

REPUBLIQUE DU CAMEROUN

Paix – Travail – Patrie

UNIVERSITE DE YAOUNDE I
ECOLE NORMALE SUPERIEURE
DEPARTEMENT DE Langues etrangeres



REPUBLIC OF CAMEROUN

Peace – Work – Fatherland

UNIVERSITY OF YAOUNDE I
HIGHER TEACHER TRAINING COLLEGE
DEPARTMENT OF Foreign languages

**Theaterpädagogische lern und lehrtechniken und
aufbau der kommunikativen kompetenz im gaf-
unterricht: eine fallstudie mit schulern der 'quatrieme"
und "premiere" klassen am "Lycee bilingue de Mendong"**

Mémoire presente pour evaluation partielle en vue de l'obtention du D.I.P.E.S
II

Par :

GHOONDA FOTSO Marthe
Licenciee en Etudes germaniques

Sous la direction
NGATCHA Alexis
Professeur Titulaire des universites



Année Académique
2015-2016



AVERTISSEMENT

Ce document est le fruit d'un long travail approuvé par le jury de soutenance et mis à disposition de l'ensemble de la communauté universitaire de Yaoundé I. Il est soumis à la propriété intellectuelle de l'auteur. Ceci implique une obligation de citation et de référencement lors de l'utilisation de ce document.

D'autre part, toute contrefaçon, plagiat, reproduction illicite encourt une poursuite pénale.

Contact : biblio.centrale.uyi@gmail.com

WARNING

This document is the fruit of an intense hard work defended and accepted before a jury and made available to the entire University of Yaounde I community. All intellectual property rights are reserved to the author. This implies proper citation and referencing when using this document.

On the other hand, any unlawful act, plagiarism, unauthorized duplication will lead to Penal pursuits.

Contact: biblio.centrale.uyi@gmail.com

Widmung

Meiner lieben Mutter FOTSO Monique geboren MEDJOUEGOU TAGNE

Vorwort

Meine vierjährige Erfahrung als Deutschlehrerin am „Lycée Bilingue de N’lohe“ hat meine Aufmerksamkeit darauf gelenkt, dass die meisten Schüler Interesse fürs Theater zeigen. Ich hatte mir immer gedacht, der Unterricht ist zu ernst, als dass Theatertätigkeiten darin eingesetzt werden könnten. Meine Teilnahme an einem dramapädagogischen Workshop im Rahmen eines Fortbildungsseminars am Goethe-Institut von Dresden im Juni 2014 hat mir die Theaterarbeit als notwendiges Werkzeug erkennen lassen, der sowohl im Deutschunterricht als auch im Deutschclub Effektivität haben kann. Meine Rückkehr an der ENS von Yaoundé fünf Monate später, und die damit verbundene Verfassung einer Abschlussarbeit habe ich als Anlass angesehen, um diese Theaterarbeit zu experimentieren, bevor ich sie in meine Lehrtätigkeit hinzufüge.

Bei dieser Studie über die theaterpädagogischen Lern- und Lehrtechniken bin ich allerdings auf einige Schwierigkeiten gestoßen. Als Nachwuchsforscherin war ich den Herausforderungen der wissenschaftlichen Herangehensweise nicht gewachsen. Ich musste gleichzeitig die organisatorischen und methodischen Vorgänge des wissenschaftlichen Arbeitens lernen und anwenden. Das war meine Hauptschwierigkeit.

Ich gebe zu, diese Arbeit wäre nicht zustande gekommen, wenn mir viele Personen ihre Unterstützung nicht gewährt hätten. Ich möchte mich nun bei ihnen bedanken. Zuerst bedanke ich mich herzlich bei meinem Betreuer, Herrn Prof. Dr. Alexis Ngatcha für seine kritische Lektüre meiner Texte und seine zahlreichen, hilfreichen Ratschläge. Außerdem danke ich Frau Tchuinang Nadège, die es angenommen hat, im Rahmen des empirischen Teils dieser Studie am „Lycée Bilingue de Mendong“ die theaterpädagogischen Techniken in ihrer Unterrichtsstunden einzuführen. Ich danke auch meinen Kommilitonen und Kommilitoninnen: Tafre Valerie Noe für seine konstruktiven Bemerkungen; Bakaiwe Ngabra Jean Marie fürs Korrekturlesen der ganzen Arbeit; Djeukui Fopoussi Begin Laurence, Nguépi Sipora und Kengne Soffo Josiane, die mich immer ermutigt haben. Ein besonderer Dank gilt der ganzen Familie FOTSO Daniel für ihre fortwährende Unterstützung.

Yaoundé, im Mai 2016

GHOONDA FOTSO Marthe Roseline

Résumé

Le présent travail de recherche est une étude de l'utilisation des techniques de pédagogie théâtrale dans le cours d'Allemand Langue Étrangère au Cameroun. La motivation d'une recherche sur ce thème part du constat fait pendant quatre années de service au Lycée Bilingue de N'lohe, au cours desquelles les élèves ont montré leur intérêt croissant pour le théâtre dans le cadre des projets théâtraux du Club Allemand. Compte tenu de la nécessité de placer l'apprenant au centre du processus d'Enseignement – Apprentissage en vue de l'atteinte de meilleurs résultats, nous avons pris la décision d'étudier les techniques théâtrales issue d'une activité captivant l'attention des élèves.

Notre travail a été orienté vers l'acquisition des compétences, dans la mesure où il n'était pas question de faire un inventaire global de l'importance des techniques théâtrales, mais de démontrer leur apport dans la construction de la compétence communicative des apprenants, reconnue comme prioritaire dans le cours de langue étrangère depuis les années 70 du 20^{ème} siècle, marquées par des réformes linguistiques liées à la valorisation de l'aspect pragmatique des langues.

Des expériences empiriques menées au Lycée Bilingue de Mendong, il ressort que l'utilisation des techniques de pédagogie théâtrale favorise l'acquisition de tous les aspects de la compétence communicative et constitue de ce fait un atout dans la construction de cette compétence chez les apprenants. L'apport de ces techniques dans l'implémentation de l'approche par les compétences avec une entrée par les situations de vie (APC-ESV), choisie dans notre pays dans le cadre de la réforme du système éducatif, et introduit progressivement dans l'Enseignement Secondaire depuis 2012, s'est également révélé au travers de ce travail empirique. Au regard de ces résultats nous plaidons pour la promotion de l'utilisation de ces techniques d'enseignement et d'apprentissage dans le cours d'Allemand Langue Étrangère au Cameroun.

Mots clés: Pédagogie théâtrale, techniques théâtrales, compétence, communication, fonction communicative, compétence communicative, approche par les compétences, situations de communication, situations de vie.

Abstract

The present research work is aimed at studying the use of theatrical technics in the course of German as Foreign Language in Cameroon. The selection of this topic reside on the fact that, we have noticed during four years as teacher in the Government Bilingual Secondary School N'lohe, the increasing interest of the students for theatrical activities in the German Club. Considering the necessity of placing the students at the center of the Teaching – Learning process in order to achieve better results, we have decided to study theatrical technics which are issued from an activity that captivates their attention.

This research has been oriented towards the acquisition of competences, in such a way that it was not the case of giving a global inventory of the importance of theatrical technics. The objective was rather to show their contribution in the construction of the learner's communicative competence, which had been recognized as a priority in the course of foreign language since the 1970s. These years were marked by the valorization of the pragmatic aspect of languages.

Empirical experiences, which have been made in the Government Bilingual High school Mendong, have shown that the use of theatrical technics in the German course fosters the acquisition of every aspect of the communicative competence, and contribute for the construction of this competence in the learners. The competence approach based on livelihood situations is being progressively introduced in the secondary education, since the year 2012. The contribution of these technics for the implementation of the new competence approach, which have been chosen in our country, where the educative system is undergoing a reform in secondary education, has also been revealed trough this empirical work. That is the reason why we plaid for the promotion of these teaching and learning technics in the course of German as Foreign Language in Cameroon.

Key words: theatrical pedagogy, theatrical technic, competence, communication, communicative function, communicative competence, competence approach, communication situation, livelihood situations.

Inhaltsverzeichnis

Widmung	i
Vorwort	ii
Résumé	iii
Abstract	iv
Inhaltsverzeichnis	v
0 : Einleitung	1
0.1 Motivation	1
0.2 Gegenstandsbeschreibung	1
0.3 Fragestellung	3
0.4 Arbeitshypothesen	3
0.5 Stand der Forschung	4
0.6 Wissenschaftlicher Rahmen	6
0.7 Ziele der Untersuchung	8
0.8 Forschungsmethodologie.....	8
0.9 Aufbau der Arbeit.....	9
Kapitel 1 : Zur kommunikativen Kompetenz	11
1.1 Begriffserläuterungen	11
1.1.1 Kommunikation	11
1.1.2 Kompetenz	12
1.1.3 kommunikative Kompetenz	12
1.1.3.1 Der Begriff der kommunikativen Kompetenz bei Hymes.....	12
1.1.3.2 Der Begriff der kommunikativen Kompetenz bei Piepho.....	14
1.1.3.3 Zusammenfassung der beiden Anschauungen der kommunikativen Kompetenz	15
1.2 Die kommunikativen Teilkompetenzen auf linguistischer Ebene	16
1.2.1 Die Sprechaktkompetenz	16
1.2.2 Die strategische Kompetenz	17
1.2.3 Die metalinguistische Kompetenz	18
1.2.4 Die Diskurskompetenz.....	18
1.2.5 Die grammatische Kompetenz	19
1.2.6 Die soziolinguistische Kompetenz.....	19

1.2.7 Die interkulturelle Kompetenz.....	20
1.3 Die kommunikativen Teilkompetenzen aus didaktischem Gesichtspunkt.....	20
1.3.1 Das Hören	20
1.3.2 Das Lesen.....	21
1.3.3 Das Sprechen	21
1.3.4 Das Schreiben	21
1.3.5 Das Interagieren	22
1.3.6 Die Sprachmittlung	22
Kapitel 2: Zur Theaterpädagogik.....	23
2.1 Allgemeine Erkenntnisse über die Theaterpädagogik	23
2.1.1 Begriffsklärung Theater	23
2.1.2 Theater als Kommunikationssystem	24
2.1.3 Entstehung, Entwicklung und Gegenwart der Theaterpädagogik.....	25
2.1.4 Unterscheidung zwischen Drama- und Theaterpädagogik: Begriffserläuterungen .	26
2.1.5 Theaterpädagogik: Versuch einer Definition.....	28
2.2 Vorteile der Theaterpädagogischen Arbeit im DaF- Unterricht.....	29
2.2.1 Psycho-pädagogische Notwendigkeit	29
2.2.2 Neuro-biologische Wichtigkeit.....	30
2.3 Vorstellung und Beschreibung der theaterpädagogischen Techniken.....	30
2.3.1 Begriffsbestimmung.....	31
2.3.1.1 Lehrtechnik vs. Lehrmethode.....	31
2.3.1.2 Theaterpädagogische Lehrtechnik.....	31
2.3.2 Einige theaterpädagogische Techniken.....	32
2.3.2.1 Die non-verbalen theaterpädagogischen Techniken	32
2.3.2.2 Die verbalen theaterpädagogischen Techniken.....	34
Kapitel 3: Beschreibung der qualitativen Aktionsforschung und Bericht über die praktische Anwendung der theaterpädagogischen Techniken	39
3.1 Beschreibung der qualitativen Aktionsforschung.....	39
3.1.1 Untersuchungskontext.....	39
3.1.2 Lehrer als Aktionsforscher.....	40
3.1.3 Forschungsinstrumentarium.....	41
3.1.3.1 Teilnehmende Beobachtung der Anwendung der Techniken	42
3.1.3.2 Fotos und Videos der Anwendung der Techniken	42
3.1.3.3 Befragungen	42

3.1.4 Stichprobenauswahl	44
3.1.5 Korpus.....	44
3.2 Bericht über die praktische Anwendung der theaterpädagogischen Techniken.....	45
3.2.1 Zum themenzentrierten Theater	45
3.2.2 Anwendung der theaterpädagogischen Techniken in „Lycée Bilingue de Mendong“	46
3.2.2.1 Anwendung der Pantomime	46
3.2.2.2 Anwendung der Improvisation.....	47
3.2.2.3 Anwendung des Rollenspiels	48
3.2.2.4 Anwendung des Standbilds	49
3.3 Schwierigkeiten in Bezug auf den Einsatz der theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken im kamerunischen Kontext.....	50
Kapitel 4: Datenauswertung und Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Aktionsforschung	52
4.1 Theaterpädagogischer Erwerb der kommunikativen Kompetenzen.....	52
4.1.1 Erwerb der linguistischen kommunikativen Teilkompetenzen.....	53
4.1.1.1 Erwerb der Sprechaktkompetenz	53
4.1.1.2 Erwerb der strategischen Kompetenz.....	53
4.1.1.3 Erwerb der metalinguistischen Kompetenz.....	54
4.1.1.4 Erwerb der Diskurskompetenz	55
4.1.1.5 Erwerb der grammatischen Kompetenz	55
4.1.1.6 Erwerb der soziolinguistischen Kompetenz	56
4.1.1.7 Erwerb der interkulturellen Kompetenz	56
4.1.2 Erwerb der didaktischen kommunikativen Teilkompetenzen.....	57
4.1.2.1 Schulung des Hörens	57
4.1.2.2 Schulung des Lesens	58
4.1.2.3 Schulung des Sprechens	58
4.1.2.4 Schulung des Schreibens	59
4.1.2.5 Schulung des Interagierens.....	59
4.1.2.6 Schulung des Sprachmittels	60
4.2 kommunikative Funktionen der theaterpädagogischen Techniken im DaF- Unterricht	60
4.2.1 Die kommunikationsvorbereitende Funktion	60
4.2.2 Die kommunikationsauslösende Funktion	60
4.2.3 Die kommunikationsstrukturierende Funktion	61

4.2.4 Die kommunikationssimulierende Funktion.....	61
4.2.5 Die kommunikationsbefreiende Funktion.....	61
4.2.6 Die kommunikationsevaluierende Funktion	62
4.3 Die theaterpädagogische Techniken und der Kompetenzaufbauansatz in Kamerun	62
Schlussbetrachtung	64
Literaturverzeichnis.....	66
□ Internetquellen.....	69
ANHANG	74
Protokolle zum Einsatz der theaterpädagogischen Lehrtechniken im DaF-Unterricht	75
Verschriftlichte Befragungen	107

0 : Einleitung

0.1 Motivation

Im Jahre 2008 habe ich als Schauspielerin an einem Theaterprojekt des Goethe-Instituts teilgenommen. Es handelte sich um die Tanzkomödie betitelt „Der Kleine Tag“, die wir auf der Bühne des „centre culturel François Villon“¹ von Yaoundé im April aufgeführt hatten. Diese erste Erfahrung hat bei mir die Lust ausgelöst, Theater zu spielen. Ich war schon angehende Deutschlehrerin an der „Ecole Normale Supérieure von Yaoundé“ im zweiten Jahrgang. Später konnte ich als Deutschlehrerin am Gymnasium N’lohe, Theaterarbeit mit den Schülern machen. Da merkte ich das wachsende Interesse von manchen Schülern für die Clubaktivitäten zuungunsten des Unterrichts, was mein Interesse noch stärkte. Die Teilnahme am Seminar „Unterrichtsplanung“ im Goethe-Institut Dresden, mit Schwerpunkt „Dramapädagogik to go“ gab mir die Möglichkeit, mich mit aktivierenden Methoden für den Fremdsprachenunterricht vertraut zu machen. Auf dieser Weise habe ich gelernt wie man Theater im DaF-Unterricht benutzen könnte.

Vor dem Hintergrund der gemachten Erfahrung habe ich also die Entscheidung getroffen, mich tiefer mit diesen Techniken zu beschäftigen, mit dem Ziel zu untersuchen, wie man sie für die Praxis des Deutschunterrichts fruchtbar machen kann. Diese Absicht wurde bei der Lektüre vom Dieter Kirschs Buch *Szenisches Lernen* noch verstärkt. In diesem Werk begründet er die Theatertätigkeit im DaF-Unterricht, indem er die Aufmerksamkeit auf die Tatsache lenkt, dass der Mensch mehr versteht, was er selbst tut. Er stützt sich dabei auf die Ergebnisse der empirischen Forschung der American Audiovisual Society, die bewiesen haben, dass der Mensch am meisten bei der Selbstaufführung lernt. Tatsächlich wurden diese Ergebnisse von ihm folgendermaßen wieder ausgedrückt: „Der Mensch behält von dem, was er liest, 10%, von dem was er hört, 20%, von dem, was er sieht 30%, von dem, aber was er selbst aufführt 90%.“ (Kirsch 2013: 23). Die Entdeckung von solch einer Wirklichkeit bildet die endgültige Anregung meiner Beschäftigung mit theaterpädagogischen Techniken.

0.2 Gegenstandbeschreibung

Die Theaterpädagogik wird heutzutage in Deutschland als ein autonomer Bereich betrachtet, insofern als sie schon eigene Studiengänge besitzt. (Vgl. Theaterpädagogik studieren

¹ Es ist die Rede von dem französischen Kulturzentrum in Yaoundé.

<http://www.echtesttheater.de/hartertobak/theaterpaedagogikstudieren.html> Abgerufen am: 15/11/2015 um: 11:40) „Sie ist angesiedelt zwischen Kunstwissenschaft und Erziehungswissenschaft“ (Hentschel 2010: 27)² und kann deswegen sowohl künstlerische Zwecke als auch pädagogische Zwecke verfolgen, wobei die „Persönlichkeitsentwicklung“ (Widmer 2006: 33) angeregt wird. Darüber hinaus können wir behaupten, dass sie zur Bildung und Selbstentfaltung des Menschen in seinem Umfeld beiträgt. Sie wird in dieser Hinsicht als „eine handlungsorientierte Disziplin zwischen Kunstpraxis und pädagogischer Praxis“ (Hentschel 2010: 27)³ wahrgenommen. Infolgedessen lassen sich mehrere Unterrichtsmethoden und -techniken aus ihr ableiten, die den Jugendlichen dazu verhelfen, wichtige Verhaltenskompetenzen zu erwerben und selbst anzuwenden. In diesem Zusammenhang ist es in dieser Arbeit betitelt *Theaterpädagogische Lern- und Lehrtechniken und Aufbau der kommunikativen Kompetenz im DaF-unterricht: Eine Fallstudie mit Schülern der „Quatrième“ und „Première“ Klassen am „Lycee Bilingue de Mendong“*, die Rede von dem Einsatz der Unterrichtsverfahrensweisen bzw. Lehrvorgänge (Vgl. Rahn 2014: 65), die ihren Ursprung im Theaterprozesse und – Produkte (Vgl. Vasoula 2013: 17-21) finden, zur Förderung der kommunikativen Kompetenz bei den kamerunischen Deutschlernenden im eigenen Land.

Es sei gesagt, dass drei Hauptrichtungen im Gegenstand der Theaterpädagogik zu unterscheiden sind. Erstens die Erziehung „ZUM“⁴ (Herz et al 2007: 2) Theater, die auf die zusätzliche Rezeption von Theaterkenntnissen und -fähigkeiten verweist, und die Ausbildung in anderen Bereichen bzw. die Gemeinbildung ergänzt. Zweitens die Erziehung „FÜRS“⁵ (Ebd.) Theater, die in Anlehnung an der professionellen Ausbildung für die Theaterberufe wie zum Beispiel Regisseur, Schauspieler, Bühnenbildner steht. In diesem Sinne gilt die Theaterpädagogik als Bestandteil der Theaterwissenschaft. Drittens Die Erziehung „DURCH“⁶ (Ebd.) Theater, wobei man mit der Instrumentalisierung des Theaters zu tun hat. Es geht also um die Ausbeutung der „persönlichkeits- und kommunikationsfördernden Wirkung des Theaterspielens“ (Ebd.). Demzufolge gehört unsere Beschäftigung mit Theatertechniken dieser Richtung an, die in engerer Beziehung mit den Erziehungswissenschaften, genauer gesagt mit der Pädagogik steht. Denn im Gegensatz zu

²Zitiert nach Friederike Falk(2014): Das Postdramatische Theater aus Theaterpädagogischer Perspektive – Potentiale ästhetischer Erfahrung am Beispiel der Inszenierung „Paradise Mastaz“ der Gruppe Hajusom, S.4. Abrufbar in <http://edoc.sub.unihamburg.de/haw/volltexte/2014/2447/pdf/WS.SA.BA.ab14.54.pdf> (26/10/2015) 17: 03.

³Ebd.

⁴ Auch im Original großgeschrieben.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

dem Bereich der Erziehung „FÜRS“ Theater, wird Theaterpädagogik im letzterwähnten Bereich vielmehr als Teilbereich der Pädagogik (Vgl. Neuhofer & Hoda 2008: 4) angesehen, die ihrerseits viele anderen Erziehungswissenschaften in ihrem Feld umfasst, zu denen die Didaktik zählt (Vgl. Belinga Bessala 2013: 29). Etymologisch gesehen befasst sich die Didaktik mit den Lehrprozessen und dem Unterricht (Vgl. Bönsch 2006: 15). Deswegen schreibt sich die vorliegende Arbeit über theaterpädagogische Unterrichtstechniken in ihrem Zweig ein.

0.3 Fragestellung

Die Fremdsprache wird gelehrt, um das Kommunikationsfeld der Lernenden zu erweitern. Denn derjenige, der mehrsprachig aufwächst, vermag es, mit mehreren Gesprächspartnern, die die bekannten Sprachen beherrschen, in Kontakt zu treten, und erfolgreich zu interagieren. Diese Tatsache entspricht der obersten Stellung der kommunikativen Kompetenz als Lernziel (Vgl. Ende et al 2013: 143), die seit der kommunikativen Wende in den 70^{er} Jahren des 20. Jahrhundert im Fremdsprachenunterricht zu fördern ist. Demgemäß werden Lehrvorgänge bevorzugt, die die Erreichung dieses Ziels erleichtern bzw. ermöglichen. So gesehen, besteht der Kern dieser Forschung darin, die Relevanz der theaterpädagogischen Techniken in dem Erwerb und der Verbesserung dieser Kompetenz bei den Lernenden im DaF- Unterricht hervorzuheben. Folgende Fragen liegen dieser Untersuchung zugrunde:

- Welche sind die theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken?
- Wie verwendet man diese Techniken? Das heißt, wie geht man damit im DaF- Unterricht um?
- Inwiefern befähigen sie den Deutschlernenden dazu, eine erfolgreiche Kommunikation in der Zielsprache mit allen möglichen Gesprächspartnern zu führen?
- Inwiefern helfen sie beim Erwerb der einzelnen kommunikativen Teilkompetenzen?

0.4 Arbeitshypothesen⁷

Das deutsche Wörterbuch Wahrig versteht unter einer Technik, die „Kunst, mit den sparsamsten Mitteln ein Ziel zu erreichen oder die beste Leistung zu erreichen.“ (Wahrig 2006:) Darüber hinaus vermuten wir, dass der Einsatz der Theaterpädagogischen Techniken im DaF-Unterricht es ermöglichen kann, bei der Vermittlung der kommunikativen Kompetenz, sparsam mit der Zeit zu sein. Wir vermuten auch, dass er den Adressaten erlaubt,

⁷ Es ist in dieser Arbeit die Rede von einer hypothesengenerierenden qualitativen Forschung. Deswegen wird von Arbeitshypothese gesprochen. Das ist eine Annahme, die im Rahmen der Untersuchung gilt, und kann sich als endgültige generierte Hypothese am Ende der Arbeit erweisen oder nicht.

sich ihren besten kommunikativen Leistungen möglichst anzunähern. Dies führt dazu, dass wir die folgenden Grundannahmen aus den oben formulierten Fragen ableiten:

- Der Einsatz der theaterpädagogischen Techniken im DaF-Unterricht beschleunigt und erleichtert den erfolgreichen Erwerb der Kommunikationsfähigkeit bei den Lernenden.
- Der Einsatz der theaterpädagogischen Lehrvorgänge im DaF-Unterricht trägt zur Verbesserung der kommunikativen Kompetenz der Schüler bei.

0.5 Stand der Forschung

Den Zusammenhang zwischen den Theatertechniken und dem Erwerb der kommunikativen Kompetenz im DaF- Unterricht in der kamerunischen mehrsprachigen Umgebung ist schon Ende der 1990^{er} Jahren in den Arbeiten von zwei Linguisten erschienen. Diese beiden Wissenschaftler haben vorgeschlagen, die Technik der „Rollenspiele“ anzuwenden, um den Erwerb der kommunikativen Kompetenz zu steuern. Es handelt sich um Bernard Mulo Farenkia (1999) und Maryse Nsangou (2000).

Mulo in seiner These betitelt *Sprechaktkompetenz als Lernziel: Zur Didaktik einer kommunikativen Grammatik im Fach Deutsch als Fremdsprache* stellt die Sprechaktkompetenz als Bestandteil der kommunikativen Kompetenz dar (Vgl. Mulo 1999: 277-281), und verfolgt das Ziel „ein didaktisches Konzept zu erarbeiten, anhand dessen die grammatischen und kommunikativen Aspekte der Satzarten im Fremdsprachenunterricht einheitlich vermittelt werden können.“ (Ebd.: 19) Anders formuliert hat er untersucht, welche Möglichkeiten es gibt, die grammatischen Satzarten im Unterricht zu behandeln, sodass die Lernenden anschließend im Stande sind, sie in angemessenen kommunikativen Situationen bewusst zu verwenden. An dieser Stelle wird unterstrichen, dass er den Schwerpunkt auf die Lage des DaF- Unterrichts in Kamerun gelegt hat. Er hat sie zuerst beschrieben, bevor er kontextuelle Wege ihrer Verbesserung gezeigt hat (Vgl. Ebd.: 288-340). Die „Rollenspiele“, (Ebd.: 339) die zu den theaterpädagogischen Techniken gehören, werden also von ihm als Mittel für den Erwerb der Sprechaktkompetenz als kommunikative Teilkompetenz erwähnt. Mulo Farenkia dazu:

„In Ermangelung der notwendigen natürlichen Kommunikationssphäre für die praktische Anwendung der erlernten sprachlichen Strukturen, muss man sich mit einer Notlösung begnügen [...] Eine Möglichkeit dazu sehe ich in Rollenspielen, in denen die behandelten Sprechhandlungstypen nachgespielt werden können“ (Ebd).

Ein Jahr nach dem Beitrag von Bernard Mulo erscheint das Buch seiner Landsmännin Maryse Nsangou unter den Titel: *Kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in*

Kontaktsituationen: eine exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlerner. Zwar geht es in ihrem Buch vielmehr um andere Aspekte der kommunikativen Kompetenz, aber die Technik der „Rollenspiele“ (Nsangou 2000: 283) steht darin als effektives Werkzeug. In diesem Zusammenhang schreibt sie: „Dem kamerunischen Deutschlernenden /-Studierenden soll ein Rahmen angeboten werden, in dem er seine zielsprachlichen alltagsähnlichen Erfahrungen sammeln und seine bereits erworbenen Kenntnisse üben kann: im Klassenzimmer etwa durch Rollenspiele, Dialoge und Diskussionsrunden.“ (Ebd.) Tatsächlich geht es bei ihr um den Erwerb der strategischen und metalinguistischen Kompetenzen, die als zwei weitere Teile der kommunikativen Kompetenz gelten. Ihr eigentliches Ziel in dieser Arbeit ist die Exploration der Verfahrensweisen der Gesprächspartner mit ungleichen Sprachkenntnissen, die dazu dienen, ihre Kommunikationsschwierigkeiten zu überwinden und eine gegenseitige Verständigung zu erreichen. Das heißt sie identifiziert, beschreibt und erklärt die verschiedenen Art und Weisen, „wie die Muttersprachler und nicht Muttersprachler in einem asymmetrischen Gespräch ihre Interaktion organisieren und welchen Nutzen sie jeweils daraus ziehen können.“ (Ebd.: 5) Ihre empirische Untersuchung wird auf kamerunischen Migranten in Deutschland durchgeführt. Infolgedessen betreffen die didaktischen Konsequenzen, die daraus gezogen sind der DaF- Unterricht im Milieu, aus dem diese untersuchten Leute stammen: Kamerun.

Es kristallisiert sich heraus, dass diese beiden Beiträge der kamerunischen Linguisten, um die Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht im eigenen Land zu verbessern, nur eine einzige Theater Technik ans Licht gebracht haben, obwohl es eine Vielfalt davon gibt. Das kann sich verstehen, insofern als ihre Überlegungen nicht die Theaterarbeit im DaF- Unterricht, sondern die kommunikativen Teilkompetenzen als Hauptgegenstand hatten. Demzufolge interessiert uns die Griechin Vasoula Makri, deren Abschlussarbeit hauptsächlich Theater im DaF- Unterricht behandelt. Sie hat fünf Techniken vorgestellt. Aber sie erkennt, dass sie nicht alle vorhandenen Techniken behandelt hat, sondern nur Techniken beschrieben, die dann während der empirischen Arbeit auf Theater Texte und - Übungen instrumentalisiert worden sind. (Vasoula 2013: 25) Ihre Arbeit wird betitelt: *Theaterpädagogische Ansätze im DaF – Unterricht: Theater Texte und Übungen im griechischen Sekundarbereich.* Diese Autorin hat auf die Frage beantwortet, inwiefern die Benützung der theaterpädagogischen Methoden im DaF – Unterricht besonders im griechischen Sekundarbereich nützlich sein kann. (Vgl. Ebd.: 47) Sie ist zur Feststellung

gekommen, „dass theaterpädagogische Methoden im DaF- Unterricht durchaus Anwendung finden können und zwar mit hervorragenden Ergebnissen“. (Ebd.: 144) In dieser Hinsicht hat sie zum Beispiel entdeckt, „theaterpädagogische Übungen und Techniken mit der Improvisation als Hohepunkt ermöglichen Individuelle Förderung und tragen zur Binnendifferenzierung bei.“ (Ebd.) Ausgehend von diesen Schlussbetrachtungen kann behauptet werden, dass diese Arbeit die allgemeinen positiven Wirkungen der theaterpädagogischen Ansätze im DaF- Unterricht bewiesen hat. Jedoch wird der Bezug auf spezifische Lernziele nicht in Betracht gezogen. Anders ausgedrückt: wird es nicht konkret gezeigt, wie der Lehrende eine Technik benutzt, um eine (gegebene) Kompetenz erwerben lassen zu können. Heutzutage wird im didaktischen Rahmen die Kompetenzorientierung als notwendiges Prinzip des DaF - Unterrichts angesehen (Karin Ende et al. 2013: 26), wobei die Kommunikative Kompetenz als oberstes Lernziel gilt (Ebd.: 143). So gesehen werden keine Ansätze zum Selbstzweck verwendet. Es wird eher danach gestrebt, bestimmte kommunikative Ziele dadurch erreichen zu können. In Anlehnung an den Einsatz der Theaterpädagogischen Ansätze im DaF- Unterricht, hat Birgit Oelschläger behauptet: „Wenn sich also Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik begegnen, werden die Mittel des Theaters zu Zwecken des Fremdsprachenerwerbs, meist zur Verbesserung mündlicher Kommunikationsfähigkeit, eingesetzt und es wird damit eine prozessorientierte Ausrichtung verfolgt.“ (Oelschläger 2004: 24) Deswegen wird es in dieser Arbeit wichtig gefunden den tatsächlichen Einfluss der theaterpädagogischen Techniken auf die Erreichung des Ziels der kommunikativen Kompetenz im DaF – Unterricht zu erörtern.

0.6 Wissenschaftlicher Rahmen

Ein Unterricht, der theatralisch gestaltet wird, erkennt man durch einige Merkmale, die sie mit bestimmten wissenschaftlichen Theorien verknüpfen. Zu diesen Merkmalen zählen „Ganzheitlichkeit, Körperlichkeit und Mehrkanalität, Handlungs- und Schülerorientierung, Interaktivität und Kollaboration“. (Sambanis 2013:118) Die „Ganzheitlichkeit“ bezieht sich mit der Theorie des ganzheitlichen Lernens, die ab dem Ende des 19. Jahrhunderts bis zum Beginn des 20. Jahrhunderts von den großen Reformpädagogen John Dewey, Georg Kerschensteiner, Edouard Claparède und Maria Montessory betont wurde. Diese Betonung wurde dann im Bereich der modernen Lernpsychologie rezipiert, und zwar als wissenschaftliche Belegung zu der Förderung und dem Plädoyer für den Einsatz des Theaterspiels zum Zwecke der Pädagogik. Die Hauptvertreter dieser Theorie im Rahmen der Psychologie sind Lev Vigotsky, Jean Piaget, und Gerôme Bruner. (Vgl. Vasoula 2013: 11)

Die „Mehrkanalität und Körperlichkeit“ hat mit der Theorie des „Lernen mit allen Sinnen“ (Ngo Batassi 2011: 19) zu tun, und beruht auf den Arbeiten von Frederik Vester, der schon Mitte der 70^{er} Jahre des 20. Jahrhundert in seinem Buch betitelt *Denken, Lernen, Vergessen* forderte „den Unterrichtsstoff mehrkanalig und sinnesfreudiger anzubieten, damit er sich besser verankern kann.“ (Karagianakis 2014: 2) Bemerkenswert ist, dass die Kanäle, von denen es hier die Rede ist, die fünf Sinneskanäle, die den verschiedenen Lerntypen nach der Art der Wahrnehmung entsprechen, nämlich dem visuellen Lerntypus durch die Augen, dem auditiven Lerntypus durch die Ohren, dem kinästhetischen Lerntypus durch die Haut, dem olfaktorischen Lerntypus durch die Nase und dem gustatorischen Lerntypus durch die Zunge. (Vgl.: Ebd.) Die „Handlungs- und Schülerorientierung“ hängt mit der Theorie des „Learning by doing“ zusammen. Es handelt sich um das Lernen durch das Tun bzw. Handeln. Aus der Etymologie erkennen wir, dass das Wort „Drama“, der als Synonym zum Wort „Theater“ gilt, aus dem griechischen Wort „Drao“ stammt, und bedeutet das „Tun bzw. Handeln“. (Sambanis 2013: 115) Die letzte Theorie, die erwähnenswert erscheint, ist die Themenzentrierte Interaktion (TZI) von Ruth Charlotte Cohn, die mit dem Merkmal der „Interaktivität und Kollaboration“ gebunden wird, und für eine systematisierte und erfolgreiche Gruppenarbeit geeignet ist. Die Berücksichtigung dieser Theorie trägt dazu bei, dass in einer Gruppenarbeit jedes einzelne Individuum mit seinen persönlichen Einflussfaktoren, sich dynamisch in der interaktionellen Beziehung mit anderen Mitgliedern verhält, für die Lösung einer bestimmten Aufgabe oder die Behandlung eines bestimmten Themas unter bestimmten gegebenen Bedingungen, die von der Arbeitsumwelt bestimmt werden. (Vgl. Konlack Foudjo 2009: 15) Diese Theorie gilt als Ausgangspunkt der Theorie von dem Theaterpädagogen Heinrich Werthmüller, die als unserer Arbeit zugrunde liegende Haupttheorie betrachtet wird: das themenzentrierte Theater (TZT). An dieser Stelle wird darauf hingewiesen, dass nicht nur die Theorie der TZI, sondern alle die oben angedeuteten Theorien sich in dieser letzt erwähnten Theorie widerspiegeln. Es handelt sich um eine typisch theaterpädagogische Theorie, die nach drei Zwecken im DaF- Unterricht strebt, die auf folgender Weise ausgedrückt werden:

1. In der Dynamik des Gruppengeschehens soll ein ausgewogener Kreislauf gefunden werden zwischen den drei Bestimmungselementen: Ich, Thema und Gruppe (TZI n. Ruth Cohn)
2. Im Lernen selbst soll ein ausgewogener Kreislauf gefunden werden in der Beanspruchung der drei Lernmittel: Verstand, Körper und Gefühl
3. Im Lernen selbst soll ein ausgewogener Kreislauf gefunden werden zwischen den drei Phasen: Aufnahme, Verarbeitung und Ausdruck. (Werthmüller 1984: 9)

Ein dreifaches Gleichgewicht wird also in diesen Zielsetzungen ausgedrückt, das durch den Einsatz der theatralischen Lernprozesse im Unterricht zu ermöglichen ist. Das Gleichgewicht betrifft die Bestandteile der didaktischen Situation, des Individuums, das daran teilnimmt, und der Unterrichtsschritte, wodurch die Lernziele zu erreichen sind.

0.7 Ziele der Untersuchung

In dieser Arbeit ist es die Rede vom Theater als Bildungsinstrument, genauer gesagt als Mittel für die Förderung der kommunikativen Kompetenz im DaF- Unterricht im kamerunischen, Kontext, der an Authentizität mangelt. Diese Arbeit versteht sich als eine Aktionsforschung, insofern als man zugleich wissenschaftliche Erkenntnisse gewinnen, und tatsächliche praktische „Sorgen“ der Deutschlehrenden bewältigen will. (Vgl. Poscheschnik 2010: 71) Folgende Ziele werden verfolgt:

- Auf der nationalen Ebene wird eine geltende Alternative gesucht, um die Anwendung der Kompetenzaufbauansätze in Gang zu setzen, die von den kamerunischen Erziehungsinstitutionen gefördert wird. (Vgl. Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014: 3)
- Im Allgemeinen zielt die Arbeit darauf ab, den Deutschlehrenden zusätzliche Werkzeuge anzubieten, damit ihre Unterrichtsstunden sowohl lebendiger als auch effektiver werden.
- Man setzt sich sozusagen gegen die Monotonie ein, die überwunden werden muss, und für eine entspannende Lernatmosphäre.
- Alles in allem besteht diese Forschung darin, die positiven Einflüsse der theaterpädagogischen Techniken über den Erwerb der kommunikativen Kompetenz zu beweisen.

0.8 Forschungsmethodologie

Im Rahmen dieser Untersuchung wird eine qualitativ empirische Studie (Vgl. Poscheschnik 2010: 88-90) durchgeführt. Wir werden in diesem Zusammenhang Unterrichtsstunden gestalten und durchführen. Am Ende der selbstvollgezogenen Unterrichtsstunden werden wir Gruppendiskussionen (Ebd.: 106-108) veranstalten. Die Lehrerin der beiden Klassen, wo wir diese Unterrichtsstunden erteilen werden, werden wir mündlich befragen (Ebd.: 100), damit sie Bemerkungen über die von ihr erlebte Anwendung der theaterpädagogischen Techniken äußert. Wir werden auch sicherstellen, dass wir die Sequenzen der Anwendung der theaterpädagogischen Techniken verfilmen, um selbst wieder beobachten zu können, welche Ergebnisse aus diesen Anwendungen herausgekommen sind. Wir werden ausschließlich mit

den Schülern der „Quatrième“ und „Première“ Klasse arbeiten, da genauso Anfänger wie Fortgeschrittene Schüler repräsentiert werden sollen. Am Ende der Datenerhebung durch die schon angedeuteten Instrumente, werden wir die gesammelten Informationen aufbereiten und anschließend auswerten.

0.9 Aufbau der Arbeit

Diese Forschungsarbeit gliedert sich in zwei Hauptteile, einen theoretischen und einen empirischen Teil. In dem theoretischen Teil haben wir mit zwei Kapiteln zu tun. Das erste Kapitel beschäftigt sich mit der kommunikativen Kompetenz und seine Teilaspekte, die auf linguistischer und didaktischer Ebene betrachtet sind. Das zweite Kapitel beinhaltet eine relativ ausführliche Vorstellung der Theaterpädagogik und ihrer Techniken. Die zwei folgenden Kapitel gehören zur empirischen Seite der Untersuchung. Das vorletzte Kapitel beschreibt die durchgeführte qualitative Aktionsforschung und die erhobenen Daten. Das letzte Kapitel behandelt die Datenbewertung und die Ergebnisse, die sich daraus ergeben.

THEORETISCHER TEIL

Kapitel 1 : Zur kommunikativen Kompetenz

In dieser Arbeit wird, wie schon angedeutet, danach gestrebt, den Einfluss des Einsatzes der Theaterpädagogischen Techniken auf die kommunikative Kompetenz der Schüler zu untersuchen. In dieser Hinsicht ist es nötig, den Begriff „kommunikative Kompetenz“ zuerst genauer zu definieren. Das Schaffen dieser Absicht wird durch die Bestimmung einiger Unterbegriffe dieses Konzepts versucht. In derselben Richtung wird auch seine Wahrnehmung bei zwei Autoren behandelt. Anschließend werden wir auf die verschiedenen Bestandteile dieser erklärten Kompetenz sowohl auf die didaktische, als auch auf die linguistische Ebene eingehen.

1.1 Begriffserläuterungen

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz gilt als Oberbegriff für die Begriffe der Kommunikation und der Kompetenz. Aus diesem Grund fangen wir mit den Erklärungen dieser beiden Begriffe an.

1.1.1 Kommunikation

Der Begriff der Kommunikation wird von Angelika Linke und anderen Linguisten als „die Mitteilung von Gedanken an andere, die Regelung der Beziehung zu anderen, die Koordination von Handlungen mit anderen“ (Linke et al 2004: 27) erfasst, die sich verbal durch die Sprache, und (oder) nicht verbal durch andere möglichen außersprachlichen interpretierbaren Zeichen wie zum Beispiel Mimik, Körperhaltung und Bewegungsabläufe vollzieht. Anders ausgedrückt handelt es sich um eine symbolische Interaktion, ein partnerorientiertes Handeln, ein intentionales Verhalten.(Vgl. Ebd.: 197) In der Tat geht es darum, dass ein Sender eine Nachricht an einen Empfänger richtet, die sich auf einen Gegenstand bezieht, und mithilfe von einem gemeinsamen verstehbaren Code bzw. Zeichensystem, durch einen Kanal, vermittelt wird (Vgl. Heidrun 1984: 50), um eine bestimmte Reaktion zu erzielen. Aus dieser Beschreibung ergibt sich, dass die Kommunikation erfolgt, wenn die beabsichtigte Reaktion des Senders von dem Empfänger entschlüsselt und gegebenenfalls realisiert wird.

1.1.2 Kompetenz

In dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen wird unter dem Begriff der Kompetenz eine Summe von drei Komponenten verstanden, und zwar das deklarative Wissen, die prozedurale Fertigkeit und die persönlichkeitsbezogene Fähigkeiten, „die es einem Menschen erlauben, Handlungen auszuführen“ (Ende et al 2013: 19). Das deklarative Wissen verweist auf die Fakten. Das heißt explizite, theoretische, beschreibbare und verbalisierbare Kenntnisse. Dazu gehören zum Beispiel das Wissen über die Merkmale einer Kultur oder die Regel in einer Gesellschaft. Die prozedurale Fertigkeit wird als ein implizites Wissen oder ein praktisches und automatisiertes Können begriffen. Es geht um die Anwendung oder Implementierung von Kenntnissen, Vorgehensweisen, Regeln und Normen. Die persönlichkeitsbezogenen Fähigkeiten bestehen aus den individuellen Eigenschaften, den Persönlichkeitsmerkmale und den Einstellungen, unter denen die Motivation und das Talent eingeordnet werden können. (Vgl. Ebd.) Zusammenfassend kann in dieser Hinsicht die Kompetenz als die Handlungsfähigkeit des Individuums in einer gegebenen Situation definiert werden, die nicht nur das Können umfasst, aber auch das Wissen und das Wollen.

1.1.3 kommunikative Kompetenz

Es liegen verschiedene Auffassungen des Begriffs der kommunikativen Kompetenz vor. Dieser Begriff wurde von dem Soziolinguisten Dell H. Hymes sehr stark geprägt (Rigotti 2009: 5), so dass er für viele Sprachwissenschaftler als sein Begründer gilt. Bei ihm fehlt aber eine Anlehnung an die fremdsprachendidaktische Durchführbarkeit dieses von ihm entwickelten Konzepts. Infolgedessen erscheint die Relevanz der Auseinandersetzung von Hans-Eberhard Piepho mit diesem Begriff, die den Weg seiner Inanspruchnahme auf dem Gebiet des Fremdsprachenunterrichts bereitet hat (Ebd.: 7).

1.1.3.1 Der Begriff der kommunikativen Kompetenz bei Hymes

Das Konzept „Kommunikative Kompetenz“ bei Dell H. Hymes ist das Ergebnis seiner kritischen Auseinandersetzung mit dem Kompetenzbegriff von Chomsky. Dieser strukturalistische Linguist entwickelte in seiner Generativen Transformationsgrammatiktheorie in den 60^{er} Jahren des zwanzigsten Jahrhunderts die Dichotomie Kompetenz vs. Performanz, die auf der Dichotomie Langue vs. Parole von Ferdinand de Saussure baut. In dieser Dichotomie bezeichnet die Kompetenz „die Sprachfähigkeit und das mit ihr verbundene Kenntnissystem des idealen Sprecher-Hörers“ (Czarmecka 2008: 26), das in Form einer universalen Grammatik immanent in der biologischen Ausstattung des Menschen existiert; und die Performanz den „Sprachgebrauch“

(Ebd.:25). Chomsky zufolge ist die Kompetenz, im Gegensatz zur Performanz, nicht beobachtbar und von grammatikirrelevanten Faktoren wie begrenztem Gedächtnis, Zerstreuung, Wechsel der Aufmerksamkeit und dem Interesse nicht beeinflusst.

Die Kritik Dell H. Hymes an seiner Theorie beruht auf seiner Annahme der Performanz als linguistisch unbedeutende Erscheinung. (Vgl. Ebd.: 27) Daher verbreitet er das Feld der Kompetenz und führt die kommunikative Kompetenz ein, die kontextspezifisch (Vgl. Ebd.: 28) zu verstehen ist, und deren Inhalt auch die Ebene der Performanz miteinschließt. Er hebt die Notwendigkeit der situativen Bedingungen der Sprachbenutzung hervor, und erkennt das Vorhandensein der Regeln des Sprachgebrauchs, die die grammatischen Regeln Sinn verleihen. Er stellt vier Glieder der kommunikativen Kompetenz dar, die er in Form von Fragesätzen ausdrückt:

- „Whether (and to what extend) something is formally possible“ (Hymes 1972:281)⁸
Diese Frage hat zu tun mit der grammatischen, kulturellen und kommunikativen Angemessenheit einer Aussage. Der kommunikative kompetente Mensch ist also in der Lage, Äußerungen zu produzieren, die grammatisch wohlgeformt sind, in der Kultur Bedeutung finden, und für die Kommunikation empfehlenswert sind.
- „Whether (and to what extend) something is feasible in virtue of the means of the implementation available“ (Ebd.) Hier ist es die Rede von der Angemessenheit mit der menschlichen Verarbeitungskapazität, die mit der Begrenztheit des Gedächtnisses und den neurobiologischen menschlichen Fähigkeiten zu tun hat. Dieser Komponente der kommunikativen Kompetenz wird durch die Anknüpfung an Sachverhalte, die eine Rolle in der aktuellen Kommunikation spielen, ans Licht gebracht.
- „Whether (and to what extend) something is appropriate to a context in which it is used and evaluated“ (Ebd.) Das ist die Frage der Angemessenheit mit der Sprechsituation und den daran Beteiligten Personen. Anders ausgedrückt geht es darum zu wissen, wer, was, wie, wo, wann, mit welchen Mitteln, und zu wem sagen kann. So erscheinen die sozialen und situativen Parameter der Kommunikation.
- „ Whether (and to what extend) something is in fact done, actually performed, and what it’s doing entails“ (Ebd.) Es wird in diesem Punkt auf die Akzeptabilität des tatsächlichen Sprachgebrauchs und besonders des im Notfall benützte Ausdrucks

⁸Zitiert nach: Erina Teresa Rigotti (2010): Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse, S.6. Abrufbar in: https://phbl-opus.phlb.de/files/28/A_Dissertation.pdf. (30/03/2016) 20:00.

verwiesen. Das heißt die benutzten sprachlichen Mitteln, sowie die Art und Weise, wie man mit dem Mangel daran oder ihrer Unzulänglichkeit umgeht, soll angemessen für einen gelungenen kommunikativen Austausch sein.

Zusammenfassend bedeutet die kommunikative Kompetenz bei Hymes die Fähigkeit, Ausdrucksmittel zu vollziehen, die im gesellschaftlichen, kommunikativen und kulturellen Kontext gebräuchlich sind. Es wird von der „Fähigkeit zum angemessenen Sprachgebrauch im unterschiedlichsten Kommunikationssituationen“ (Deppermann 2004: 16) gesprochen. Ein wesentliches Merkmal der kommunikativen Kompetenz bei Hymes ist ihr weit gefasster Charakter, denn damit wird gemeint „nicht nur linguistische Fähigkeiten im engeren Sinne, sondern bspw. auch poetische, argumentative, narrative, non verbale Fähigkeiten und kommunikationspsychologische Eigenschaften wie Mut, Empathie oder Vertrauen.“(Ebd.)

1.1.3.2 Der Begriff der kommunikativen Kompetenz bei Piepho

Der Begriff der kommunikativen Kompetenz bei Hans-Eberhard Piepho geht auf Hymes zurück. (Vgl. Czarmecka 2008: 30) Der Verdienst des Piepho'schen Ansatzes besteht aber in der Betrachtung dieser Kompetenz als Lernziel und so gesehen in ihrer Einführung in die didaktische Diskussion. Er hat die erste grundlegende Verarbeitung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz im Bereich der Fremdsprachendidaktik geleistet, und den Weg zu einer Berücksichtigung der pragmatischen und interkulturellen Dimension des Fremdsprachenunterrichts geöffnet. (Vgl. Rigotti 2010: 7) Er hatte die Feststellung gemacht, dass das Funktionieren des kommunikativen Handelns kaum Gegenstand des Fremdsprachenunterrichts war und förderte die zentrale Stellung der kommunikativen Bedürfnisse der Lernenden durch die Orientierung an eine kommunikative Progression und die Anlehnung an die Sprachverwendungssituationen. Folglich sind neuere Theorien aufgetaucht für die Neugestaltung des Unterrichts aufgetaucht, wie z. B. „Learning bydoing“. Diese innovativen Theorien hatten den Rückgang der sprachanalytischen- und systematischen Ansätze verursacht, die die Grammatikalität stark betonten. Sie haben zugleich die Vordergrund der Akzeptabilität, Flüchtigkeit, Pragmatik und kulturelle Angemessenheit geschafft.

In seinem Buch betitelt *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht* schlägt Piepho die folgende Definition vor:

„die kommunikative Kompetenz ist die umfassende Fähigkeit eines Sprechers, kommunikativ zu handeln, und sich im Diskurs zu äußern, d. h die Bedeutung und die Absicht in oder hinter

einer Äußerung bzw. einem Text aufzufassen und einige Absichten in wirksamer Weise sprachlich auszudrücken.“ (Pieoho1974:15)⁹

Es ergibt sich aus dieser Definition, dass die Kompetenz eine Handlung ist, die vollgezogen wird, indem angemessene Bedeutungen und Intentionen von sprachlichen Zeichen rezipiert, (dekodiert und interpretiert) werden oder produziert (formuliert und ausgedruckt) werden. In dieser Hinsicht wird heutzutage zwischen produktiven und rezeptiven Fertigkeiten unterschieden, die als kommunikative Teilkompetenzen im Fremdsprachenunterricht zu schulen sind.

1.1.3.3 Zusammenfassung der beiden Anschauungen der kommunikativen Kompetenz

Angesichts der beiden oben behandelten Definitionen ziehen wir eine linguistische und eine didaktische Ebene der Auffassung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz vor, die nicht entgegengesetzt, sondern zusammenergänzend sind. Diese beiden Konzeptionen haben einen gemeinsamen Ausgangspunkt: die Auffassung der Kompetenz als eine Handlung und die Hervorhebung der pragmatischen Dimension der Sprache. Sie halten also den Erwerb der Fähigkeit zur Kommunikation in alltäglichen Situationen für wichtiger als den Erwerb von sprachsystematischen Kenntnissen. Demzufolge wird „das Verstehen bzw. die Verständigung“ (Edelhoff 2010:150) als Hauptzweck der Kommunikation angesehen. Im Laufe der Zeit wurde festgestellt, dass die sprachsystematischen Regeln von Belang sind, insofern als ihr Mangel zu Missverständnissen in der Kommunikation führen kann. Es wurde zum Beispiel bewiesen, dass die falsche Aussprache schädlich für die Kommunikation sein kann. Deswegen wird heutzutage für ein Parallel der beiden Dimensionen im Fremdsprachenunterricht plädiert (Vgl. Averina 2010: 125), denn die Kommunikation erfolgt durch eine angemessene Aktivierung der sprachsystematischen Kenntnisse in einer Situation. Es wird so gesehen betont, dass diese systematischen Kenntnissen zugleich mit ihren kommunikativen Funktionen mitgeteilt werden sollen. Man stellt also im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen fest, dass beide Ebenen der Sprache in Betracht gezogen werden und von einer dritten im Zusammenhang mit den persönlichen Einstellungen ergänzt werden. Die sprachsystematischen Kenntnisse gehören zum deklarativen Wissen, ihre kommunikative Aktivierung hingegen zu den prozeduralen Fertigkeiten und die Einstellungen haben mit dem kommunikativen Willen zu tun (Vgl. Ende et al 2013: 19). In dieser Hinsicht

⁹Zitiert nach: Erina Teresa Rigotti (2010): Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse, S.7. Abrufbar in: https://phbl-opus.phlb.de/files/28/A_Dissertation.pdf. (30/03/2016) 20:00.

kann die Kommunikative Kompetenz die Fähigkeit und die Bereitschaft zur gelungenen, effektiven konstruktiven und bewussten kommunikativen Handlung durch die situative Aktivierung der sprachlichen Regeln und Kenntnissen in Interaktion mit Mitmenschen bedeuten.

1.2 Die kommunikativen Teilkompetenzen auf linguistischer Ebene

Nach der Verarbeitung des Konzepts der kommunikativen Kompetenz waren sich die Linguisten darüber einig, dass sie aus vielen Komponenten besteht. Daher entwickelten sich in den verschiedenen linguistischen Bereichen unterschiedliche kommunikative Teilkompetenzen. Die Sprechaktkompetenz wurde im Rahmen der Pragmalinguistik erläutert, die strategische Kompetenz in der Diskursanalyse ans Licht gebracht. Was die metalinguistische Kompetenz angeht, ist sie die Tochter der Metalinguistik. Die grammatische Kompetenz einerseits gehört der Grammatik und die Diskurskompetenz ist das Ergebnis der Arbeiten auf der Ebene der Textlinguistik. Die soziolinguistische Kompetenz andererseits stammt aus der Soziolinguistik und die interkulturelle Kompetenz aus der Ethnographie der Kommunikation.

1.2.1 Die Sprechaktkompetenz

Diese Kompetenz wird bestimmt als die Fähigkeit Sprechakte zu produzieren. Daher lohnt es sich zu erläutern, was unter „Sprechakt“ zu verstehen ist. Dieser Begriff wurde von John Langshaw Austin in seinem Werk betitelt „How to do things with words“ geschaffen, in dem er eine Theorie gegründet hatte, und zwar „die Sprechakttheorie“ (Vgl. Mulo 1999:11). Er war von dem Grundsatz ausgegangen, dass das Sprechen zu den vielfältigen Formen des menschlichen Handelns zählt. Der Sprechakt wurde also von ihm als eine Sprechhandlung bezeichnet, die ein Sprecher durch die Produktion von Wörtern oder Sätzen realisiert. Diese Auffassung des Sprechaktes wurde durch die Darstellung seiner Bestandteile unterstützt. Daraus ergab sich, dass der Sprechakt sich aus drei gleichzeitig vollgezogenen Teilakten zusammensetzt: einer Lokution, einer Illokution und einer Perlokution.

Die Lokution wird verstanden als die Aktivierung von abstrakten Mustern des Sprachsystems (Phoneme, Morpheme, Wörter, Sätze, Texte), um sich mit der Sprache auf Dinge der Welt zu beziehen. Die Illokution wird als die Tatsache betrachtet, dass eine oder mehrere Personen mit einer bestimmten Intention angesprochen wird bzw. werden. Man kann z. B. sich an jemanden wenden, um ihn zu informieren, grüßen, warnen, drohen, loben, von etwas überzeugen usw. Die Perlokution wird wahrgenommen, als die beabsichtigte Reaktion der angesprochenen Person, die von dem Sprecher erwartet wird. Durch eine Drohung kann

bspw. erwartet werden, dass jemand erschüttert wird; zugleich kann durch ein Lob erwartet werden, dass der Hörer sich freut (Linke et al 2004: 210-211). Darüber hinaus kann behauptet werden, dass die Sprechaktkompetenz die Fähigkeit von einem Sprecher ist, der Angesprochene gemäß seiner Erwartungen durch die Vermittlung seiner Intentionen mithilfe von sprachlichen Ausdrücken zu bewegen.

1.2.2 Die strategische Kompetenz

Die strategische Kompetenz gehört zu den von Canale und Swain unterschiedenen Teilaspekten der kommunikativen Kompetenz. (Vgl. Ojala 2006: 19) Sie verweist auf die Fähigkeit, verbale und nicht verbale Strategien in einem Gespräch absichtlich umzusetzen, um „trotz lexikalischer und grammatischer Beschränkungen sprachlich handlungsfähig zu bleiben“ (Averina 2010:124), damit die gegenseitige Verständigung erfolgt. Diese Strategien treten immer wieder in Kraft in der sozialen Interaktion, insofern als es sowohl für den Fremdsprachler als auch für den Muttersprachler die Unmöglichkeit besteht, die Gedanken fehlerfrei zum Ausdruck zu bringen.

Stedje zufolge sind die Strategien „[...] Mittel und Kunstgriffe, die wir in solchen Fällen verwenden, um Wort- oder Regellücken zu füllen oder um sie zu verdecken [...]“ (Stedje 1982:156)¹⁰ In diesem Sinne dienen sie zur Rettung oder Verstärkung der Kommunikation. Man kann dadurch eine Kommunikation retten, wenn z. B. ein fehlendes Wort durch seine Erklärung ersetzt wird. Anstatt von „Flughafen“ kann in diesem Fall „der Ort wo Flugzeuge landen“ geäußert werden. Es ist die Rede von der Verstärkung wenn, es z. B. vorkommt, dass zusätzlich mit einem Kopfschütteln einen Widerspruch ergänzt wird.

Der Gebrauch von Strategien wird von vielen Faktoren beeinflusst, die die kognitive Vorbereitung der eigenen Rede oder die Verarbeitung von Beiträgen des Gesprächspartners verlangsamen oder beschleunigen können. Diese Faktoren sind u. a. das Vorwissen, der Ort, der Anlass, die Persönlichkeitsvariablen, die Einstellungen, die soziale Herkunft, die Zeit, die Beziehung zu den Gesprächspartnern usw. (Vgl.: Nsangou 2000: 64) Als Illustration haben wir an dieser Stelle die Benutzung vom Blickkontakt als eine Strategie, die am meisten erfolgt, wenn es eine gewisse Komplizenschaft zwischen den Beteiligten an der Kommunikation gibt.

¹⁰Zitiert nach Maryse Nsangou (2000): kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen. Eine exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlernenden, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main. S. 64.

1.2.3 Die metalinguistische Kompetenz

Die Metalinguistik ist jener linguistische Zweig, der sich mit der Analyse der Metasprachen beschäftigt. Unter anderem werden diese Metasprachen benutzt, um natürliche Sprachen zu beschreiben, mit dem Ziel, eine aus den Merkmalen von allen natürlichen Sprachen bestehende Grammatiktheorie zu entwickeln. Aus dieser Darstellung der Metalinguistik ziehen wir die Bestimmung der metalinguistischen Kompetenz als die Fähigkeit zur Überlegung und Rede über die Sprache. (Vgl. Nsangou 2000: 65) Sie spielt eine entscheidende Rolle nicht nur für das Erlernen der Sprache, sondern auch für die kommunikativen Interaktionssituationen, denn sie führt zur metalinguistischen Bewusstheit (metalinguistic awareness) und erhöht die Lernfähigkeit (Vgl. Gass /Selinker 1974:224)¹¹.

Derjenige, der über sie verfügt kann die Sprache nicht nur als ein Ausdrucks- oder Kommunikationsmittel betrachten, aber auch als ein Gegenstand seiner Untersuchungen. Es kommt sehr oft vor, dass der Nichtmuttersprachler während der Interaktion mit einem nativ Speaker metalinguistische Tätigkeiten vollzieht. (Vgl. Nsangou 2000: 66) Er kann z. B. über die Grammatikalität seiner Äußerung nachdenken, die korrekte Aussprache suchen, einen Feedback bezüglich der Missverständnisse geben oder nehmen, die aus einer sprachlichen Unkorrektheit beruht und sich mit dem Gesprächspartner darüber austauschen. Alle diese Aktivitäten tragen zu seiner Aneignung der Fremdsprache bei. (Vgl. Ebd.)

1.2.4 Die Diskurskompetenz

Die Diskurskompetenz fokussiert sich darauf, ob der Textproduzent oder -rezipient über die Fähigkeit verfügt, Zusammenhänge zwischen grammatischen Formen und Bedeutungen zu erkennen und in Betracht zu ziehen, damit einheitliche gesprochene oder geschriebene Produkte entstehen (Vgl. Ojala 2006: 18). In der Tat geht es darum, dass mehrere Sätze verbunden werden, um ein sinnvolles Ganzes zu bilden. Dies erfolgt durch die Entstehung der sprachlichen Kohäsion und der thematischen Kohärenz in Texten und Gesprächen (Vgl. Averina 2010: 124). Die Diskurskompetenz ruft die Kreativität der am Gespräch beteiligten Partner hervor. Sie ist von Belang vor allem für Telefongespräche, Gedichte, Werbungen, argumentative und Gesetzestexte.

Vier konstitutive Elemente werden in ihrem Feld identifiziert. (Vgl. Pekarek Doehler et al. 2001: 46f) Erstens die argumentative Fähigkeit, die mit der Darstellung von Gesichtspunkten,

¹¹Zitiert nach: Maryse Nsangou (2000): kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen. Eine exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlernenden, Peter Lang GmbH, Frankfurt am Main. S. 66.

ihre Unterstützung, sowie der Anfechtung von Meinungen korreliert. Zweitens die Fähigkeit zur Regelung diskursiver Elemente in der Interaktion. Das heißt die Beherrschung der Regeln der Intervention in einer Diskussion wie z. B. die Worterteilung, die spontane sprachliche Anmeldung. Drittens die Fähigkeit zur Diskursstrukturierung, die die Eröffnung, den Abschluss, die Zusammenfassung, die Korrektur eines Diskurses usw. umfasst. Viertens die Aushandlungsfähigkeit. Sie erscheint z. B. in dem Fall, wo jemand eine Erklärung oder eine Wiederholung erbittet, eine Schwierigkeit signalisiert oder sein Verstehen kund tut.

1.2.5 Die grammatische Kompetenz

Die grammatische Kompetenz wird als die Fähigkeit zur Verwendung der grammatischen Mittel einer Sprache bestimmt. (Vgl. Lutonská 2008: 15) Sie nimmt Bezug auf die Beherrschung des sprachlichen Codes (Wortschatz, Satzgrammatik, Wortbildungsregeln, Aussprache usw.) und seiner kommunikativen Funktionen. In Anlehnung an Noam Chomsky kann sie auch linguistische Kompetenz genannt werden. So kann sich ihren Fokus auf die wörtlichen Bedeutungen der sprachlichen Äußerungen erklären lassen. Sie ist die älteste inhaltliche Komponente des Fremdsprachenunterrichts, die darin seit Jahrhunderten betont wurde. (Vgl. Ojala 2006:18)

1.2.6 Die soziolinguistische Kompetenz

Die Sprache als soziokulturelles Phänomen verfügt auch über eine soziale Dimension. Es gibt in diesem Zusammenhang soziokulturelle Regeln, die ihre Verwendung bestimmen. Die soziolinguistische Kompetenz besteht in der Beherrschung und Berücksichtigung dieser Regeln. Sie verweist also auf „die Kenntnisse und Fertigkeiten, die zur Bewältigung der sozialen Dimension des Sprachgebrauchs erforderlich sind“ (Europat 2001: 118) und führt dazu, dass sowohl eine formale, als auch eine inhaltliche Angemessenheit der Äußerungen entsteht. Eine Äußerung ist formal angemessen, wenn die Art und Weise, wie sie ausgedrückt wird, sei es verbal oder non-verbal mit dem soziolinguistischen Kontext zusammenfällt. Die inhaltliche Kompatibilität hat mit der Anpassung zwischen der Bedeutung der kommunikativen Ideen, Funktionen und Einstellungen mit der jeweiligen Gesprächssituation zu tun. (Vgl. Ojala 2006: 17) Der entscheidende Einfluss der Faktoren wie zum Beispiel die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, ihre Altersgruppen, ihre soziale Schicht, die Höflichkeitskonventionen in der betroffenen Gesellschaft, die unterschiedlichen Sprachregister und Sprachvarietäten auf die Benützung der Sprache wird in diesem Rahmen ans Licht gebracht.

1.2.7 Die interkulturelle Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz erlaubt den Sprechern, mit fremden kulturellen Handlungskontexten zurechtzukommen. Sie umfasst das soziokulturelle Orientierungswissen, den verständnisvollen Umgang mit kultureller Verschiedenheit und die konkrete Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen. (Vgl. Hu o. J: 3) Das soziokulturelle Orientierungswissen betrifft die Kenntnisse über die Besonderheiten einer gewissen Kultur bzw. die Kulturkunde. Der Umgang mit der kulturellen Differenz wird verständnisvoll und erfolgt durch die „Empathiefähigkeit“. (Rösler 2012: 204) Das heißt das Vermögen, die Gefühle, Gedanken, und Ansichten anderer Menschen mit Korrektheit interpretieren zu können und anzunehmen. Die Kompromissbereitschaft ist hier von Belang, damit keine der Kulturen in der Interaktion verachtet wird. Die Infragestellung des eigenen kulturellen Backgrounds, die sich während der Kommunikation mit fremden Partnern ergibt, liegt so betrachtet der „Empathiefähigkeit“ zugrunde. Die praktische Bewältigung der interkulturellen Begegnungssituationen ist die Tatsache, dass die Kommunikation mit einem fremden Partner ohne Kulturschock läuft. Zusammenfassend ist die interkulturelle Kompetenz, die Fähigkeit trotz der kulturellen Differenz mit dem Kommunikationspartner ihn zu verstehen und von ihm verstanden zu werden.

1.3 Die kommunikativen Teilkompetenzen aus didaktischem Gesichtspunkt

Die kommunikativen Teilkompetenzen auf didaktischer Ebene verweisen auf die Fertigkeiten, die im Fremdsprachenunterricht zu schulen sind, und zwar das Hören, das Lesen, das Sprechen, das Schreiben, das Interagieren und die Sprachmittlung (Vgl. Ende et al 2013: 144). Davon ist es die Rede in diesem letzten Teil unseres ersten Kapitels.

1.3.1 Das Hören

Das Hören ist eine auditive rezeptive Fertigkeit. Sie besteht aus vier Ebenen. Einer phonetischen, einer linguistischen, einer semantischen und einer kognitiven. Der Lernende, der über die phonetische Dimension des Hörens verfügt, vermag es, die Laute einer Äußerung mit den Ohren wahrzunehmen. Die linguistische Dimension besteht in der Identifikation der sprachlichen Nachricht, die sich hinter den Lauten verbirgt. Aus semantischem Gesichtspunkt hat man mit dem Verstehen des Inhaltes der Nachricht zu tun. Die endgültige Interpretation der Nachricht gehört dem kognitiven Aspekt. (Vgl. Europat 2001: 93) Hervorzuheben ist, dass nicht nur die sprachlichen Laute gehört und interpretiert werden können, aber auch neben Geräusche, die auch in natürlichen Kommunikationssituationen auftauchen. Auf dem

Bahnhof zum Beispiel wird die Angabe des Bahnsteigs von anderen Störgeräuschen begleitet (Vgl. Rösler 2012:131).

1.3.2 Das Lesen

Das Lesen ist eine visuelle rezeptive Fertigkeit. Sie enthält fast dieselbe Komponenten wie das Hören. Der Unterschied zwischen den beiden liegt an der Art der Wahrnehmung. Das Lesen hat auch eine zusätzliche Komponente: die orthographische, die bei der Lektüre der Schrift auftaucht, und für ihre Erkennung hilft (Vgl. Europat 2001: 93). Man unterscheidet im Fremdsprachenunterricht zwei Lesestile das „Lernlesen bzw. Wort für Wort lesen“ (Rösler 2012: 129) und das „Interesse bzw. Informationsgeleitetes Lesen“(Ebd.). Die erste traditionelle Form hatte als Hauptziel den Erwerb des Wortschatzes und Beherrschung der grammatischen Strukturen. Es wird festgestellt, dass diese Leseart sehr selten zum tatsächlichen Ergreifen der Textaussagen führt, denn die Wörter sind selbst mehrdeutig und kontextuell zu verstehen. Deswegen erscheint die zweite Form des Lesens als notwendige Ergänzung zur ersten.

1.3.3 Das Sprechen

Das Sprechen ist eine mündliche produktive Fertigkeit, die aus drei Aspekten besteht. Zuerst der Kognitive Aspekt, der die Planung und Organisation der Mitteilung betrifft. Dann die sprachliche Ebene, die der Formulierung der sprachlichen Äußerung entspricht; und endlich die phonetische Seite, die auf die Artikulation der Laute beruht.(Vgl. Europat 2001:93) Außerdem hilft die Begleitung der Gestik, Handbewegungen, und Gesichtsausdrücke sich genauer verstehbar zu machen. Das Streben nach fehlerfreiem Ausdruck ist sehr oft im Unterricht eine Hemmung, was den Erwerb dieser Fertigkeit im Fremdsprachenunterricht angeht. Deswegen wird empfehlenswert bei der Schulung dieser Fertigkeit, nicht die grammatische Korrektheit Vorrang zu geben.

1.3.4 Das Schreiben

Das Schreiben ist eine schriftliche produktive Fertigkeit. Sie erfolgt durch eine manuelle und eine kognitive Aktivität. Sie bedarf der kognitiven Organisation und Formulierung der Ideen und die manuelle Schreibung mit der Hand oder auf einer Tastatur. (Vgl. Europat 2001: 93) An dieser Stelle erscheint die Unterscheidung zwischen „Lernprozessbezogenem Schreiben“ (Rösler 2012: 139) und „mitteilungsbezogenem Schreiben“ (Ebd.), die nicht entgegengesetzt, sondern zusammenergänzend sind. Die Schreibaktivitäten, die im Fremdsprachenunterricht zur Förderung der Rechtschreibung durchgesetzt werden, gehören zum ersten oben erwähnten

Bereich, der sehr oft beliebt ist. Jedoch soll nicht vergessen werden, dass das Schreiben im Alltag am meisten benützt wird, um jemandem etwas mitzuteilen. In dieser Hinsicht wird auch die zweite Schreibart gebraucht, die durch kreative Schreibtätigkeiten geübt wird.

1.3.5 Das Interagieren

Hier geht es um einen mündlichen oder schriftlichen partnerorientierten sprachlichen Austausch. Die mündliche Interaktion kennzeichnet sich durch die Überschneidung von Sprachproduktion und – rezeption. Der Hörer plant seine Antwort, wenn die Rede des Sprechers noch unvollendet ist, und soll sofort danach erwidern. Im Gegensatz zur mündlichen Interaktion gibt es bei der schriftlichen eine Trennung zwischen Rezeption und Produktion. Das gemeinsame Merkmal der beiden Interaktionsformen ist die Kumulation des Diskurses, insofern als die Gesprächsteilnehmer sich allmählich über den Sinn ihrer sprachlichen Beiträge einigen und ihren Austausch zusammen orientieren, um auf relevante Fragen zu fokussieren (Vgl. Europat 2001: 94). Diese fünfte Fertigkeit ist am nächsten zu den alltäglichen Kommunikationssituationen.

1.3.6 Die Sprachmittlung

Die Sprachmittlung entsteht, wenn der Sprachverwendende nicht die eigenen Meinungen, Absichten und Gedanken zum Ausdruck bringt, sondern ist ein Vermittler zwischen Partnern, die einander nicht unmittelbar verstehen können. Sie kann mündlich oder schriftlich vollgezogen werden, und umfasst die Übersetzung, das Dolmetschen, die Zusammenfassung und die Paraphrase.(Vgl. Europat 2001: 89-90) Zu betonen ist hier, dass diese Tätigkeit vorteilhafter im Fremdsprachenunterricht wird, wenn sie möglichst funktional abläuft. Das heißt sie wird effektiver, wenn sie an authentische Situationen gerichtet ist. Deswegen soll dabei die „Durchdringung und angestrebte Internalisierung einer isolierten sprachlichen Form“ (Königs 2010: 99)¹² keine entscheidende Rolle spielen. Vielmehr „die Erfassung des kommunikativen Gehalts in Verbindung mit der sprachlichen Form einer Äußerung“(Ebd.) soll wesentlich sein. So gesehen gleicht die Sprachmittlung dem Original, wenn die kommunikative Funktion dieses Originals beibehalten bleibt.

¹²Zitiert nach: Dietmar Rösler (2012): Deutsch als Fremdsprache, JB Metzler Verlag, Stuttgart – Weimar, S.149.

Kapitel 2: Zur Theaterpädagogik

Wir haben im ersten Kapitel die kommunikative Kompetenz und ihre Bestandteile sowohl auf linguistischem als auch auf dem didaktischen Angelpunkt vorgestellt. Dieses zweite Kapitel handelt von der Theaterpädagogik und den daraus entstandenen Lehr- und Lehrtechniken, denn es geht hier um den Zusammenhang zwischen diesen Techniken und dem Aufbau der kommunikativen Kompetenz zu untersuchen. Wir werden an dieser Stelle von Allgemeinen zum Besonderen verfahren, insofern als zuerst allgemeine Erkenntnisse über die Theaterpädagogik behandelt werden, anschließend die allgemeinen Vorteile ihrer Verwendung im DaF – Unterricht ans Licht gebracht werden, bevor wir auf die Techniken eingehen, die den Hauptgegenstand unserer empirischen Arbeit bilden.

2.1 Allgemeine Erkenntnisse über die Theaterpädagogik

Der Begriff „Theaterpädagogik“ ist kein leicht zu definierendes Konzept, der nicht leicht bestimmbar ist. Da wir in diesem ersten Teil unseres zweiten Kapitels danach streben, ihn verstehbar zu machen, werden wir in drei Schritte verfahren. Als erstes werden wir Erklärungen des Begriffs „Theater“ hervorbringen, weil er der Kernbegriff dieses Konzepts ist. Als zweites werden wir die Herkunft und Entwicklung der Theaterpädagogik erklären. Drittens werden wir einen Vergleich zwischen Drama- und Theaterpädagogik machen, die als Nachbarbegriffe betrachtet werden. Aus diesen Schritten werden wir der Theaterpädagogik einen Sinn verleihen, die für unsere empirische Arbeit gelten wird.

2.1.1 Begriffsklärung Theater

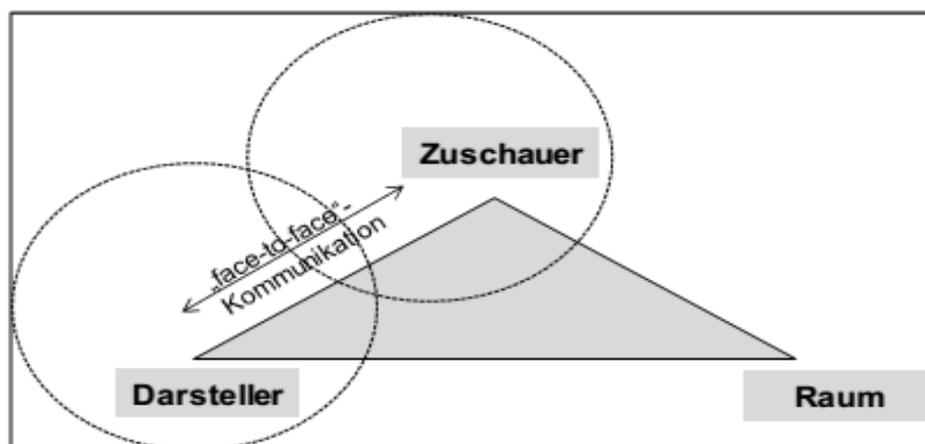
Der Begriff „Theater“ ist ein mehrdeutiges Wort. Etymologisch gesehen, stammt dieses Wort aus dem griechischen Wort „Theatron“, das sowohl den „Schauplatz“ als auch das „Schauspiel“ bezeichnet. Der Wortstamm „Thea“ bedeutet die „Schau“ oder das „Anschauen“. Im Lateinischen gibt dem Begriff „Theatrum“ den „Zuschauerraum“ wider (Vgl. Birukof o. J: 1). Es ergibt sich aus dieser Etymologie zwei Bedeutungen des Worts „Theater“. Einerseits Theater als Ort, wo man ein schauspielerisches Stück sehen kann, und andererseits als der Verlauf von schauspielerischen Handlungen auf einer Szene. In der Literatur bezeichnet das Theater eine Gattung, die dramatische inszenierbaren Texte umfasst. Im Rahmen dieser Studie wird die zweite Bedeutung des Theaters berücksichtigt: das Theater als szenischer Handlungsverlauf. Es wird dadurch gekennzeichnet, „dass menschliche Akteure – in welcher Form auch immer, fiktive Rollen, Personen oder Figuren verkörpern,

während gleichzeitig und am gleichen Ort andere Personen zuschauen“. (Hoppe 2003:12) Darüber hinaus kann behauptet werden, dass es davon gesprochen wird, wenn ein oder mehrere Schauspieler irrealen Handlungen vor einem Publikum darstellen. Es bedarf der Kreativität für die Erfindung von Ideen, die zur Entwicklung von fiktiven Rollen dienen und die gesellschaftlichen alltäglichen Realitäten bilden sehr oft eine Inspirationsquelle für die Theatertätigkeit.

2.1.2 Theater als Kommunikationssystem

Die kommunikative Seite des Theaters beruht darauf, dass die Schauspieler durch ihre szenische Kunst den Zuschauern Botschaften mitteilen. So gesehen, besteht es eine Interaktion zwischen diesen Darstellern und Beobachtern des Theaters, die als eine interpersonale wechselseitige „Face-to-face“-Kommunikation charakterisiert werden kann. Diese beiden Protagonisten (Akteure und Publikum) haben gemeinsam, dass sie des fiktiven Charakters des szenischen Geschehens bewusst sind, und voreinander in demselben Raum stehen. Es ergibt sich drei Polen (Akteure, Publikum, Raum) und die Theaterkunst kann als eine Art Kommunikationsprozess betrachtet werden, wobei diese drei Entitäten zusammenwirken. (Vgl. Hoy 2014:43) Diese beschriebene theatralische Kommunikation wird von dem folgenden Modell illustriert:

Abbildung: Theatrales Kommunikationsmodell modifiziert nach Balme (Balme 2008: 119)¹³



Zwei Kommunikationsprozesse sind in diesem Modell enthalten. Zuerst der „innere Kommunikationsprozess“ (Ebd.: 45), der auf die szenische Interaktion zwischen Figuren auf

¹³Zitiert nach: Stephanie Hoy (2014): Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen, 1. Aufl. VVB Laufersweiler Verlag, Gießen, S.43. Abrufbar in: http://geb.uniGiessen.de/geb/volltexte/2014/10857/pdf/HoyStephanie_2014_03_20.pdf (26/10/2015) 03:47.

der Bühne verweist. Dann der „äußere Kommunikationsprozess“(Ebd.) zwischen den Darstellern und den Zuschauern. Drei Grundbedingungen liegen diesen Kommunikationsprozessen zugrunde. Die erste Voraussetzung dafür ist das Vorhandensein des Darstellers. Er ist der Sender, der seine verbalen und non-verbalen Ausdrucksmöglichkeiten in Gang setzt, um die in seiner Rolle versteckten Charakter, Handlungen, Emotionen, Ideen und Absichten, von denen er eine bestimmte Vorstellung hat; sichtbar zu machen. Die Zuschauer müssen also anwesend sein, denn sie sind die Empfänger, die den theatralischen Code entschlüsseln und darauf durch eine entsprechende Haltung reagieren. Ihre Präsenz ist die zweite Voraussetzung. Der Raum wird auch unbedingt gebraucht, insofern als er der Ort der Begegnung zwischen Publikum und Zuschauer ist und er ist die dritte Voraussetzung. Zusammenfassend kann behauptet werden, dass die Entstehung der theatralischen Kommunikation einer Verabredung zwischen Schauspieler und Zuschauer bedarf, während deren die Produktion und Rezeption von fiktiven Handlungen sich in einem soziokulturellen Kontext vollzieht. (Vgl. Hoy 2014: 45)

2.1.3 Entstehung, Entwicklung und Gegenwart der Theaterpädagogik

Die erzieherische Kraft des Theaters ist nicht zu leugnen. Sie findet ihre Wurzel und Urformen in den frühen Religionen und Ritualen von unterschiedlichen Kulturen. Schon im religiösen Kult des antiken Griechenlands entwickelte sich die ästhetisch autonome Kunstform des Theaters aus dem religiösen Spiel und erreichte im 5. Jh. v. Chr. ihre Blütezeit. Die spätere Klassifizierung des Theaters als eine der drei Dichtarten (Epos, Lyrik und Drama) hatte der Glaube an seine pädagogische Funktion verstärkt, so dass „der Besuch der Aufführungen politisches Recht und religiös-moralische Pflicht des Bürgers war“ (Seidensticker 2005: 85)¹⁴. Die Pädagogen verlangten von den jungen Leuten die Paukerei von Ausschnitten und nicht selten ganzen Theatertexten für die Erhöhung ihrer sprachlichen Performanz.

Das Mittelalter wurde von den geistlichen Spielen für die Bewusstmachung über die Erlösungsbedürftigkeit des Menschen im Weihnachten, Oster, und während der Passionszeit in der Kirche und den darstellenden Spielen durch Aufführungen in den Schulen geprägt. Die Reformatoren Luther und Melanchthon hatten eine positive Haltung gegenüber dem Theater und steuerten die Aufführungen in der deutschen Sprache, um die Auflösung von der

¹⁴Zitiert nach: Vasoula Makri (2013): Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht: Theatertexte und -Übungen im griechischen Sekundarbereich, S.8. Abrufbar in: <http://invenio.lib.auth.gr/record/135583/files/GRI-2014-13552.pdf?version=1> (30/10/2015) 13:46.

lateinischen Sprache zu verursachen. In der Barockzeit (ab den 16. Jh.) diente das Theater zur Unterhaltung des Hofes bis zur Epoche der Aufklärung (im 18. Jh.), in der die moralischen Werte des Theaters wiederentdeckt wurden. (Vgl. Hentschel 2005: 31) Die Theaterreformatoren wie z. B. Gottsched, Lessing und Schiller preisten das Theater als hervorragendster Mittel der menschlichen Erziehung.

Im Zeitalter des Neuhumanismus am Ende des 18. Jahrhunderts findet eine Erneuerung des Humanitätsideals statt und die Pädagogen rücken ihr Interesse in der griechischen Antike wieder. Coggin in seinem 1956 erschienenen Werk *Drama and Education. A Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day* führt aus, dass die Pädagogen während dieser Epoche die theatralischen Aktivitäten im Unterricht integriert hatten, und manchmal einmal pro Jahr Aufführungen veranstalteten, um die linguistischen Kompetenzen der Schüler zu fördern. Er erzählt als Illustration auch eine Geschichte aus der Jugend von Goethe, wo sein Vater immer skeptisch gegenüber seiner Teilnahme an Theatertätigkeiten war, bis er seine positive Seite entdeckt hatte. Coggin dazu: „We know that his father disapproved very strongly of the theatre, until he found that it was teaching young Goethe to speak French faster than any tutor“ (Coggin 1956: 6)¹⁵ Die Reform der Pädagogik am Anfang des 20. Jh. mit der Förderung des ganzheitlichen Lernens hat die Debatten über die Handlungsorientierung verursacht, die bis heute das Plädoyer für den Einsatz des Theaters im Unterricht legitimiert.

2.1.4 Unterscheidung zwischen Drama- und Theaterpädagogik: Begriffserläuterungen

Die Unterschiede zwischen Drama- und Theaterpädagogik fasst Michaela Sambanis in vier Aspekte zusammen, nämlich ihre Fokusse, Ausrichtungen, Ziele und Vorgehensweisen, die sie tabellarisch wie folgt darstellt. (Sambanis 2013: 117)

Aspekte	Dramapädagogik	Theaterpädagogik
Fokus auf	Prozessorientierung (Aufführung fakultativ)	Produktorientierung (Aufführung obligatorisch)
Ausrichtung auf	Teilnehmer	Publikum
Ziel	Dynamisches, mehrkanaliges Lernen, mit Imagination, Interpretationen,	Aufführung mit entsprechender Vor- und Nachbereitung

¹⁵Zitiert nach Manfred Schewe (2013): „Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture“. In: Scenario 1/2013, S. 6. Abrufbar in: <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Schewe/02/en6>. (08/07/2015) 16:10.

	Dramatisierungsversuchen, Probehandeln, Feed-back und Reflexion	
Vorgehen	Rollenspiele, Improvisationen, einschließlich Pantomime, Standbilder etc., Feed-back, Reflexion, Falls Aufführung im Anschluss siehe Theaterpädagogik.	Textauswahl, Rollen, und Zweitbesetzungen vergeben, Techniker für Licht, Vorhang, ton, Proben, Kulissen, Kostüme, etc. Raum, Ankündigung, Nachbereitung, ggf. Reflexion.

Es ergibt sich aus dieser Tabelle eine Trennung zwischen Drama- und Theaterpädagogik, die auf der Tatsache beruht, dass unter Produktorientierung unbedingt die Veranstaltung einer Aufführung verstanden wird. Es wird gemeint, dass der Einsatz theatralischer Übungen außerhalb des Ziels einer Aufführung zur Dramapädagogik gehört. In dem Fall, wo es sich der Wunsch stellt, die Bemühungen auch auf die Bühne zu bringen, wird es dann behauptet, dass es sich letztendlich wegen der Aussicht auf eine Aufführung bzw. auf ein Endprodukt um Theaterpädagogik handelt.

Zu unterstreichen ist aber, dass die Aufführung nicht das einzige Produkt ist, das sich aus einer Theaterarbeit ergeben kann. (Vgl. Vasoula 2013: 20) Eine kleine selbst geschriebene Szene, die einige Schüler vor der Klasse präsentieren, kann schon als Endprodukt betrachtet werden. In diesem Sinne sind die Mitschüler und der Lehrer das Publikum, während die Vorderseite der Klasse als die Bühne und die spielenden Schüler als Akteure angesehen werden können. In dieser Hinsicht nennen wir jetzt die These von Moody in seinem Beitrag betitelt *Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama?* im Sammelband *Body and Language - Intercultural Learning Through Drama*. Er stellt schon durch den Titel seines Beitrags in Frageform die Entgegensetzung von Prozess- und Produktorientierung in Frage. Nicht überraschend ist, dass er in diesem Beitrag die damit verbundene Dichotomie Prozess vs. Produkt widerspricht, und eine Zusammensetzung der beiden Orientierungen fördert. Suzan Even in ihrer Rezension bezüglich dieses Beitrags hebt diesen Standpunkt wie folgt hervor:

„sieht Douglas Moody innerhalb des dramapädagogischen Diskurses eine sich abzeichnende Polarisierung zwischen prozess- und produktorientierten Ansätzen, also der Konzentration auf die während des dramatischen Spiels ablaufenden Lernprozesse auf der

einen und dem Fokus auf ein performatives Endprodukt [Theateraufführung] auf der anderen Seite. Er wendet sich gegen eine solche Dichotomie und betont die beiden Herangehensweisen innewohnende Komplementarität“ (Even 2004: 38)

In Anlehnung an Moody und weitere Autoren (unter anderen Manfred Schewe, Tselikas und Egger) (Vgl. Vasoula 2013: 20), die auch die Zusammenergänzung von Prozess- und Produktorientierung unterstützen, adoptieren wir in unserer Arbeit die Austauschbarkeit zwischen Theater- und Dramapädagogik.

2.1.5 Theaterpädagogik: Versuch einer Definition

Die geschichtliche Entwicklung der Theaterpädagogik zeigt, dass sie ihre Spuren seit der Antike hat. Aber erst gegen Ende des 20. Jh. und zwar in den 1970^{er} Jahren hat sie sich als eigenständige Disziplin konstituiert. Deswegen wird sie heutzutage als eine junge Fachdisziplin angesehen. Sie lässt sich selbstverständlich erklären als eine interdisziplinäre Wissenschaft, denn sie ist zwischen Kunst- und Erziehungswissenschaft angesiedelt (Vgl. Falk 2014: 4). Ein besseres Verständnis erfolgt, wenn die beiden Begriffe, die ihn bilden, erläutert werden. Das Theater haben wir schon behandelt und als Kommunikationssystem bezeichnet, in dem die Beziehung und Begegnung zwischen den Schauspielern und ihrem Publikum in einem Raum eine gegenseitige Wirkung bzw. Interaktion schafft. Es wurde auch angedeutet, dass der Schauspieler seine sprachlichen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten während dieser Interaktion aufs Spiel setzt, um dem Publikum eine Botschaft mitzuteilen, auf der es reagiert. Was die Pädagogik anbelangt, geht es um eine Wissenschaft, die den instrumentalen und technischen Aspekt der Erziehung bildet und zugleich die Studie und den Erwerb der Mittel, die für sie benötigt sind, erlaubt (Vgl. Tsafack 2001: 90).

Darüber hinaus erweist sich die Definition des Bundesverbands Theaterpädagogik e.V. (BuT) als sinnvoll: „Theaterpädagogik ist eine künstlerisch-ästhetische Praxis, in deren Fokus das Individuum, seine Ideen und seine Ausdrucksmöglichkeiten stehen. Im Kontext der Gruppe entsteht daraus Theater. Dieser Prozess kultureller Bildung fördert künstlerische, personale und soziale Kompetenzen (Vgl. Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT): Abrufbar in: www.butinfo.de Abgerufen am: 13/07/2015 um: 11:32). Da diese erste Bestimmung den Fokus vielmehr auf dem Aspekt „Theater“ stellt, lohnt es sich die Erläuterung von Eberhardt zu erwähnen, die die pädagogische Seite in den Vordergrund setzt: „Theaterpädagogik bedeutet die Initiierung von Lern- und Erfahrungsprozessen durch das Medium Theater. Grundlage dieser pädagogischen Theaterarbeit ist ein ganzheitlicher

Ansatz, der alle Dimensionen und Lebenszusammenhänge der Teilnehmer berücksichtigt und deshalb Körper, Geist und Seele ansprechen und fördern möchte.“(Eberhardt 2005: 2)

Ausgehend von diesen beiden Definitionen können wir mit Heinz Haun in seinem Beitrag betitelt „Theaterpädagogik ist Dialog“ behaupten, „Theaterpädagogik ist nachhaltig von "sowohl-als-auch"-Konstellationen geprägt (Haun 2004: 9), insofern als es sich aus den oben stehenden Bestimmungen ergibt, dass Theaterpädagogik sowohl auf „eine künstlerisch-ästhetische Praxis“ als auch „die Initiierung von Lern- und Erfahrungsprozessen“ verweist. Die Gemeinsamkeit der beiden Definitionen liegt daran, dass sie die ganzheitliche Entwicklung des Menschen und die Förderung von seiner Kompetenzen als Folge der theaterpädagogischen Tätigkeit erkennen. Schließlich kann man sich die Theaterpädagogik vorstellen als ein Parallel zwischen künstlerisch-theatralische und erzieherische Tätigkeit, die der ganzheitlichen Entfaltung des Menschen und der Förderung seiner Kompetenzen zugrunde liegt.

2.2 Vorteile der Theaterpädagogischen Arbeit im DaF- Unterricht

Die theaterpädagogische Arbeit hat vielfältige Vorteile im DaF-Unterricht. In diesem zweiten Teil unseres zweiten Kapitels geht es darum, dass wir sie erläutern. Das tun wir, indem wir ihre psycho-pädagogischen und neuro-biologischen Aspekte behandeln.

2.2.1 Psycho-pädagogische Notwendigkeit

Die psycho-pädagogische Notwendigkeit beruht darauf, dass die Lernenden eine höhere Motivation erreichen und zugleich die Verwendung der Sprache im Kontext beherrschen. Hinzukommt auch die Erweiterung von Sprachlernstrategien im Lehr- und Lernprozess (Even 2004: 42). Die Verschwindung der Angst vor Fehler, die Risikobereitschaft, die Erhöhung des Vertrauens, die Bildung von Freundschaften durch die Kooperative und kreative Arbeit mit Mitschülern verursachen das Wachstum der Motivation während der Theaterarbeit. Die gleichzeitige aktive Sprachgebrauch und – reflexion wird dadurch ermöglicht, dass die Sprachwissen anwendbar gemacht, geübt und mit Regelwissen untermauert werden. Das Erlernen der Sprache wird durch vielfältige Weise vermittelt z.B. verbal, non-verbal, durch Zuhören und Zusehen (Vgl. Even 2004:42). Angesichts dieser psychopädagogischen Wirkungen der Theaterarbeit im DaF-Unterricht behaupten wir, dass sie einen sicheren Weg zur Berücksichtigung der Unterrichtsprinzipien wie die Handlungsorientierung und Lerneraktivierung im DaF-Unterricht bildet.

2.2.2 Neuro-biologische Wichtigkeit

Es besteht eine Vereinbarkeit zwischen Arbeitsweisen des Gehirns und die Benützung der theatralischen Prozesse im DaF- Unterricht. Die Ganzheitlichkeit der theatralischen Vorgänge klingelt mit der Netzwerkstruktur des Gehirns ein, insofern als sie es erlaubt durch mehreren Sinneskanäle zu lernen. Im Netzwerk des Gehirns sind die fünf Sinneskanäle Informationsrezeptoren. Wenn dieselbe Information durch mehrere Sinneskanäle rezipiert wird, wird sie auch mehrmals ins Gehirn vermittelt, und dadurch wird ihre Speicherung verstärkt. Das Verständnis der Informationen wird auch vertieft, wenn mehrere Sinneskanäle miteinbezogen sind. Denn jeder Kanal ergänzt spezifische Informationen über das behandelte Thema. So tritt das Prinzip der multiplen Vernetzung in Kraft. Dieses Prinzip besagt: „je mehr Sinnesleistungen miteinbezogen werden, desto wirksamer wird gelernt“ (Even 2003: 129)¹⁶. Die vielfältigen Gelegenheiten zur Bildung von Sinnlichkeiten, zur Ermöglichung von individueller Auseinandersetzung und Wichtigkeit, sowie zur Förderung von lustiger Atmosphäre und Freude aller Arten verbinden die theatralischen Tätigkeiten, mit der Funktionsweise des Hippocampus, der tief verborgen unter der Hirnrinde fast im Zentrum des Gehirns liegt, und auf emotionale Bedeutung und Humorpotential reagiert (Vgl. Sambanis 2013: 129). Verschiedene Dramatechniken bieten die Möglichkeit an, sprachliche Mustern und Bewegungen zu koppeln und hervorzuheben. Die Angemessenheit dieser Eigenschaft der Dramatechniken mit dem Gehirn liegt daran, dass die Muster- und Regelfindung eine notwendige Strategie des Gehirns ist (Sambanis 2013: 130). Die Dramatechniken sind sehr stark von Bewegungen geprägt. Diese Tatsache ist vorteilhaft für die Schnelligkeit des Lernens und der Speicherung der Lerninhalte ins Langzeitgedächtnis, denn sie führt zur Anlage motorischer Gedankenspuren im Gehirn (Sambanis 2013: 130).

2.3 Vorstellung und Beschreibung der theaterpädagogischen Techniken

In diesem letzten Teil unseres zweiten Kapitels zielen wir darauf ab, die theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken erfassbar zu machen. Bevor wir auf die einzelnen Techniken eingehen, halten wir es für wichtig, einen globalen bzw. allgemeinen Sinn zu liefern, was unter theaterpädagogische Lehr- oder Lerntechnik verstanden wird.

¹⁶Zitiert nach: Michaela Sambanis (2013): Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften, narr Verlag, Tübingen, S.129.

2.3.1 Begriffsbestimmung

Hier behandeln wir zuerst den allgemeinen Sinn des Begriffs Lehrtechnik, den wir vom Begriff der Lehrmethode unterscheiden, und dann machen wir klar, was wir im Rahmen dieser Arbeit als theaterpädagogische Technik bezeichnen.

2.3.1.1 Lehrtechnik vs. Lehrmethode

Das Wort „Technik“ stammt aus dem griechischen „Technikos“, das auf Deutsch als „kunstvoll, sachverständig oder fachmännisch“ übersetzt werden kann. Es gibt keine einheitliche Definition des Begriffs „Technik“ und drei Hauptrichtungen ihres Verständnisses sind zu unterscheiden, nämlich Technik als Ding, als Mittel bzw. Verfahren und als Fertigkeit bzw. Geschick (Vgl. Fuchs o. J: 1). Es geht also um einen mehrdeutigen Begriff, dessen Bedeutung kontextuell anzunähern ist. Daher konzentrieren wir uns auf den Bereich, der uns betrifft, und zwar den didaktischen Bereich, wo es von der Lehrtechnik im Unterschied von Lehrmethode gesprochen wird. In diesem Zusammenhang passt die zweite oben angedeutete Bedeutungsrichtung des Begriffs Technik. Die Lehrtechnik verweist in diesem Sinne auf pädagogische Verfahrensweisen, die schreiben vor, welche Vorgänge beim Lehren in Acht zu nehmen sind. Im Gegensatz dazu steht die Methode, die eher auf die Formen, die im Unterricht oder in einer Vorlesung auftauchen, beruht (Vgl. Rahn 2014:72). Eine besondere Aufmerksamkeit kommt den Lehrtechniken während der Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte zu. Deswegen ist eine Vielfalt davon zu unterscheiden, unter anderem die Visualisierungs-, Präsentations-, Redetechniken und endlich die theaterpädagogischen Lehrtechniken.

2.3.1.2 Theaterpädagogische Lehrtechnik

Im Bereich des Theaters werden vielfältigen Techniken benutzt, damit die Qualität des künstlerischen Spiels besser wird (Eberhardt 2005:19). Es gibt zum Beispiel vokale Techniken, damit die Stimme des Schauspielers möglichst näher zu der gespielten Rolle wird. Das heißt, der Schauspieler benutzt diese Techniken, damit die Persönlichkeit und die Emotionen der Figur, deren Rolle er spielt, wahrnehmbar gemacht werden. Er kann unter anderen durch diese Technik lernen, eine autoritäre oder ängstliche Stimme zu haben. Kurz gefasst werden die Theatertechniken im künstlerischen Bereich zu ästhetischen Zwecken benutzt. Aber in dem pädagogischen bzw. didaktischen Bereich hat eher die Ausbildung des Menschen Vorrang. Dort liegt der Unterschied zwischen einfachen Theatertechniken im künstlerischen Sinn und der theaterpädagogischen Techniken im erzieherischen Rahmen. Darüber hinaus wird es von theaterpädagogischer Lehrtechnik gesprochen, wenn theatralische Vorgänge der Entwicklung und Selbstentfaltung des Menschen dienen. Wir verstehen also

unter theaterpädagogischer Lehrtechnik eine strategische Arbeitsweise, die aus der Theaterpraxis stammt, und während des Unterrichts im Klassenzimmer angewendet werden kann, um die Erreichung der Lernziele zu optimieren.

2.3.2 Einige theaterpädagogische Techniken

Das Repertoire der theaterpädagogischen Techniken ist umfangreich, so dass wir uns nicht einbilden können, alle vorhandenen Techniken zu behandeln. Es wird sich eher um die Präsentation der Techniken handeln, die im kamerunischen Kontext anwendbar sind, und im Rahmen unserer empirischen Feldarbeit untersucht werden. Diese Techniken können in zwei Gruppen geteilt werden. Einerseits die non-verbale und andererseits die verbale Techniken (Ronke 2005:170-201).

2.3.2.1 Die non-verbale theaterpädagogischen Techniken

Das gemeinsame Merkmal dieser Techniken ist die Beseitigung der linguistischen bzw. sprachlichen Zeichen. Es wird dabei ausschließlich mit dem Körper, den Bewegungen, natürlichen Geräuschen, und gegebenenfalls auch Gegenständen gespielt. Dazu gehören die Pantomime und das Standbild.

2.3.2.1.1 Pantomime

Das Wort „Pantomime“ stammt aus dem griechischen „Pantomimos“ und bedeutet „alles nachahmend“. Die theaterpädagogische Technik, die dadurch bezeichnet wird, entstand aus dem italienischen Improvisationstheater des 16. und 17. Jahrhunderts: das sogenannte „Comedia del arte“ (Ebd. S. 175). Es geht um eine wortlose Darstellung durch die Körpersprache, die nur mit Gesten, Mimik und Bewegungen erfolgt. Daher bestimmt Müller diese Technik wie folgt: „Darstellung einer Handlung, eines emotionalen Zustandes einer Figur oder das Zusammentreffen mehrerer Figuren in einer Szene mit allen körperlichen Mitteln ausgenommen verbaler Sprache“ (Müller 2008: 5)¹⁷. Damit können Geschichten erzählt, und Wörter sowie Sätze übersetzt werden. Man spricht in diesen Fällen von narrativer Pantomime und pantomimischer Übersetzung. Wenn die Pantomime mit Geräuschen begleitet wird, geht es um eine beschallte Pantomime. Zu bemerken ist, dass keine vollständige Kommunikation sich durch die Pantomime vollzieht, denn die Sachverhalte sind vereinfacht, und teilweise vorgestellt. Grund dafür ist das Vorhandensein der pantomimischen Regeln (Svobodová 2011:14), die zusammenfassend eine stumme Kommunikation verlangen, wobei

¹⁷Zitiert nach: Theresa Birnbaum (2014): Workshop „Dramapädagogik to go“ – Aktivierende Methoden für den Fremdsprachenunterricht, Herder –Institut (Universität Leipzig), S. 5.

nur die natürlichen Geräusche wie zum Beispiel der Atem, der Klang des Schrittes, das Klatschen, das Fließen des Wassers, das Windgeräusch usw. möglich sind. Hinzu kommt, dass die Bewegungen stilisiert werden müssen, damit sie attraktiv erscheinen. Die begleitenden Geräusche müssen auch eine kontextuelle Bedeutung in der Präsentation haben. Die Einführung eines Hahnenschreis kann in diesem Sinne dazu dienen, die Szene früh am Morgen zu situieren.

Diese Technik ist leicht realisierbar und auch (un)bewusst von vielen Lehrern eingesetzt, insofern als sein Hauptmaterial, das heißt der Körper mit seinen motorischen, ästhetischen und schallenden Fähigkeiten zur Verfügung steht. Ihre Effektivität macht sich mehr im Fremdsprachenunterricht mit den Anfängern sichtbar. Als Erklärung darüber gilt, dass die Anfänger in der Fremdsprache nur einen sehr geringen Wortschatz besitzen (Ronke 2005: 176). Angesichts der Tatsache, dass nicht alle Geräusche körperlich realisierbar sind, können nicht alle Arten der beschallten Pantomime leicht eingesetzt werden. Wir weisen auch darauf hin, dass die Gestik, Mimik, Bewegung keine universale Konnotation haben (Vgl. Linke et al. 2004: 29). Ihre Bedeutungen variieren von einer Kultur zu einer anderen. Deswegen ist beim Einsatz der Pantomimen eine interkulturelle Reflexion über ihre Bedeutung erforderlich und nötig.

2.3.2.1.2 Standbilder

Das Standbild ist eine Erfindung des brasilianischen Regisseurs und Begründers der „Theater der Unterdrückten“ namens Augusto Boal im Jahre 1989 (Ebd. S.171)¹⁸, der das Ziel verfolgte, sozial benachteiligten Menschen einen Ausdrucksraum zu verschaffen, damit sie auch Gehör finden. (Birnbäum 2014: 5) Es handelt sich um eine szenische Vorgehensweise, bei der ein oder mehrere Darsteller sich in eingefrorenen Körperhaltungen zu einer Skulptur gestalten, wie auf einem Foto. Anders ausgedrückt geht es darum, dass ein oder viele Schauspieler einen bewegungslosen bzw. statischen Poster auf der Bühne nehmen. So gesehen, ist es zugleich eine Visualisierungstechnik. Es wird grundsätzlich von der Pantomime durch die Bewegungslosigkeit unterschieden. Es entsteht, wenn man eine szenische Handlung unterbricht, oder eine Anweisung für ihre Gestaltung mit den entsprechenden Mimikern, Körperhaltungen und Abständen gibt. Sein Bauen ist ein non-

¹⁸Zitiert nach Astrid Ronke (2005): Wozu all das Theater? Drama und Theater als Methode für den Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Colleges in den USA, S. 172, Abrufbar in: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/1448/1/Dokument_8.pdf (02/11/2015) 09:22.

verbaler Akt und geschieht ohne begleitende Geräusche; aber Gegenstände sind erlaubt. Dadurch können Themen, Situationen, emotionale Zustände und Gefühle visualisiert werden.

Die Schüler als Statuenbilder setzen ihre Körper mit ihren verschiedenen Ausdrucksmöglichkeiten als Unterrichtsmittel ein. Infolgedessen entwickelt sich eine Körpersprache, auf der den Unterricht sich fokussiert (Vgl. Makri 2013: 11). Der Anlass für Beobachtung, Analyse und Reaktion wird also gegeben, damit der Unterrichtsstoff sich verbreitet: der Einstieg in ein neues Thema, die Umsetzung von Wortschatz, die Beschreibung einer Situation, sowie die damit verbundenen Kommentare können leichter und schneller erweckt und vollgezogen werden, denn „Statuenbilder können Gedanken sichtbar und begreifbar machen, wozu gesprochene Sprache oft nicht in der Lage ist.“ (Ronke 2005:172). Zwar ist wie schon oben angedeutet der Körper zur Verfügung für die Bildung der Standbilder, aber der Raum wird auch gebraucht. Es muss unbedingt einen freien Platz geben, damit sich ein Standbild darstellt, und (oder) sichtbar wird. In den kamerunischen überfüllten Klassen der Großstädte wird also der Umgang mit Standbildern verkompliziert. Dies kann dazu führen, dass nur kleinere Standbilder eingesetzt werden, die wenig Platz besitzen.

2.3.2.2 Die verbalen theaterpädagogischen Techniken

Diese zweite Technikgruppe wird dadurch gekennzeichnet, dass die mündliche Sprache miteinbezogen wird. Dies geschieht ohne Beseitigung der anderen Ausdrucksmittel. Das heißt, sowohl die Wörter und Sätze als auch die Körpersprache und die Bewegungen werden ausgenutzt. Gegenstände und Geräusche sind auch angenommen. Die Rollenspiele und Improvisationen gehören dieser Gruppe an.

2.3.2.2.1 Rollenspiele

Das Rollenspiel ist eine geschlossene Inszenierungsform, bei dem die Sprachmuster vorgegeben und die Handlungsverläufe festgelegt sind (Vasoula 2013:28). Deswegen ist es sehr oft als begrenzt und stereotyp charakterisiert (Vasoula 2013:29). Sein Ziel besteht darin, dass die Schauspieler Kommunikationssituationen mit Bewegungen und sprachlichen Interaktionen darstellen. Sein Vollzug bedarf einer konzeptualisierender Vorbereitung und eine nachhergehende Rückmeldung. Die Vorbereitung besteht in der Rollenverteilung und – Aneignung. Im Fremdsprachenunterricht gibt das Rollenspiel der Lernenden die Möglichkeit, sich in Zielland der Sprache zu projizieren durch „Als-ob-handlungen“ (Tselikas 1999: 36)¹⁹,

¹⁹Zitiert nach Astrid Ronke (2005): Wozu all das Theater? Drama und Theater als Methode für den Fremdsprachenunterricht an Universitäten und Colleges in den USA, S. 183, Abrufbar in: https://depositonce.tu-berlin.de/bitstream/11303/1448/1/Dokument_8.pdf (02/11/2015); 09:22.

die eine Brücke zwischen Bekanntem und Unbekanntem, Eigenem und Fremdem schafft. Denn die Rollen verlangen von ihnen so zu handeln, als wären sie Nativspeaker in der natürlichen sprachlichen Umgebung. Die Rollenspiele sind von mehreren DaF-Lehrern eingesetzt, aber manchmal ohne bedeutenden Einfluss auf die Sprachkompetenz der Schüler. Diese Tatsache hängt damit zusammen, dass die Vorgehensweise in einigermäßen ungeeignet ist.

Astrid Ronke in ihrer Dissertation macht zehn Vorschläge für die Durchführung eines erfolgreichen und wirkungsvollen Rollenspiels (Vgl. Ronke 2005:183)

- **Die Rollenentwicklung:** Die Informationen über den Charakter der Figuren und Tipps für eine wahrscheinliche und lebendige Darstellung ankündigen.
- **Einführung überraschender und außerordentlicher Elemente:** Die Ereignisse im alltäglichen Leben erscheinen nicht immer wie geplant. Es gibt sehr oft unerwartete Geschehnisse, die sich in den Rollenspielen widerspiegeln müssen, damit sie der Realität näher werden.
- **Die Begrenzung der Rollenspiele:** Anstatt einer langen und generellen Beschreibung der Rollen und Charakter zu geben, ist es besser, konkrete Aktionen, die in der Situation durchzuführen sind, und Charakteristiken der Figuren, die in den Handlungen sichtbar gemacht werden sollen, zu bestimmen.
- **Der Ausdruck von Emotionen und physischen Aspekten der Sprache:** Die Schauspieler sollen nicht wie emotionslose Roboter spielen, sondern als Menschen.
- **Die Erschaffung von Bühnenanweisungen:** Diese Anweisungen helfen non-verbale und verbale Ausdrücke zu kombinieren. Darüber hinaus lernen die Schüler der verschiedenen Art und Weisen, wie Gefühle in der Zielsprache Ausgedrückt werden. Die Schüler selbst oder die Lehrende können diese Anweisungen mündlich oder schriftlich ergänzen.
- **Einsatz von begleitenden Geräusche und Gerüche:** Wenn möglich können alle Arten von angemessenen Gegenständen, Geräuschen und Gerüchten benutzt werden, damit die Handlungen verstehbarer werden.
- **Betonung der Notwendigkeit der korrekten Aussprache und Wort- und Satzakkzent:** Da die Qualität der Intonation und der Aussprache sehr notwendig ist, wird das Lesetheater bzw. szenisches Lesen im Rahmen der Vorbereitung

auch eingeführt, um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf diese Elemente zu lenken.

- **Die Verbindung mit anderen Theatertechniken:** Man kann mit Erfolg es schaffen, andere Theatertechniken mit Rollenspielen zu kombinieren. Die Pantomime zum Beispiel kann sprachliche Ausdrücke begleiten. Es besteht auch die Möglichkeit der Unterbrechung des Rollenspiels für die Erhaltung eines Standbilds.
- **Die Probe:** Die Schüler brauchen mehrere Versuche für die Verbesserung der Qualität ihrer Leistungen. Das heißt, die Rollenspiele bedürfen Übungen.
- **Die Veränderung der Texte:** Es gibt Möglichkeiten, um Veränderungen an Texten vorzunehmen, damit sie spannender und lebendiger werden. Der Lehrer oder die Lerner können es unternehmen, sie auszuführen. Die Emotionen der Figuren können verändert werden, das Gegenteil kann herausgefunden werden, die Überraschungseffekte können hinzugefügt werden, die Szenen können verlängert oder Abgekürzt werden.

Die Inanspruchnahme dieser Vorschläge kann die Wirkung der Rollenspiele im DaF-Unterricht verwirklichen und (oder) vertiefen, aber es muss unterstrichen werden, dass der Grad ihrer Berücksichtigung von den Unterrichtszielen, dem Sprachniveau und dem Alter der Adressaten, und dem Unterrichtsmaterial bestimmt werden soll.

2.3.2.2.2 Improvisation

Die Improvisation ist eine Inszenierungsform, in der die Offenheit im Mittelpunkt steht. Es gibt dabei sehr wenig Vorgesehenes, keinen Gerüst und die Spieler haben das Recht auf freie Meinungsäußerung. Man kann diese Beschreibung verstehen, insofern als das Wort „Improvisation“, das im 19. Jh. aus dem Französischen ins Deutsche übernommen wurde, seinen Wortstamm im lateinischen „improvisus“ hat, das „unvorhergesehen“ heißt (Vgl. Masemann / Messer 2009:20)²⁰. Die Tradition dieser Technik beruht auf der Tätigkeit der Berufsschauspieler des italienischen Theaters Comedia del Arte, die als Straßenkünstler ohne Szenario spielten (Vgl. Ronke 2005:201).

Im Gegensatz zum Rollenspiel, wobei alles im Voraus festgelegt wird, entwickeln sich die Ausdrücke und Charakter der Figuren sowie der Handlungsverlauf während der

²⁰Zitiert nach Vasoula Makri (2013):Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht: Theatertexte und -Übungen im griechischen Sekundarbereich, S.26. Abrufbar in: <https://theaterdaf.wikispaces.com/file/view/Grammatiklernen+mit+Drama.pdf>. (30/10/2015)13:46.

Improvisation. Die Auslösung bzw. den Anstoß ist ein verbaler, akustischer oder visueller Reiz, was Cecily O'Neill als „Pre-text“ (Vasoula 2013:26) bezeichnet hat. Und das Ende ist die Erfindung eines Kompromisses oder passenden Schlusses. Was die Spielregeln anbelangt, soll in erster Linie keine Unterbrechung vorkommen, dann besteht es keine Möglichkeit, Kommentare oder Kritiken während des Spiels zu geben, und schließlich soll auch kein Blockus bestehen. Das heißt, der Spielpartner muss alles annehmen, was während der Improvisation vorkommt. Wenn zum Beispiel ein Spieler dem Anderen sagt: „hörst du diese Melodie, ich finde sie toll und habe Lust zum Tanzen.“ darf dieser nicht beantworten „ich höre gar nichts“, denn so wird das Spiel blockiert. Diese improvisatorische Konvention hat der Theaterpädagoge Maik Walter im Rahmen eines Improvisationsworkshop „Au-ja-Prinzip“ (Ebd. S.27) genannt. Es entspricht der „Affirmation“ (Ronke 2005:203), die zu den vier Faktoren einer gelungenen Improvisation bei Anderson zählt. Die drei anderen Faktoren bei ihm sind die Spontaneität in den Reaktionen, die Kreativität bei der Ausdrucksformulierung, und die Kooperation mit den Partnern im Spiel.

Im Fremdsprachenunterricht führt die Improvisation zum Wachstum des Glaubens an die persönlichen Sprachfähigkeiten der Schüler, wenn alles gelingt. Aber das Scheitern einer Improvisation vor der Klasse ist eine Schande für die betroffenen Schüler. Sie erleben dadurch eine tiefe Frustration und Demütigung. Der Lehrende soll diese Lage vermeiden, indem er die Schüler auf die Improvisation gut vorbereitet, bevor sie vor der Klasse spielen (Vgl. Ebd. S. 207). Sie können zuerst alle zusammen in Partner oder Gruppenarbeit probieren, und wenn es Raum gibt, kann auch ein Klassenspaziergang organisiert werden, wobei sie anhand von Anweisungen in Kärtchen ihre Improvisationsversuche durchführen. Erst danach können einige vor der Klasse improvisieren, wenn die anderen Schüler als Zuschauer ansehen.

EMPIRISCHER TEIL

Kapitel 3: Beschreibung der qualitativen Aktionsforschung und Bericht über die praktische Anwendung der theaterpädagogischen Techniken

Unsere empirische Studie wird als eine qualitative Aktionsforschung bezeichnet. Es geht darum zu verstehen, welchen Zusammenhang es zwischen dem Einsatz theaterpädagogischer Techniken und dem Aufbau der kommunikativen Kompetenz in DaF-Unterricht gibt, und welche Hypothesen darüber zu generieren sind (Vgl. Poscheschnik 2010:86). Die Aktionsseite hat damit zu tun, dass wir nicht nur Erkenntnisse gewinnen, sondern durch den Einsatz der Theater Techniken im Unterricht, Verbesserungen in seiner Gestaltung und Wirkung schaffen wollen (Ebd. S. 79). Wir wollen in der Tat den Unterricht lebendiger und effektiver machen, wie wir schon in unseren Forschungszielen angedeutet haben (Vgl. 0-7, S. 10-11.). In diesem dritten Kapitel präsentieren wir den Prozess der Durchführung des empirischen Teils unserer Studie. So gesehen, stellen wir zuerst unser allgemeines Forschungsdesign dar. Anschließend berichten wir über die Art und Weise, wie wir konkret die theaterpädagogischen Techniken angewendet haben.

3.1 Beschreibung der qualitativen Aktionsforschung

Dieser Teil dient zur ausführlichen Erläuterung der Forschung, die wir auf dem Terrain durchgeführt haben. Wir werden nacheinander den Untersuchungskontext, den Lehrer als Aktionsforscher, das Forschungsinstrumentarium, die Stichprobenauswahl und den Korpus darstellen.

3.1.1 Untersuchungskontext

Wir haben uns für eine Fallstudie entschieden. Das bedeutet, wir haben uns nur auf einen einzelnen Fall konzentriert, um eine „Tiefgründigkeit“ (Poscheschnik 2010:89) unserer Untersuchungen zu erreichen. Das ist der Grund, warum wir uns in einer einzigen Schule aufgehalten haben. „Lycée Bilingue de Mendong“ ist das Gymnasium, wo wir unsere Experimente durchgeführt haben. Wir haben besonders in der „Quatrième“ und der „Première“ gearbeitet, denn wie in der Beschreibung der Techniken schon ans Licht gebracht wurde, sind manche theaterpädagogische Techniken für Anfänger (z. B. Pantomime) und andere für Fortgeschrittene (z.B. Standbilder) geeigneter (Vgl. II- 3- 2- 1, S.40-42). Unsere

Studie hat gegen Ende des Praktikums angefangen und hat sich danach fortgesetzt, denn die beiden Klassen waren vom Praktikum betroffen.²¹

Am Anfang des Praktikums wurde die Lehrerin der beiden Klassen über die Durchführung der Forschungen informiert. Sie hat Interesse daran gezeigt und ihre Zusammenarbeit angeboten. In dieser Hinsicht hat sie die ausführliche Beschreibung der zu analysierenden Techniken bekommen und durchgelesen.²² Grund dafür war die Sorge, dass die empirische Studie sich nicht am Rande des offiziellen Programms vollzieht, und die Ausbildung der anderen Praktikanten musste nicht wegen der Untersuchungen zu kurz kommen. Die Studie hat insgesamt vier Wochen gedauert: eine Woche vor den Osterferien und drei Wochen danach. Das heißt vom 8. März bis zum 25. April 2016.

Während der Studie haben wir mit allen Schülern der jeweiligen Klassen gearbeitet. Wir wollten sie in dem natürlichen Unterrichtskontext lassen, um möglichst authentische Daten zu erheben. In dieser Hinsicht haben wir keine Laborforschung, sondern eine Feldforschung gemacht (Poscheschnik 2010: 766-77). Es war für uns auch wichtig, die ganze Klasse zu erhalten, um die theatralische Wirklichkeit zu bekommen. Denn es soll unbedingt ein Publikum geben, das mit den Schauspielern in einem Begegnungsraum kommuniziert. Die unbeteiligten Schüler sollten jedes Mal als Zuschauer gelten (Vgl. II- 1- 2, S. 30-31). Der überfüllte Charakter der beiden Klassenräume (135 Schüler in der 4^{eme} und 117 in der 1^{ère}) könnte sich auf dieser Weise als vorteilhaft erweisen. Wir haben mit den einfachen Hospitationen angefangen, um uns über die Lehrtradition in den Klassen zu erkunden, bevor die zu untersuchenden Techniken Anwendung finden.

3.1.2 Lehrer als Aktionsforscher

Der Lehrer ist ein professioneller Arbeiter, der ständig eine Reflexion über seine Tätigkeit machen soll, und keine willkürliche Tätigkeit im Klassenzimmer ausübt. Dadurch will er überflüssige Arbeiten beseitigen und wirkungsvollere Handlungen auswählen und durchführen. Die systematisierte Weise, das zu erreichen wird Aktionsforschung, Handlungsforschung oder action research genannt (Poscheschnik 2010:79). Was uns im Rahmen dieser Arbeit betrifft, haben wir im Deutschclub das Interesse der Schüler ans

²¹ Als eingehende Lehrer haben wir ein Referendariat in „Lycée Bilingue de Mendong“ gehabt, das Teil unserer Ausbildung an der „Ecole Normale Supérieure“ ist. Dort waren wir vier Referendaren. Die Lehrerin der beiden Klassen, wo die Experimente durchgeführt wurden, war unsere Mentorin im Rahmen dieses Referendariats. Damit unsere Ausbildung nicht gestört wird, könnten die empirischen Experimente nicht früher realisiert werden.

²² Hier geht es um eine Fortbildung der Lehrerin in Bezug auf die Benützung der theaterpädagogischen Lehr- und Lern Techniken im Unterricht. Ich habe zusätzlich am Tag meiner praktischen Prüfung im Rahmen des Referendariats zwei Techniken (Die Pantomime und die Improvisation) angewendet. Die Lehrerin hatte Beobachtet und das war eine Art Fortsetzung dieser Fortbildung.

Theater bemerkt und wollen wissen, ob dieses Interesse nicht im Klassenzimmer ausgenutzt werden kann. Zwar haben wir nicht mit demselben Schülern des Gymnasiums von N'lohe zu tun, aber die Suche nach innovativen Unterrichtsstillen bleibt und bildet die Bedingung unserer Aktionsforschung.

Wir waren zu zweit während der Forschung, denn ich habe als Praktikantin keine eigene Klasse gehabt, aber sollte mit einer Betreuerin arbeiten. Diese Mentorin musste zuerst überzeugt werden, um zu Forschungszwecke die theaterpädagogische Lehrtechniken in ihrer Klassen ausprobieren zu lassen. Sie hat auch dadurch erwartet neue Wege für ihre eigene Unterrichtspraxis zu eröffnen. Wir haben also eine qualitative Forschung geführt, in dem Sinne, dass wir keine neutrale Beobachter, sondern anwesend im Untersuchungsprozess gewesen sind, und einen Einfluss auf die untersuchte Realität ausgeübt haben (Ebd. S. 89). Zum Beispiel unsere Einstellungen zu den untersuchten Techniken und zur Erneuerung, haben uns bewegen können, Widerstand oder Freude gegenüber der Forschung zu zeigen. Deswegen soll unser Verhalten auch bei der Auswertung der Daten in Betracht gezogen werden.

3.1.3 Forschungsinstrumentarium

Die empirischen Untersuchungsgegenstände sind schwierig durch nur eine einzige Methode analysierbar. Sie benötigen sehr oft eine Methodentriangulation, um trotz der Komplexität der Gegenstände sie in ihren einzelnen Aspekten zu untersuchen. In unserem Fall wollen wir sowohl den Umgang mit Theatertechniken im Unterricht ausprobieren, als auch ihre gleichzeitigen Wirkungen auf die kommunikative Kompetenz der Schüler erklären. Wir haben es gebraucht methodisch zu triangulieren. Das heißt wir haben unterschiedliche Forschungsmethoden kombiniert, nämlich Beobachtung und Befragung. Der Grund dafür war, dass die Beobachtung ungenügend war, um alle Forschungsziele zu decken. Sie hat zwar geholfen, um den Umgang mit theaterpädagogischen Techniken im Unterricht wahrzunehmen, aber wir könnten dadurch keinen klaren Zusammenhang zwischen der Anwendung dieser Techniken und dem Aufbau der kommunikativen Kompetenz ziehen. In dieser Hinsicht haben wir: eine teilnehmende Beobachtung während theaterpädagogischen Unterrichtsstunden geleistet, Fotos und Videos während dieser Stunden aufgenommen, anschließend zwei Gruppendiskussionen (eine pro Klasse) mit den aktiveren Schülern gehabt, und endlich die unterrichtende Lehrerin interviewt.

3.1.3.1 Teilnehmende Beobachtung der Anwendung der Techniken

Wir haben mehrere Hospitationen durchgeführt. Wir sollten normalerweise eine Fülle von Beobachtungsprotokollen haben. Aber wir haben es für wichtig gehalten, nur die für unsere Arbeit nötigen Protokolle zu verfassen. Aus diesem Gesichtspunkt haben wir insgesamt fünf Beobachtungsprotokolle im Anhang. Die erste ist eine Zusammenfassung der beobachteten Lehrtradition in der Klasse von „4^{eme}“, wo ich Praktikantin gewesen bin. Erst nach dem Praktikum bestand die Gelegenheit in der Premiere Klasse zu hospitieren und wir haben dort nur im Rahmen der Technikanwendung gearbeitet, denn ich war dort nicht während des Praktikums tätig. An dieser Stelle erkläre ich, ich habe die Lehrerin der „4^{eme}“ und „1^{ere}“ als Forschungspartnerin ausgewählt, denn sie war die einzige Lehrerin des Gymnasiums, die sowohl eine Klasse von Anfängern, als auch eine Klasse von Fortgeschrittenen hatte. Die Arbeit in ihrer Klassen war also die einzige Möglichkeit mit derselben Person in zwei Klassen zu kooperieren.

Die vier anderen Beobachtungsprotokolle beschreiben die Unterrichtsstunden, während deren die Techniken eingesetzt wurden. Da wir vier Techniken benützt haben bezieht sich jedes Protokoll auf eine Technik. Wir haben die Anwendung der Techniken in der 1^{ere} Klasse angefangen. Dort haben wir die Rollenspiele und Standbilder geübt. Dann haben wir in der 4^{eme} die Improvisation und die Pantomime eingesetzt.

3.1.3.2 Fotos und Videos der Anwendung der Techniken

Im Unterschied zu den Protokollen, die eine ganzheitliche Beschreibung der Unterrichtsstunden präsentieren, fokussieren die Fotos und Videos nur auf die Techniken. Deshalb sind darauf nur die Techniken zu beobachten und auszuwerten. Die Fotos sind die vier Standbilder, die die Schüler der 1^{ere} unter anderen gebildet haben. Und die Videos sind die Unterrichtssequenzen der Pantomime-; Rollenspiele-; und Improvisationsanwendung während der Unterrichtsstunden. Zweck der Aufnahme dieser Videos, war die Aktualisierung dieser Sequenzen im Gedächtnis bei der Beobachtungsauswertung, um immer Zugang zu ausführlichen Details davon zu haben. Die Fotos und Videos sind in diesem Sinne unsere Erinnerungsstützer.

3.1.3.3 Befragungen

Wir haben uns in dieser empirischen Studie ausschließlich mündliche Befragungen eingesetzt. Wir haben keine Fragebogen erarbeitet, denn es ging nicht darum größere Probandengruppen zu befragen und eine standardisierte Befragung durchzuführen. Die Interviews haben wir bevorzugt, damit die Befragten sich möglichst frei und offen ausdrücken und sich intensiver

mit den Fragen auseinandersetzen (Riemer 2016: 8). Diese Freiheit und Offenheit der Befragung entspricht den qualitativen hypothesengenerierenden Studien, wie unsere qualitative Aktionsforschung, die darin besteht, dass wir Hypothesen über den Einfluss der theaterpädagogischen Techniken über den Erwerb der kommunikativen Kompetenz formulieren. Wir haben die beiden Interviewarten benutzt und zwar Gruppen- und Einzelinterviews.

3.1.3.3.1 Gruppendiskussionen

Wir haben zwei Gruppendiskussionen durchgeführt. Eine in der „4^{eme}“ und eine andere in der „1^{ere}“. Diese haben nach dem Einsatz der theaterpädagogischen Techniken in jeder Klasse stattgefunden. Nur zwölf Schüler pro Klasse dürften daran teilnehmen, denn zwölf ist die höchste Zahl der Probanden bei einer Gruppendiskussion, damit es ihnen (diesen Probanden) gelingt, ausführlichere und reichhaltigere Redebeiträge zu machen (Vgl. Ebd. S.12). Thema dieser Diskussionen war der Einsatz der Theatertechniken in den beiden Klassen. Das ist der Grund, warum sie erst nach diesem Einsatz in Frage gekommen sind. Hinzu kommt auch, dass die Schüler nur unter dieser Bedingung sich vom Thema betroffen fühlen könnten, um sich darüber frei äußern zu können.

Ziel dieser Gruppendiskussionen war es, die Schüler dazu zu bringen ihre Einstellungen zu den theaterpädagogischen Techniken zu geben und zu begründen. Sie sollten auch ihre Schwierigkeiten beim Einsatz dieser Techniken zum Ausdruck bringen und erläutern. Die dadurch erhaltenen Informationen sind die Grundlage unserer qualitativen Inhaltsanalyse, wodurch wir die Aspekte des Beitrags der Theatertechniken zum Erwerb der kommunikativen Kompetenz ableiten wollen. Deswegen sollten wir nur moderieren und während der Diskussionen zurückbleiben (Ebd.). Wir haben immer nur offene Einstiegsfragen gestellt, die als Anstoß der Schüleräußerungen gewirkt haben. In der „4^{eme}“ Klasse haben wir immer das Wort erteilt und manche Fragen mehrmals umformuliert, aber in der „1^{ere}“ sind die Schüler immer spontan zu Wort gekommen.

3.1.3.3.2 Einzelinterview

Wir haben nach der Anwendung der theaterpädagogischen Techniken in den beiden Klassen auch die Mentorin interviewt. Das war ein Einzelinterview, um nicht nur Äußerungen aus der Lernperspektive, sondern auch die Ausdrücke aus der Lehrperspektive zu bekommen. Diese Perspektive erscheint als notwendig in dem Sinne, dass die Lehrtätigkeit durch die Anwendung neuer Techniken auch beeinflusst wird. Dieses Interview wird dadurch ermöglicht, dass die Lehrerin die betroffenen Techniken kennengelernt und angewendet hat.

Das heißt, sie hat zuerst davon gelesen, dann selbst die theaterpädagogischen Unterrichtsstunden gestaltet und durchgeführt. Sie hat auch die Wirkungen der daraus resultierenden Erneuerungen erlebt. Deswegen könnte sie sich vom Thema des Gesprächs betroffener fühlen und folglich darüber frei reden. Ziel dieses Interviews war es, die Lehrerin dazu zu bringen, ihre Einstellungen gegenüber den von ihr neu beobachteten Techniken zu begründen. Erwartet war also, dass sie sich über den Gewinn dieser Techniken betreffs des Unterrichts, so wie die Schwierigkeiten, die damit verbunden sind, äußert. Die erhobenen Informationen sollen uns dann helfen kommunikative Vorteile der theaterpädagogischen Techniken abzuleiten. In dieser Hinsicht haben wir ein Leitfadeninterview mit orientierten Fragen eingesetzt (Ebd. S.9.).

3.1.4 Stichprobenauswahl

Dieser Abschnitt handelt von der Auswahl der Beteiligten an den Gruppendiskussionen. Die beiden Klassen waren überfüllt und deswegen könnten wir keine Klassendiskussion haben. Trotzdem sollten wir für unsere diskussionsbedürftige Untersuchung Schüleräußerungen erheben. Wir haben die Schüler bevorzugt, die als Akteure vor der Klasse gespielt haben. Denn alle haben die Möglichkeit gehabt, sowohl Beobachter als auch Spieler zu fungieren. Jede von den zwei oben genannten Perspektiven bzw. Rollen haben spezifische Besonderheiten. Wir haben, so gesehen, die Äußerung von Informationen, die an diesen Sonderfällen gebunden sind, gesichert. Die ausgewählten Schüler hatten auch als Vorteil, sie könnten von eigenen erlebten Experimenten berichten und zuverlässigere Informationen liefern. Wir unterstreichen hier, dass in den beiden Klassen mehr als zwölf Schüler die oben erwähnte Bedingung zur Auswahl erfüllt haben. In der „4^{eme}“ wurden Teilnehmer ausgewählt aufgrund ihrer Extravertiertheit. In der „1^{ère}“ haben sich einfach die freiwilligen gemeldet.

3.1.5 Korpus

Es geht hier um Erklärungen über Dokumente bzw. Medien, die zur Anwendung der Theaterpädagogischen Techniken gedient haben. Wenn man von Theater Techniken sprechen hört, kann abgewartet werden, dass literarische theatralische Texte wie zum Beispiel „der Besuch der alten Dame“ von Friedrich Dürrenmatt den Tätigkeiten zugrunde liegen. Aber im DaF- Unterricht soll es nicht unbedingt so sein. Die Lehrwerke und weitere Unterrichtsmedien können eingesetzt werden. Die Schüler selbst können im Rahmen des kreativen Schreibens Texte verfassen, die dann gespielt werden. Im Rahmen dieser Untersuchung ist die Sorge der Berücksichtigung des aktuellen nationalen Lehrplans bestanden, damit die Schüler die für sie vorgesehenen Unterrichtsinhalten nicht verpassen.

Deswegen haben wir in den beiden Klassen weiter mit dem Lehrwerk „Ihr und Wir Plus“ gearbeitet und den aktuellen nationalen Lehrplan berücksichtigt. Die Schüler haben zusätzlich eigene Texte verfasst oder spontan wie zum Beispiel im Rahmen der Improvisation gesprochen. Wir haben es nicht gebraucht, mit literarischen Texten zu arbeiten.

3.2 Bericht über die praktische Anwendung der theaterpädagogischen Techniken

In diesem zweiten Teil des dritten Kapitels berichten wir über den Einsatz der theaterpädagogischen Techniken in der „Quatrième“ und „Première“ Klassen von „Lycée Bilingue de Mendong“. An dieser Stelle wollen wir hervorheben, es gibt drei Ansätze für die Erziehung „DURCH“ (Siehe 0-2) Theater: Drama in Education, szenisches Spiel und Themenzentriertes Theater (Vgl. Eberhard 2008:21). Wir haben schon in der Einführung dieser Arbeit darauf hingewiesen, dass wir im Rahmen dieser Arbeit uns für das themenzentrierte Theater entschieden haben. Als Grund dafür hatten wir angedeutet, dass diese Theorie eine theatralische Anwendung von vier anderen wichtigen didaktischen Theorien ist und zwar „learning by doing“, Lernen mit allen Sinnen bzw. mehrkanaliges Lernen, ganzheitliches Lernen, sowie themenzentrierte Interaktion (Siehe 0-6). Wir haben die Unterrichtsstunden für den Einsatz der theaterpädagogischen Techniken nach dem themenzentrierten Theater veranstaltet. Deswegen fangen wir mit einer Erläuterung dieser Theorie. Anschließend präsentieren wir ihrer Anwendung in „Lycée Bilingue de Mendong“ während des Einsatzes der theaterpädagogischen Techniken. Am Ende gehen wir auf Schwierigkeiten ein, mit denen wir bei diesem Einsatz konfrontiert gewesen sind.

3.2.1 Zum themenzentrierten Theater

Eine Unterrichtsstunde nach dem themenzentrierten Theater gestalten, bedeutet einen ganzheitlichen Lernprozess gestalten, in dem die lernenden die Wissensinhalte handelnd erleben (Vgl. Eberhard 2008:21). Diese sind produktiv während der Entwicklung von Unterrichtsinhalten. Ihr Verstand, ihre Gefühle und ihr Körper werden benutzt. Die Aufnahme und die Anwendung des Lernstoffs wachsen systematisch ineinander. Das heißt den Nutzen, die Angemessenheit und die Nachvollziehbarkeit des Unterrichtsstoffs wird exemplarisch erlebt. Vor allem sind Instrumente des Theaters benützt. Im Mittelpunkt stehen gleichzeitig Stoffinhalten des Unterrichts, Gruppen dynamische Aspekte und soziales Lernen (Vgl. Werthmüller 1984:97). In dieser Hinsicht hat man erstens eine Ausgewogenheit zwischen den einzelnen Lernenden, das Thema der Unterrichtsstunde und die anderen Unterrichtsteilnehmer. Zweitens eine Ausgewogenheit zwischen dem Verstand, dem Körper der Schüler und ihren Gefühlen. Drittens eine Ausgewogenheit zwischen der Aufnahme, der

Verarbeitung und dem Ausdruck des Gelernten. Bei unserer Beschreibung des Einsatzes der theaterpädagogischen Techniken bringen wir ans Licht, inwiefern wir diese Prinzipien des themenzentrierten Theater berücksichtigt haben.

3.2.2 Anwendung der theaterpädagogischen Techniken in „Lycée Bilingue de Mendong“

Vor dem Bericht über die Technikanwendungen möchte ich unterstreichen, dass die damit verbundenen Unterrichtsstunden alle nach dem „Boomerang-Modell“ von Harmer (2007) (Vgl. Ende et al.: 2013:106) gestaltet waren. Das ist ein Drei-Phasen-Modell, in dem die Unterrichtsphasen ineinander greifen. So wird das Prinzip des systematischen ineinander Wachstums von Aufnahme und Anwendung des Lernstoffs des themenzentrierten Theaters in Betracht gezogen. Die ausführliche Beschreibung dieser Unterrichtsstunden befindet sich in den Beobachtungsprotokollen im Anhang. Hier konzentrieren wir uns nur auf die Unterrichtssequenzen, in denen die theaterpädagogischen Techniken angewendet wurden.

3.2.2.1 Anwendung der Pantomime

Die Pantomime wurde in der „Quatrième“ Klasse zwei Mal im Rahmen unserer empirischen Untersuchung angewendet. Aber wir heben hervor, dass die Lehrerin, wie wir es bei der Beschreibung der Pantomime schon signalisiert haben (Siehe II- 3- 2-1-1-Pantomime), wie viele andere Lehrer die Pantomime schon unbewusst benutzte. Zum Beispiel im Rahmen der Wortschatzarbeit zum Text „Armer Markus“ (Anoumataky et al 2008:95) hat sie die Adjektive „ langsam“ und „schnell“ durch schnelle und langsame Handbewegungen erklärt (Siehe Beobachtungsprotokoll1). Sie hat alleine die Gestik gemacht und die Schüler sollten die Adjektive geben.

Die erste Anwendung der Pantomime im Rahmen unserer empirischen Forschung ist während einer Übergangsphase zwischen der Grammatiklektion über Wechselpräpositionen und dem Sprechen zum Thema „das Leben der alten Leute in Deutschland und in Kamerun“ stattgefunden. Sie hat als Aufwärmung für die zweite Unterrichtsstunde gedient. Die Schüler sollten sich die Gestik ansehen und die Präpositionen auf Französisch übersetzen. Dann sollten sie die Lektüre der Präpositionen zuhören und dabei die entsprechende Gestik selber machen. Dann haben sie ein Lied zu den Präpositionen gesungen und wiederholten gleichzeitig die Gestik. Diese Phase war themenzentriert, denn alles hat sich um die Wechselpräpositionen gedreht. Die einzelnen Individuen haben gehandelt, insofern als jeder Schüler sollte selber die Gestik wiederholen und das Lied singen. Sie haben den Sinn der Präpositionen verstanden. Ihre Freude wurde erweckt. Der Körper wurde benützt und bewegt. Die Ohren und Augen haben als Lernkanäle gedient. Als Theaterinstrument war die

Pantomime, die den Schüler es erlaubt hat die Wechselpräpositionen zu erleben. Alle Details über diese pantomimische Semantisierung der Wechselpräpositionen sind im Beobachtungsprotokoll zwei im Anhang zu finden.

Die zweite Anwendung der Pantomime in der „Quatrième“ Klasse ist während des Einstiegs ins Thema sieben des Textbuchs 1 „Ihr und Wir Plus“ betitelt „unser Deutschclub“ geschehen. Das war im Rahmen der Transferphase. Es ging um pantomimische Aktivitätsvorschläge für den Deutschclub. Die Schüler gingen auf der Klassenbühne. Dann fragte die Lehrerin: „Was können wir im Deutschclub machen? “. Der Schüler vor der Klasse machte eine Pantomime. Die Mitschüler, die diese nonverbalen Vorschläge verbal ausdrücken könnten meldeten sich, wurden ausgewählt und antworteten: z. B. „Wir können Partys organisieren.“ Derjenige, der die Antwort gefunden hatte, durfte an der Reihe für den nächsten Vorschlag sein. Das themenzentrierte Theater wurde beobachtbar, denn die Aktivitäten wurden auf das Thema „Deutschclub“ konzentriert. Die Schüler könnten die Frage der Lehrerin und die verbale Antworten der Mitschüler hören. Sie haben auch die Gestik und Mimik der Klassenkameraden zugeschaut. Die Schüler haben selbst gehandelt, wenn sie selbst verbale und nonverbale Vorschläge gemacht haben. Der Körper wurde für die Realisierung von non verbalen Vorschlägen der Schüler benützt. Die Individuen könnten sich betroffen finden, sogar auch diejenigen, die kein Deutsch sprechen könnten, denn sie sind wortlos zum Ausdruck gekommen. Die Pantomime hat noch als Theaterinstrument gegolten. Ausführlichere Details über dieser zweiten Anwendung der Pantomime befinden sich im Beobachtungsprotokoll zwei im Anhang.

3.2.2.2 Anwendung der Improvisation

Die Improvisation wurde auch in der „Quatrième“ zwei Mal eingesetzt. Die erste Anwendung war eine Erweiterung zum Text „Auf Wiedersehen Oma“ (Anoumatakya et al 2008:83) im Textbuch 1 des Lehrwerks „Ihr und Wir Plus“ und die zweite war während der Behandlung des Textes „Diskussion im Deutschclub“ (Ebd. S.96) in demselben Textbuch.

Der erste Einsatz der Improvisation bestand darin, dass die Schüler kleine Dialoge über das Leben ihrer eigenen Großeltern improvisieren. Sie wurden dazu vorbereitet, indem sie zuerst auf Fragen zum Text in Bezug auf das Leben von „Oma Neumann und Oma Weber“ die Großmütter von „Markus“ beantwortet haben. Dann haben sie Bildkarten bekommen, anhand derer sie das Leben der alten Leute in Deutschland beschrieben haben. Erst danach kam das Leben der eigenen Großeltern in Frage. Das war der Anfang des Improvisationsprozesses. Die Schüler haben zuerst allein in ihren Heften auf Fragen über das Leben ihrer eigenen

Großeltern beantwortet. Dann hat eine erste Einzelimprovisationsphase gefolgt. Die Schüler sollten die Hefte zumachen, und auf Fragen, die sie schriftlich beantwortet haben, einer nach dem anderen noch mündlich in Plenum beantworten. Dann haben sie sich in Partnerarbeit auf ihren Sitzplätzen mit ihren Nachbarn unterhalten, bevor sie vor der Klasse gegangen sind. Die zweite Improvisationsanwendung war eine Unterhaltung über die Deutschclubaktivitäten, wobei die Schüler ihre Vorlieben, Widersprüche und Beurteilungen über Aktivitäten des Deutschclubs äußern sollten. Sie haben den Text gelesen und haben dabei Redemittel gelernt, mit Hilfe von denen sie dann improvisiert haben. Diese Improvisation hat auch drei Phasen gehabt: Einzelimprovisation in Plenum, Partnerimprovisation in der Bank mit dem Nachbarn und dann auf der Bühne vor der ganzen Klasse.

Die drei Phasen sind notwendig, damit die Schüler keine große Frustration vor der Klasse erleben. Das haben wir schon im letzten Kapitel angedeutet. Das Au-ja-Prinzip, das bei der Beschreibung der Improvisation erklärt wurde, wurde berücksichtigt. Im Rahmen der ersten Improvisation wurde es verboten, auf die Frage „lebt dein Opa (deine Oma) noch“, mit „nein“ zu beantworten. Während der zweiten Improvisation war es verpflichtet, Interesse an dem Deutschclub zu zeigen, damit das Spiel nicht blockiert wird. Die beiden Improvisationen gehören zum Feld des themenzentrierten Theaters, denn sie waren auf bestimmte Themen gerichtet. Es wurde vermieden, die Gefühle der Schüler durch eine gescheiterte Improvisation vor der Klasse zu verletzen. Die Schüler haben mit körperlichen Bewegungen ihre improvisatorischen Reden begleitet. Sie haben das Hör-sehen miterlebt. Alle haben gehandelt. Die Schüler des Publikums reagierten durch Beifall und manchmal Klagen, wenn sie nicht hören konnten. Die schauspielenden auf der Bühne haben sich unterhalten. Das Ergebnis war eine spannende Lernatmosphäre, wobei alle Lust zum Mitmachen und Mitlernen haben. Der Verlauf diesen Improvisationsstunden ist Gegenstand des Beobachtungsprotokolls drei im Anhang.

3.2.2.3 Anwendung des Rollenspiels

Die Rollenspiele haben wir zuerst in der „Quatrième“ beobachtet. Das war als Erweiterung zum Text „Nina hat Besuch“ im Textbuch 1, wo es die Rede von „Adama“ ist, der „Nina“ besucht, weil sie krank ist. Die Schüler sollten eine Szene zwischen dem Besucher und dem Kranken spielen. Die Sätze der Konversation wurden tabellarisch an die Tafel vorgestellt und die Schüler sollten spielend vor der Klasse lesen. Die Rollenspiele waren schon vor dem Beginn der empirischen Studie in der „Quatrième“ eingesetzt. Infolgedessen gehört diese erste Anwendung der Rollenspiele zur Lehrtradition in dieser Klasse. Weitere Auskünfte über

dieses Rollenspiel sind im Protokoll eins über Lehrtradition in der Klasse von „Quatrième“ im Anhang verfügbar.

Die Rollenspiele wurden in der „Première“ Klasse einmal eingesetzt. Die Klasse behandelte das Thema „Konflikte“. In der Tat war es die Rede von Konflikten in der Familie. Anhand der Behandlung des Textes „Geschwister: Immer wieder Streit“ (Anoumatacky et al 2008: 48) im Textbuch 3 des Lehrwerks „Ihr und wir Plus“ wurden die Konflikte unter Geschwistern thematisiert. Die Rollenspiele haben zur Behandlung der weiteren Konfliktarten in der Familie beigetragen. Es war die Rede vom Generationenkonflikt und Konflikt im Ehepaar. Nachdem diese weiteren Konfliktarten in der Einstiegsphase hervorgehoben und erläutert wurden, haben die Schüler im Rahmen der Semantisierungsphase kleine Szene selbst entwickelt, verfasst und vor der Klasse gespielt. Es gab insgesamt vier Szenen. Eine Szene über Probleme im Ehepaar und drei Szenen über Generationenkonflikte. Diese Szenen sind im Beobachtungsprotokoll vier im Anhang zu lesen. Nach jeder Szene sollten die Schüler die dargestellten Problemen nennen, ihre Konsequenzen herausfinden und Lösungen dazu vorschlagen.

Das themenzentrierte Theater ist in Kraft getreten, denn die Unterrichtsstunde ist interaktiv gewesen und alles war auf das Thema „Konflikte in der Familie“ konzentriert. Die Schüler haben bei den Konfliktsimulationen die betroffenen Konflikte handelnd erlebt. Sie sind produktiv bei der Konstruktion der Wissensinhalte über das behandelte Thema gewesen, denn sie haben geschriebene Texte produziert. Sie haben Theater in Rollengespielt. Die Schüler haben Rollen verkörpert. Das aufgenommene Wissen aus der Einstiegsphase über Konfliktarten, wurde auch in den Rollenspielen angewandt und weitere Wissen haben sich nach den Rollen spielen ergeben können. Das Selbstvertrauen der Schüler wurde erhöht und sie haben auch gelernt den Mitschülern zu vertrauen. Die Rollenspieler haben sich nützlich gefühlt denn sie haben zum Verständnis des Themas beigetragen. Ihre Mitschüler könnten sich auch betroffen fühlen, denn das Spiel war an sie gerichtet und sie sollten es beurteilen. Tiefere Informationen über den Verlauf dieses Einsatzes der Rollenspiele findet man im Beobachtungsprotokoll vier im Anhang.

3.2.2.4 Anwendung des Standbilds

Die Standbilder wurden auch im Rahmen der Lektion über Konflikte eingesetzt. Aber eher in einer Grammatiklektion bezüglich des doppelten Konjunktion „Je...desto“. Hauptsächlich war es die Rede von dem Ausdruck der Entschärfung oder Verschärfung von Konflikte in der

Familie. Diese grammatische Struktur wurde anhand von Mustersätzen den Schülern beigebracht. Nachdem die Schüler also die grammatischen Struktur und ihre Regel entdeckt hatten, hatten sie eine geschlossene Übung darüber gelöst. In der Transferphase haben die Schüler Standbilder gemacht. Die Schüler haben klare Erläuterungen über das Wort Standbild zugehört und Arbeitsanweisungen bekommen. Dann hat die Lehrerin mit einer Schülerin exemplifiziert. Die Schüler gingen in Kleingruppen nach vorne und präsentierten Standbilder. Ihre Mitschüler beobachteten die Standbilder und formulierten einen „Je... desto“-Satz, um den Standbild zu erläutern oder beschreiben. Manchmal hatten die Standbildbauer eine kleine non verbale Szene vor ihrem Standbild gespielt. Alle Standbilder und die dazu gehörenden Sätzen sind im Beobachtungsprotokoll fünf im Anhang zu sehen.

Während dieser Unterrichtssequenz der Anwendung der Standbilder haben die Schüler eine themenzentrierte Theaterarbeit geleistet. Sie haben den Lernstoff exemplarisch erlebt. Das heißt, sie haben seine Notwendigkeit, Geeignetheit und Nachvollziehbarkeit erlebt. Dies lässt sich dadurch erklären, dass sie die kommunikative Funktion der grammatischen Struktur nicht nur gehört, sondern auch eingesetzt haben. Die Standbilder waren Beispiele von tatsächlichen Kommunikationssituationen und die Schüler haben den Anlass gehabt die grammatische Struktur in dieser Kommunikationssituation zu benutzen. Die Beobachtung und Nachahmung, die zu den Prozessen des sozialen Lernens gehören, haben auch die Schüler verwendet. Sie haben das Beispiel der Lehrerin und der anderen Mitschüler beobachtet. Sie haben danach nachgeahmt, indem sie eigene Standbilder gemacht haben. Der Körper war dabei das Hauptunterrichtsmaterial. Die Lernenden haben aus Kommunikationssituationen gelernt, die sie selbst geschaffen haben. Die gesamte Beschreibung der Unterrichtsstunde des Einsatzes des Standbilds ist im Protokoll fünf im Anhang.

3.3 Schwierigkeiten in Bezug auf den Einsatz der theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken im kamerunischen Kontext

Wir haben einige Hauptschwierigkeiten identifiziert, die mit der Anwendung der theaterpädagogischen Techniken im DaF-Unterricht in unserem kamerunischen Kontext verbunden sind. Diese Schwierigkeiten haben sich während unserer empirischen Studie in „Lycée Bilingue de Mendong“ ergeben und die Lehrerin der beiden Klassen, die von der Studie betroffen waren, berichtet darüber in dem Interview (Vgl. Interview mit der Lehrerin, Z. 143-207). Die erste ist der lustige Charakter des Theaters, das immer zum Lachen bringt. Die Konsequenz ist, dass die Schüler glauben, den Unterricht läuft nicht mehr fort. Sie denken, dass der Lehrende mit dem Unterricht aufgehört hat, und das Spiel losgemacht hat.

Sie benehmen sich folglich als wären sie in der Pause. Sie neigen zur Bevorzugung des Aspekts „Spiel“ und man läuft die Gefahr, dass sie nicht mehr lernen. In überfüllten Klassen kommt hinzu, dass sie zu viel Lärm machen und der Lehrer gibt viel Energie aus, um die Schüler zu beruhigen. Deswegen soll Theaterarbeit im Unterricht mit strengen Umgangsregeln verbunden werden, damit die Schüler nicht dadurch in die Verwirrung geführt werden.

Die zweite Schwierigkeit ist die Lehrtradition. Denn die Schüler betrachten sehr oft Lernen als eine ernste Tätigkeit. Wenn das Lernen spielerisch dargestellt wird, können sie Vertrauen an Unterricht verlieren. Sie denken immer, dass das Lernen durch „zuhören und abschreiben“ erfolgt. Folglich kann man Widerstand erleben, wenn man theaterpädagogisch unterrichten will, weil die Schüler an das Verfahren nicht gewöhnt sind. Die theaterpädagogische Unterrichtsgestaltung nimmt Zeit und Kreativität in Anspruch (Vgl. Ebd. Zeilen 233-236). In diesem Sinne gibt man sich mehr Mühe bei der Unterrichtsplanung. Die Kompensation ist aber, dass die Durchführung des Unterrichts leichter wird. Wir heben auch hervor, dass der Mangel an Infrastrukturen eine Grenze zum Einsatz der theaterpädagogischen Techniken bildet, denn besondere Effekte, um lokale und temporale Umstände anzudeuten, können nicht eingeführt werden.

Kapitel 4: Datenauswertung und Präsentation der Ergebnisse der qualitativen Aktionsforschung

Dieses letzte Kapitel unserer Arbeit besteht in der Beschreibung des Erwerbs der kommunikativen Kompetenz durch die theaterpädagogischen Techniken. Das heißt, die Erklärung des Beitrags der theaterpädagogischen Techniken zum Aufbau der kommunikativen Kompetenz. Dies wird durch eine qualitative Inhaltsanalyse der beobachteten Einsätze dieser Techniken und die dazu gesammelten Äußerungen ermöglicht. (Hug 2010: 150) In dem ersten Teil führen wir eine deduktive Kategorienbildung durch. Das heißt diese Kategorien haben wir schon vor der Durchsicht des aufbereiteten Materials festgehalten, denn sie stammen aus den Erkenntnissen im theoretischen Teil dieser Arbeit (Ebd. 151). In der Tat haben wir im ersten Kapitel die kommunikative Kompetenz bestimmt, und die kommunikativen Teilkompetenzen sowohl aus linguistischer als auch aus didaktischer Sicht dargestellt. Wir gehen zu den aufbereiteten Daten über, um die Bedeutung der theaterpädagogischen Techniken für den Aufbau dieser Kompetenz und seine einzelnen Teilaspekte herauszufinden. In dem zweiten Teil haben wir mit einer induktiven Kategorienbildung zu tun, denn die Kategorien stammen aus den empirischen Daten, die erhoben wurden (Ebd.). Das bedeutet die Aspekte, die dort behandelt werden, sind erst während der empirischen Untersuchung aufgetaucht. In dem letzten Teil werden wir den Zusammenhang der Theater Techniken mit dem Kompetenzaufbauansatz in Kamerun herstellen. In dieser Hinsicht werden wir noch einmal mit einer deduktiven Kategorienbildung zu tun haben. Denn wir werden Elemente in den Daten finden, die eine Bedeutung in den neuen Texten des kamerunischen Kultusministeriums haben.

4.1 Theaterpädagogischer Erwerb der kommunikativen Kompetenzen

Angesichts des ersten Kapitels dieser Arbeit kann festgestellt werden, dass die kommunikative Kompetenz ein Bündnis von mehreren Elementen ist. In diesem Angelpunkt wird hier am Anfang des letzten Kapitels auf die einzelnen Teilaspekte dieser Kompetenz eingegangen, wenn wir die Rolle der theaterpädagogischen Techniken in seinem Aufbau erörtern wollen. Wir stützen uns auf die Beobachtungsprotokolle und Aussagen der Schüler und der Lehrerin während der Befragungen. Wir behandeln zuerst die linguistische Ebene und dann die didaktische.

4.1.1 Erwerb der linguistischen kommunikativen Teilkompetenzen

Linguistische Aspekte der kommunikativen Kompetenz wurden im ersten Kapitel dieser Arbeit unterschieden. Die Sprechaktkompetenz, die strategische Kompetenz, die metalinguistische Kompetenz, die Diskurskompetenz, die grammatische Kompetenz, die soziolinguistische Kompetenz, die interkulturelle Kompetenz. Theaterpädagogische Techniken wurden in DaF-Unterrichtsstunden am „Lycee Bilingue de Mendong“ integriert. Die Wirkungen dieser Techniken über den Erwerb dieser einzelnen Kompetenzen wurden dadurch ans Licht gebracht. Sie wurden beobachtet und sind in den Aussagen der Befragten aufgetaucht. Das wollen wir jetzt erläutern. Daher bildet hier der Erwerb jeder Teilkompetenz einer Kategorie.

4.1.1.1 Erwerb der Sprechaktkompetenz

Die Sprechaktkompetenz wurde als die Fähigkeit Sprechakte zu produzieren definiert. Im Rahmen der Rollenspiele haben die Schüler bei der Verfassung der Rollenspielskripte fiktive Sprechakte entwickelt und beim Spielen diese Sprechakte durchgeführt. Zum Beispiel die Bitte um Verzeihung ist ein Sprechakt, der unter anderen im Rahmen der Rollenspiele realisiert wurde. Die Schülerin, die diesen Sprechakt theatralisiert hat, berichtet dann darüber: « Moi j'ai joué le rôle, moi j'ai joué le rôle de la fille qui rentre tard à la maison. Et à la fin j'ai présenté mes excuses à ma mère, qui a accepté mes excuses. Et le mot excuse en Allemand c'est « Entschuldigung » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“, Z. 148-150). Die Schüler haben auch im Rahmen der theatralischen Kommunikation ein realer Sprechakt realisiert. Sie haben es gesucht und geschafft, die Mitschüler zum Lachen zu bringen. Die Figurennamen „Magni“ und „Tagni“ wurden z.B. absichtlich ausgewählt, um die Mitschüler zu amüsieren.

4.1.1.2 Erwerb der strategischen Kompetenz

Die strategische Kompetenz hat mit der Überwindung der sprachlichen Beschränkungen zu tun. Sie dient zur Rettung und Verstärkung der Kommunikation. Sie wird von Faktoren wie Vorbereitung der eigenen Rede und Verarbeitung der Rede der anderen beeinflusst. Durch die non verbalen Techniken üben die Schüler die Benützung der Gestik und Mimik im kommunikativen Notfall. In dieser Hinsicht sagt ein Schüler der „Quatrième“ über die Pantomime. « J'ai trouvé ce moment très merveilleux car nous pouvons même apprendre à causer avec les sourds muets. » (Siehe Gruppendiskussion „4^{ème}“, Z. 30-31). Er meint also, dass er durch die Pantomime für die stumme Kommunikation qualifiziert wird. In der „Première“ haben die Schüler anhand der Standbilder gelernt, dass die Klarheit der Gestik

und Mimik wesentlich für die Verständigung ist. Deswegen sagt eine Schülerin, die ein Standbild mit Erfolg präsentiert hat: „Moi je trouve que pour faire le Standbild, il faut trouver les messages d’abord très brefs et clairs. On ne doit pas trop tourner. Tu viens-tu... Donc ça doit être, même si c’est n’importe qui qui voit doit connaître que ça veut dire ça, ça veut dire ça. » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“: Z. 264-266). Das heißt die Standbilder sollen so klar sein, dass irgendwelche Person, die sie anschauen, ihre Bedeutungen sofort verstehen können. Der strategische Faktor der Redevorbereitung ist durch die Rollenspiele zu schulen. Die Schüler lernen ihre Redebeiträge im Voraus vorzubereiten. Bei der Improvisation wird die Verarbeitung der Rede des Gesprächspartners gelernt, und man wird von den damit verbundenen Schwierigkeiten bewusst. In der „Quatrième“ erwähnt eine Schülerin die Schwierigkeit zur Erwiderung, wenn der Gesprächspartner unbekannte Wörter benutzt: « quand la personne avec qui tu échanges les paroles euh te pose une question, tu as les difficultés à répondre parce que, il a utilisé par exemple un mot nouveau » (Siehe Gruppendiskussion „4^{ème}“ Klasse: Z. 160-162).

4.1.1.3 Erwerb der metalinguistischen Kompetenz

Sie wurde als die Fähigkeit zur Rede und Überlegung über die Sprache bestimmt. Die Schüler, die vor der Klasse ein fehlerfreies Theaterspiel haben wollen, überlegen und Reden über die Sprache, wenn sie es brauchen geholfen zu werden. Sie fragen die Lehrenden oder den Mitschülern nach Erkundigungen über die gelernte Fremdsprache. Das war zum Beispiel das Erlebnis einer Schülerin der „Première“. Sie gibt zu, sie hat einem Mitschüler nach der Aussprache der Wörter in ihrer Rolle gefragt: „j’étais toujours en train de venir demander à mon camarade J₁. C’est comme ça qu’on prononce? C’est comme ça ? Pour être sûre de bien prononcer arrivé devant, » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“ Z. 182-184.). Außerdem trägt die Partnerarbeit für die Verfassung eines Rollenspiels zum Aufbau der metalinguistischen Kompetenz, denn sie Schüler erkunden sich einander über die Wörter, die sie benutzen wollen. Wenn die Schüler der „Première“ ihre kleinen Szenen verfassten, könnte man sehen und hören wie sie zuerst untereinander erkundeten, über die Wörter, die sie benutzen wollten. Sie schlugen im Wörterbuch oder wendeten sich der Lehrerin zu, erst wenn keiner von ihnen einen sicheren Vorschlag machen könnte. Hinzu kommt auch, dass die Schüler beim Rollenspielen oder Improvisieren gleichzeitig über die Sprache überlegen. Diese Überlegung widerspiegelt sich durch die Selbstkorrektur. Eine Schülerin der „Première“ wollte zuerst sagen „du **argerst** mich.“. Sie hat sofort korrigiert und gesagt: „du **ärgerst** mich“. Eine

andere hat geäußert: „bin ich deine **Freunde**“ und hat dann selbst korrigiert und gesagt „deine **Freundin?**“.

4.1.1.4 Erwerb der Diskurskompetenz

Diese Kompetenz hängt mit der Kohärenz und Kohäsion in der Kommunikation zusammen. Sie umfasst das Argumentieren, die Diskursstrukturierung und die Regeln der Intervention in der Diskussion wie die Worterteilung und die spontane sprachliche Anmeldung. Durch die verbalen theaterpädagogischen Techniken lernen die Schüler alle diese Komponenten der Diskurskompetenz in sprachlichen Interaktionen miteinzubeziehen. Die Improvisation hilft beim Erlernen des Argumentierens und spontaner sprachlicher Anmeldung. Die Schüler in der „Quatrieme“ haben bei der Improvisation geübt, wie sie im Deutschclub einer Aktivität zustimmen oder widersprechen können. Sie könnten spontan Diskussionen vor der Klasse improvisieren. Die Schüler der Premiere haben im Rahmen des Rollenspiels ein Erlebnis gehabt, die ihre Aufmerksamkeit auf die Diskursstrukturierung gelenkt hat. Sie haben das Skript in der falschen Reihenfolge abgeschrieben und haben dann Probleme gehabt zu Wort zu kommen. Die Kommunikation auf der Bühne wurde dadurch gestört. Die Szene war ihnen misslungen. Erst während der Gruppendiskussion haben wir den Grund verstanden: „Suivre le fil de l’action, parler et prendre la parole, après Magni prend la parole, ce n’était pas facile, puisque d’abord le Sketch qu’on a fait, c’était bien au départ, mais on n’a pas su recopier“(Siehe Gruppendiskussion „1ère“, Z. 187-189) So wurde die Wichtigkeit der Diskursstrukturierung von den Schülern experimentiert.

4.1.1.5 Erwerb der grammatischen Kompetenz

Sie verweist auf die Beherrschung der sprachsystematischen Kenntnisse in der Zielsprache im DaF-Unterricht. Dazu gehören der Wortschatz, die Grammatik, die Aussprache. Die Schüler die an den Rollenspiele beteiligt waren, haben die Wörter in ihren jeweiligen Rollen behalten. Während der Diskussion eineinhalb Woche nach der Durchführung der Rollenspiele erinnerten sie sich noch an diese Wörter. Zum Beispiel die Schülerin, die die Rolle von „Magni“ gespielt hat, wusste noch worauf das Wort „Metzger“ (Ebd. Z.160) auf Französisch verweist. Weitere Ausdrücke aus den Rollen sind auch während der Diskussion aufgetaucht: „keine Geld für Essen gibts Mann“ (Ebd. Z.104); „Du wirst auch eine Prostituierte sein“(Ebd. Z.139); „Du bist alt Mutti“ (Ebd. Z. 146); „Immer ich?“(Ebd. Z.128 und Z.130); „Entschuldigung“ (Ebd. Z. 150); „Spät“(Ebd.); „Woher kommt das Geld?“ (Ebd.157 und Z.156). Das Erlernen und die Benützung der grammatischen Sprachelemente wurden anhand der Pantomime und der Standbilder ermöglicht. Wir haben eine pantomimische

Semantisierung der Wechselpräpositionen und eine Benützung der grammatischen Struktur „Je... desto“ im Kontext durch Standbilder gehabt. Die Improvisation und Rollenspiele bringen die Schüler zur Wortartikulierung und sie üben die Aussprache. Sie können auch bemerken, dass die falsche Aussprache eine Verständigungshemmung ist. So könnte eine Schülerin der Première sagen: „Je peux ajouter quelque chose pour le « Rollenspiel ». Non seulement en faisant les gestes pour amener les élèves à comprendre, on doit aussi bien s'exprimer en Allemand. Bien articuler les mots“ (Ebd. Z. 240, 241 und 244) Sie hat vorgeschlagen, dass die Rollenspieler die Wörter genau artikulieren, damit die Mitschüler das Gespielte auch genau verstehen.

4.1.1.6 Erwerb der soziolinguistischen Kompetenz

Sie betrifft die soziokulturellen Regeln der gesellschaftlichen Kommunikation. Das heißt, die Einflüsse der Faktoren wie die Beziehung zwischen den Gesprächspartnern, die Höflichkeitskonventionen auf die Kommunikation. Während der Diskussion mit Schülern haben wir festgestellt, dass sie den Einfluss des Gesprächspartners in der Kommunikation entdeckt haben. In einigen Fällen hat diese Entdeckung zu Freundschaften als soziale Beziehungen geführt. In der „Quatrième“ hat ein Junge gesagt: « il y a parfois que ... comme d'habitude je m'échange ... je fais le dialogue avec ... mon ami **J₂** » Ein anderer in der Première hat behauptet:

« Bon moi particulièrement, bon ça a été, comme une sorte de, une nouvelle expérience pour moi, parce que ce jour-là, j'ai pu travailler avec une camarade qui est **M₅**. J'ai pu savoir, la façon dont on a travaillé ensemble, j'ai pu comprendre que elle-même aussi elle peut, elle est capable de dire quelque chose en Allemand. » (Siehe Gruppen diskussion „1ère“, Z. 98-101).

Hier ist die Rede von der Entdeckung der sprachlichen Talente des Gesprächspartners, die durch das Rollenspiel erfolgt, und zum Weiterkommunizieren ermutigt. Die Improvisation und das Rollenspiel tragen auch zum Bewusstsein über die Höflichkeitskonventionen in der Gesellschaft. Die improvisierenden Schüler sind zum Beispiel dessen bewusst, wenn sie vor der Klasse gehen, um sich zu unterhalten, dass sie am Anfang sich begrüßen und am Ende Abschied voneinander nehmen sollen. So wiederholen sie die Ausdrücke und Rituale, die dazu dienen.

4.1.1.7 Erwerb der interkulturellen Kompetenz

Die interkulturelle Kompetenz führt zur Bewältigung der kulturellen Verschiedenheiten und Bewältigung interkultureller Begegnungssituationen. Die kamerunische Gesellschaft ist eine

multikulturelle Gesellschaft. Deswegen ist das kamerunische Klassenzimmer ein interkultureller Begegnungsort. An dieser Stelle meinen wir, wenn man die deutsche Sprache lernt, hat man nicht nur mit den Deutschen zu tun, aber mit allen Personen, die die deutsche Sprache sprechen können. Auch im deutschsprachigen Raum gibt es nicht nur die Einheimischen, aber auch die Migranten, die dort leben. Die interkulturelle Differenz wird in dieser Hinsicht im DaF- Unterricht auf zwei Ebenen betrachtet. Zuerst und hauptsächlich die eigene Kultur und die deutsche Kultur, und anschließend die eigene Kultur und die Kultur einer anderen, der Deutsch spricht, ohne Deutscher zu sein. In derselben Hinsicht betrifft die interkulturelle Begegnung nicht nur die Begegnung mit deutschen Muttersprachlern, aber auch die Begegnung mit anderen Fremdsprachlern, die unserer Kultur nicht angehören. Im Rahmen der Unterrichtsstunden über das Leben der alten Leute in Deutschland und in Kamerun, wobei die Schüler der „Quatrième“ Klasse improvisiert haben, haben sie nicht nur die Differenz zwischen der deutschen und der kamerunischen Wirklichkeit gehabt, aber auch die Differenz zwischen ihren Stämmen entdeckt. Wenn ein Schüler aus Littoral kamerun und ein anderer aus Westkamerun sich in der Klasse durch die Improvisation befreunden, sie bereiten sich auf dieser Weise auch später mit den deutschsprachigen Leuten aller Arten, sei es Mutter- oder Fremdsprachlern, zu befreunden.

4.1.2 Erwerb der didaktischen kommunikativen Teilkompetenzen

Wir haben im ersten Kapitel die Fertigkeiten im DaF-Unterricht als kommunikative Teilkompetenzen identifiziert. Nämlich Hören, Lesen, Sprechen, Schreiben, Interagieren, Sprachmitteln. Die Schulung jeder dieser Fertigkeiten bildet hier eine Kategorie, wodurch, wir die Relevanz der theaterpädagogischen Techniken im Aufbau der kommunikativen Kompetenz zeigen wollen. Wir stützen uns weiter auf den beobachteten Einsatz der Techniken und die Äußerungen der befragten Schüler und Lehrerin, die daraus resultieren.

4.1.2.1 Schulung des Hörens

Das Hören wird durch die Improvisation und die Rollenspiele geschult. Denn die Schüler hören den Aussagen der Mitschüler zu, um zu verstehen, was sie sagen. In der „Première“ Klasse sollten die Schüler nicht nur zuschauen, aber genau hören und die Informationen über Ursachen, Konsequenzen und Lösungen der Konflikte in der Familie erfinden (Siehe Beobachtungspotokoll⁴). Das ist ein guter Anlass in unseren gerätlosen Schulen auch das Hören zu schulen. Denn es besteht die Möglichkeit, die Rollenspiele und Improvisation mit Hörübungen zu kombinieren. So gesehen muss der Akzent auf die Gute Artikulation und Aussprache gelenkt werden, damit die Schüler sich nicht auf eine falsche Aussprache

gewöhnen. Die Rollenspieler sollen auch die Rollenauswendig lernen, damit das Sprechen nicht durch die Lektüre des Skripts verlangsamt wird. Eine Schülerin der „Première“ hat dieses Plädoyer gemacht:

« Avant d’aller faire ton « Rollenspiel », tu dois d’abord connaître donc texte, tu dois bien réviser ton texte dans ta tête, donc bien prononcer les mots en allemand vous voyez un peu ! Pas le genre que pour faire le « Rollenspiel » tu dois avoir le papier en Main, donc tu dois mémoriser ton texte en Allemand pour pouvoir aller faire ton « Rollenspiel ». (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“ Z. 244-248)

Sie hat die schädlichen Wirkungen der falschen Aussprache und die Mängel des spielenden Lesens während der Rollenspiele in ihrer Klasse bedauert, demzufolge betont sie die Notwendigkeit der guten Aussprache und des Auswendiglernens der Rollen.

4.1.2.2 Schulung des Lesens

Im theoretischen Teil der Arbeit wurden zwei Lesearten unterschieden. Das „Wort für Wort“ Lesen für die Wortschatz - und Grammatikarbeiten, und das „informationsgeleitetes“ Lesen für den Erwerb der kontextuellen Bedeutungen der Wörter und Strukturen. (Siehe 1.3.2) Im Rahmen der Improvisation nehmen die Schüler die Lesetätigkeit ernst, denn sie suchen Redemittel für ihre improvisierten Szenen. Die Notwendigkeit der Beherrschung der Wörter und Strukturen mit ihren kontextuellen Bedeutungen wird im Bewusstsein der Schüler hervorgerufen, wenn sie ihnen helfen, gelungene improvisierte Dialoge zu realisieren. Das wurde beobachtbar, wenn die Schüler der „Quatrième“ Klasse sofort nach der Behandlung des Textes „Diskussion im Unterricht“ kleine Diskussionen improvisieren könnten. Das spielende Lesen ist auch eine Möglichkeit zur Schulung des Lesens durch Theater. Es kommt oft vor oder während der Rollenspiele vor. In der Première z. B. haben die Schüler spielend während der Rollenspielen gelesen, weil sie die Texte nicht auswendig gelernt haben. So könnten sie sich den Sinn der Texte aneignen. Es ist so gesehen empfehlenswert in den Klassen die Schüler an das spielende Lesen zu gewöhnen, damit sie sich den Sinn der Texte möglichst aneignen.

4.1.2.3 Schulung des Sprechens

Das Sprechen wird durch Rollenspiele und Improvisation geübt. Diese beiden Techniken bieten einen Anlass zur Artikulation der Wörter und Sätze an. Ihre Realisierung ist in sich eine sprachliche Übung. Die Schüler der „Première“ haben die Kraft der Rollenspiele in der Sprechfertigkeit identifiziert. Eine Schülerin gibt zu: « Bon...En ce qui me concerne moi, moi

je ne suis pas très brillante en Allemand quand il s'agit de parler, mais grâce à ce sketch, j'ai déjà d'abord assimilé tous les mots de mon Sketch là ... » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“ Z. 114-116). Sie erklärt also, dass die Rollenspiele helfen, wenn man besser sprechen will. In der „Quatrième“ die Lektionen, während derer die Improvisation eingesetzt wurde, waren hauptsächlich zur Schulung des Sprechens. Durch die Improvisation haben die Schüler über das Leben der alten Leute gesprochen. Sie haben kleine dialogische Diskussionen über Aktivitäten des Deutschclubs gemacht. Dann haben sie erkannt, dass sie dadurch gelernt haben, Deutsch zu sprechen. Eine Schülerin dazu: «J'ai aimé l'improvisation car c'est une partie du cours d'Allemand qui nous aide à améliorer notre façon de parler Allemand. Quand nous parle mal on nous corrige.» (Siehe Gruppendiskussion „4^{ème}“ Z. 80-81). Das heißt, die Improvisation verbessert die Qualität des Sprechens.

4.1.2.4 Schulung des Schreibens

Die Rollenspiele helfen bei der Schulung des Schreibens, wenn die Schüler selbst die Skripte verfassen. Dadurch wird besonders das mitteilungsbezogene Schreiben bzw. Kreatives Schreiben geübt. Es gelingt den Schülern, eine schriftliche Sprachproduktion zu machen. Ein Junge bestätigt diese Tatsache: « nous avons fourni un texte ensemble dans lequel elle a joué le rôle de « Magni », et moi j'étais « Tagni » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“, Z. 101-102.). Er berichtet so über eine Sprachproduktion, der er in Partnerarbeit mit einer Mitschülerin geleistet hat. Die Improvisation hilft den Schülern, kreative Ideen fürs Schreiben zu finden. Sie kann als Aktivität vor dem Schreiben durchgeführt werden, damit die Schüler Ideen zum Thema des schriftlichen Ausdrucks sammeln. In der „Quatrième“ haben die Schüler nach der Improvisation über das Leben der alten Leute in Deutschland die „Übung 24b Seite 67“ im Arbeitsheft des Lehrwerks „Ihr und wir Plus Bans 1“ als Hausaufgabe gemacht. Diese Übung lautet: „Oma Neumann interessiert sich für dieses Thema. Markus schreibt ihr einen Brief. Was schreibt er?“ Die Schüler könnten durch diese Übung die Ideen, die sie im Rahmen der Improvisation mündlich benutzt haben, verschriftlichen.

4.1.2.5 Schulung des Interagierens

Das Interagieren liegt in einem partnerorientierten Handeln. Die Schüler in der Klasse neigen sehr oft dazu, sich nur auf den Lehrer zu konzentrieren. Aber mithilfe der Theater Techniken lernen sie auch auf Handlungen der Mitschüler zu reagieren. Theoretisch wurde im ersten Kapitel erklärt, dass die Interaktion durch eine Überschneidung von Produktion und Rezeption erkennbar ist. Das ist der Fall bei allen Techniken, die wir eingesetzt haben. In den Pantomimen und Standbildern gibt es nicht nur eine visuelle Rezeption der Gestik und

Mimik, sondern auch eine mündliche Sprachproduktion als Reaktion darauf. In den Rollenspielen und Improvisationen werden Hören und Sprechen kombiniert. Besonders diese zwei letzten Techniken fördern Partner- und Gruppenarbeit. Die Unterrichtsschritte in den Lehrskizzen, während derer diese Techniken eingesetzt werden, haben als Hauptsozialform Partnerarbeit.

4.1.2.6 Schulung des Sprachmittels

Die Arbeit mit den nonverbalen theatralischen Techniken führen dazu dass, die Schüler die non verbalen Ausdrücke dekodieren, und sie wieder verbal äußern. Wir haben so mit der Paraphrase oder der Übersetzung zu tun. Die Art der Pantomime, die in der „Quatrième“ Klasse geübt wurde, wird pantomimische Übersetzung genannt. In der „Première“ Klasse haben wir jedes Mal eine verbale Paraphrase der Botschaften der beobachteten Poster gehabt. Deswegen könnte eine Schülerin sagen, es sich bei den Standbildern um Rätsel handelt. « C'est un peu comme un jeu de devinette, oui ils doivent deviner, donc ils doivent bien voir ce que vous êtes en train de faire et chercher à deviner de quoi il s'agit. » (Ebd. Z. 279-280). Die Schüler im Rahmen der Anwendung der theaterpädagogischen Techniken übersetzen und paraphrasieren die nonverbalen Ausdrücke in die verbale Sprache.

4.2 kommunikative Funktionen der theaterpädagogischen Techniken im DaF-Unterricht

Während der Unterrichtsbeobachtungen und Befragungen im Rahmen unserer Feldforschung sind die kommunikativen Funktionen der theaterpädagogischen Techniken im DaF-Unterricht aufgetaucht und bilden die sechs Kategorien, die wir in diesem zweiten Teil des vierten Kapitels unserer Arbeit erläutern.

4.2.1 Die kommunikationsvorbereitende Funktion

Die Lernenden haben in den beiden Klassen gelernt, die Kommunikation vorzubereiten und dies durch die theatralischen Techniken. Die Rollenspieler der „Première“ Klasse haben Zeit gehabt, um ihre Skripts zu verfassen. Sie haben also die vorbereitende Überlegung vor dem Sprechen gelernt. Die Schüler der „Quatrième“ haben auch die Vorbereitung der Kommunikation erlebt, denn sie haben zwei vorbereitende Improvisationsphasen vor der dritten Phase der Kommunikation vor dem Publikum gehabt.

4.2.2 Die kommunikationsauslösende Funktion

Die theaterpädagogischen Techniken verfügen über die Kraft, kommunikative Situationen in der Klasse zu stiften. Im Rahmen der Grammatik sind zwar die Strukturen mit ihren

kommunikativen Funktionen mitgeteilt. Aber nur beim Einsatz der theaterpädagogischen Techniken werden kommunikative Situationen erfunden, wo die Schüler diese Strukturen üben können. Zum Beispiel in der „Première“ Klasse, wussten die Schüler schon, dass „je...desto“ dazu dient, die Steigerung zu äußern. Das war schon im Lernziel angekündigt, aber die tatsächliche Benützung dieser Struktur in Kommunikationssituation erfolgt erst beim Einsatz der Standbilder. Durch diese Standbilder werden Kommunikationssituationen geschaffen, die den Schülern den Anlass anbieten, wirklich diese Struktur im Rahmen der Kommunikation zu benützen.

4.2.3 Die kommunikationsstrukturierende Funktion

Diese Funktion besteht darin, dass die Schüler während des Einsatzes der theaterpädagogischen Techniken die Konversationsstrukturierung lernen. Das wird in den Rollenspielen und Improvisationen verwirklicht. Die Schüler der „Quatrième“ und „Première“ sollten dafür sorgen, dass die von ihnen geschriebenen und entwickelten Szenen kohärent sind. Sie haben dafür ein Leitfaden erfunden und verfolgt. So haben sie die Kommunikationsstruktur in ihren eigenen Szenen gebildet.

4.2.4 Die kommunikationssimulierende Funktion

Diese Funktion wird dadurch erfüllt, dass in der Klasse fiktive Kommunikationssituationen in Anlehnung an reale alltägliche Kommunikationssituationen auf die Bühne gebracht werden. Die Schüler der „Première“ Klasse haben sich von den alltäglichen Realitäten inspirieren lassen, wenn sie ihre Skripts verfassten. In Gruppendiskussion könnten sie sagen: « Ce sont les choses courantes de la vie. Nous étions inspirés. » (Ebd. Zeilen 200-201) Sie haben nur an Konflikte, die in der Gesellschaft beobachtbar sind gedacht, um Rollenspiele über Konflikte in der Familie zu realisieren. So betrachtet waren ihre Rollenspiele Simulationen von den alltäglichen Konflikten in den kamerunischen Familien. Die Improvisationsszenen in der „Quatrième“ Klasse waren auch Simulationen. Denn die Schüler haben sie sich benommen als wären sie in einer Deutschclubsitzung.

4.2.5 Die kommunikationsbefreiende Funktion

Die theaterpädagogischen Techniken zwingen die Schüler zur Kommunikation. In dieser Hinsicht müssen sie ihre Schwierigkeiten überwinden. Die Angst und die Schande sind Hindernisse, die von den Schülern erwähnt wurden. Sie behaupten: « quand je pars devant pour m'exprimer, quand les gens me regardent ils se mettent à rire et ... ça me donne la honte. » (Siehe Gruppendiskussion „4^{ème}“, Z. 175-176.); « Ma part de difficulté était se

placer devant mes camarades de classe et parler sans... trembler. » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“, Z. 197); « Moi ma difficulté était de convaincre ma camarade pour qu'elle vienne me trouver devant. Parce que elle avait un peu peur. Mais elle est quand même passée. » (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“, Z. 197.)

Aber sie haben erkannt, dass die Theatertechniken ihnen geholfen haben, diesen Hindernissen gewachsen zu sein. Ein Schüler der „Quatrième“ sagt dazu: « J'aimerais qu'on introduise l'improvisation dans le cours, car ça aide les personnes timides à évacuer leurs peurs et leurs stress quand ils sont en public et quand ils parlent des langues pas courantes. » (Siehe Gruppendiskussion „4^{ème}“, Z. 140-143) Zusammenfassend sind die Schüler durch die Theatertechniken gezwungen, ihre Ängste und Schande, vor dem Publikum zu bewältigen, um an der Kommunikation beteiligt zu sein.

4.2.6 Die kommunikationsevaluierende Funktion

Die theaterpädagogischen Techniken geben den Lehrenden die Möglichkeit, die Schüler beim Kommunizieren zu sehen und zu beurteilen. Sie sehen z. B. welche Lernenden gut aussprechen können, und welche nicht. So kann der Lehrer ein Feed-back über das Niveau der Lernenden gewinnen. Während der Phase der Anwendung der theaterpädagogischen Techniken in Unterrichtsstunden war es sichtbar, welche Schüler gut reagierten und welche nicht. So kann der Lehrer ständig prüfen, ob die Schüler das Gelernte anwenden können oder nicht.

4.3 Die theaterpädagogische Techniken und der Kompetenzaufbauansatz in Kamerun

Seit dem Jahr 2012 in Kamerun wird von den Erziehungsbehörden gefördert, den Kompetenzaufbauansatz in die Praxis umzusetzen (Vgl. Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014, S. 25). Dieser Paradigmenwechsel lässt sich dadurch erklären, dass der überholte Ansatz den Lernenden für die Bewältigung von konkreten gesellschaftlichen Situationen nicht befähigen konnte. Das Wissen wurde unabhängig von sozialen Wirklichkeiten vermittelt. Heutzutage wird nach Kompetenzerwerb, sozio-kulturelle und wirtschaftliche Integration der Lernenden in die Gesellschaft angestrebt. In dieser Hinsicht hat der kamerunische Staat sich für einen Ansatz entschieden, der zur Erreichung dieses Ziels führen kann. Es gibt vielfältige Kompetenzaufbauansätze, aber Kamerun hat den Ansatz ausgewählt, der ein Situatives Verfahren ermöglicht, damit die schulischen Kenntnisse von den gesellschaftlichen Realitäten nicht getrennt bleiben. In dem neuen Lehrplan für die

Klassen von „Quatrième“ und „Troisième“, der ab September 2016 in den kamerunischen Schulen in Kraft treten wird, (Vgl. Ebd. S. 45) lautet es: « Le Cameroun accepte de relever les défis de l'école en choisissant l'approche par les compétences avec entrée par les situations de vie (APC/ESV), une approche pragmatique qui permet de former l'apprenant dans son entièreté...» (Ebd. S.16.)

Eins der Ziele dieser Abschlussarbeit ist es, den kamerunischen DaF-Lehrern ein Werkzeug zu liefern, das ihnen erlauben kann die von ihnen verlangte Umsetzung des Kompetenzaufbauansatzes zu operationalisieren. Die Förderung „former l'apprenant dans son entièreté“ verweist auf das ganzheitliches Lernen. „ESV- Entrée par les Situations de vie“ beruht auf dem situativen Verfahren bei der Wissensvermittlung. Diese beiden Elemente des neuen Ansatzes bilden die Schnittpunkte mit dem Einsatz der theaterpädagogischen Techniken im kamerunischen DaF-Unterricht. Ferner sind die Lernmodule in drei Bereiche Konzipiert: der Kontextualisierungsrahmen, das kompetente Handeln und die Ressourcen. Durch die theatralischen Techniken werden Kontextualisierungsrahmen gestiftet, in denen die Lernenden ihre vielfältigen Ressourcen in Gang setzen, um das kompetente Handeln zu üben. Besonders die Schüler der „Première“ haben mit den Rollenspielen die Umsetzung dieses Ansatzes miterlebt. Sie haben sich vom alltäglichen Leben inspirieren lassen um ihre Szenarien zu entwickeln. Diese Szenarien waren Beispiele von Konfliktsituationen, die in den Familien existieren. Sie haben selbst Konsequenzen und Lösungsvorschläge gemacht, um solche Situationen zu vermeiden. Ein Schüler hat in der Gruppendiskussion diesen Aspekt erwähnt. Er denkt, dass die Mitschüler, die gewöhnlich keine Interesse am Unterricht zeigten, durch die Standbilder den Kontextualisierungsrahmen der Lektion ergriffen haben: « Ils ont fait, ils ont fait l'effort, ils ont su que non, à travers le message qu'on leur a véhiculé, nous sommes à tel thème, on parle de telle chose, et nous avons tels différents thèmes dans un grand titre qui les englobe tous en général.» (Siehe Gruppendiskussion „1^{ère}“, Z. 46- 48) Alles in allem bildet der Einsatz der theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken einen Weg zur abwechslungsreichen Umgang mit dem neuen Kompetenzaufbauansatz in Kamerun.

Schlussbetrachtung

Die vorliegende Arbeit zum Thema *Theaterpädagogische Lern- und Lehrtechniken und Aufbau der kommunikativen Kompetenz im DaF- Unterricht: eine Fallstudie mit Schülern der „Quatrième“ und „Première“ Klassen am „Lycée Bilingue de Mendong“* bestand darin, den Stellenwert der Theater Techniken zum Erwerb der kommunikativen Kompetenz in der deutschen Sprache herauszuarbeiten. Wir sind von der Grundannahme ausgegangen, dass diese Techniken den Erwerbprozess der kommunikativen Kompetenz beschleunigen. Die Erklärung des Begriffs der kommunikativen Kompetenz im ersten Kapitel dieser Arbeit hat gezeigt, dass sie aus mehreren linguistischen und didaktischen Teilbereichen besteht. Die Behandlung der Theaterpädagogik und ihre Techniken hat die Beziehung zwischen Theater und Kommunikation ans Licht gebracht. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Theater als ein Kommunikationssystem angesehen wird. Aus dem experimentalen Einsatz der theaterpädagogischen Techniken im DaF-Unterricht am „Lycée Bilingue de Mendong“ und die daraus resultierenden Berichte der Schüler hat sich ergeben, dass diese Techniken nicht nur eine Relevanz für jede einzelne kommunikative Teilkompetenz hat, sondern auch über kommunikative Funktionen im DaF- Unterricht verfügt. Ferner ist die Adäquatheit dieser Techniken mit dem neuen Kompetenzaufbauansatz in Kamerun deutlicher geworden.

Es kristallisiert sich also heraus, dass der Verdienst der theaterpädagogischen Techniken für den Aufbau der kommunikativen Kompetenz im DaF- Unterricht in ihre Fähigkeit besteht, alle Teilkompetenzen auf einmal zu schulen, und auf diese Weise zum schnelleren Erwerb der kommunikativen Kompetenz in ihrer Ganzheit zu führen. Die Sprechaktkompetenz lässt sich durch Rollenspiele, Improvisationen, Pantomime und Standbilder erwerben, denn die Schüler haben dadurch den Anlass Sprechakte zu erfinden und zu realisieren. Die strategische Kompetenz der Lernenden wird verstärkt durch ihre Realisierung und Interpretation von nonverbalen Kommunikationssignalen. Wenn sie Pantomime machen oder Standbilder präsentieren, schulen sie gleichzeitig ihre Überwindung des Mangels an verbale Redemittel während der Kommunikation. Die metalinguistische Kompetenz wird durch Rollenspiele und Improvisationen erweckt und verstärkt, denn die Schüler unterhalten sich über die Sprache, wenn sie sich darauf vorbereiten, und überlegen über ihre Äußerungen während des Spiels auf der Bühne. Die Diskurskompetenz lässt sich auch durch die beiden oben erwähnten verbalen theaterpädagogischen Techniken erwerben, insofern als die Schüler dadurch kohäsiv und kohärent zu sprechen lernen. Die grammatische Kompetenz der Schüler wird während der

Anwendung der theaterpädagogischen Techniken verbessert. Der Grund dafür ist, dass die Speicherung der neueren Wörter und Strukturen im Langzeitgedächtnis dadurch erleichtert wird. Diese Techniken schaffen auch einen Raum für die Benutzung dieser Wörter und Strukturen im Kontext, so wie für das Aussprachetraining. Die soziolinguistische Kompetenz der Lernenden wird stärker, wenn sie während des Einsatzes der Theater Techniken die Bedeutung der gesellschaftlichen Beziehungen und Rituale für die Kommunikation verstehen. Die interkulturelle Kompetenz der Schüler wird im Rahmen der theatralischen Partner- oder Gruppenarbeit geschult. Während der Anwendung der theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken in den multikulturellen Klassenzimmern sind diese Arbeitsformen Begegnungssituationen, in denen die kulturellen Differenzen auftauchen und bewältigt werden.

Zusammenfassend haben sich die theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken als einen Weg zur abwechslungsreicheren und effektiveren DaF- Unterrichtsstunden in kamerunischen Sekundarschulen erwiesen. Hervorzuheben ist, dass wir in dieser Arbeit die kommunikative Kompetenz in ihrer Ganzheit betrachtet haben. So gesehen haben wir keine tiefgründige Beschreibung der einzelnen Teilkompetenzen erreichen können. Konsequenterweise könnten wir auch keine ausführliche Beschreibung der Beiträge der theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken in diesen Teilkompetenzen erreichen. Das Feld des Zusammenhangs zwischen der kommunikativen Kompetenz und den theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken bleibt also forschungsbedürftig. Dies lässt sich dadurch erklären, dass Arbeiten gebraucht werden, die sich auf die einzelnen kommunikativen Teilkompetenzen konzentrieren, um die Relevanz der theaterpädagogischen Techniken ans Licht zu bringen, sei es linguistisch oder didaktisch betrachtet. Das heißt Arbeiten, die nur eine linguistische Teilkompetenz oder eine Fertigkeit behandeln. Wie z. B. Theaterpädagogische Lehr- und Lerntechniken und die Diskurskompetenz im DaF- Unterricht; oder Theaterpädagogische Lehr- und Lerntechniken und die Schulung der sprachmittelnden Fertigkeit im DaF- Unterricht. Es besteht auch die Möglichkeit, dass manche Arbeiten sich nur auf eine einzelne theaterpädagogische Technik konzentrieren.

Literaturverzeichnis

- Anoumatakya, Moussa et al (2008): *Ihr und Wir Plus: Textbuch 1*. München: Goethe-Institut.
- Arrêté N°419/14/MINESEC/IGE du 09 Décembre 2014 portant définition des programmes d'études des classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement secondaire général.
- Balme, C. (2008): *Einführung in die Theaterwissenschaft*. 4., durchgesehene Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Belinga Bessala, Simon (2013): *Didactique et professionnalisation des enseignants*. Yaoundé: Editions Cle.
- Birnbaum, Theresa ((2014): *Workshop „Dramapädagogik to go“ – Aktivierende Methoden für den Fremdsprachenunterricht*. Universität Leipzig: Herder –Institut.
- Boal, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten (Theater of the Oppressed)*. Frankfurt: Suhrkamp.
- Coggin, Philip A. (1956): *Drama and Education: A Historical Survey from Ancient Greece to the Present Day*. London: Thames and Hudson.
- Ende, Karin et Al (2013): *Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung*. München: Klett-Langenscheidt.
- Europat (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. München: Klett-Langenscheidt.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammar: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Gass, Suzan / Selinker Larry (1994): *Second language acquisition: An introductory course*. Hillsdale / NJ: Lawrence Erlbaum.
- Heidrun, Pelz (1984): *Linguistik für Anfänger*. 6., Aufl. Hamburg: Hoffmann und Campe.
- Hentschel, Ulrike (2010): *Theater spielen als Ästhetische Bildung, Überein Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung*. 3., Aufl. Berlin: Milow /Straßburg: Schibri-Verlag.
- Hoppe, H. (2003): *Theater und Pädagogik, Grundlagen, Kriterien, Modelle pädagogische Theaterarbeit*. Münster: Lit Verlag.

- Hug, Theo (2010): Erste Schritte: Darstellung der Ergebnisse und Ausblick. In: Hug, Theo / Huter, Michael / Kruse, Otto (Hrsg.) (2010): *Empirisch forschen*. Wien: Verlag Huter und Roth KG. S. 189-204.
- Hymes, Dell H. (1972): "On Communicative Competence". In: Pride, J. B. / Holmes J. (Hrsg.) (1972): *Sociolinguistics: Selected Reading*. Harmondsworth: Penguin Education. S. 269-293.
- Kao, Shin-Mei / O'Neill, Cecily (1998): *Words into Worlds: Learning a Second Language through Process Drama*. Stanford / Conn: Ablex.
- Karagianakis, Evangelia (2014): *Lernpsychologische und neurodidaktische Grundlagen des Lehrens und Lernens – Einige ausgewählte Aspekte*. Reader zum Seminar MDS 2.3 – Unterrichtsplanung 16.06 – 28.06.2014. Dresden: Goethe - Institut.
- Königs, Frank (2010): Sprachmittlung. In: Wolfgang, Hallet / Königs, Frank (Hrsg.) (2010): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze –Velber. S. 96 – 100.
- Konlack Foudjo, Stephane (2009): *Unterrichten mit und nach Themenzentrierter Interaktion in kamerunischen Deutschunterricht: eine Fallstudie*. Abschlussarbeit, Yaoundé: Ecole Normale Supérieure,.
- Kirsch, Dieter (2013): *Szenisches Lernen: Theaterarbeit im DaF – Unterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- Linke, Angelika et al (2004): *Studienbuch Linguistik*. 5., Aufl. Tübingen: Max Niemeyer Verlag.
- Masemann, Sandra/ Messer, Barbara (2009): *Improvisation und Story telling in Training und Unterricht*. Weiheim: Beltz.
- Müller, Thomas (2008): *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache: Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: VDM- Verl.
- Mulo, Bernard (1999): *Sprechaktkompetenz als Lernziel: Zur Didaktik einer kommunikativen Grammatik im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Ngo Batassi, Annette Carine (2011): *Zu den Gestaltungskriterien eines aktiven und kreativen Deutschunterrichts: Wie kann man ganzheitliches Lernen fördern? Eine Fallstudie am Lycée Bilingue de Yaounde*. Abschlussarbeit, Yaounde: Ecole Normale Supérieure.

- Nsangou, Maryse (2000): *kommunikatives Verhalten von Deutschlernenden in Kontaktsituationen: Eine exemplarische Untersuchung am Beispiel sprachlicher Problemlösungsstrategien kamerunischer Deutschlernenden*. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Pekarek Doehler, Simona et al (2001): *Französisch lernen in der Deutschschweiz: Zur Entwicklung der Diskursiven Fähigkeit innerhalb und außerhalb der Schule*. Chur/Zürich: Rüegger Verlag.
- Piepho, Hans-Ebehard (1974): *Kommunikative Kompetenz als übergeordnetes Lernziel im Englischunterricht*. Dorburg: Flicklhofen.
- Poscheschnik, Gerald (2010): Erste Schritte: die Planung eines Forschungsprojekts. In: Hug, Theo / Huter, Michael / Kruse Otto (Hrsg.) (2010): *Empirisch forschen*. Wien: Verlag Huter und Roth KG. S.61-93.
- Riemer, Claudia (erscheint voraussichtlich 2016): Manuskript: Befragung. In: Caspari Daniela, Legutke, Michael K., Klippel, Frederike & Schramm, Karen, (Hrsg.) (2016): *Forschungsmethoden in der Fremdsprachen Didaktik, Ein Handbuch*. Tübingen: Narr Verlag.
- Rösler, Dietmar (2012): *Deutsch als Fremdsprache*. Stuttgart – Weimar: JB Metzler Verlag.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr Verlag.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer Dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg Carl von Ossietzky Universität.
- Seidensticker, Bernd (2007): „Antikes Theater“. In: Brauneck, Manfred / Schneilin, Gérard (Hrsg.) (2007): *Theaterlexikon 1. Begriffe und Epochen: Bühnen und Ensembles*. 5., vollständig überarbeitete Neuausgabe. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt. S. 85 – 113.
- Stedje, Astrid (1982): Sprechabsicht und Lückenindikator. Zur Problematik der Kommunikationsstrategien. In: *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*. 10/2. S. 156 – 172.
- Tsafack, Gilbert (2001): *Comprendre les Sciences de l'Education*. Paris: L'Harmattan.
- Tselikas, E. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG,.

- Wahrig (2006): *Deutsches Wörterbuch*.8., vollständig neu bearbeitete und aktualisierte Auflage. Gütersloh / München: Wissen Media Verlag.
- Werthmüller, Heinrich (1984): *Menschlich lernen: TZT-Basisbuch*. Männedorf am Zürichsee: SI TZT Verlag.

❖ Internetquellen

- Averina, Olga E. (2010): *Integrativer Ansatz zur Förderung der kommunikativen Fachkompetenz russischer Deutschlerner (am Beispiel des Studiengangs „Internationale Beziehungen“ der Staatlichen Universität Ivanovo)*. Das Wort: Germanistisches Jahrbuch Russland. Abrufbar unter: http://www.daad.ru/wort/wort2010/14_Averina_Integrativer%20Ansatz%20zur%20Foerderung%20der%20kommunikativen%20Fachkompetenz.pdf Abgerufen am: 15/04/2015 um: 17:07.
- Birükof, Oliver (o. J): Hausarbeit. Abrufbar unter: http://www.systemische-professionalitaet.de/isbweb/component/option,com_docman/task,doc_view/gid,1681/ Abgerufen am: 26/10/2015 um: 21:48.
- Bönsch, Manfred (2006): *Allgemeine Didaktik: Ein Handbuch zur Wissenschaft des Unterrichts*. Stuttgart: W. Kohlhammer. Abrufbar unter: <https://www.google.de/search?hl=fr&tbo=p&tbm=bks&q=isbn:3170187325> Abgerufen am: 15/11/2015 um: 19:02.
- Bundesverband Theaterpädagogik e.V. (BuT): Abrufbar unter: www.butinfo.de (13/07/2015) 11:32.
- Czarnecka, Malgorzata (2008): Zum Begriff „Kompetenz“ in der Fremdsprachendidaktik. In: Institut für angewandte Linguistik der Adam Mickiewicz Universität Poznan (Hrsg.) (2004): *Glotta Didactica: An international journal for applied Linguistik*. 34., Ausgabe. S.25- 33. Abrufbar unter: <https://repozytorium.amu.edu.pl/bitstream/10593/2266/1/03%20MALGORZATA%20CZARNEKA,%20Zum%20Begriff%20Kompetenz%20in%20der%20Fremdsprachen%20didaktik.pdf> Abgerufen am: 16/04/2016 um: 15:12.
- Deppermann, Arnulf (2004): Gesprächskompetenz – Probleme und Herausforderungen eines möglichen Begriffs. In: Becker-Mrotzek, Michael und Brunner Gisela (Hrsg.) (2004): *Analyse und Vermittlung von Gesprächskompetenz*. 34., Band.S.15-28. Abrufbar unter: <http://www.verlag->

gespraechsforschung.de/2004/kompetenz/015-028.pdf Abgerufen am: 17/04/2016 um 15:36.

- Eberhardt, Doris (2005): Theaterpädagogik in der Pflege, Pflegekompetenz durch Theaterarbeit Entwickeln. Stuttgart: Georg Thieme Verlag. Abrufbar unter: https://books.google.pt/books?id=ZSDsT22dG64C&printsec=frontcover&hl=pt-PT&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false Abgerufen am: 12/07/2015 um: 22:16.
- Edelhoff, Christoph (2010): Kommunikative Kompetenz revisited – Anmerkungen in einer überflüssigen Debatte, In: Sabine Doff et al. (Hrsg.) (2010): Forum Sprache: Die Online Zeitschrift für Fremdsprachenforschung und Fremdsprachenunterricht. Ismaming: Huber Verlag. S.148-160. Abrufbar unter: https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_04_2010_Kontroversen_Edelhoff.pdf Abgerufen am: 30/03/2016 um: 20:02.
- Even, Suzanne (2004): Dramagrammar in Theory and practice. In: German as a foreign language (1).S. 35-51. Abrufbar unter: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/even.pdf> Abgerufen am: 14/08/2015 um: 16:32.
- – (2004): Rezension zu Moodys Beitrag „Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama?“. In: Sammelband Body and Language - Intercultural Learning Through Drama (Bräuer 2002). Abrufbar unter: http://www.gfl-journal.de/1-2004/rz_even.html Abgerufen am: 24/08/2015 um 18:27.
- Falk, Friederike (2014): Das Postdramatische Theater aus Theaterpädagogischer Perspektive – Potentiale ästhetischer Erfahrung am Beispiel der Inszenierung „Paradise Mastaz“ der Gruppe Hajusom. Abrufbar unter: <http://edoc.sub.unihamburg.de/haw/volltexte/2014/2447/pdf/WS.SA.BA.ab14.54.pdf> Abgerufen am: 26/10/2015 um: 17: 03.
- Fuchs, Christian (o. J): Zum Technikbegriff. Abrufbar unter: <https://cartoon.iguw.tuwien.ac.at/christian/technsoz/technik.html> (20/08/2015) 21:30
- Hagl, Elisabeth (2006): *Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur: Möglichkeiten theaterpädagogischer Projekte in der Schule zur Realisierung einer Lebendigen Lernkultur.* Abrufbar unter: http://www.lebenlernen.org/8_dokumente/literatur_studienabschlussarbeiten/theaterpaedagogik_lernkultur.pdf Abgerufen am: 26/10/2015 um: 03: 44.

- Haun, Heinz (2004): *Theaterpädagogik ist Dialog: Versuch der Formulierung eines theaterpädagogischen Grundverständnisses*. Bundesverband Theaterpädagogik e. V. (Hrsg.) (2004): Köln. S.9. Abrufbar unter: http://www.eduhi.at/dl/Theater_ist_Dialog.pdf Abgerufen am: 02/11/2015 um: 07:24.
- Hentschel, Ulrike (2005): „Das Theater als moralisch-pädagogische Anstalt? Zum Wandel der Legitimationen von der Pädagogik des Theaters zur Theaterpädagogik“. In: Liebau, Eckart et al. (Hrsg.) (2005): *Grundrisse des Schultheaters. Pädagogische und ästhetische Grundlegung des Darstellenden Spiels in der Schule*. München. S. 31-52. Abrufbar unter: <http://www.udkberlin.de/sites/theaterpaedagogik/content/e348/e111003/e111004/> Abgerufen am: 02/02/2015 um: 10:45.
- Herz, Esther et al (2007): HANDOUT „Theater, Spiel und Bewegung in und um den Unterricht“ S. 2. Abrufbar unter: <https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11483/sanmeri.pdf?sequence=1> Abgerufen am: 26/10/2015 um: 17:24.
- Hoy, Stephanie (2014): *Möglichkeiten und Grenzen theaterpädagogischer Methoden in der Ernährungsberatung in Gruppen*. 1., Aufl. Gießen: VVB Laufersweiler Verlag. Abrufbar unter: http://geb.uniGiessen.de/geb/volltexte/2014/10857/pdf/HoyStephanie_2014_03_20.pdf Abgerufen am: 26/10/2015 um: 03:47.
- Hu, Adelheid (o. J): *Überlegungen zum Kompetenzbegriff in der Fremdsprachendidaktik*. S. 3. Abrufbar unter: http://www.unisaarland.de/fileadmin/user_upload/Einrichtungen/zfl/PDF_Fachdidaktik/PDF_Kolloquium_FD/Kompetenzbegriff_in_der_Fremdsprachendidaktik_Statemen_t.pdf Abgerufen am: 30/03/2016 um: 20:03.
- Lutonská, Bc. Dana (2008): *Grammatik im Deutschunterricht kommunikativ und kreativ*. Abrufbar unter: https://is.muni.cz/th/105085/pedf_m/diplomka_79_MASARYKOVA_UNIVERZITA.pdf Abgerufen am: 19/04/2016 um: 18:25.
- Neuhofer, Patricia & Hoda, Andrea (2008): *Theaterpädagogik als Schlüssel zum affektiven Lernen in der Gesundheits- und Krankenpflegeausbildung*. München: Grin-Verlag. Abrufbar unter: <http://diebuchsuche.de/buch-isbn-9783640204441.html>. Abgerufen am: 15/11/2015 um: 18:53.

- Oelschlaeger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. In: GFL.-journal, N°1. S. 24-34. Abrufbar unter: <http://www.gfl-journal.de/1-2004/oelschlaeger.pdf>. Abgerufen am: 30/10/2015 um: 13:20.
- Ojala, Saila (2006): Zum Stellenwert der kommunikativ-interkulturellen Kompetenz in Übungen zur mündlichen Sprachproduktion in Deutsch als Fremdsprache- Vergleich der finnischen Lehrbuchserie Super 8 und der englischen Lehrbuchserie Echo Express 1. Abrufbar unter: https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/11486/URN_NBN_fi_jyu-2006454.pdf?sequence=1 Abgerufen am: 18/09/2015 um: 22:02.
- Rahn, Horst-Joachim (2014): Kleines Wörterbuch zur Erziehung: Für Eltern, Lehrer, Ausbilder und Erzieher. Abrufbar unter: <https://books.google.com/books?id=ggojAwAAQBAJ&pg=PA28&dq=Kleines+W%C3%B6rterbuch+zur+Erziehung:+F%C3%BCr+Eltern,+Lehrer,+Ausbilder+und+Erzieher&hl=fr&sa=X&ved=0CBsQ6AEwAGoVChMIv-69jMqGyQIVQ-9jCh3Mvwss#v=onepage&q=Kleines%20W%C3%B6rterbuch%20zur%20Erziehung%20A%20F%C3%BCr%20Eltern%2C%20Lehrer%2C%20Ausbilder%20und%20Erzieher&f=false> Abgerufen am: 10 /11/2015 um: 16:50.
- Rigotti, Erina Teresa (2009): Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse. Abrufbar unter: https://phblop.usphlb.de/files/28/A_Dissertation.pdf. (30/03/2016) 20:00.
- Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In: Scenario 1/2013. S. 5 – 23. Abrufbar unter: <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Schewe/02/en> Abgerufen am: 08/07/2015 um: 16:10.
- Svobodová, Jana (2011): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Abrufbar unter: <http://is.muni.cz/vyhledavani/?search=Dramap%C3%A4dagogik+im+Fremdsprachenunterricht+Bakkalaureatsarbeit> Abgerufen am: 02/11/2015 um: 09:35.
- Theaterpädagogik studieren <http://www.echtesttheater.de/harter-tobak/theaterpaedagogik-studieren.html>. Abgerufen am: 15/11/2015 um: 11:40
- Vasoula, Makri (2013): Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht: theater Texte und -Übungen im griechischen Sekundarbereich. Abrufbar unter:

<http://invenio.lib.auth.gr/record/135583/files/GRI-2014-13552.pdf?version=1>

Abgerufen am: 30/10/2015 um: 13:46.

- Widmer, Daniel (2006): Theaterpädagogik und Lehrerverhalten, Wie mir die Theaterpädagogik hilft besser zu unterrichten. Abrufbar unter:
http://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/uploadverzeichnisse/downloads/tw_info18_lehrerverhalten.pdf
Abgerufen am: 02/11/2015 um: 16:53.

ANHANG

Protokolle zum Einsatz der theaterpädagogischen Lehrtechniken im DaF-Unterricht

PROTOKOLL 1: LEHRTRADITION IN DER KLASSE VON „QUATRIEME“

Dieses erste Protokoll betrifft die Zeitspanne vor dem Einsatz der theaterpädagogischen Techniken in der 4^{eme} A₁. Das war vom 3. März bis zum 07. April 2016. Wir werden in diesem Protokoll zuerst eine allgemeine Beschreibung der Unterrichtsstunden während dieser Zeit und anschließend eine Präsentation der benützten Lehrtechniken machen.

I- Allgemeine Beschreibung der Unterrichtsstunden

Wir haben während der oben angegebenen Periode insgesamt 13 Unterrichtsstunden in drei Wochen gehabt. Eine selbst durchgeführte Unterrichtsstunde und 12 Unterrichtsstunden, die entweder von einem der drei Mitpraktikanten oder von der Mentorin durchgeführt wurden. Wir haben 5 Textbehandlungen, 4 Grammatiklektionen, 1 Ausstieg, 1 Einstieg, 2 Kommunikationsstunden gehabt. Am Anfang jeder Unterrichtsstunden wurden zuerst die Lernziele in Form von „Kann-Beschreibung“²³ auf Französisch gegeben. Zum Beispiel: « Aujourd’hui je peux parler du traitement à une maladie et souhaiter bonne guérison à un malade. » Auf Deutsch „Heute kann ich, von der Behandlung wegen einer Krankheit sprechen und „Gute Besserung“ wünschen“. Die fünfte Lektion des Lehrwerks „Ihr und wir Plus Band I“ betitelt „Nina ist krank“ wurde beendet und die sechste betitelt „Besuch im Dorf“ angefangen.

II- Die benutzten Lehrtechniken

Vielfältige Techniken wurden eingesetzt unter anderen die Visualisierungstechniken, die Gesprächstechniken, Pantomime und Rollenspiele. Während der Grammatiklektionen, könnten die Schüler die grammatischen Strukturen an der Tafel in den Mustersätzen visualisieren. Im Rahmen der Textbehandlung und Einstiegslektionen hatten die Schüler Bilder und Zeichnungen wie zum Beispiel das Assoziogramm visualisiert. Während der Kommunikationsstunden gab es Schüler-Schüler-Gespräche in Plenum. Die Pantomime ist einmal aufgetaucht, um die Adjektive „schnell“ und „langsam“ durch langsame und schnelle Handbewegungen zu erklären. Die Rollenspiele wurden auch einmal benützt in Form eines Dialogs zwischen dem Besucher und dem Kranken, der im Bett liegt. Die Ausdrücke waren in

²³Karin Ende et al(2013): Curriculare Vorgaben und Unterrichtsplanung, Klett-Langenscheidt, München. S.33.

einer Tabelle an der Tafel zu lesen und die Schüler sollten spielend zu zweit vor der Klasse vorlesen.

Ich / Der Besucher	Mein Freund /der Kranke
Was tut dir weh?	Ich habe Kopfwegh.
Wie geht es dir?/ Was fehlt die denn? / Was ist los?	Mir geht es nicht gut. / Mein Kopf tut mir so weh. / Ich habe Fieber
Was schreibt der Arzt?	Er schreibt ein Rezept.
Was sagt der Arzt?	Der Arzt sagt, ich soll im Bett bleiben.
Wie fühlst du dich?	Ich fühle mich nicht gut.

Die Schüler haben Schwierigkeiten gehabt, die Reihenfolge des Dialogs zu folgen und die Aussagen mit der entsprechenden Gestik zu begleiten. Die Schande vor der Klasse war auch sichtbar.

Zum Schluss behaupten wir, dass die Unterrichtsstunden in der 4eme Klasse vor dem Anfang der systematisierten Anwendung der theaterpädagogischen Techniken zum Zwecke der empirischen Studie alle interessant gewesen sind.

PROTOKOLL 2:SYSTEMATISIERTE ANWENDUNG DER PANTOMIME IN DER „QUATRIEME“ KLASSE

Die Pantomime wurde zwei Mal in der 4^{eme} eingesetzt. Am Dienstag, den 12. April im Rahmen der Grammatiklektion über die Wechselpräpositionen und am Dienstag, den 19. April 2016 im Rahmen des Einstiegs in der siebten Lektion des Lehrwerks „Ihr und Wir Plus Band 1“ betitelt „Unser Deutschclub“.

GRAMMATIKLEKTION ÜBER DIE WECHSELPRÄPOSITIONEN

Diese Grammatiklektion wurde von einem Mitpraktikant während einer ersten Unterrichtsstunde durchgeführt. Ich sollte dann während der zweiten Unterrichtsstunde das Sprechen mit den Schülern über das Thema „das Leben der alten Leute in Deutschland und in Kamerun“ üben. Als Übergang zwischen den beiden Unterrichtsstunden und Aufwärmung der zweiten Stunde habe ich eine pantomimische Semantisierung der Wechselpräpositionen mit einem Lied eingesetzt. Wir haben so einen Vorschlag im Lehrerhandreichung des Lehrwerks „Ihr und Wir Plus Band 1“²⁴ angewendet.

²⁴MalickNdao et al (o.J): Ihr und Wir Plus Band 1, Lehrerhandreichung, S.65. Abrufbar in: www.goethe.de .



Wechselpräpositionen interaktiv

Cette méthode sert à la visualisation et à la sémantisation des prépositions mixtes. Il ne s'agit pas encore des différences entre l'accusatif et le datif.

Mettez la paume de votre main sur la tête et dites «auf». Demandez à vos élèves de faire la même chose et de répéter en chœur la préposition. Montrez-leur les autres prépositions de la même manière, dites par exemple, «hinter», avec la main derrière la tête et faites faire les mêmes gestes aux élèves qui répètent en même temps. Ecrivez ensuite les prépositions au tableau.



an



auf



hinter



in



neben



über



unter



vor



zwischen

Testez maintenant si vos élèves maîtrisent les prépositions en refaisant les mêmes gestes respectifs et les élèves nomment les prépositions correspondantes. Il est aussi possible de procéder autrement: Nommez les prépositions et faites faire les gestes.

Des expressions visuelles comme celles-ci soutiennent /aident au traitement d'information et au travail de mémoire, puisque le traitement de la parole et celui de l'image sont étroitement liées dans le cerveau. De tels exercices cumulés à des mouvements agissent positivement sur la réception des informations et sur l'auto-correction et devraient être dans tous les cas introduits dans le cours de langue.

Nachdem die Wechselpräpositionen mit der Gestik erklärt wurden, haben die Schüler das Lied im Chor gelernt und mit der entsprechenden Gestik gesungen. So lautete das Lied:

Lied: Die Wechselpräpositionen

In, an, auf, vor, hinter, neben

Unter, über, zwischen,

Regieren den Akkusativ, den man wohin fragen kann,

Regieren den Dativ, den man, wo fragen kann.

Lehrskizze

Zeit- angabe	Teilziele	Unterrichts- schritte	Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Sozial- formen	Medien / Materialien
5 Minuten	Die Schüler können das Lied der gemischten Präpositionen mit der anpassenden Gestik singen, sich das Lernziel aneignen, und die Unterrichtsetappen entdecken.	Übergang bzw. Aufwärmung	Der Lehrer verteilt Kärtchen, auf denen das Lied geschrieben wird und singt. Der Lehrer schreibt das Lernziel an die Tafel. Der Lehrer gibt die Etappen der Unterrichtsstunde an.	Die Schüler singen nach dem Lehrer und ahmen die Bewegungen nach. Die Schüler lesen das Lernziel im Chor. Sie hören den Unterrichtsetappen zu.	Einzelarbeit Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Kärtchen Die Stimmen Die Hefte Die Kulis Das Lied Der Körper

EINSTIEG INS THEMA SIEBEN BETITELT „UNSER DEUTSCHCLUB“

Der Unterricht hat um halb acht angefangen. Die Mentorin hat die Lektion gemacht. Die Beschreibung dieser Lektion werden wir nach der „drei Phasen Bumerang Modell“ mit dem Einstieg, der Erarbeitung und dem Transfer machen und am Ende die passende Lehrskizze sortieren.

I- Einstiegsphase

Die Lehrerin hat die Unterrichtsstunde mit der Angabe des Lernziels angefangen und es lautete: „Aujourd’hui je peux faire des propositions intéressantes“ Auf Deutsch „Heute kann ich interessante Vorschläge machen.“ Dann hat die Lehrerin ein Assoziogramm zum Thema „Deutschclub“ an die Tafel gezeichnet und anhand der von den Schülern formulierten Ausdrücke ergänzt.

Im Zentrum des Assoziogramms wurde geschrieben: „der Deutschclub in der Schule“.

Die Ausdrücke mit denen das Assoziogramm ergänzt wurde, sind:

- Der Ort (wo)
- Die Finanz (- en)
- Die Aktivitäten (- en)
- Seine Meinung sagen
- Die Pflicht (müssen)
- Der Mitglied – der Präsident
- Das Programm – der Zeitrahmen
- Die Regel (-n) – die Umgangsregeln
- Das Funktionieren

Die Schüler haben am Ende die Ausdrücke des Assoziogramms im Chor vorgelesen.

II- Erarbeitungsphase

Im Rahmen der Erarbeitungsphase wurden zwei Aufgaben gelöst. Die erste Aufgabe wurde durch die folgende Arbeitsanweisung formuliert: „Wir sind in der 4eme A1, wir wollen einen Deutschclub gründen. Formuliert weitere Fragen. Sie können die Wörter aus der Assoziogramm benutzen.“ Als Beispiel wurde die folgende Frage an die Tafel geschrieben: „Wo können wir uns treffen?“ Jeder Schüler sollte fünf Fragen in seinem Heft formulieren.

Die Lehrerin ging durch die Reihen und half mit Redemitteln. Die Schüler dürften im Wörterbuch nachschlagen. Nach 10 Minuten wurde die Aufgabe im Plenum korrigiert. Die Lehrerin hatte den Schüler das Wort erteilt. Die ausgewählten Schüler hatten ihre Sätze vorgelesen. Endlich hatte die Lehrerin die Fragesätze verbessert und an die Tafel geschrieben. Die Sätze an die Tafel waren die folgende:

- Welche Aktivitäten machen wir im Club?
- Wer ist der Präsident?
- Wer sind die Mitglieder?
- Wie viele Mitglieder haben wir im Club?
- Was ist das Programm?
- Was sind die Regeln? / Welche Regeln haben wir im Club?
- Wie funktioniert der Club?
- Wer ist der Finanzberater?
- Wer nimmt die Finanz des Clubs?
- Wann können wir uns treffen?
- Wie viel kann der Mitglied gegen?

hat im Rahmen der zweiten Aufgabe Antworte auf die Frage „Welche Aktivitäten machen wir im Club“ gefragt. Die Schüler haben sofort Vorschläge gemacht, die von der Lehrerin verbessert und an die Tafel geschrieben wurden. Man könnte an die Tafel lesen:

Wir können:

- Deutsch sprechen,
- Spielen,
- Deutsche Lieder singen
- Zusammen lernen
- Film sehen
- Texte lesen
- Hausaufgaben machen
- Uns über Deutschland informieren
- Theater spielen
- Partys machen

				ab.		
45 Minuten	Die Schüler können Fragen in Bezug auf die Gründung eines Deutschclubs formulieren und darauf antworten.	Erarbeitung	Die Lehrerin gibt klare Arbeitsanweisungen. Sie kontrolliert die Arbeit der Schüler. Sie sammelt und schreibt die Fragesätze der Schüler an die Tafel.	Die Schüler schreiben Fragen in Bezug auf die Gründung des Deutschclubs. Sie lesen ihre Sätze vor. Sie lesen die Sätze an der Tafel im Chor.	Einzelarbeit Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Stimmen Die Hefte Die Kulis
20 Minuten	Die Schüler können non verbale und verbale Vorschläge für den Deutschclub machen.	Transfer Einsatz der Pantomime	Die Lehrerin gibt die Arbeitsanweisung. Sie stellt die Frage „Was können wir im Deutschclub machen?“	Die Schüler gehen nacheinander nach vorne und machen non verbale Vorschläge für den Deutschclub. Die Mitschüler formulieren verbale Vorschläge, die den nonverbalen Gestik und Mimik entsprechen.	Einzelarbeit Plenum	Die Stimmen Der Körper

PROTOKOLL 3: SYSTEMATISIERTE ANWENDUNG DER IMPROVISATION IN DER „QUATRIEME“ KLASSE

Die Improvisation wurde in der 4^{eme} Klasse zweimal im Rahmen der Schulung der Sprechfertigkeit eingesetzt. Erstens sollten die Schüler im Stande sein, über das Leben der alten Leute in Deutschland und in Kamerun zu sprechen. Zweitens sollten sie im Stande sein, im Rahmen der Gründung eines Deutschclubs zu diskutieren. Die beiden Fälle präsentieren wir auch nach dem „drei Phasen Bumerang Modell“. Zuerst den Einstieg, dann die Erarbeitung und am Ende der Transfer.

SPRECHEN: DAS LEBEN DER ALTEN LEUTE IN DEUTSCHLAND UND IN KAMERUN

Der Unterricht fand am Donnerstag, den 14. April 2014 um halb acht statt. Ich habe selbst diese Unterrichtsstunden durchgeführt.

I- Einstiegsphase

Am Anfang der Unterrichtsstunde habe ich das Lernziel angegeben, das lautete: „Aujourd’hui, je peux parler de la vie des personnes âgées en Allemagne et au Cameroun“. Auf Deutsch „Heute kann ich über das Leben der alten Leute in Deutschland und in Kamerun sprechen“. Die Schüler haben das Ziel im Chor gelesen. Dann haben wir eine Bilderbeschreibung zusammengemacht. Ich habe Fragen gestellt und sie haben darauf geantwortet. Jedes Mal habe ich die Antworten an die Tafel geschrieben. Hier unten sind die Bilder und die verbesserten Antworten der Schüler.

Die Verbesserten Antworten der Schüler:

- Wir sehen die Opas und die Omas.
- Die Opas und die Omas sind im Altenheim.
- Der Altenpfleger hilft die Opas und die Omas
- Die Omas spielen Karten.
- Die Großeltern treiben Sport.
- Die Großeltern essen.

Bilderimpuls: das Leben von alten Leuten in Deutschland:



II- Erarbeitungsphase

II- a- Wortschatzarbeit

Es ging zuerst bei dieser Phase darum, dass die neuen Wörter semantisiert werden. Hier unten sind die Wörter und die Übung zur Kontrolle ihrer Beherrschung.

Wortschatz:

Das Altenheim (-e): la maison de retraite

Der Altenpfleger (-): l'assistant aux personnes âgées

Helfen + Dativ: Ich helfe der Oma; du hilfst der Oma / Ich helfe dem Opa; du hilfst dem Opa /

Ich helfe den alten Leuten; du hilfst den alten Leuten.

Übung: Ergänzt den Text mit den folgenden Wörtern: *helfen, Altenpfleger, Altenheim, wohnen, Verwandten*.

Die meisten alten Deutschen leben nicht mit ihren _____. Sie leben sehr oft im _____: das sind Häuser für alte Leute. Dort arbeiten die _____. Sie _____ den alten Personen, wenn sie einige Probleme haben.

II- b- Improvisation

Die Schüler haben auch den Anlass gehabt, sich mündlich und schriftlich über das Leben ihrer Großeltern zu äußern. Sie haben zuerst schriftlich in ihren Heften auf Fragen bezüglich des Lebens ihrer Großeltern beantwortet. Dann haben sie auf einzelne Fragen mündlich in Plenum beantwortet. Ich habe jedes Mal angefangen und die Übung geschlossen. Ich stellte einem Schüler die Frage und warf ihm den Ball, nachdem er beantwortet hatte. Dieser Schüler stellte dann einem anderen Schüler dieselbe Frage und warf den Ball usw. Anschließend haben sie mit ihren Nachbarn darüber ausgetauscht. Endlich könnten sie kleine Dialoge vor der Klasse improvisieren. Die Fragen, die besprochen wurden, sind die folgenden:

- Wohnt deine Oma / dein Opa noch?
- Wo wohnt deine Oma/dein Opa?
- Mit wem wohnt/wohnen er/sie?
- Ist er/sie noch gesund?
- Arbeitet er/sie noch?
- Wer hilft ihm/ihr?

III- Transferphase

Diese Phase bestand darin die Schüler dazu zu bringen, das Leben der alten Kameruner und das Leben der alten Deutschen zu vergleichen. Die Schüler sollten auf Fragen des Lehrers Antworten, damit eine Tabelle darüber ergänzt wird. Hier unten sind die Fragen und die daraus resultierenden Tabelle.

Fragen:

- Wo leben die alten Menschen?
- Wie Leben die alten Menschen?
- Wer hilft den alten Menschen?

Tabelle:

Das Leben von alten Menschen in Kamerun	Das Leben von alten Menschen in Deutschland
<ul style="list-style-type: none"> • Viele alten Menschen Leben im Dorf. • Viele alten Menschen leben in den Familien. • Die Verwandten helfen den alten Menschen 	<ul style="list-style-type: none"> • Viele alten Menschen Leben im Altenheim. • Viele alten Menschen leben mit anderen alten Menschen. • Die Altenpfleger helfen den alten Menschen

IV- Lehrskizze

Globallernziel: Die Schüler können über das Leben der alten Leute in Deutschland und Kamerun sprechen.

Zeit- angabe	Teilziele	Unterrichts- schritte	Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Sozial- formen	Medien / Materialien
5 Minuten	Die Schüler können Informationen über das Leben der alten Leute in Deutschland sammeln.	Einstieg	<p>Der Lehrer verteilt die Bilderkarten.</p> <p>Er stellt Fragen über die Bilder.</p> <p>Er schreibt die wichtigen Notizen an die Tafel.</p>	<p>Die Schüler beobachten die Bilder.</p> <p>Sie beantworten die Fragen des Lehrers.</p> <p>Sie schreiben die wichtigen Notizen ab.</p>	<p>Einzel- arbeit</p> <p>Plenum</p>	<p>Die Bilder- karten</p> <p>Die Bilder</p> <p>Die Tafel</p> <p>Die Kreide</p> <p>Die Hefte</p> <p>Die Kulis</p> <p>Die Stimmen</p>

10 Minuten	Die Schüler können einen Lückentext mit den neu gelernten Wörtern ergänzen.	Erarbeitung 1	Der Lehrer schreibt die Übung an die Tafel. Der Lehrer bespricht die Übung mit den Schülern.	Die Schüler schreiben die Übung ab. Sie lösen die Übung im Heft und vergleichen ihre Antworten mit den Antworten des Nachbars. Anschließend werden von ihnen Antworten an die Tafel geschrieben. Sie besprechen am Ende die Übung mit dem Lehrer.	Einzelarbeit Partnerarbeit Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Hefte Die Kulis Die Stimmen Der Lückentext
10 Minuten	Die Schüler können über das Leben ihrer eigenen Großeltern berichten	Erarbeitung 2 Einsatz der Improvisation	Der Lehrer schreibt die Leitfragen des Gesprächs an die Tafel. Er gibt den Schülern Zeit für die Einzelüberlegung und den Austausch	Die Schüler beantworten allein die Fragen. Sie diskutieren dann mit ihren Nachbarn über die Fragen. Sie antworten	Einzelarbeit Partnerarbeit Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Stimmen Der Ball Der Körper

			mit dem Partner. Er moderiert das Gespräch in Plenum.	auf die Fragen im Plenum. Sie gehen zu zweit nach vorne und improvisieren kleine Dialoge.		
5 Minuten	Die Schüler können die Informationen über das Leben der alten Menschen in Deutschland und in Kamerun in einer Tabelle zusammenfassen.	Transfer	Der Lehrer stellt Leitfragen. Er schreibt die richtigen Antworten in die Tabelle ein.	Die Schüler antworten auf die Fragen des Lehrers. Sie schreiben die Tabelle und die darin gesammelten Informationen in ihren Heften ab.	Plenum Einzelarbeit	Die Tafel Die Kreide Die Tabelle Die Hefte Die Kulis Die Stimmen

TEXT: DISKUSSION IM DEUTSCHCLUB ²⁵

Diese Unterrichtsstunde wurde am Mittwoch, den 20. April 2016 ab halb acht durchgeführt. Es handelte sich um eine Textbehandlung.

I- Einstiegsphase

Die Lehrerin hat wie immer am Anfang das Lernziel angegeben. So wurde es formuliert: «Aujourd'hui je peux faire des propositions et comparer des choses et des êtres.» Auf

²⁵Moussa Anoumatakky et al (2008) : Ihr und Wir Plus, Textbuch 1, Goethe- Institut, München, S.152.

Deutsch „Heute kann ich Vorschläge machen, so wie Wesen und Dinge vergleichen.“. Die Schüler haben dann den Text stillgelesen und die Deutschclubaktivitäten darin markiert. Dann haben sie ihre Antworten an die Tafel selbst geschrieben. So wurde es an die Tafel geschrieben:

Das wollen die Schüler im Deutschclub machen:

- Deutsche Lieder singen
- Deutsch sprechen
- Theater spielen
- Deutsch sprechen und Informationen bekommen
- Zusammen lernen
- Die Texte selbst schreiben
- Lesen und diskutieren

II- Erarbeitungsphase

Im Rahmen dieser zweiten Phase des Unterrichts wurde die Aufmerksamkeit der Schüler auf die Textausdrücke gelenkt, die ihnen helfen können, ihre Meinung zu sagen, Vorschläge zu machen, Vorschläge zu beurteilen, Vorliebe auszudrücken und einen Vorschlag zu widersprechen. Die Textsätze, die diese Ausdrücke enthalten, wurden den Schülern als Muster im Rahmen der Erklärung angegeben. Dann wurden diese Sätze in verschiedenen Rubriken, nach ihrer Bedeutungen klassifiziert. Hier unten die Textaussagen und die Einordnung, die gemacht wurde.

Mustersätze im Text: Die Schüler im Text sagen ihre Meinung, Wie?

- **Ich möchte gern** deutsche Lieder singen.
- **Ich schlage vor, dass** wir Theater spielen.
- **Ich möchte lieber** Deutsch sprechen.
- Theater spielen **finde ich gut**, aber Grammatikübungen **finde ich noch besser**.
- **Ihr könnt** die Texte selbst schreiben.
- Lesen und diskutieren **finde ich am besten**.
- **Wir können** sie einladen.
- **Ich bin gegen** Grammatikübungen.

Einordnung der Sätze in Rubriken nach ihren Bedeutungen

- **Faire des propositions / Vorschläge machen**

Ich möchte gern deutsche Lieder singen.

Ich schlage vor, dass wir Theaterspielen.

Wir können die Neumanns einladen.

- **Apprécier une proposition / einen Vorschlag beurteilen**

Theaterspielen **finde ich gut / super / interessant.**

- **Exprimer une préférence / eine Vorliebe ausdrücken**

Ich möchte lieber Deutsch sprechen.

Grammatikübungen **finde ich noch besser.**

Lesen und Diskutieren **finde ich am besten.**

- **Rejeter la proposition d'une personne / einen Vorschlag widersprechen**

Ich bin gegen Grammatikübungen.

Ich möchte nicht Grammatikübungen machen.

Grammatikübungen **finde ich langweilig / nicht gut / schlecht.**

III- Transferphase

Diese Phase bestand darin, die Schüler dazu zu bringen, kleine Dialoge vor der Klasse anhand der klassifizierten Ausdrücke aus dem Text zu improvisieren. Sie wurde in drei Phasen gemacht. Zuerst die Einzelimprovisation in Plenum in der Klasse, wobei die Schüler Vorschläge gemacht und auf Vorschläge der Mitschüler reagiert haben. Dann die Partnerimprovisation, die darum ging, dass die Schüler mit dem Nachbar diskutieren. Endlich die Improvisation vor der Klasse, die in der Vorstellung eines improvisierten Gesprächs vor der Klasse bestand.

IV- Lehrskizze

Globallernziel: Die Schüler können Vorschläge machen, sowie Wesen und Dinge vergleichen

Zeit- angabe	Teilziele	Unterrichts- schritte	Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Sozial- formen	Medien/ Materialien
15 Minuten	Die Schüler können Deutschclub- aktivitäten im	Einstieg	Der Lehrer gibt eine klare Arbeits- anweisung und	Die Schüler lesen den Text still und markieren die	Einzel- arbeit Plenum	Die Textbücher Die Tafel

	Text markieren und abschreiben		fordert von den Schülern, dass sie den Text still lesen und dabei die Arbeitsanweisung berücksichtigen. Er kontrolliert und verbessert die Arbeit der Schüler.	Deutschclubaktivitäten. Sie gehen an die Tafel und schreiben ihre Antworten ab.		Die Kreide Die Hefte Die Kulis
25 Minuten	Die Schüler können Vorschläge machen, bewerten, und widersprechen, so wie die Vorliebe ausdrücken.	Erarbeitung	Der Lehrer macht die Schüler aufmerksam auf die Textaussagen, die als Redemittel im Rahmen einer Diskussion gelten. Er moderiert die Sammlung und Klassifizierung dieser Elemente.	Die Schüler lesen noch einmal den Text Schreiben Sätze ab, die Meinungsäußerungen enthalten. Sie Schreiben ihre Sätze an die Tafel. Sie Klassifizieren die Sätze nach den Kategorien, die die Lehrerin im Voraus gegeben hat. Sie schreiben die klassifizierten Sätze in ihren Heften ab.	Einzelarbeit Plenum	Die Textbücher Die Tafel Die Kreide Die Kulis Die Hefte

30 Minuten	Die Schüler können während einer Diskussion Vorschläge machen und auf Vorschläge der anderen reagieren.	Transfer Improvisation	Die Lehrerin erklärt, exemplifiziert, und moderiert die Einzel- Partner- und Gruppen- improvisationen.	Die Schüler improvisieren allein. Dann mit dem Nachbar und am Ende vor der Klasse.	Einzel- arbeit Partner- arbeit Gruppen- arbeit	Die Stimmen Der Ball Der Körper
---------------	---	----------------------------------	--	--	---	--

PROTOKOLL 4: SYSTEMATISIERTE ANWENDUNG DER ROLLENSPIELE IN DER „PREMIERE“KLASSE

Die Rollenspiele wurden in der 1^{ere} Klasse am Freitag, den 15. April angewendet. Das war im Rahmen der Behandlung des Themas „das gemeinschaftliche Leben“. Wie von den Nationalinspektoren verlangt, wurde der Text „B- Geschwister: Immer wieder Streit“ in dieser Klasse schon behandelt.²⁶ Aber die Lehrerin hatte bemerkt, dass es nur den Aspekt der Konflikte zwischen Geschwistern in der Familie behandelt. Sie hat als Erweiterung den Generationenkonflikt und den Konflikt im Ehepaar behandelt. Diese Unterrichtsstunde, während derer Rollenspiele eingesetzt wurden, beschreiben wir jetzt.

I- Einstiegsphase

Der Unterricht fand ab halb acht statt. Die Lehrerin hat am Anfang das Lernziel angegeben, und zwar: „heute kann ich über Streit oder Konflikt in der Familie sprechen“. Sie hat die Schüler dazu gebracht, die Mitglieder der Familie aufzulisten und dann wurden, davon ausgehend, die Arten von Familienkonflikte sortiert. Die Impulsfragen und ihre Antworten so wie die gefundenen Konfliktarten sind die folgenden:

Wenn ich über die Familie spreche, was denkt ihr?

- Der Vater, die Mutter, die Kinder = die Kleinfamilie
- Kusine, Onkel, Opa, Oma, Nefte, Nichte = die Großfamilie

In der Kleinfamilie zwischen wem und wem kann es Konflikte geben?

- Streit zwischen Vater und Mutter = Konflikt im Ehepaar
- Streit zwischen Eltern und Kindern = Generationenkonflikt
- Streit zwischen Geschwister n(zwei Geschwister)
- Streit unter Geschwistern (mehr als zwei Geschwister)

II- Erarbeitungsphase

Während dieser Phase haben die Schüler Rollenspiele selbst geschrieben und gespielt. Sie haben auf dieser Weise die Generationen Konflikte und Konflikte im Ehepaar präsentiert. Die Schüler sollten zuerst mit einem Partner schreiben. Dann haben die freiwilligen ihre Skripten gespielt. Die Lehrerin hatte die Skripten verbessert, bevor sie gespielt wurden.

²⁶Les inspecteurs pédagogiques nationaux d'Allemand (2013): Répartition des contenus thématiques du manuel « Ihrundwir plus 3 » pour les classes des 2^{nde} et 1^{ere} A.

- Die erste Szene betraf den Konflikt im Ehepaar. Sie wurde von einem Mädchen und ein Junge gespielt.

Rollenspiel 1: Streit im Ehepaar

Tagni: Guten Morgen Magni.

Magni: Guten Morgen Tagni.

Tagni: Was kochst du heute?

Magni: Kondre.

Tagni: Oh ein gutes Essen! Mein Gott!

Magni: Gibt mir Geld.

Tagni: Welches Geld?

Magni: Welches Geld was?

Tagni: Wie hast du gestern gemacht? Woher kam das Geld?

Magni: Von Adamou der Metzger!

Tagni: Lass mich jetzt in Ruhe! Ich muss zur Arbeit gehen.

- Die weiteren Szenen thematisierten den Generationenkonflikt. Sie wurden alle von Mädchenpaare gespielt.

Rollenspiel 2: Generationenkonflikt (Die Ungehorsame Tochter)

Mutti: Estelle!.....Wehe! Estelle oh!

Estelle: Ah, Mutti!

Mutti: Estelle! Hol mir bitte Wasser am Brunnen!

Estelle: Ah, Mutti! Mhmh! du ärgerst mich! Immer ich? Immer ich? Haaaah!

Mutti: Bin ich deine Freundin?

Estelle: Ah Mutti! Ah Mutti! Ich bin Müde.

Mutti: Diese Kinder werden mich in diesem Haus töten! Warte dort ich komme!

Rollenspiel 3: Generationenkonflikt (Die zu spät angekommene Tochter)

Mutter: Wie spät ist es? Mitternacht! Hmh! Hmhmh!

Ingrid, komm, komm, komm, komm, komm! Warum bist du spät!

Ingrid: Ah! Mutti ich darf auch spät!

Mutter: Du darfst nicht bis 20 Uhr draußen sein!

Ingrid: Bin ich ins Gefängnis?

Mutter: Nein! Aber du musst aufpassen! Um Erlaubnis bitten, und nicht so spät zurückkommen.

Ingrid: Ja, Mutti! Entschuldigung!

Rollenspiel 4: Generationenkonflikt (Das Android Mädchen)

In diesem Rollenspiel geht es um eine Mutter, die ihrem Mädchen vorwirft, der Mode zu folgen und Miniröcke zu tragen. Die Tochter dagegen findet ihre Mutter alt und altmodisch.

Es ist unmöglich hier das Skript zu haben, denn das Video dieses Rollenspiels wurde nicht gespeichert, weil das Mädchen beim Rennen zum Ausgang die Kamera gestoßen hat, die heruntergefallen ist.

III- Transferphase

Im Rahmen dieser Phase wurden zwei Tabellen von drei Spalten ergänzt. Sie haben die Konfliktsituationen, die Folgen und die Lösungen dazu wurden in diesen Tabellen geschrieben. Die Situationen wurden mithilfe der Rollenspiele gefunden und der Rest der Tabelle wurde daraus abgezogen. Diese Tabellen sind hier unten.

Tabelle 1: Konflikt im Ehepaar

Situation	Konsequenzen	Lösungen
Kein Geld für das Essen Die Untreue	Die Scheidung Die Trennung Der Schock Der Hass Das Missverständnis Die Schlägerei Das Trauma Die Rache	Gegenseitiger Respekt Die Toleranz Die Geduld Sich beraten Die Versöhnung

Tabelle 2: Generationenkonflikt

Situationen	Konsequenzen	Lösungen
Die Frechheit Der Mangel an Respekt Die Verachtung Die Mode der Kinder Die Ärger Das Kind kommt zu spät nach Hause.	Die Prostitution Die Eltern kümmert sich nicht mehr um die Kinder Die Schwangerschaften Die Enttäuschung der Eltern Die Kinderflucht	Verständnisvoll sein Ratschläge geben Um Verzeihung bitten

IV- Lehrskizze

Groblernziel: Die Schüler können über die Streit in der Familie sprechen

Zeit- angabe	Teilziele	Unterrichts- schritte	Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Sozial- formen	Medien/ Materialien
10 Minuten	Die Schüler können die ver-	Einstieg	Der Lehrer stellt Fragen	Die Schüler beantworten die Fragen.	Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Hefte

	schiedenen Konfliktarten in der Familie unterscheiden					Die Kulis Die Stimmen
30 Min	Die Schüler können kleine Konfliktszen en aus dem Familien- leben spielen	Erarbeitung Rollenspiele	Der Lehrer gibt die Arbeits- anweisungen. Er kontrolliert die Arbeit der Schüler, verbessert ihre Texte.	Die Schüler schreiben die kleinen Szenen über Konflikte in der Familie. Einige spielen vor der Klasse	Partner- arbeit Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Hefte Die Kulis Die Stimmen Der Körper
10 Min	Die Schüler können die Konflikt- situationen in der Familie in einer Tabelle mit ihren Kon- sequenzen und Lösungen in einer Tabelle ergänzen.	Transfer	Der Lehrer schreibt die Vorschläge der Schüler in die Tabellen ein.	Die Schüler nennen die Konflikt- situationen, ihre Konsequenzen und Lösungen.	Plenum	Die Tafel Die Kreide Die Hefte Die Kulis Die Stimmen

PROTOKOLL 5:SYSTEMATISIERTE ANWENDUNG DER STANDBILDER IN DER „PREMIERE“KLASSE

Die Standbilder wurden am Montag, den 18. April 2016 angewendet im Rahmen der Grammatiklektion der doppelten Konjunktion „Je... desto“. Der Unterricht fand am Montag um halb acht statt. Wir werden denselben Schemata wie oben folgen, um diese Lektion zu beschreiben.

I- Einstiegsphase

Die Lehrerin fängt mit der Angabe des Lernziels an. Es lautet: „Heute kann ich die Steigerung mit „je...desto“ ausdrücken“. Dann hat sie den Titel der Grammatiklektion angegeben. Sie hat auch die Mustersätze an die Tafel geschrieben. Die Schüler haben gleichzeitig abgeschrieben und danach die Sätze gelesen. Hier unten diese Sätze.

Grammatik: Je ... desto

1- Es gibt Untreue im Ehepaar. Das Ehepaar streitet viel.

Je mehr es Untreue im Ehepaar gibt, **desto mehr** streitet das Ehepaar.

2- Es gibt Konflikte in der Familie. Die Kinder werden straffällig.

Je mehres Konflikte es in der Familie gibt, **desto** straffälliger werden die Kinder.

3- Das Kind hat strenge Eltern. Das Kind hat kein Selbstvertrauen.

Je strengere Eltern ein Kind hat, **desto weniger** Selbstvertrauen hat das Kind.

II- Erarbeitungsphase

Die Erarbeitung besteht darin, dass die Lehrerin die Schüler dazu bewegt, die Bemerkungen über die Struktur zu machen und die Regel daraus zu ziehen. Am Ende der Regelformulierung wurde eine Übung gelöst. Die Regel und die Übung sind die folgenden:

Grammatische Regeln:

- Je (Nebensatz) + desto (Hauptsatz)
- Je + Komparativ, desto + Komparativ
- „Mehr“ und „weniger“ werden benützt, wenn es kein Adjektiv gibt.
- L'adjectif après „Je ... desto“ peut être épithète et se décliner conséquemment.

Übung: Verbinden sie bitte die folgenden Sätze mit „Je ... desto“!

1- Die Eltern sind tolerant. Die Kinder freuen sich.

Je toleranter die Eltern sind, desto mehr freuen sich die Kinder.

2- Die Kinder sind Respektvoll. Die Eltern sind lächelnd.

Je respektvoller die Kinder sind, desto mehr lächelnd sind die Eltern.

3- Die Menschen sind tolerant. Sie lernen voneinander.

Je toleranter die Menschen sind, desto mehr lernen sie voneinander.

4- Der Vater gibt Geld für das Essen. Die Mutter freut sich.

Je mehr Geld der Vater für das Essen gibt, desto unhöflicher werden die Schüler.

IV- Transferphase

Die Schüler sollten Standbilder interpretieren und davon ausgehend Sätze mit „Je ... desto“ bilden. Die Lehrerin stellte Fragen zu den Standbildern, um den Schülern zu helfen, wenn es nötig war. Die Standbilder, die dazu gehörenden Fragen, Antworten, und „Je desto“ Sätze sind hier unten. Die Schüler sollten zuerst heimlich die Idee ihrer Standbilder der Lehrerin kommunizieren. Sie dürften vor der Klasse spielen, wenn die Idee von der Lehrerin adoptiert wurde.

Standbild 1:



Wer ist das? (Die Lehrerin hat mit dem Finger das Mädchen in der Mitte gezeigt.)

Das ist die Streitschlichterin.

Je mehr Streitschlichter es gibt, **desto mehr** Versöhnung gibt es in der Schule.

Standbild 2:

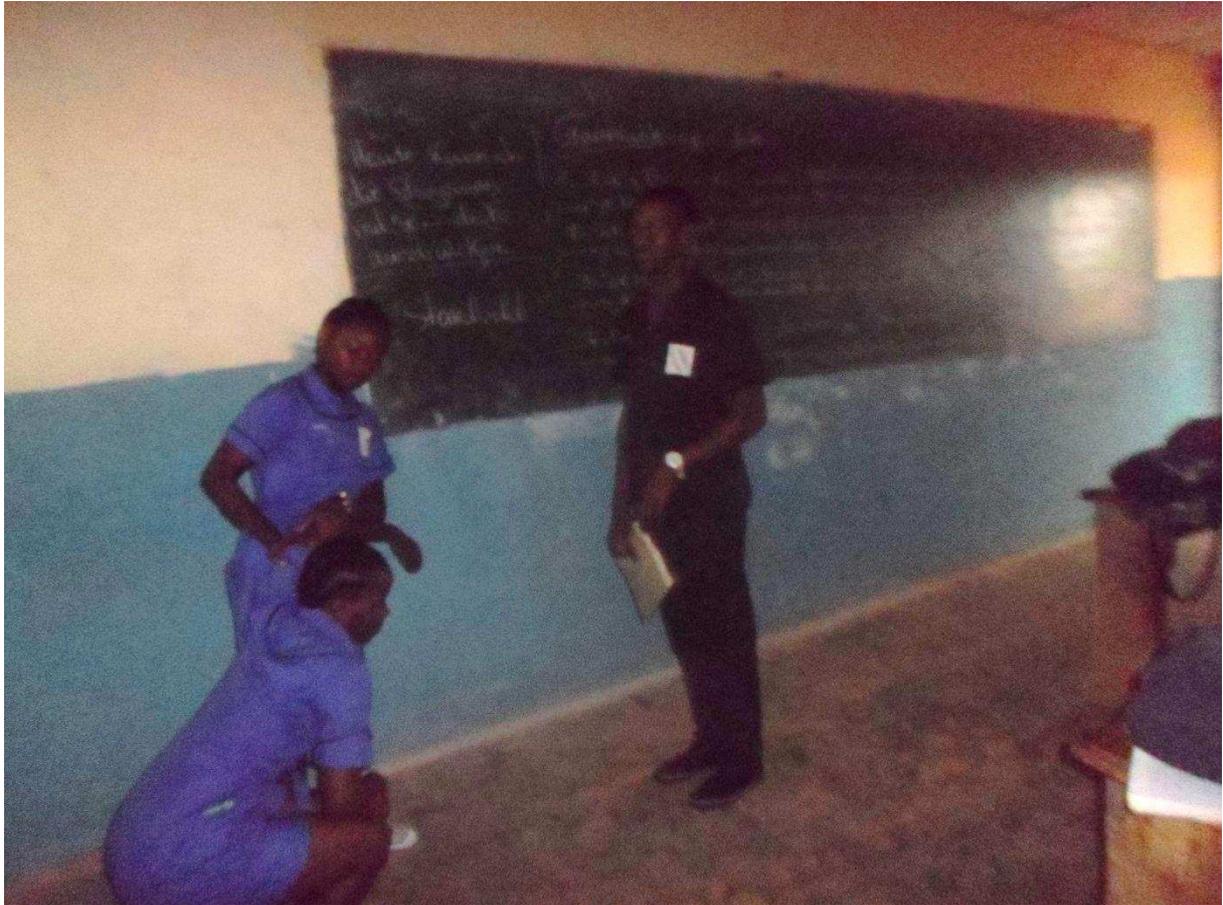


Wer ist das? Das ist die Lehrerin.

Was machen die Schülerinnen? Sie plaudern.

Je mehr die Lehrerin an die Tafel schreibt, **desto mehr** plaudern die Schülerinnen.

Standbild 3:



Wer ist das? Das ist der Lehrer.

Was bedeutet die Uhr? Der Lehrer ist kommt pünktlich an.

Was ist das Problem? Die Schülerin will den Lehrer nicht begrüßen.

Wie ist diese Schülerin? Sie ist unhöflich.

Je mehr der Lehrer pünktlich ankommt, **desto** unhöflicher wird die Schülerin.

Standbild 4:



Die beiden Schülerinnen gingen in entgegengesetzte Richtungen. Die eine hat die andere dem Fuß niedergetrampelt, bevor die diesem Poster nehmen.

Was macht diese Schülerin? Sie entschuldigt sich.

Je mehr die Leute sich entschuldigen, **desto mehr** entschärfen sich die Konflikte.

IV- Lehrskizze

Globallernziel: Die Schüler können die doppelte Konjunktion „je...desto“ benutzen, um die Steigerung auszudrücken.

Zeit- angabe	Teilziele	Unterrichts- schritte	Lehraktivitäten	Lernaktivitäten	Sozial- formen	Medien/ Materialien
15 Minuten	Die Schüler können die Mustersätze abschreiben und lesen	Einstieg	Der Lehrer schreibt die Mustersätze an die Tafel und verlangt von den Schülern, dass sie die Sätze lesen.	Die Schüler schreiben die Sätze in ihren Heften ab. Dann lesen sie diese abgeschriebenen Sätze vor.	Plenum Einzel- arbeit	Die Tafel Die Kreide Die Hefte Die Kulis Die Stimmen
45 Minuten	Die Schüler können die neue grammatisc- sche Struktur visualis- ieren und Regel dazu formulieren. Sie können die Sätze mit „Je ... desto“ verbinden.	Erarbeitung	Der Lehrer macht die Schüler auf der neuen grammatischen Struktur aufmerksam. Er stellt Fragen. Er schreibt die Übung an die Tafel. Er bespricht die Übung mit den Schülern.	Die Schüler markieren die neue grammatische Struktur in den Mustersätzen. Sie formulieren die grammatischen Regeln, indem sie auf die Fragen der Lehrerin beantworten. Sie lösen die Übung.	Plenum Einzel- arbeit	Die Tafel Die Kreide Die Hefte Die Kulis Die Stimmen
15	Die Schüler	Transfer	Die Lehrerin	Die Schüler hören	Gruppe-	Die

Minuten	können Sätze mit „je ... desto“ heraus- finden, die den Stand- bildern ent- sprechen.	Standbilder	gibt die Arbeits- anweisungen und erklärt was unter „Standbild“ zu verstehen ist. Sie hört den Ideen der Schüler heimlich zu. Sie adoptiert die passenden Ideen und erlaubt ihre Präsentationen vor der Klasse.	die Erklärungen und Arbeits- anweisungen der Lehrerin zu. Sie melden sich an, um der Lehrerin heimlich ihre Ideen zu vermitteln. Sie machen Standbilder vor der Klasse, wenn ihre Ideen adoptiert werden. Sie reagieren auf Standbilder der Mitschüler, indem sie auf die Fragen der Lehrerin beantworten und Sätze mit „je ... desto“ herausfinden, die den Standbildern entsprechen.	arbeit Partner- arbeit Plenum	Stimmen Der Körper
---------	---	--------------------	---	--	--	-----------------------

Verschriftlichte Befragungen

- **Konvention der Verschriftlichung²⁷**

Zeichen	Bedeutungen
(@)	Einzellachen
(@@)	Gruppenlachen
/	Abbruch
(?...?)	nichtdekodierbar
G :	GemeinsameRede
...	Überlegung vor dem (Weiter)sprechen

- **Befragungsteilnehmer²⁸**

Gruppendiskussion mit Schüler der „Quatrieme A₁“ von LycéeBilingue de Mendong	Die Schüler (Es gibt fünf Jungen): J₁ bis J₅ Die Schülerinnen (Es gibt sieben Mädchen) : J₁ bis J₇ Die Lehrerin: L Die Forscherin: F
Gruppendiskussion mit Schüler der „Première A₄ Allemand“	Die Schüler (Es gibt zwei Schüler): J₁ und J₂ Die Schülerinnen (Es gibt zehn Schülerinnen): J₁ bis J₁₀ Die Lehrerin: L Die Forscherin: F
Interview mit der Lehrerin der beiden Klassen	Die Lehrerin: L Die Forscherin: F

²⁷ Diese Zeichen habe ich während des Seminars von Professor Claudia Riemer über Datentranskription am Anfang April 2016 abgeschrieben. Nur die Zeichen „G:“ und „ ... “ habe ich selbst erfunden.

²⁸ Die Teilnehmer bekommen Pseudonyme, um die Anonymität zu gewährleisten.

GRUPPENDISKUSSION MIT SCHÜLERN DER „QUATRIEME“ CLASSE

¹**F:** Bonjour chers élèves de la quatrième A1 du Lycee Bilingue de Mendong.

²**G:** Bonjour madame.

³Pendant cette semaine vous avez participé à des heures de cours d'Allemand pendant
⁴lesquelles les techniques théâtrales ont été utilisées. Nous allons premièrement parler du
⁵cours de Mardi.

⁶Pendant le cours de Mardi la pantomime qui est une technique théâtrale a été appliquée
⁷lorsque certains d'entre vous ont mimé des gestes devant la classe. Vous vous rappelez ?

⁸**G:** Oui Madame.

⁹**F:** Quand les gens allaient mimer les gestes devant la classe pour que d'autre puisse
¹⁰retrouver l'activité faite au club allemand qui se cache derrière ce geste. Vous vous rappelez
¹¹tous n'est-ce pas ?

¹²**G:** Oui Madame.

¹³**F:** Ok ! Je vais maintenant demander comment est-ce que vous avez trouvé ce moment de
¹⁴Pantomime? Comment avez-vous trouvé ce moment? **M₁**

¹⁵**M₁:** J'ai trouvé que c'était un moment de plaisir, j'ai trouvé ce moment un moment de
¹⁶plaisir.

¹⁷Un moment de plaisir et j'ai aimé.

¹⁸Pourquoi ?

¹⁹Parce que ça nous aide à parler Allemand et de dialoguer.

²⁰Merci. **J₁**

²¹**J₁:** J'ai aimé ce moment parce que euh...! Nous tous nous, nous..., nous tous, nous avons
²²contribué à des..., nous avons réuni des ... tous des idées pour aboutir à un... à un contexte.

²³Donc, il fallait donc choisir, mais c'était un peu comme un jeu. **M₂**

²⁴**M₂:** J'ai aimé ce moment de Pantomime parce que ce moment nous aide à pratiquer la
²⁵langue, à nous exercer à comprendre.

²⁶**F:J₂**

²⁷**J₂**: J'ai aimé ce moment parce qu'il était fascinant et éducatif.

²⁸**F**: Merci

²⁹**G : J₃**

³⁰**J₃**: J'ai trouvé ce moment très merveilleux car nous pouvons même apprendre à causer avec
³¹les sourds muets.

³²**F**: Merci.

³³Quel profit pensez- vous avoir tiré de cette activité. Maintenant quel profit le profit
³⁴concernant l'apprentissage de l'Allemand, pas le profit en général, mais le profit concernant
³⁵l'apprentissage de l'Allemand. Quel profit peut-on tirer des pantomimes concernant
³⁶l'apprentissage de l'Allemand ?

³⁷**M₂**: Il y a des nouveaux mots que nous apprenons car il y a des gestes que d'autres ont fait
³⁸que nous ne connaissions pas.

³⁹**J₃**: L'allemand a pour profit pour moi d'apprendre la vie, de connaître la vie des vieilles
⁴⁰personnes des vieilles personnes en Allemagne.

⁴¹**F**: La pantomime, nous parlons de la pantomime, la pantomime, c'est-à-dire l'exercice ou
⁴²les gens venaient devant faire les gestes et, l'exercice ou les gens venaient devant faire les
⁴³gestes et il fallait maintenant trouver l'activité du Deutschclub qui se cache derrière ce geste.
⁴⁴C'est de ça que nous parlons, nous parlons de la pantomime comme technique théâtrale.

⁴⁵**L**: Qu'est-ce que vous avez appris ? C'est-à-dire le fait que on fasse ce jeu-là que des gens
⁴⁶fasse des gestes et vous devez deviner Qu'est-ce que ça vous a apporté dans l'apprentissage
⁴⁷de la langue, dans l'apprentissage de la langue l'allemand, qu'est-ce que ça vous a apporté?

⁴⁸**F:M₃**

⁴⁹**M₃**: Ça nous a aidés à connaître de nouveaux mots.

⁵⁰**J₁**: J'ai aimé ce moment... parce que ... en même temps qu'on apprenait on jouait.

⁵¹**J₄**: J'ai aimé ce moment car les gestes et mouvement nous permettait de, de nous rappeler
⁵¹des, des mots qu'on n'avait pas toujours en mémoire.

⁵²**F:** Merci, bon, Souhaiteriez-vous que cette activité de pantomime soit régulièrement
⁵³appliquée pendant le cours de l'allemand ? Et pourquoi?

⁵⁴**F: J₅**

⁵⁵**J₅:** Oui j'aimerais, car en faisant cela c'est éducatif et ça nous aide à apprendre de
⁵⁶nouveaux mots.

⁵⁷**F: M₁**

⁵⁸**M₁:** Oui, oui, j'aimerais qu'on reprenne ça parce que je peux parler...

⁵⁹**M₇:** lève-toi non, **M₁**

⁶⁰**M₁:** parce que je peux parler avec quelqu'un qui est muet et qui, qui peut comprendre
⁶¹l'Allemand avec juste ces gestes.

⁶²**M₄:** Oui je voudrais qu'on recommence le cours sur les pantomies parce que c'est amusant.

⁶³**M₂:** Euh... Cette partie du cours d'Allemand est intéressante, car il y a certains élèves qui
⁶⁴ne suivent pas normalement le cours d'Allemand, mais quand on commence cette partie ils
⁶⁵sont intéressés.

⁶⁶**F:** Merci, Ok ! Nous parlons actuellement d'une deuxième technique que nous avons eu à
⁶⁷appliquer pendant le cours d'allemand. Cette technique s'appelle l'improvisation. Donc on a
⁶⁸improvisé pendant le cours d'allemand, comment ? L'improvisation s'est déroulée en trois
⁶⁹phases. Vous vous rappelez lors de l'exercice sur la vie des vieilles personnes en Allemand,
⁷⁰grâce au ballon chacun a d'abord improvisé seul ; après maintenant chacun a improvisé avec
⁷¹son voisin de banc et ensuite il était question d'aller devant la salle pour improviser devant
⁷²tout le monde. Vous vous rappelez ?

¹³**G:** Oui Madame.

⁷⁴**F:** Donc, ... Nous allons maintenant parler. Cette technique s'appelle l'improvisation. Et ce
⁷⁵que je veux demander c'est comment est-ce que vous trouvez les parties, les instants du
⁷⁶cours d'Allemand pendant lesquels on pratique l'improvisation?

⁷⁷**F: J₂**

⁷⁸**J₂:** Je les trouve fascinant parce que cela nous permet d'entrer dans le jeu.

⁷⁹**F: M₂**

⁸⁰**M₂**: J'ai aimé l'improvisation car c'est une partie du cours d'Allemand qui nous aide à
⁸¹améliorer notre façon de parler Allemand. Quand nous parle mal on nous corrige.

⁸²**F: M₁**

⁸³**M₁**: J'ai aimé ce moment parce que ça nous permet de parler de la vie des vieilles personnes
⁸⁴en Allemagne et au Cameroun.

⁸⁵**M₃**: J'ai aimé cette partie parce que ça nous permet de connaître de nouveaux mots et de
⁸⁶nous amuser aussi.

⁸⁷**F**: Tout le monde doit parler. Parce qu'il y a certains qui depuis n'ont pas réagi. Qu'est-ce
⁸⁸qu'ils font donc parmi nous ? Vous avez bien voulu discuter. Maintenant que vous êtes assis
⁸⁹il est question de parler et non de me regarder, ou de regarder ceux qui participent. Donc
⁹⁰vraiment j'exhorte juste à ce que tout le monde puisse parler il y a des gens qui n'ont rien dit
⁹¹depuis le début. Comment avez-vous trou... Quel profit pensez-vous qu'on peut avoir
⁹²pendant le cours d'Allemand ? Le profit relatif /

⁹³**F**: Donc en fait quand on applique une technique dans un cours d'Allemand l'objectif du
⁹⁴cours d'Allemand, n'est-ce pas ? L'objectif du cours d'Allemand c'est quoi, selon vous?
⁹⁵c'est quoi selon vous ?

⁹⁶**M₃**: C'est pour qu'on comprenne.

⁹⁷**F**: Pour qu'on comprenne oui. Quoi encore ?

⁹⁸**M₂**: L'objectif est pareille à la technique peut être si pendant un cours d'Allemand on essaie
⁹⁹de changer les paroles comme peut être sur les vieilles personnes au Cameroun et en
¹⁰⁰Allemagne ça veut dire que l'objectif du cours c'est de connaître la vie des vieilles
¹⁰¹personnes en Allemagne et au Cameroun.

¹⁰²**F**: En général on apprend l'Allemand pourquoi ? On apprend l'Allemand pourquoi ?

¹⁰³**F: M₅**

¹⁰⁴**M₅**: Pour parler.

¹⁰⁵**F**: Oui, quoi d'autre ?

¹⁰⁶**M₄**: Pour se servir de ce qu'on nous apprend.

¹⁰⁷**F**: Oui, quoi encore ? On apprend l'Allemand pourquoi ?

¹⁰⁸**M₆**: Pour connaître de nouveaux mots et apprendre à bien s'exprimer en Allemand.

¹⁰⁹**F**: Oui.

¹¹⁰**J₂**: L'objectif principal pour moi, c'est de savoir parler afin d'acquérir des connaissances et
¹¹¹d'entrer dans la vie professionnelle en Allemagne.

¹¹²**F**: Bon maintenant n'est-ce pas ? Maintenant concernant l'apprentissage de l'Allemand.

¹¹³L'apprentissage de l'Allemand c'est quoi ? C'est apprendre à lire, écrire, parler, écouter,

¹¹⁴hein ? Interagir, avec les gens, pouvoir que on te dit un truc en Allemand, tu reformule en

¹¹⁵Allemand. Ou alors pouvoir que, on te ... dit un truc en Allemand tu traduis même en

¹¹⁶français n'est-ce pas ? Donc voilà, quand on apprend l'Allemand, voilà comment, voilà

¹¹⁷comment on voit si on est en train de progresser ou bien de rester sur place, n'est-ce pas ?

¹¹⁸Bon maintenant comment est-ce que l'improvisation peut aider quelqu'un à progresser en

¹¹⁹Allemand ?

¹²⁰**L**: J'explique c'est-à-dire le fait de vous amener là devant pour faire des échanges, n'est-ce

¹²¹pas ? Pour échanger avec vos camarades. Comment est-ce que ça vous aide à améliorer

¹²²votre niveau en Allemand ? Comment ? Qu'est-ce que ? Ça vous apporte /

¹²³**F**: On disait quel profit concernant l'Allemand est-ce que, on peut avoir lorsque on

¹²⁴applique l'improvisation. Lorsque les gens vont devant parler, improvisent des phrases en

¹²⁵Allemand.

¹²⁶**J₅**: Nous profitons pour, pour nous apprendre à... dialoguer entre amis en Allemand.

¹²⁷**M₃**: Ça nous apprend les connaissances de la vie.

¹²⁸**M₇**: Ça nous permet d'être créatifs.

¹²⁹**F**: Souhaiteriez-vous que cette activité d'improvisation soit régulièrement, donc très

¹³⁰souvent présent pendant le cours d'Allemand. Et pourquoi ?

¹³¹**J₃**: Je souhaite que cette activité d'improvisation soit régulière pour nous permettre de

¹³²mieux comprendre le cours.

¹³³**J₂**: J'aimerais bien que cette improvisation soit toujours présente au cours d'Allemand
¹³⁴parce que en improvisant plus tu fais le cours, et plus tu apprends à t'expliquer, à
¹³⁵t'exprimer en Allemand.

¹³⁶**M₃**: Cette improvisation doit être fait plus souvent parce que quand on remarque que les
¹³⁷élèves ne suivent pas souvent le cours il y a d'autres que ça attire leur attention pour suivre
¹³⁸le cours

¹³⁹**J₅**: J'aimerais qu'on fasse l'improvisation régulièrement, car c'est à la fois amusant et
¹⁴⁰instructif.

¹⁴¹**J₄**: J'aimerais qu'on introduise l'improvisation dans le cours, car ça aide les personnes
¹⁴²timides à évacuer leurs peurs et leurs stress quand ils sont en public et quand ils sont en
¹⁴³public et quand ils parlent des langues pas courantes.

¹⁴⁴**F**: Dankeschön !

¹⁴⁵**L**: Peut-être les difficultés ?

¹⁴⁶**F**: Qu'est-ce qu'il y a les difficultés, est ce qu'il y a des difficultés euh... les difficultés
¹⁴⁷qu'on rencontre lorsqu'on veut improviser pendant le cours d'Allemand si oui quelles sont
¹⁴⁸ces difficultés et comment est-ce que vous faites pour surmonter ces difficultés ?

¹⁴⁹**M₁**: L'orthographe des mots. L'orthographe.

¹⁵⁰**F**: C'est-à-dire ? quand tu dis Orthographe ça veut dire quoi?

¹⁵¹**M₁**: Euh... Quand on écrit un mot. Quand j'ai envie de, de ... parler un mot et que je ne
¹⁵²connais pas son orthographe je regarde dans le dictionnaire d'Allemand.

¹⁵³**M₄**: (s'adressant à sa voisine de banc) Parle!

¹⁵⁴**F**: **M₃** veut expliquer ce que **M₁** disait.

¹⁵⁵**M₃**: Elle veut parler de la mal prononciation des mots. C'est-à-dire que quand on écrit un
¹⁵⁶mot franc... en Allemand elle ne connaît pas comment ça se lit, c'est donc ça.

¹⁵⁷**F**: **M₇**

¹⁵⁸**M₇**: Il y a des difficultés parce que quand tu montes d'abord ... quand on monte devant la
¹⁵⁹classe tu as d'abord la peur non, un peu comme si tu voulais... tu voulais exploser tu as

¹⁶⁰d'abord peur. Maintenant quand quelqu'un, quand la personne avec qui tu échanges les
¹⁶¹paroles euh te pose une question, tu as les difficultés à répondre parce que, il a utilisé par
¹⁶²exemple un mot nouveau ou ... je ne sais pas et il y a aussi plus de difficultés quand c'est
¹⁶³écrit au tableau. Tu veux toujours regarder c'est souvent mieux d'effacer.

¹⁶¹**J₁**: Les difficultés que je constate dans l'improvisation est que. Parfois il me pose la
¹⁶³question, il me pose une question, le mot vient ça part parce que la classe me regarde et
¹⁶⁴moi, vraiment quand je quitte même de là pour aller m'asseoir, c'est la chance pour moi.

¹⁶⁵**G** : @@

¹⁶⁶**J₂**: Tu es frustré de parler devant toute une popu, donc devant toute cette, toute cette partie
¹⁶⁷des élèves. Ils te frustrent et tu commences à bégayer.

¹⁶⁸**M₃**: Donc eux même ils ne savent pas ce qu'ils sont en train de mimer.

¹⁶⁹**F**: Les autres n'ont pas eu de difficultés ?

¹⁷⁰**L**: (s'adressant à **M₇**) Toi tu as fait ça ! Qu'est-ce qui était difficile?

¹⁷¹**M₇**: Non madame (elle secoue la tête et dit) A part le stress.

¹⁷²**L**: Donc tu n'as pas eu de Stress.

¹⁷³**F**: Les autres n'ont pas eu de difficulté.

¹⁷⁴**M₆**: J'ai une difficulté parce que quand je pars, quand ja... je pars devant pour... J'ai une
¹⁷⁵difficulté parce que quand je pars devant pour m'exprimer, quand les gens me regardent ils
¹⁷⁶se mettent à rire et ... ça me donne la honte. Et quand je parle, j'oublie souvent ce que je
¹⁷⁷veux dire.

¹⁷⁸**M₄**: On a les difficultés à parler, donc lorsqu'on veut parler on oublie certaines phases.

¹⁷⁹**M₃**: On a les difficultés parce qu'on pense aussi à des élèves qui nous regardent quand
¹⁸⁰quelqu'un fait une erreur en s'exprimant devant tout le monde, ils se mettent à se moquer ,
¹⁸¹ou bien ... à crier, si la personne est timide il sera frustré et même s' il connaissait il ne va
¹⁸²plus pouvoir s'exprimer.

¹⁸³**F**: En dehors de...

¹⁸⁴**L** : Par rapport aux pantomimes, pour la pantomime là!

¹⁸⁵**F:** En dehors de ...

¹⁸⁶**L :** pour la pantomime là!

¹⁸⁷**F:** En dehors de la honte et de la mal prononciation des mots quelle autre difficulté il y a-t-

¹⁸⁸il concernant l'improvisation ?

¹⁸⁹**L :** On a parlé de l'oubli.

¹⁹⁰**F:** Ok! Bon maintenant quelles sont les difficultés liées à la réalisation d'une
²⁰⁰pantomime devant la salle de classe?

²⁰¹**L:** Qu'est ce qui a été pour vous, qu'est ce qui est difficile quand on fait le jeu la
²⁰²pantomime là? /

²⁰³**M₆:** Quand on fait le jeu de ..., de pantomime souvent les gens donnent les ... les mimes
²⁰⁴qui sont difficiles à deviner.

²⁰⁵**M₃:** C'est aussi difficile parce qu'il y a des élèves qui partent mimer ce qu'ils ne savent pas
²⁰⁷ce qu'ils veulent et c'est difficile pour nous de trouver ce qu'ils veulent.

²⁰⁸**L:** Donc eux même ils ne savent pas ce qu'ils sont en train de mimer.

²⁰⁹**M₇:** C'est parfois difficile parce que quand quelqu'un mime tu connais la ... la
²¹⁰signification en français, mais tu ne sais pas en Allemand.

²¹¹**L:** Dis merci alors.

²¹²**F:** Je vous remercie grandement pour votre disponibilité et votre participation à cette
²¹³discussion de classe.

GRUPPENDISKUSSION MIT SCHÜLERN DER „PREMIERE“ KLASSE

¹**F:** Bonjour chers élèves de la première A4 du lycée bilingue de Mendong.

²**G:** Bonjour Madame.

³**F:** C'est avec un très grand plaisir que j'ai été dans votre salle de classe et que j'ai assisté à
⁴l'application des techniques théâtrales pendant vos cours d'allemand. Particulièrement
⁵l'application des posters encore appelés en Allemand « Standbild » et l'application
⁶des « Rollenspiele », les jeux de rôles que certains d'entre vous ont eu à exécuter. Donc je
⁷vous remercie déjà, d'avoir accepté de participer même si c'était le cours, d'avoir
⁸particulièrement accepté de participer à cette séquence du cours pendant laquelle ces
⁹techniques ont été appliquées. Maintenant donc, j'ai des questions relatives à ces techniques.
¹⁰On va commencer d'abord par les jeux de rôles. Donc j'aimerais que chacun te donne son
¹¹point de vue ou bien son impression. Comment avez-vous trouvé le moment du cours
¹²pendant lequel les jeux de rôles ont été appliqués ? À vous la parole.

¹³**M₁:** Moi particulièrement j'ai apprécié parce que /

¹⁴**M₂:**(?... ?) C'était que c'était vraiment intéressant et on a en tiré plusieurs leçons. /

¹⁵**J₁:**(?... ?) De langue, cette méthode ou alors cette technique d'apprentissage est aussi bien
¹⁶pour l'enseignant parce que ça facilite à l'enseignant de communiquer avec ses élèves là
¹⁷tout le monde comprend. C'est pas comme on vient parler là, on « sprechen » là,
¹⁸psychologiquement, les é, je ne sais pas si je peux dire psychologiquement les élèves sont
¹⁹déjà bloqués, parce qu'ils se disent « je ne vais rien comprendre ». Alors que déjà même
²⁰avec le simple fait de faire le mouvement l'élève peut avoir une idée de ce que l'enseignant
²¹veut lui transmettre, ça c'est mon point de vue.

²²**M₃:** Bon moi, moi particulièrement j'ai apprécié parce que durant, durant ce cours, les
²³élèves étaient plus attentifs et ils participaient mieux au cours que d'habitude.

²⁴**M₄:** Moi j'ai également apprécié comme tout le reste, je pense que c'est la, c'est la
²⁵meilleure méthode. Ça amène tout le monde à participer au cours. Tout le monde, parce que
²⁶c'est d'abord une attraction, ça empêche la classe d'être morte, donc les élèves ne dorment
²⁷pas. Tout le monde est attentif, tout le monde veut comprendre ce qui se passe, tout donc les
²⁸élèves sont d'emblée dans ça si je peux dire ça comme ça. Ils sont actifs et surtout comme le
²⁹professeur aussi même est, quand le professeur est dégagé, ça motive tout le monde, toute la

³⁰classe est dégagée, et les élèves comprennent mieux, et ils ont la volonté même de participer
³¹au cours quand c'est comme ça. Contrairement à quand le professeur vient là, elle écrit, tout
³²le monde veut seulement dormir que, ça c'est ennuyant donc pour moi c'est une très bonne
³³méthode.

³⁴**M₅**: Et ... moi aussi, j'ai vraiment apprécié parce que, avec ces méthodes vraiment tous les
³⁵élèves sont actifs même ceux qui détestent le cours d'Allemand si je peux le dire ainsi.
³⁶Même si tu n'avais pas vraiment envie de suivre le cours, même le... simple fait de regarder
³⁷et suivre ce qu'on dit même avec les gestes, même si tu ne comprends pas vraiment, tu peux
³⁸avoir quand même une idée de tout ce qui se passe devant et c'est une méthode amusante
³⁹qui permet aux élèves d'apprendre facilement.

⁴⁰**J₂**: Moi ... Moi particulièrement j'ai apprécié parce que d'abord nous on a une classe qui
⁴¹n'est pas facile du tout. Quand on fait souvent cours d'Allemand, ils ne sont pas actifs ils ne
⁴²participent pas, ils ne font pas l'effort. A travers ce théâtre, c'est vrai on procure la joie la
⁴³gaieté à tout le monde. Chacun se sent vraiment puisque, dans la joie, et dans la joie ce qui
⁴⁴est sûr on apprend toujours, puisqu'il y a certains à travers les images ils ont pu quand
⁴⁵même faire l'effort ce jour- là de former certaines phrases, même si elles n'étaient pas
⁴⁶correcte. Ils ont fait, ils ont fait l'effort, ils ont su que non, à travers le message qu'on leur a
⁴⁷véhiculé, nous sommes à tel thème, on parle de telle chose, et nous avons tels différents
⁴⁸thèmes dans un grand titre qui les englobent tous en général.

⁴⁹**M₆**: Moi je pense particulièrement comme tous les autres que le cours, le cours théâtral est
⁵⁰une bonne partie, et est, je peux dire c'est une partie en fait qu'on doit ajouter dans le
⁵¹système d'éducation parce que ça permet aux élèves de mieux, de mieux assimiler. Parce
⁵²qu'il y a d'autres que à travers les images, ils comprennent plus. Par exemple moi. Parce
que ⁵³quand on fait ainsi ça me permet, même si on me donne un épreuve, je peux me rappelle
que ⁵⁴on avait par, on avait fait le théâtre qui concernait tel thème, et ça va me, donc les idées
⁵⁵seront plus claires. Et c'est une bonne méthode d'apprentissage, parce que tout le monde,
⁵⁶quand le professeur s'adonne d'abord, tous les au... le reste suit et ça permet aux élèves de
⁵⁷pouvoir comprendre. Même ceux qui ne comprennent pas d'habitude. C'est mon point de
⁵⁸vue.

⁵⁹**M₈**: Moi je pense que le cours était vraiment...

⁶⁰**M₆**: Parle fort

⁶¹**M₈**: Moi je pense que le cours était très mouvementé et tout le monde était actif au cours,
⁶² tout le monde voulait comprendre, et que la méthode là est très bonne. /

⁶³**F**: Sie war dabei!

⁶⁴**M₉**: Ils ont déjà tout dit, ce qui est sûr que ce qu'ils ont cité c'était vraiment ça.

⁶⁵**M₁₀**: Tu parles pour toi seul?

⁶⁶**F**: Ok! Bon maintenant ...hmh ! C'est vrai que nous avons parlé des activi... donc on a
⁶⁷ englobé n'est-ce pas, à la fois les images et euuh... les jeux de rôles. Maintenant on va
⁶⁸ commencer par les jeux de rôle. On ne parle plus, là on ne parle plus du cours et de la salle
⁶⁹ de classe, chacun parle de lui-même. Bon ça c'est particulièrement pour ceux qui ont
⁷⁰ participé aux jeux de rôles. Qu'est-ce que tu as profité en participant à ce jeu de rôles ?

⁷¹**M₂**: Même si on n'a pas joué on peut parler non?

⁷²**F**: D'abord, on commence d'abord par ceux qui ont joué, fait des jeux de rôles.

⁷³**M₅**: Bon moi particulièrement, c'est aussi une méthode de se divertir en classe, sans
⁷⁴ même... et d'apprendre aussi. Donc, euh ... c'est une méthode de se divertir étant en classe
⁷⁵ et ça nous permet aussi souvent de nous ouvrir, de m'ouvrir l'esprit...

⁷⁶**F**: Bon ! Je vais un peu diriger la question n'est-ce pas? Donc chacun parle de lui. Qu'est-ce
⁷⁷ que toi particulièrement tu profites? Tu as appris en jouant? Et ce faisant, il faut penser à
⁷⁸ comment ça s'est déroulé, pour que vous obteniez d'abord les textes. Et pendant que vous
⁷⁹ étiez en train de jouer, Qu'est-ce que je profite moi particulièrement à avoir peut être
⁸⁰ contribué à rédiger les textes et à les jouer devant la salle de classe. Donc le profit personnel.
⁸¹ C'est plus ce profit-là, dont on a besoin maintenant.

⁸²**M₆**: Moi je pense que... euh ? Ce jeux de rôles ça m'a amené d'abord, pour trouver le texte,
⁸³ c'est d'abord de ce qu'on vit, ce qu'on vit quotidiennement, qui nous a amené à ... donc les
⁸⁴ fléaux sociaux qui se passe dans la vie, c'est ça qui nous a amené à pouvoir écrire notre
⁸⁵ texte et à pouvoir le transmettre aux autres. Ça m'a amené à voir que bon nous sommes
⁸⁶ aptes, nous pouvons vraiment transmettre quelque chose aux personnes en ... juste à travers
⁸⁷ ce qu'on voit, nous pouvons essayer je ne sais pas comment exprimer ça ... de ... comment
⁸⁸ je vais dire ça?

⁸⁹**F:** Soyons plus proche de l'enseignement de l'Allemand, donc pas ce qu'on profite en
⁹⁰général. N'est-ce pas? Ce que toi tu profites, donc ce que tu as profité, en fait quel étais ton
⁹¹profit à participer à ce jeu, en ce qui concerne l'apprentissage de l'Allemand. Donc en quoi
⁹²est-ce que ça t'a permis d'avancer dans l'apprentissage de l'Allemand ?

⁹³**M₆:** Ça nous a, ça m'a permis particulièrement d'avancer particulièrement d'avancer parce
⁹⁴que là, j'ai une, j'ai... bon les phrases. Il y a certaines phrases en Allemand que maintenant
⁹⁵si on te pose à travers ça tu as déjà ça en mémoire parce que le sketch seulement que tu as
⁹⁶joué, le rôle que tu as joué t'as permis d'a... de... donc d'assimiler et assimiler de nouveaux
⁹⁷mots par rapport à ton vocabulaire en Allemand.

⁹⁸**J₂:** Bon moi particulièrement, bon ça a été, comme une sorte de, une nouvelle expérience
⁹⁹pour moi, parce que ce jour-là, j'ai pu travailler avec une camarade qui est **M₅**. J'ai pu
¹⁰⁰savoir, la façon dont on a travaillé ensemble, j'ai pu comprendre que elle-même aussi elle
¹⁰¹peut, elle est capable de dire quelque chose en Allemand. Puisque nous avons fourni un
¹⁰²texte ensemble dans lequel elle a joué le rôle de « Magni », et moi j'étais « Tagni ». Et le
¹⁰³problème posé c'était celui du couple dans lequel je ne rationnais pas « keine Geld für
¹⁰⁴Essen gibts Mann », comme on le dit. Elle, ça m'a montré qu'elle, elle est capable. Elle peut
¹⁰⁵si elle veut. Et...

¹⁰⁶**F:** Et toi alors ?

¹⁰⁷**J₂:** Bon moi en particulier, c'est vrai j'ai été fier ce jour-là, même comme au début on a
¹⁰⁸toujours voulu me décourager en disant c'est ce que tu aimes, c'est comme ça là, c'est
¹⁰⁹toujours, mais quand j'ai, quand j'ai pu être, c'est vrai que la scène n'a pas pu bien se
¹¹⁰passer, mais j'étais quand même un peu dans mon élément, j'ai pu sentir cette joie-là de
¹¹¹pouvoir fournir les efforts quelque part pour le bien commun, à travers cette nouvelle
¹¹³technique d'apprentissage.

¹¹⁴**M₄:** Bon...En ce qui me concerne moi, moi je ne suis pas très brillante en Allemand quand
¹¹⁵il s'agit de parler, mais grâce à ce sketch, j'ai déjà d'abord assimilé tous les mots de mon
¹¹⁶Sketch là, donc si ça me reviens si j'ai à revoir ça dans un texte ou que ce soit ailleurs, ça
¹¹⁷ne peut pas me dépasser, parce que ça m'a permise de, d'entrer un peu dans, vraiment dans
¹¹⁸l'Allemand d'enrichir en quelques sorte mon vocabulaire et comme c'était de manière
¹¹⁹attractive, j'ai retenu une fois. Donc pour moi c'est une très bonne méthode, parce que si
¹²⁰tout le monde, parce que quand c'est d'abord amusant, on retient facilement, quand, là en

¹²¹classe là vous vous lancez les mots là dans les blagues, (?... ?) de passer les gens « Mutti!

¹²²Mutti !». @C'est, c'est quand c'est attractif ça reste. Ça enrichi le vocabulaire une fois

¹²³pour toutes.

¹²⁴**G:**@@

¹²⁵**F:** Il m'a donné une nouvelle idée. Je ne sais pas si chacun en intervenant peut me dire quel

¹²⁶est le rôle qu'il a joué avant de continuer.

¹²⁷**M₄:** Moi j'ai joué le rôle de l'enfant têtue, parce que l'enfant paresseuse, si je peux le dire

¹²⁸comme ça, ma maman m'envoie, je dis « aah ! Immer ich ! Immer ich ! je ne suis pas ton

¹²⁹seul enfant, je suis fatiguée quoi.»

¹³⁰**L:** Donc tu as retenu « Immer ich ? Immer ich? »

¹³¹**G:**@@

¹³²**M₆:** C'était la meilleure partie.

¹³³**L:** Ok !

¹³⁴**M₁:** Bon moi particulièrement, j'ai joué dans le rôle de la maman qui blâme sa fille à cause

¹³⁵de ses sorties tardives avec des habillements bizarres de prostituée.

¹³⁶**J₂:** La go Android

¹³⁷**M₁:**Et moi...

¹³⁸**L:** Tu as retenu une phrase ?

¹³⁹**M₁:** J'ai ret euh... La phrase que moi j'ai retenu c'est « du

wirstaucheineProstituierte¹⁴⁰sein. »@

¹⁴¹**G:**@@

¹⁴²**M₈:**Ekiééé ! Moi j'ai joué le rôle, voici ma mère qui vient de parler, moi j'étais donc sa

¹⁴³filles, @ la fille têtue qui rentre tard. Qui sort et qui veut s'habiller selon la mode des jeunes

¹⁴⁴aujourd'hui. La vie que les jeunes mènent aujourd'hui. Et moi, j'ai donc vu que apprendre

¹⁴⁵l' Allemand avec cette méthode, c'est... C'était très facile. Parce que la phrase que moi j'ai

¹⁴⁶retenue, c'est que euh... « Du bist alt Mutti ! »

¹⁴⁷**G:**@@

¹⁴⁸**M7:** Moi j'ai joué le rôle, moi j'ai joué le rôle de la fille qui rentre tard à la maison. Et à la
¹⁴⁹fin j'ai présenté mes excuses à ma mère, qui a accepté mes excuses. Et le mot excuse en
¹⁵⁰Allemand c'est « Entschuldigung », tard c'est « Spät ».

¹⁵¹**M5:** Et moi j'ai joué le rôle de la femme de mon camarade qui est passé tout à l'heure, et
¹⁵²qui ne rationnait pas à la maison et par la fin moi j'ai commencé à sortir, à commencé à
¹⁵³sortir avec le boucher. @Qui me donnait de la viande que je préparais chaque jour chez
¹⁵⁴moi. Parce que mon mari ne rationnait pas.@

¹⁵⁵**L:**Une phrase intéressante de ...

¹⁵⁶**J1:** « Woher kommt das Geld? »

¹⁵⁷**M5:** „Woher kommt das Geld?“ demandant mon mari. Et moi j'ai répondu.
D'Adamou¹⁵⁸biensûr!@

¹⁵⁹**J2:**@Son boucher

¹⁶⁰**M5:** « Der Metzger »

¹⁶¹**L:** Bon maintenant les difficultés.

¹⁶²**F:** Ok ! Les difficul... les difficultés rencontrées pendant, en fait pendant le processus, que
¹⁶³ce que ce soit pour euh... Pour produire le « Standbild » ou produire le Poster. Ou alors
¹⁶⁴pour, en fait pour de retrouver en train de présenter le rôle devant. Quelles ont été les
¹⁶⁵difficultés pendant, avant et après...

¹⁶⁶**M2:** Bon ici, avant de passe pour aller faire mon Stand ou c'est « Standbild », j'avais
¹⁶⁷d'abord donc, j'avais d'abord peur de mes camarades. J'étais un peu frustrée, stressée. Je
¹⁶⁸ne me sentais pas capable de faire ça. Maintenant quand on était déjà devant, on a fait notre
¹⁶⁹« Standbild » ...

¹⁷⁰**F:** Tu peux rappeler en quoi consistait le « standbild »?

¹⁷¹**M2:** Notre « Standbild » consistait bon parfois quand le professeur entre en classe,
¹⁷²normalement les élèves doivent se lever, accueil, et dire bonjour au professeur. Mais dans
¹⁷³notre « Standbild », le contraire c'était que quand le professeur est en, notre professeur est
¹⁷⁴entré, je me suis vite relevée, ma camarade, ne voulais pas, donc, j'ai fait en sorte que... Je

¹⁷⁶J'ai amené à se lever. Et après avoir fait notre petit « Standbild », j'ai ressenti, donc j'étais
¹⁷⁷fière moi, j'ai ressenti que non donc je pouvais le faire et je le ferai toujours dans l'avenir.

¹⁷⁸**F:** Les difficultés rencontrées

¹⁷⁹**M₄:** Les difficultés rencontrées chez moi, c'était... plus au niveau de la prononciation des
¹⁸⁰mots. Parce que comme j'ai pas beaucoup habitude de parler Allemand, c'est difficile.
¹⁸¹Donc avant de faire les sketches, j'étais obligée de répéter les mots qui me dépassaient à
¹⁸²prononcer, répéter, répéter, j'étais toujours en train de venir demander à mon camarade **J₁**.
¹⁸³C'est comme ça qu'on prononce ? C'est comme ça ? Pour être sûre de bien prononcer
¹⁸⁴arrivé devant, c'était le plus difficile pour moi ne pas bégayer quoi, bien articuler le mot
¹⁸⁵comme il fallait.

¹⁸⁶**J₂:** Comme difficulté rencontrée, il y avait suivre le fil du papier, bon le sketch qu'on a fait
¹⁸⁷au début, parvenir peut être à dire telle chose. Suivre le fil de l'action, parler et prendre la
¹⁸⁸parole, après Magni prend la parole, ce n'était pas facile, puisque d'abord le Sketch qu'on a
¹⁸⁹fait, c'était bien au départ, mais on n'a pas su recopier, et avec aussi le bruit. La peur aussi
¹⁹⁰de voir les autres dire c'est pas bien, aaahkah ! Vous n'avez pas véhiculé de message, ça
¹⁹¹n'a pas été important, tout ce qu'on voulait était rire, s'amuser, bon, au final, quand on voit
¹⁹²puisque le message a pu bien être transmis aux autres, même les difficultés au final on ne
¹⁹³s'attarde plus trop dessus. /

¹⁹⁴**F:** Je ne sais pas s'il y a encore quelqu'un qui veut intervenir concernant la difficulté au
¹⁹⁵niveau du « Rollenspiel ».

¹⁹⁶**M₇:** Ma part de difficulté était se placer devant mes camarades de classe et parler
sans...¹⁹⁷trembler.

¹⁹⁸**F:** Donc si je comprends bien vous n'avez pas eu de difficulté concernant la, la, la,... en
¹⁹⁹fait obtenir d'abord le texte à jouer, était très facile.

²⁰⁰**M₈:** Ce sont les choses courantes de la vie.

²⁰¹**M₆:** Nous étions inspirés.

²⁰²**M₁₀:** Moi ma difficulté était de convaincre ma camarade pour qu'elle vienne me trouver
²⁰³devant.

²⁰⁴**F:** Donc on est déjà au « Standbild » ! Ok ! Donc tu as eu des difficultés à convaincre ta
²⁰⁵camarade !

²⁰⁶**M₁₀:** Parce que elle avait un peu peur. Mais elle est quand même passée.

²⁰⁷**M₅:** Moi ma difficulté c'était d'avoir peur de ce que mes camarades vont bien dire, et ce
²⁰⁸qu'ils vont lancer comme pic, pour dire, ce que vous avez fait n'est pas bien et que, le trac
²¹⁰aussi au début. Dès que j'ai commencé à jouer ça allait.

²¹¹**M₆:** Pas de difficulté ? OK ! Bon ! euh ! mhmh ! Maintenant quelle solu...en fait comment
²²²faire pour améliorer les « Standbild » pendant le cours d'Allemand?

²¹³**M₈:** Je pense que, pour améliorer il faut, en parlant, il faut faire les gestes pour que le
²¹⁴message soit, les gestes pour que le message soit facilement véhiculé aux autres.

²¹⁵**F:** Au „Standbild“ ou au „Rollenspiel“?

²¹⁷**G:** Au Standbild !

²¹⁸**M₈:** Eh ! Au « Rollenspiel »! C'est le « Rollenspiel » la bas!

²¹⁹**F:** Donc pour le « Rollenspiel » il faudrait que /

²²⁰**M₈:** En parlant on, on doit faire les gestes.

²²¹**J₂:** Au « Rollenspiel », je pense que les professeurs doivent un peut être, avoir un esprit de
²²²créativité.

²²³**G:** Les élèves ou les professeurs ?

²²⁴**J₂:** Non, puisque le professeur assiste l'élève. Le professeur assiste l'élève, ... euh... le
²²⁵professeur assiste l'élève dans son travail. L'élève aussi doit être créatif. Parce qu'on ne
²²⁶peut pas prendre quand même le problème que l'on vit chaque jour que ce soit à la maison.
²²⁷Bon essayer un peu de...sortir du commun se mettre un peu dans la peau de quelqu'un qui
²²⁸sait qu'il veut, qu'il peut parvenir, à quelque. Il sait que si je fais telle chose. Avoir la
²²⁹confiance en soi et être déterminé à faire ce qu'il veut.

²³⁰**M₉:** Le « Rollenspiel » lui il a besoin de l'attention des élèves ...

²³¹**G:** Parle fort, non?

²³²**M₉**: Le « Rollenspiel » lui il a besoin de l'attention des élèves pour pouvoir bien euh...
²³³ traduire ce que les autres élèves doivent essayer de nous transmette en regardant le sketch,
²³⁴ donc ça doit être un peu dans le calme pour pouvoir bien regarder et traduire.

²³⁵**F**: Propositions pour améliorer la qualité du « Rollenspiel » au cours d'Allemand.

²³⁶**G**: « Standbild ».

²³⁷**F**: Oui je demande s'il n'y en a pas d'autres, avant qu'on ne passe au « Standbild ».

²³⁸**J₁**: Pour le « Rollenspiel »?

²³⁹**F**: Pour améliorer la qualité du « Rollenspiel ».

²⁴⁰**M₂**: Je peux ajouter quelque chose pour le « Rollenspiel ». Non seulement en faisant les
²⁴¹ gestes pour amener les élèves à comprendre, on doit aussi bien s'exprimer en Allemand.
²⁴² Comme ça ?

²⁴³**F**: Bien s'exprimer c'est-à-dire?

²⁴⁴**M₂**: Bien articuler les mots, par exemple quand tu veux... Avant d'aller faire ton
²⁴⁵ « Rollenspiel », tu dois d'abord connaître donc texte, tu dois bien réviser ton texte dans ta
²⁴⁶ tête donc bien prononcer les mots en allemand vous voyez un peu ! Pas le genre que pour
²⁴⁷ faire le « Rollenspiel » tu dois avoir le papier en Main, donc tu dois mémoriser ton texte en
²⁴⁸ Allemand pour pouvoir aller faire ton « Rollenspiel ».

²⁴⁹**M₄**: Moi aussi je pense que on doit accorder l'articulation des mots avec celle des gestes
²⁵⁰ pour que il y ait une meilleure compréhension, oui que le message soit parce que même si il
²⁵¹ ne comprend pas ce que tu dis quand tu parles en Allemand, mais que à traves tes gestes ils
²⁵² puissent te saisir.

²⁵³**F**: Fertig?

²⁵⁴**G**: Ja !

²⁵⁵**F**: Gut! Jetzt sprechen wir über Standbild als Technik im Deutschunterricht.

²⁵⁶**M₁**: Moi particulièrement, je pense que pour le « Standbild » l'élève doit être attentif pour
²⁵⁷ pouvoir suivre ce que son camarade de devant veut lui transmette pour pouvoir bien cerner
²⁵⁸ à travers son Poster ces gestes ce qu'il veut dire.

²⁵⁹**M₂**: Bon pour le « Standbild », j'aimerais que on fasse un peu donc le genre que on peut
²⁶⁰d'abord donner l'idée à donc aux élèves, on donne un peu, on essaie un peu de parler avant
²⁶¹d'arriver au niveau du Poster, donc le finish, donc si on pouvait seulement donner une
²⁶²petite idée aux élèves, on essaie un peu de dire quelque chose de ce que on va faire dans le
²⁶³Standbild.

²⁶⁴**M₁₀**: Moi je trouve que pour faire le « Standbild », il faut trouver les messages d'abord très
²⁶⁵brefs et clairs. On ne doit pas trop tourner. Tu viens-tu... Donc ça doit être, même si c'est
²⁶⁶n'importe qui qui voit doit connaître que ça veut dire ça, ça veut dire ça. On n'a pas besoin
²⁶⁷de parler, donc l'objectif c'est le « Standbild » donc

²⁶⁸**M₆**: Tu dois prendre la bonne posture.

²⁶⁹**M₁₀**: Bon on doit regarder, quand on doit vous regarder on doit connaître que, oui on doit
²⁷⁰connaître que bon c'est ça qu'ils sont en train de faire. Ils sont en train de demander les
²⁷¹excuses Voilà ce qu'elle a fait pour demander les excuses. Pour ne pas beaucoup... On ne
²⁷²doit même pas parler. Il ne faut même pas parler. Il faut les gestes compréhensifs et
²⁷³convaincants.

²⁷⁴**M₃**: Dans la même lancée j'aimerais aussi ajouter que pendant le « Standbild »,
²⁷⁵normalement les élèves doivent être plus attentifs pour pouvoir comprendre ce qui ce que,
²⁷⁶le message donc ce que les camarades font. Donc on ne peut pas les expliquer d'abord ce
²⁷⁷qui va se passer avant de faire la scène. Là ils ne seront plus attentifs à ce que on veut faire
²⁷⁸devant.

²⁷⁹**M₈**: C'est un peu comme un jeu de devinette, oui ils doivent deviner, donc ils doivent bien
²⁸⁰voir ce que vous êtes en train de faire et chercher à deviner de quoi il s'agit.

²⁸¹**M₆**: Donc les gestes qu'on fait doivent être clairs en fait, la posture doit être claire et
²⁸²convaincante...@

²⁸³**M₈**:Ça va alors, parle alors@!

²⁸⁵**M₆**: J'ai volé ta pensée?@

²⁸⁶**G**:@@

²⁸⁷**M₉**: Et pour cela toi-même tu dois connaître ta pensée, pour pouvoir entendre les
²⁸⁸propositions de tes camarades pour pouvoir les corriger pour leur dire oui c'est ça ou c'est
²⁸⁹ça.

²⁹⁰**F**: Weitere Anmeldungen im Rahmen des Standbilds.

²⁹¹D'autres propositions concernant le « Standbild ? »

²⁹²Ok ! Sur ce je vais vous remercier cordialement et sincèrement d'avoir participé à la
²⁹³collecte de donnée concernant mon Thème. Theaterpädagogische Lehr- und Lerntechniken
²⁹⁴im Deutschunterricht.

²⁹⁵**G**: Merci beaucoup.

²⁹⁶**M₆**: Madam ça été un plaisir.

²⁹⁷**M₆**: Un grand plaisir.

INTERVIEW MIT DER LEHRERIN DER PREMIERE UND QUATRIEME KLASSE VON LYCEE BILINGUE DE MENDONG

¹**F:** Guten Tag L!

²**L:** Ja, Guten Tag !

³**F:** Ich bedanke mich sehr herzlich bei ihnen angenommen zu haben, die
⁴theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken in ihren Klassen anzuwenden. Und heute,
⁵sind wir auch, freue ich mich auch, Sie zu interviewen zu dürfen über also den Verlauf
dieser, ⁶dieser Anwendung und auch über Ihre allgemeinen Erkenntnissen über die
⁷theaterpädagogischen Lehr- und Lerntechniken und ihre Einflüsse auf euh... den
Lehrprozess. ⁸Nun, als erste Frage werde ich, habe ich, als erstes frage ich, wie vielen Jahren,
seit wie ⁹vielen Jahren sind sie Deutschlehrerin?

¹⁰**L:**Hmmmm, 12@ seit 12 Jahren

¹¹**F:** Seit 12 Jahren

¹²Mmhm!

¹³**F:** Und euh... Welche euh... Strategien benutzen Sie gewöhnlich was die kommunikative
¹⁴Kompetenz angeht? Also ich möchte gern wissen haben sie es, also halten sie es für wichtig
¹⁵die kommunikative Kompetenz im Deutschunterricht zu schulen?

¹⁶**L:**Aaaah! Ja ich halte es für wichtig die kommunikative Kompetenz in der ...oder in der
¹⁷Deutschstunde zu führen, denn hein... im Deutschunterricht wird vor allem eine Sprache
¹⁸gelernt. Und ich denke, das erste Ziel euh...des Erkennens einer Sprache ist es, hm...dazu
¹⁹fähig sein diese Sprache zu sprechen, also wenn ich so sagen könnte also, eine Sprache
²⁰benützt man sehr oft, um zu kommunizieren. Sei es schriftlich oder mündlich, im Alltag
²¹wenn ich, wenn ich euh... eine Sprache euh...verwende oder benutze, da möchte ich eine
²²Botschaft geben also ich möchte mich mit einer Person unterhalten. Wenn es schriftlich ist,
²³also möchte ich zum Beispiel vielleicht ein SMS schicken oder eine E-Mail, einen Brief
²⁴schreiben, und das alles ist Kommunikation. Also deshalb finde ich es wichtig im
²⁵Deutschunterricht die kommunikative Kompetenz zu schulen.

²⁶**F:** Ok! Und wie gehen sie euh... mit der Schulung dieser Kompetenz im Deutschunterricht
²⁷gewöhnlich um?

²⁸L: Euh... ich versuche immer alles was euh... wir in der Deutschstunde machen zu
²⁹Kontextualisieren. Also was bedeutet das? Also, ich versuche immer es mit einer
³⁰Lebenssituation zu verbinden. Wenn zum Beispiel die Schüler...hmm, ich nehme ein
³¹Beispiel in der 4^{eme}, wenn ich zum Beispiel die Zahlen lerne also, sie lernen nicht nur zum
³²Beispiel von 1 bis 20 zu zählen, sondern ich versuche ihnen da zu zeigen welche konkreten
³³Situationen, Lebenssituationen können sie diese Zahlen verwenden. Also zum Beispiel
³⁴Zahlen will man euh...verwendet man, um euh...die Einwohner Zahl eines Landes zu
³⁶geben, oder die Schüleranzahl einer Klasse zu geben, euh... um euh...über Geburtsdatum zu
³⁷sprechen, um Daten zu geben oder Uhrzeiten zu geben. Und es ist immer unterschiedlich je
³⁸nach der Situation. Also euh... alles was wir machen kontextualisieren wir. Also das ist
³⁹meine erste Strategie...euh...

⁴⁰Die zweite Strategie ist ich fördere sehr oft in meiner Klasse die Schüler-Schüler-
⁴¹Interaktion. Also, was bedeutet das? Ich bin immer, nicht immer diejenige, die spricht, und
⁴²die Schüler hören zu. Oder nicht nur, dass die Schüler reagieren immer auf was ich gesagt
⁴³habe. Ich ...euh... bringe die Schüler dazu auch in der Klasse euh... miteinander zu reden.
⁴⁴Also das ist Schüler-Schüler-Interaktion. Also es kann mithilfe zum Beispiel eines Balls
⁴⁵sein, also, dass...euh... wenn wir zum Beispiel etwas gelernt habe, und euh...euh... ich
⁴⁶kann zum Beispiel euh das Beispiel sich vorstellen nennen. Sich vorstellen. Also ich werde
⁴⁷nicht immer sein, die fragt: „ Ja, wie heißt du? Woher kommst du?“ ...euh... Wie alt bist
⁴⁸du? Aber wenn die Schüler das gelernt haben. Ich fordere sie es auch in der Klasse zu
⁴⁹machen. Also, ein Schüler stellt die Frage, der anderen oder dieser beantwortet, und stellt
⁵⁰einer anderen einer anderen Frage. Das können sie...euh... auf ihre Sitzplätze machen.
⁵¹Also das ist eine Methode, die ich einsetze, damit sie auch sprechen können und nicht
⁵²immer nach vorne gehen sollten. Da die Klasse, da sie ein bisschen Zahlreich sind und mit
⁵³dem Ball können sie von einer Reihe nach einer anderen, das Wort, zum Wort kommen. Das
⁵⁴mache ich sehr oft in meiner Schul... meiner Stunden. Auch zum Beispiel während der
⁵⁵Wiederholung also, wenn ich am Anfang etwas wiederhole also ein Schüler, Lernende steh
⁵⁶auf und sagt was er vielleicht gelernt hat und fragt den anderen Schüler, also, das ist also,
⁵⁷das Gespräch ist nicht nur Lehrer-Schüler, aber Schüler-Schüler, aber sehr oft Schüler-
⁵⁸Schüler. Ich gebe am meisten nur der Impuls und sie machen weiter. Ja, also so euh...
⁵⁹versuche ich sehr oft die kommunikative Kompetenz zu Schulen.

⁶⁰Also erstens Kontextualisierung von alles was sie lernen, von dem gelernten, und zweitens
⁶¹die Schüler – Schüler – Interaktion. Also, es kann auch vorkommen, dass einige nach vorne
⁶²kommen und vielleicht etwas vorspielen, aber nicht so oft.

⁶³**F:** Ok! Das heißt sie haben manchmal diese das kommunikative Verfahren benützt damit
⁶⁴die Schüler zu Wort kommen. Aber haben sie vor dieser empirischen Studie, also, vor der,
⁶⁵also vorher die theaterpädagogischen Lehr und Lerntechniken schon benützt, das heißt vor
⁶⁶dem Rahmen dieser empirischen Studie hatten sie schon diese Theatertechniken im
⁶⁷Deutschunterricht benutzt?

⁶⁸**L:** Mhm... Ja. Rollenspiele, ja, Rollenspiele und sehr oft in der 4^{eme} Klasse. Die andren
⁶⁹Methode nicht so sehr. Also in Premiere mache ich sehr oft euh... Vorträge. Ja, Vorträge.
⁷⁰Aber sehr selten spielen die Schüler eine Rolle. Die Methode, die ich sehr oft einsetze ist
⁷¹Rollenspiel, manchmal auch vielleicht Gestik, manchmal also zum Beispiel. Ein Schüler
⁷²kann nach vorne gehen und etwas machen, die anderen wiederholen. Aber nicht so
⁷³systematisch, ja diese thea, nicht so systematisch, also es kann vorkommen und es hängt von
⁷⁴dem Lerninhalt ab.

⁷⁵**F:** Haben ihrer Meinung nach diese theaterpädagogischen Techniken eine Relevanz, was die
⁷⁶Schulung der kommunikativen Kompetenz angeht?

⁷⁷**L:** Ja...Euh.... Nach...euh... nach den...oder nachdem wir alle diese Methoden in der
⁷⁸Stunden eingesetzt haben, also finde ich ...euh...diese theaterpädagogische Methoden eine
⁷⁹Relevanz haben. Ich selber habe da gelernt, dass ich sogar eine grammatische Struktur mit
⁸⁰euhhh... dieser Methode einsetzen könnte. Also das hatte ich nie gemacht und für das erste
⁸¹Mal habe ich, ja versucht ganz konkret eine grammatische Struktur mit etwas Spielerisches
⁸²zu verbinden. Das war diese Methode der Pantomime. Ich selber war nicht so sicher, dass
⁸³die Schüler es kapieren sollte, aber ich, ich, ich war bewundert. Als sie so schnell verstanden
⁸⁴haben, worum es ging. Zweitens ich habe auch da bemerkt, dass Schülerinnen oder Schüler,
⁸⁵die nicht so oft zum Wort kamen oder nicht so spontan sprechen könnten und sie haben es
⁸⁶gemacht und das war gut für die Stunde, denn es war motivierend, denn es hat Spaß in der
⁸⁷Stunde gemacht, erstens. Und zweitens euh... ist es uns gelungen, euh... also ich sage uns
⁸⁸denn wir waren zusammen einige euh...sprachliche Mittel ganz spontan oder mit Lust, und
⁸⁹ich würde auch sagen einfacher denn Schüler beizubringen. Ja, ich nehme zum Beispiel das
⁹⁰Beispiel von... in der Premiere haben wir über Konflikte gesprochen, das Thema war
⁹¹Konflikt und wie die Schüler da ganz spontan so eine Idee gefunden hatten, wo sie eine

⁹²Konfliktsituation vorspielen könnten. Also das war für mich ganz sehr sehr interessant, und
⁹³zwar habe ich da geholfen mit den sprachlichen Mittel, aber euh... es hat mir gefallen, dass
⁹⁴sie es so auch auf... vorne spielen könnten. Und hm...

⁹⁵Zweistens da wo, die mit der Pantomime da die Schüler ein Standbild machen sollten und
⁹⁶die Schüler da Sätze mit „Je ... desto“ schreiben sollten. Also ich habe es bewundert, wie
⁹⁷sie... die Schüler, die zugeschaut haben also der, der, der, den richtigen Satz gefunden
⁹⁸haben. Oder die richtige Situation gefunden haben und waren in der Stande diese Situation
⁹⁹mit der...euh... der Struktur „je ... desto“ zu formulieren. Euh... Ich denke in diese Sinne
¹⁰⁰ist diese theaterpädagogische Struktur...hmm Methoden bitte relevant für...euh...der,der
¹⁰¹Deutschunterricht.

¹⁰²Und drittens möchte ich auch sagen, die deutsche Sprache /(?...?) anzuwenden, dann sehe
¹⁰³ich wirklich nicht, wo sie diese Sprache noch anwenden können. Ja sie können naja
¹⁰⁴vielleicht euh... wenn sie ein Briefwechsel haben etwas Schriftliches machen aber
¹⁰⁵mündlich sehr selten. Also Nach der Stunden könnte ich sagen nur vielleicht so neun und
¹⁰⁶fast neunundneunzig Prozent der Schüler haben kein Kontakt mehr zu der Sprache. Aber
¹⁰⁷jetzt die... das Theater das ist ein Raum, wo man, wo man sich mündlich äußert ja und es
¹⁰⁸bietet dann für diese Schüler den Raum diese Sprache mündlich anzuwenden. Und euh...da
¹⁰⁹verbinden, sie verbinden euh... Ich könn, ich kann sagen Vergnügen mit euh... Arbeit. Ja,
¹¹⁰sie lernen aber mit Spaß. Denn sehr oft wenn wir sie nur so sagen geht nach Hause und
¹¹¹schreibt einen Dialog über das, das, das bringt nicht so viel Spaß als wenn, sie es in Form
¹¹²eines Theaters spielen, denn sie spielen eine Rolle und es freut ihnen sehr das zu machen.
¹¹³Und deshalb finde ich euh... diese Methode Relevant für die Klasse. Schließlich möchte
¹¹⁴ich auch sagen diese Methode ist auch gut, denn ich habe auch da bemerkt, dass Schüler,
¹¹⁵die nicht, so gern sprechen könnten was in dem Unterricht machen. Ins besondere mit der
¹¹⁶Methode euh... Mimik euh... Pantomime. Und Standbild. Denn die Schüler, die nach
¹¹⁷vorne die Standbilder, in der Première Klasse, die Standbilder gemacht haben, waren nicht
¹¹⁸immer die Schüler, die am besten sich auf Deutsch äußern. Und ich finde es gut, denn das
¹¹⁹war für mich ein bisschen diese Differenzierung. Also damit kann man diese
¹²⁰Differenzierung machen, denn sehr oft, die Schüler, die sehr oft nach vorne gehen, sind die
¹²¹Schüler, die gut Deutsch sprechen können. Aber die Anderen trauen sie sich nicht zu nach
¹²²vorne zu gehen, weil sie meinen, wenn sie nach vorne gehen zum Beispiel, um ein
¹²³Rollenspiel, um einen Vortrag zu machen, und sie können nicht gut Deutsch sprechen, und
¹²⁴diese bleiben immer so und schauen zu. Aber diesmal waren immer diejenigen, die nicht

¹²⁵sprechen nach vorne, und die anderen, die sprechen haben da gesessen zugeschaut. Und es
¹²⁶hat dann dazu beigetragen, dass alle Klasse oder die ganze Klasse mitgemacht hat, und das
¹²⁷hat mich gefreut. Ich habe da viele Schüler, diejenige, die Szene mit dem Telefon gespielt
¹²⁸haben, sie kommen fast nie zum Wort in der Klasse. Fünfundsiebzig, siebzig Prozent der
¹²⁹Schüler, die die Standbilder gemacht haben, waren diejenigen, die fast nie zu Wort
¹³⁰kommen. Und ich denke mit der Methode haben wir ihnen dann die Möglichkeit gegeben
¹³¹etwas im Deutschunterricht zu machen. Und sogar in der „Quatrieme“ mit der Pantomime,
¹³²diejenigen, die immer die Gestik nach vorne gemacht haben, waren nicht immer diejenige,
¹³³die die beste sind. Und ich finde es gut.

¹³⁴Also wenn ich mich dann zusammenfassen kann, also theaterpädagogische Methode ist gut
¹³⁵zuerst, weil es Spaß in der Klasse bringt, weil es Bewegung in der Klasse bringt, weil es
¹³⁶dazu führt, alle Schüler am Unterricht mitzumachen, und drittens, weil damit man euh
¹³⁷...denn man damit die Sprache einfacher vermittelt, die Schüler dazu bringt die, die
¹³⁸Sprache im..., könnte ich sagen in reale Kommunikationssituation anzuwenden.

¹³⁹**F:** Und in unserem kamerunischen Kontext, welche sind die Schwierigkeiten auf denen
¹⁴⁰man konfrontiert sein können, wenn man diese Theater Techniken selbst anwenden will. Sie
¹⁴¹zum Beispiel haben diese Techniken angewendet und welche sind die Schwierigkeiten, auf
¹⁴²denen sie konfrontiert gewesen sind?

¹⁴³**L:** Ja die erste Schwierigkeit ist euh... die Schüleranzahl. Also wir sind, unsere
¹⁴⁴Klassenräume sind immer sehr voll, da mit hundert euh... mehr als hundert Schüler zu
¹⁴⁵arbeiten, es ist nicht einfach. Ich erkläre mich also, Theater bringt immer zum Lachen, ja.
¹⁴⁶Und euh... jedes Mal sollten wir immer Zeit nehmen, um die Schüler zu beruhigen und
¹⁴⁷wieder lachen und noch Mals Ruhe. Also das ist viel Energie, ja das ist viel Energie.
¹⁴⁸Manchmal haben manche haben ihre Mitschüler oder Mitschülerin ausgelacht. Und wir
¹⁴⁹sollten dann immer Zeit nehmen, um ihnen, sie dazu zu bringen, nicht mehr laut zu
¹⁵⁰sprechen und zuerst zuzuhören. Und das ist die erste Schwierigkeit, die Schüleranzahl. Es
¹⁵¹ist immer viel Energie ausgegeben, ja und so am, nach zwei Stundenunterricht, ist man so
¹⁵²immer Kaput. Und kann man Kopfweg haben mit dem Lärm und lachen und so weiter. Das
¹⁵³ist die erste Schwierigkeit. Die zweite Schwierigkeit ist unsere Lerntradition. Ich habe
¹⁵⁵bemerkt Es bringt, es nimmt immer viel Zeit in Anspruch, um diese Schüler dazu, zu
¹⁵⁶bringen euh... diese Rolle zu machen. Also wenn ich von Lerntradition spreche, unsere
¹⁵⁷Schüler sind euh.... daran gewöhnt, zu sitzen und abzuschreiben. Und wenn man sie neue

¹⁵⁸Methoden vermitteln möchten, manchmal bemerkt man zuerst eine, einen Widerstand. Also
¹⁵⁹widerstand nicht, weil sie es nicht wollen, sondern, weil sie nicht daran gewöhnt sind.
¹⁶⁰Also das ist für sie etwas Neues und sie trauen nicht spontan es zu machen. Das ist die
¹⁶¹zweite Schwierigkeit, unsere Lerntradition. Ja.

¹⁶²Und sehr oft in meine Stunde soll ich die Schüler darauf fördern bitte hört bitte zu, ja mach
¹⁶³bitte mit, jetzt sind wir dabei zu sprechen, mach bitte mit und ihr werdet nachher
¹⁶⁴abschreiben. Für sie bedeutet lernen euh... den Lehrer zuhören und Abschreiben, zuhören
¹⁶⁴abschreiben, zuhören abschreiben, ja sie es nimmt Zeit also, wir brauchen auch viel Zeit
¹⁶⁵unsere Schüler dazu zu bringen auch so in einer Klasse auch etwas anderes zu machen oder
¹⁶⁶diese neue Methode, sich anzueignen, und zu verstehen, dass sie auch anders lernen
¹⁶⁸können. Denn mit der theaterpädagogische Methode zu unterrichten, heißt es anders
¹⁶⁹Unterrichten. Und sie meinen auch sehr oft, also lernen, sie verbindet sehr oft lernen mit
¹⁷⁰„ernst“ mit „ernst“ und, wenn wir sie dann sagen ja, sie werden eine vielleicht einen
¹⁷¹Rollenspiel machen, oder vielleicht, wie ich weiß nicht vielleicht, ob man Clown sagt, oder
¹⁷²vielleicht wie Clown Pantomime machen also Für sie, am Anfang ist es, das passt nicht ja.
¹⁷³Sie, sie sie denken da lernt man nicht, ja. Also das ist dann die zweite Schwierigkeit, unsere
¹⁷⁴Lerntradition, vielleicht nicht nur Lerntradition, aber auch unsere, ich möchte nicht von
¹⁷⁵Sitten oder Traditionen Sprechen. In unserer Tradition oder unsere Sitte oder unseren Sitten
¹⁷⁶zu Hause also die Schüler meinen immer ja, der Lehrer ist immer ist da ganz oben und ich
¹⁷⁷stelle mich nicht so vor dem Lehrer, um etwas so ein bisschen komisches zu machen.
¹⁷⁸Vielleicht aus Respekt vor dem Lehrer würde ich so was nicht machen. Was zum Beispiel
¹⁷⁹Rollenspiel angeht. Und ich denke sie haben auch bemerkt, also ich denke es gab einige,
¹⁸⁰die wirklich nicht die Rolle nicht spielen konnten. Ich denke nicht, weil sie es nicht machen
¹⁸¹konnten, aber ich denke, vielleicht aus Respekt, wollten sie einige Sachen nicht machen.

¹⁸²Und die dritte, die dritte letzte Schwierigkeit, wäre es, die Schüler dann nicht mehr dabei
¹⁸³lernen. Also denn, denn ich sage zum Beispiel jetzt, wollen Rollenspiel machen, also sie
¹⁸⁴denken ja, naja, jetzt ist es Spielzeit und der Aspekt „Lernen“ können sie dann vermissen.
¹⁸⁵Ja, und euh... deshalb ist es wichtig, wenn man solche Methode in der Klasse einsetzt soll
¹⁸⁶man immer darauf achten, dass es zuerst mit einem Gelernte verbunden ist. Das zum
¹⁸⁷Beispiel, ich habe zum Beispiel, wir haben einen Text oder ein Thema behandelt und wir
¹⁸⁸wollen dann dieses Thema erweitern und wir können en dann mit dieser Methode
¹⁸⁹erweitern. Es ist auch wichtig, nach der Methode immer die Etappe Reflexion: was habe
¹⁹⁰ich gelernt, was haben wir gelernt. Es ist auch wichtig sonst behalten die Schüler nur der

¹⁹¹Aspekt Spiel und da erreichen wir unser Ziel nicht mehr. Denn das erste Spiel, das erste
¹⁹²Ziel ist nicht euh... Spaß, es ist vor Allem Sprache lernen. Nach eine Methode zum
¹⁹³Beispiel nach einem Rollenspiel sollen wir zum Beispiel eine Reflexion machen mit den
¹⁹⁴Schülern, diejenige, die zugeschaut haben, und dann fragen, was habt ihr da gelernt? Gibt
¹⁹⁵es einen neuen Ausdruck euh... denn sie gelernt habt? Oder vielleicht auch die gespielte
¹⁹⁶Situation Reflektieren. Ja was haben sie da gemacht? Was halten Sie davon, seid ihr damit
¹⁹⁷einverstanden oder nicht einverstanden? Seid ihr damit einverstanden oder nicht
¹⁹⁸einverstanden? Und so gehen wir zum nächsten Schritt, der Schritt Lernen. Und wenn die
¹⁹⁹Schüler auch die Pantomime machen oder die Standbilder. Wir haben zusammen erlebt, das
²⁰⁰haben wir miterlebt, bei den Standbilder zum Beispiel sollten wir immer die Schüler sagen
²⁰¹ja, nicht nur lachen, aber gut zuschauen, um zu sehen was gezeigt wird, was wollen die
²⁰²Schüler euh... vermitteln, was ist, oder was ist die Botschaft? Wir sollten immer das
²⁰³machen. Also sie neigten immer dazu zu lachen, lachen, lachen, und euh..., wenn man
²⁰⁴wirklich nicht aufpasst oder nicht aufmerksam ist, dann kann man nach dem lachen, der
²⁰⁵Aspekt Sprache Vermittlung verpassen. Das ist nicht, das ist nicht gut, das ist die
²⁰⁶Schwierigkeit. / Vielleicht ist es ich weiß nicht vielleicht nicht eine Schwierigkeit aber
²⁰⁷vielleicht auch eine Gefahr, ja, ja!

²⁰⁸**F:** Würden sie trotzdem empfehlen diese Techniken in den kamerunischen
²⁰⁹Klassenzimmern anzuwenden oder umzusetzen? /... Ich fragte ob sie trotzdem den Einsatz
²¹⁰der theaterpädagogischen Techniken im Fremdsprachenunterricht in Kamerun empfehlen
dürfen.

²¹¹**L:** Ja das würde ich empfehlen, also wir haben schon von der Relevanz gesprochen, und
²¹²euh ... nicht nur für die Schüler, aber auch für der, für ... die Lehrkraft ist das wichtig und
²¹³interessant, denn ich habe mich manchmal gefragt, wie ich zum Beispiel euh... eine
²¹⁴Lerneinheit lebendig machen könnte, unterhaltsam machen könnte, und diese Methode
²¹⁵habe ich ganz neue Ideen gehabt, wie ich mein Unterricht lebendig machen kann und auch
²¹⁶abwechs, abwechslungsreich, abwechslungsreich auch deshalb würde ich trotzdem
²¹⁷empfehlen und euh... auch abwechseln.

²¹⁸Ich hatte bis her nur die Rollenspiele eingesetzt, Standbilder hatte ich nie, denn ich fragte
²¹⁹mich, na ja werden die Schüler es schaffen das zu machen? Denn mit dem Standbild gibt es
²²⁰eine andere Schwierigkeit, dass diejenige die zuschauen sollen in der Lage sein, das Bild zu
²²¹interpretieren und einen passenden Satz finden. Ich habe da bemerkt, dass die Schüler

²²²können es. Das würde ich empfehlen. Ich würde, ich möchte sogar nächstes Jahr ein
²²³bisschen mehr es anwenden ja. Wir haben auch gesehen, dass man kann schon mit
²²⁴Anfänger solche Methode einführen. Sei es Rollenspiele, Pantomime, Die Schüler können
²²⁵es auch ganz gut! Auch mit fortgeschritten ist es gut! Das finde ich gut! Aber nur wie ich
²²⁶schon gesagt habe Das sollte man immer in einer Lerneinheit, so mit der Lerneinheit
²²⁷verbinden, aber nicht nur so sagen ja machen wir Theater, nein, am besten Am Ende eines
²²⁸Themas, kann man es machen und immer nachher hm... diese Reflexionsphase, damit die
²²⁹Schüler wirklich was lernen. Was kann ich noch sagen? Und euh... Ich denke, was dem
²³⁰Lärm angeht ich denke, wenn die Schüler daran gewöhnt sind dann vielleicht werden sie
²³¹nicht immer so viel Lärm machen, wenn euh... wenn die Methode mit strenge, strengen
²³²Umgangsregeln verbunden wird, ja. Ich denke mit der Zeit wissen sie schon, worum es
²³³geht. Und sie werden nicht mehr Lärm machen. Und euh.. es braucht auch ich hatte
²³⁴vergessen meine andere Schwierigkeit war die Vorbereitung man sollte wirklich den
²³⁵Unterricht gut vorbereiten. Ja gut das ist ein bisschen mehr Arbeit, aber es lohnt sich ja
²³⁶deshalb würde ich es empfehlen.

²³⁷**F:** Herzlichen Dank für den Beitrag (?...?) für die Kooperation (?...?)

²³⁸**L:** Vielen Dank auch, denn ich habe auch dabei gelernt, auch bin ein bisschen gewachsen in
²³⁹meiner Lehrtätigkeit. Ich habe schon einige Ideen für nächstes Jahr, und ich hoffe, dass ich
²⁴⁰Ihnen auch geholfen habe und euh...

²⁴¹**F:** Natürlich

²⁴²**L:** Alles Gute für ihre schriftlichen Arbeit.

