoc, deswegen ist es so einfach für die Teilnehmenden sie zu spielen!

3) Das Theatertraining und der Spracherwerb

Im Allgemeinen sind die Teilnehmenden von Alles Paletti! mit der Arbeit zufrieden, sie bewerten die verschiedenen Phasen des Labors positiv und alle bemerken eine Verbesserung ihrer sprachlichen Kompetenz; deshalb möchten sie diese Erfahrung noch einmal machen

(und tatsächlich nehmen viele auch das folgende Jahr an das Labor teil!).

Insbesondere werden die Aufwärmübungen, die kleine Dialoge, die Prosodie von der Mehrheit der Teilnehmenden als zweckdienlich für den Lernprozess der Sprache beurteilt, sie erlauben die grammatischen Regeln in die Praxis umzusetzen und die Hör- und Sprachfähigkeit zu verbessern.

Dank den Vorbereitungen für die Aufführung und dem entsprechenden Auswendiglernen verbessert das Wortschatz der Studierenden; trotzdem ist das Einprägen eine Achillesferse für die große Mehrheit der Interviewten, die aber bemerken, wie sie Chunks und kurze Ausdrücke mit bekannten Wörtern einfacher einprägen, aber auch der rhythmische Tonfall ist sehr zweckmäßig dafür.

Die Mehrheit der Studierenden erklären, dass ihre Haltung im Unterricht nach/dank dem Labor verändert ist, sie nehmen aktiver teil; die Ursache dieses Wechsels ist einerseits die erworbene Sicherheit und Bewusstsein eigener Fähigkeiten, andererseits die Erweiterung des Wortschatzes und die Bekräftigung der Grammatik. Außerdem soll man nicht die Erfahrung der Aufführung vergessen: Nachdem sie vor vielen Personen gespielt haben, ist Sprechen vor Professoren und den Freunden ein Kinderspiel.

5.1.4. SCHLUSSFOLGERUNGEN

Ein wenig didaktischer und belehrender Annäherungsversuch der Sprache ist aus zahlreichen Gründen sehr nützlich: Zunächst ist es sehr anregend, frei zu sprechen, alltägliche Themen zu behandeln ist

inspirierend, es spiegelt den Bedarf der Studierenden an einer wirksameren Kommunikation wider.

Sprache ist Leben, Mitteilung und Verbindung und was ist dafür geeigneter als der Theater?

Das Fehlen von Lehrplänen, akademischen Zielen, Fristen, Noten und Beurteilungen erlaubt mit der Sprache neue Erfahrung zu machen, zu experimentieren, den Freunden nachzueifern... ohne Angst, etwas Falsches zu machen, die Prüfung nicht zu bestehen, oder einen schlechten Eindruck zu machen. In einer spielerischen Situation ist der Fehler nur eine Gelegenheit, zusammen zu lachen und lachend lernt man mehr, schneller und wirksamer.

6. ABSTRACT

La presente tesi di laurea analizza il ruolo dei *chunks* nell'apprendimento della lingua straniera, nello specifico del tedesco, restringendo il campo di analisi al laboratorio teatrale dell'Università di Pavia *Alles Paletti!*.

Il lavoro si sviluppa su tre argomenti fondamentali, che sono la motivazione (cap.1), il *chunking* (cap.2) e la *dramapädagogik* (cap.3), nel nucleo portante (cap.4) ho analizzato come queste tre variabili interagiscono e si influenzano tra di loro nel contesto del laboratorio teatrale prendendo come base di lavoro un tipico incontro.

Inizialmente mi sono soffermata sulla motivazione, fattore cruciale nell'apprendimento, che influenza in modo significativo la qualità e l'efficacia del processo educativo. La motivazione è particolarmente incisiva nell'apprendimento delle lingue straniere, poiché non solo condiziona l'inizio dell'apprendimento ma orienta anche la sua continuazione e il livello di successo raggiunto.

La tesi prosegue con l'analisi dei *chunks*, unità lessicali di informazione che il cervello umano elabora e immagazzina come un unico blocco. Il *chunking* è particolarmente utile nell'apprendimento delle lingue straniere in quanto permette di memorizzare espressioni come unità singole, facilitando così la comunicazione e la fluidità linguistica e, riducendo il carico cognitivo proprio grazie a questo

raggruppamento di termini, rende più facile la memorizzazione e il recupero dell'informazione.

Successivamente mi sono soffermata su un'analisi del *Dramapädagogik*, approccio educativo poco diffuso in Italia, che utilizza le tecniche teatrali per facilitare l'apprendimento e lo sviluppo personale. Questo metodo, che sfrutta il potere del gioco di ruolo, dell'improvvisazione e della messa in scena per creare esperienze di apprendimento motivazionali e coinvolgenti offre numerosi vantaggi nell'apprendimento della lingua straniera: gli studenti si immergono emotivamente nelle situazioni, migliorando la memorizzazione e la comprensione del linguaggio, inoltre il contesto realistico adottato rende l'apprendimento più pertinente migliorando le abilità comunicative.

Fulcro della tesi è lo studio della somministrazione e relativa ricezione, memorizzazione e apprendimento dei *chunks* nel laboratorio di teatro dell'Università di Pavia, *Alles Paletti!*, coordinato dalla professoressa Donatella Mazza. A supporto di quanto finora evidenziato ho esaminato un tipico incontro del laboratorio trascrivendo e soffermandomi soprattutto sugli esercizi che contenevano *chunks* di mio interesse nonché la rappresentazione finale. Obiettivo del progetto è stato verificare l'evolvere dell'apprendimento dei suddetti in un contesto intrinsecamente diverso rispetto a quello delle consuete lezioni accademiche, l'approccio del laboratorio, infatti, è tipicamente *dramapädagogisch*, con le attività teatrali a servizio della lingua. Le conclusioni sono più che positive: L'esposizione ripetuta ai *chunks* in contesti diversi aiuta a interiorizzare le regole grammaticali e sintattiche della lingua in modo più naturale e meno esplicito, l'imitazione, la ripetizione e la pratica di dialoghi o scene teatrali favoriscono una

comprensione più naturale e fluida del linguaggio poiché permette di interiorizzare l'intonazione, il ritmo e le espressioni idiomatiche in un contesto creativo. Uno degli elementi chiave del laboratorio è stata la motivazione, alimentata dall'atmosfera dinamica e immersiva del teatro, ha stimolato la curiosità e l'entusiasmo per il tedesco. Il coinvolgimento emotivo e l'attenzione che si sono creati durante le attività teatrali hanno facilitato la memorizzazione e l'uso spontaneo dei *chunks*.

A conclusione ho riassunto le impressioni e le valutazioni dei partecipanti riportando i questionari somministrati alla fine del percorso, la maggior parte degli studenti giudica positivamente questa esperienza, sia da un punto di vista linguistico che relazionale.

BIBLIOGRAPHIE

- **Aguado, Karin.** *Formelhafte Sequenzen und ihre Funktionen für den L2-Erwerb.* In *Zeitschrift für angewandte Linguistik*, 2002, S. 27-49.
- **Aguado, Karin.** *Zur Rolle von Chunks beim Grammatikerwerb.* Plenarvortrag auf der 7. Internationale Konferenz Deutsch als Fremdsprache, 11. – 12. September 2015.
- **Apeltauer, Ernst.** *Motivation und Mehrsprachigkeit, Veränderungsprozesse während der Aneignung.* In: **Wolff, Armin und Lange, Hartmut** (hrsg). *Europäisches Jahr der Sprachen: Mehrsprachigkeit in Europa*, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2002, S. 143-164.
- **Bonnet, Andreas und Küppers Almut.** *Kooperatives Lernen und Dramapädagogik.* In: **Küppers Almut, Schmidt Torben und Walter Maik.** *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht: Grundlagen, Formen, Perspektiven*, 2011, S. 32-51.
- **Edelmann, Walter.** *Intrinsische und extrinsische Motivation.* In: *Grundschule*, Nr. 35, 2003, S. 30-33.
- **Even, Susanne.** *Dramagrammatik: Die Bremer Stadtmusikanten und die Wechselpräpositionen*, XIII Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer, 2005.

- **Even, Susanne.** *Kognitives und affektives Lernen im dramagrammatischen Unterricht: Lernstile, Lernstrategien und Lernanschauungen.* In: **Wolff, Armin, Riedner, Ursula.** *Grammatikvermittlung – Literaturreflexion – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation,* Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 2003, S. 603-619.
- **Handwerker, Brigitte.** *Chunks und Konstruktionen zur Integration von lerntheoretischem und grammatischem Ansatz.* *Estudios Filológicos Alemanes* 15, 2008.
- **Handwerker, Brigitte.** *Inputverarbeitung, Chunking und Konstruktionsgrammatik. Instrumente für den gesteuerten Erwerb des Deutschen als Fremdsprache.* In: *Zeitschrift für Literaturwissenschaft und Linguistik,* Springer, 2017.
- **Handwerker, Brigitte, und Karin Madlener.** *Chunks für DaF: Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung,* Schneider Verlag Hohengehren, 2013.
- **Heckhausen, Heinz.** *Motivation und Handeln.* Springer-Verlag Berlin Heidelberg, 1980.
- **Imkamp Judith-Mira.** *Dramapädagogik in Fremdsprachenunterricht,* In: **Wolff, Armin, Tütken, Gisela, Liedtke, Horst** (hrsg). *Gedächtnis und Sprachlernen,*

Prozessorientiertes Fremdsprachenlernen, Deutschlehrerausbildung in West- und Osteuropa, Eine deutsche Literatur: AutorInnen nichtdeutscher Muttersprache Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1997, S. 404-413.

- **Karagiannakis, Evangelia.** *Motivation durch Autonomie und Kompetenzerleben.* In: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Nr. 57, Erich Schmidt Verlag, 2017, S.27-31.
- **Karagiannakis, Evangelia und Taxis, Silja-Susann.** *Motivation in Deutschunterricht.* In: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Nr. 57, Erich Schmidt Verlag, 2017, S. 5-11
- **Kirchner, Katharina.** *Motivation beim Fremdsprachenerwerb. Eine qualitative Pilotstudie zur Motivation schwedischer Deutschlerner.* In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 9 Nr. 2, 2004, S. 1-28. <https://zif.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2753/>
- **Koch, Gerd und Streisand, Marianne.** *Wörterbuch der Theaterpädagogik*, Schibri-Vlg, 2009.
- **Riemer Claudia,** *Spracherwerb und Sprachvermittlung, „Englisch war für mich nur ein Teil meines Stundenplans“ -*

Motivation zum Englischlernen in Zeiten der Globalisierung. In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 8 Nr 2, 2003, S. 72-96.

<https://zif.tujournals.ulb.tu-darmstadt.de/article/id/2803/>

- **Schewe, Manfred.** *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogische Lehr- und Lernpraxis.* Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, 1993. a
- **Schewe, Manfred.** *Lehren und Lernen mit Kopf, Herz Hand und Fuß. Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen Deutschkursen.* In: *Fremdsprache Deutsch*, 1993, S. 44-52. b
- **Schewe, Manfred.** *Zum methodischen Potential von Standbildern im DaF-Unterricht.* In *Mündliche Kommunikation, Unterrichts- und Übungsformen DaF, Themen- und zielgruppenspezifische Auswahl von Unterrichtsmaterialien, Modelle für Studien- und berufsbegleitenden Unterricht*, Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 1995, S. 75-97.
- **Schwerdtfeger, Inge Christine.** *Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen*, in *Info DaF*, 1997, S. 586-606.
- **Thelen, Jan.** *Motivation von Lernenden durch kooperative Unterrichtsformen.* In: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die*

Praxis des Deutschunterrichts, Nr. 57, Erich Schmidt Verlag, 2017, S. 30-34.

- **Sass, Anne.** »*Es fängt schon beim Begrüßen an*«. In: *Fremdsprache Deutsch, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts*, Nr. 57, Erich Schmidt Verlag, 2017, S. 35-39.
- **Wolff, Dieter.** *Kognition und Emotion im Fremdsprachenerwerb*. In: **Börner Wolfgang und Vogel Klaus** *Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht*, Gunter Narr Verlag, 2004, S.87-102.
- *Motivation, Fremdsprache Deutsch* Nr. 57, Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, 2017.
- <https://www.blick.it/angebote/modellmathe/ma8121.htm>.

DANKESWORTE

Con gratitudine e riconoscenza desidero dedicare queste righe a coloro che hanno contribuito alla realizzazione di questa tesi.

In primis non posso non ringraziare la mia relatrice, la professoressa Donatella Mazza: mi ha avvicinato a un mondo universitario che non conoscevo e che da sola non avrei mai sperimentato, fatto di laboratori e rappresentazioni teatrali, informalità e collaborazione. Durante questo lunghissimo e decisamente atipico percorso mi ha sopportata e supportata, senza farmi mai sentire inadeguata, sempre pronta ad aiutarmi e spronarmi.

Non sarei sicuramente qui se non ci fosse stata la mia commercialista di fiducia, la mia mamma! Sempre disponibile ad aiutarmi con i miei pasticci burocratici. Se in tempi non sospetti non mi avesse letteralmente spinto dentro l'aula, non avrei mai raggiunto questo risultato.

Grazie a mia sorella Elena, che aspetta questo momento con tanta trepidazione quanto me.

Ringrazio di cuore i miei suoceri, per non aver dubitato nemmeno un secondo che ce l'avrei fatta e per aver festeggiato con me ogni piccolo traguardo.

Grazie a tutta la mia famiglia che, tra qualche presa in giro e qualche pacca sulla spalla, mi ha sempre spronato ad andare avanti.

Grazie a mio marito, per la sua incrollabile fiducia, è sempre stato certo che ce l'avrei fatta, anche e soprattutto quando non lo ero io.

Grazie a Bianca ed Elia, i miei meravigliosi bambini, per la pazienza avuta ogni volta (quasi ogni volta!) che chiedevo loro di aspettare un attimo perché dovevo terminare “una cosa sul computer”. Spero che quando saranno più grandi capiranno le motivazioni di questa scelta e saranno orgogliosi della loro mamma.

Infine, il mio pensiero va a lei, a mia nonna, perché ovunque sia, so per certo che ora ha fatto un sospirone e si è commossa.