

## **So natürlich wie möglich, so künstlich wie nötig! Zur Förderung der Sprechfertigkeit im universitären Kontext**

**Gülcan Çakır, Eskişehir**

**Öz**

***Olabilirdiğince Doğal, Gerektiği Kadar Yapay! Üniversite Bağlamında Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi Üzerine***

Yabancı dil öğretimi sürecinde konuşma becerisi, gerek araç (öğretmenin anlatım dili) gerekse amaç (yabancı dilde konuşabilme yetisi) olarak önem kazanan bir olgudur. İletişimsel beceriler olarak da adlandırılan dört temel beceriden biri olarak bilinen konuşma becerisini geliştirmek, psikolojik ve bilişsel çaba gerektiren bir öğrenme-öğretme sürecine adım atmak demektir. Bu çalışmada yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda olabildiğince doğal ve gerektiği kadar yapay ortamlarda konuşma becerisinin geliştirilmesinin mümkün olduğu vurgulanmakta, bu ortamı sağlayabilecek rol çalışmaları ve dramatisasyon tekniklerinin kullanımının konuşma becerisinin geliştirilmesine etkisi örneklerle yansıtılmaktadır. Bu teknik gerek öğretmen adayının kendi dilsel performansını geliştirmek anlamında, gerekse öğretmenlik mesleğine başladığında yönetsel açıdan da kendi sınıfında uygulayabileceği yaratıcı ipuçlarını barındırmakta olan bir öğretim tekniği olarak dikkat çekmektedir.

**Anahtar Sözcükler:** Almanca öğretmeni, konuşma becerisi, dramatisasyon teknikleri.

**Abstract**

Die Sprechfertigkeit ist ein Phänomen, das in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen sowohl als Mittel (Vermittlungssprache des Lehrenden) als auch als Zielfertigkeit (die es zu erreichen gilt) an Bedeutung gewinnt. Die Sprechfertigkeit, die zu den sprachlichen Fertigkeiten gehört, ist eine schwer zu entwickelnde Fähigkeit, deren Förderung im Unterricht psychologische und kognitive Mühe erfordert. In dieser Arbeit wird betont, dass es möglich ist, die Sprechfertigkeit im universitären Kontext im Rahmen der Deutschlehrausbildung „so natürlich wie möglich, so künstlich wie nötig!“ zu entwickeln; dies berücksichtigend wurde mit Beispielen erwähnt, dass das Rollenspiel und die Dramatisierungstechniken auf die Förderung der Sprechfertigkeit positiv einwirken. Diese Techniken tragen besonders dazu bei, dass der angehende Deutschlehrer einerseits seine eigene Sprechfertigkeit erweitert und andererseits methodisch-didaktische Vorbildimpulse bekommt, die er in seiner beruflichen Laufbahn als Lehrtechnik effektiv anwenden kann.

**Schlüsselwörter:** Deutschlehrer, Sprechfertigkeit, Dramatisierungstechniken.

### **Einführung**

Die mündliche Sprachfertigkeit ist meist die anstrengendste Fähigkeit in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen, die sowohl psychologische und kognitive Belastung beansprucht als auch grammatisches Hintergrundwissen abverlangt. In Bezug auf die Entwicklung einer angemessenen Sprechfertigkeit kann davon ausgegangen werden, dass sie in der Fremdsprache als eine schwer zu entwickelnde Fertigkeit gilt, sowohl hinsichtlich der Studierenden als auch der Sprachlehrkräfte. Insbesondere erfährt das fremdsprachige Sprechen in einem nichtdeutschsprachigen Raum, wie z. B.

in der Türkei, wenig Beachtung. Der Grund liegt wohlmöglich darin, dass Deutsch als Fremdsprache im Rahmen des Primarbereichs kaum und im Sekundarbereich ausschließlich in sogenannten Anadolu-Gymnasien Raum zur Förderung findet. Trotz der rasanten Entwicklungen in der Türkei seit Beginn des neuen Jahrtausends im Rahmen der frühen Fremdsprachenförderung (vgl. Balcı 2012: 4-5), sind noch weitere Bemühungen erforderlich, die als Folge der Globalisierung und Mehrsprachigkeitsförderung als Schlüsselqualifikation (vgl. Legutke 2006: 294) verortet werden können.

Auf der Basis dieser Überlegungen wurden allerdings curriculare Revisionen im universitären Bereich an Abteilungen mit Lehramtsbezug vorgenommen, die sich weitgehend auf das Trainieren und Praktizieren der sprachlichen Fertigkeiten beziehen, (vgl. Hatipoğlu u.a. 2000: 25-26).

Das übergreifende Ziel der vorliegenden Arbeit besteht darin, die Sprechfertigkeit im universitären Kontext zu thematisieren, wobei es um die Ausbildung von Fremdsprachenlehrern im Bereich Deutsch als Fremdsprache<sup>1</sup> geht. Im Anschluss an die Überlegungen möchte ich einige Beispiele für mögliche Lehr- und Lernverfahren und Dramatisierungstechniken als Impulsträger für das Sprechen geben, mit denen vor neun Jahren im Rahmen der Vorbereitungsklassen der pädagogischen Fakultät der Anadolu Universität in Konversationskursen mit einem ehemaligen Kollegen<sup>2</sup> im Jahre 2008 angefangen wurde und deren erweiterte Fortführung heute in zeitgemäß angepasster Form in verschiedenen Lehrveranstaltungen als kreative Leistung und Arbeitstechnik weiterhin Anwendung findet.

## **Sprachen und ihre Lernbarkeit**

Sprache erfüllt epistemische, kognitive und affektive Funktionen und ist das wichtigste Kommunikationsmittel unter den Menschen. Der Ausdruck Sprache besitzt zwei elementare Bedeutungskomponenten; Sprache im Sinne der menschlichen Sprachbegabung (frz. langue) und Sprache als Einzelsprache bzw. ihre konkrete Verwendung innerhalb einer Kommunikationssituation (frz. parole) (vgl. Glück 1993: 570). Dieser Aufsatz behandelt Sprache im Sinne der Parole als praktisch angewandte Sprechaktivität des Menschen in seinem Lebensumfeld, wobei anschließend Bezüge zum Fremdsprachenlernen genommen werden.

Allgemein betrachtet ist die Sprache eine wichtige Leistung des Menschen, die als Kulturleistung verortet werden kann. Denn durch Sprache ist es möglich, dass Sinn entsteht. Dieser Sinn führt später zur sprachlichen Überlieferung. Man kann hier davon

---

<sup>1</sup> Hier handelt es sich um Studenten in heterogenen Klassen, da einige Deutsch als Fremdsprache schon im Sekundarbereich der Grundbildung (im Ausland) erworben bzw. (in der Türkei) gelernt haben, die anderen hingegen mit Englisch als Fremdsprache an der Abteilung Deutsch als Fremdsprache mit Lehramtsbezug studieren. Die Lernumgebungen und Bedingungen sind wichtige Faktoren im Fremdsprachenlernprozess. Denn sie sind entscheidend für das Lehren und Lernen von Fremdsprachen. Lernbedingungen für Deutsch als Zweitsprache unterscheiden sich von denen für Deutsch als Fremdsprache, daher sollte überprüft werden, ob die gewonnenen Erkenntnisse in einem Bereich für den anderen Bereich Gültigkeit besitzen oder ob die Übertragbarkeit unmöglich ist (vgl. Riemer 2008: 11).

<sup>2</sup> In Gedenken an einen wunderbaren Menschen, kreativen Dozenten und ehemaligen wissenschaftlichen Betreuer: Dr. Umut Gürbüz, ruhe in Frieden!

ausgehen, dass es sich auch um eine kulturelle Überlieferung handelt, die anschließend dazu führen mag, der Schlüssel zum Welt- und Selbstverständnis zu sein. Sprache als zentrales Medium der zwischenmenschlichen Verständigung kann außerdem dazu beitragen individuelle und gesellschaftliche Identitätsbildung zu fördern. Einerseits beeinflusst Sprache das Gelingen des Lebens und ist prägend bei der kognitiven, emotionalen wie auch sozialen Entwicklung eines Menschen. Auf der anderen Seite ist sie eine Voraussetzung, um am kulturellen und gesellschaftlichen Leben teilnehmen zu können. Auch das lebenslange Lernen ist eng mit der sprachlichen Kompetenz eines Individuums verknüpft, sowie erfolgreiche Schulbesuche und ein gutes Studium (vgl. KWMBI Nr. 10/2014: 98). Demnach hat Sprache vielfältige Funktionen, die im Rahmen der ersten, wie auch der zweiten, dritten, vierten etc. gelernten Sprache zusätzlich eine interkulturell bedingte Dimension erfahren kann.

Winkler (1954: 337) betonte schon in den 50er Jahren, dass ein Kind in einer bildlich-anschaulichen Welt lebt und durch beobachtbare Erscheinungen sein eigenes Lernen ermöglicht und seine sprachliche Entwicklung sich ebenso weiterbildet. Denn seine anschauliche Welt verarbeitet das Kind geistig mit Hilfe der Sprache und sprachlichen Möglichkeiten. Während dieser Verarbeitung entwickelt das Kind ein Vermögen zur Abstraktion, so dass im Nachhinein auch unanschauliche geistige Gehalte, die nur durch Sprache kennengelernt werden, erfasst werden können. Es geht hier also beim Lernen zunächst vom konkreten zum abstrakten Erfassen von Informationen. In dieser Phase ist das Denken und Sprechen für das Kind dasselbe. Sobald es klar denkt, spricht es auch hörbar laut und in umgekehrten Verhältnissen kann das Kind nur klar denken, wenn es spricht. Das Kind versucht durch sein sprachliches Vermögen die Welt zu verstehen und seine eigene Welt mit Sprache zu vermitteln. Am Anfang des Spracherwerbs steht also nicht nur das Sprechen(-können), sondern auch die Sacherfahrung im Mittelpunkt. Abgesehen davon, denkt das Kind nicht daran unbedingt grammatische Korrektheit in seinem Sprachgebrauch anzustreben, sondern versucht sich selbst zu vermitteln, indem es auf die Sache und die Mitteilung Bezug nimmt. Unter den gleichen Gesichtspunkten ist Butzkamm (1989: 84) in den 80er Jahren auf das Thema der Mitteilungsbezogenheit statt Grammatikbezogenheit wie folgt eingegangen:

Wer spricht, baut Sätze und errichtet Gebäude der Sprache, einfache oder weitläufige, schlichte wie prunkvolle. Doch diese Sprachgebilde gehen meist weit über das hinaus, was der einzelne Sprechende ergründen kann. Denn über die Struktur dessen, was wir da aufgebaut haben, können wir nur höchst unvollkommen Auskunft geben. Das Produkt ist viel klüger als der Produzent. Denn dumm und unwissend (...) lernen wir unsere Muttersprache. Dies ist das Wunder der Sprache (Butzkamm 1989: 84).

Der als „Wunder“ der Sprache beschriebene Prozess ist hier nichts anderes als das Wunder der Grammatik. Laut Butzkamm kann man davon ausgehen, dass jedes gesunde Kind schon von seinen ersten Äußerungen bis zur letzten Version seiner Formulierungen weiß, was es da tut, wenn es *schön* statt hässlich, *Haus* statt *Hütte*, *nett* statt *böse*, *lieb* statt *gemein*, *laufen* statt *kriechen*, *gehen* statt *rennen*, *lieben* statt *hassen* etc. sagt. Ohne viel über die Form oder Regel der Formulierungen zu achten, produziert man hier die Sprache, indem man intuitiv bestimmte Wörter auswählt und Wortverbindungen miteinander in Beziehung bringt. So wird am Anfang nicht über die Belehrung der sprachlichen Form gesprochen, sondern der Sprachgebrauch selbst zeigt den Weg zum Verstehen der sprachlichen Struktur.

In einer seiner aktuellen Publikationen zum Lehren und Lernen von Fremdsprachen geht Butzkamm (vgl. 2012: 49) mit dem Motto *Sprachen lernt man, indem man sie lebt* noch heute von der Grundüberzeugung aus, dass auch ein Lerner nicht an die Sprache und ihre Struktur denken sollte, wenn er mit dem Sprechen in der Fremdsprache beginnen möchte. Denn, so wie ein Kind das Sprechen ausübt, um sich auszutauschen und die Sprache als Mittel der Verständigung einsetzt, könnten auch Fremdsprachenlerner bzw. junge Erwachsene die Fremdsprache auf dieselbe Art meistern lernen. Er stellt weiterhin fest, dass man Sprachen erst dann lernt, wenn man sich nicht nur auf die Sprache selbst konzentriert, *sondern durch sie hindurch auf anderes; wenn wir etwas mit ihr tun, statt sie selbst im Visier zu haben. Sprache ist Mittel des Kommunizierens, Denkens und Handelns* (Butzkamm 2012: 49).

Aus der Sicht der Lehrenden könnte das bedeuten, dass nicht immer die starre Konzentration auf die förmliche und strukturelle Ebene der Fremdsprache dazu führt das Sprechen in der Fremdsprache zu fördern, sondern vielmehr das sprechsprachliche Tun mit der zu erlernenden fremden Sprache dazu beitragen kann. Denn man könnte theoretisch davon ausgehen, dass auch junge-erwachsene Lerner das Hantieren mit der Sprache zu Gunsten ihrer Sprechfertigkeit betrachten<sup>3</sup>.

### **Sprechen und Kommunizieren im Fremdsprachenlernprozess**

Die schulische Fremdsprachenvermittlung wurde seit den Diskussionen über das Lehren und Lernen der Sprachen vor allem mit einer „Lese- und Schreibschule“ in Beziehung gebracht. In den 70er Jahren änderte sich diese Tendenz im Rahmen der kommunikativen Wende als „Sprechschule“. Diese Änderung führte dazu, dass alltagsprachliche und praktische Sprachleistungen immer bedeutsamer wurden. Das Hörverstehen und insbesondere das Sprechen wurden nach dieser Wende zu den dominierenden Sprachfertigkeiten. Im Vordergrund stand der Erwerb einer alltagstauglichen Sprechfertigkeit, was für die Fremdsprachenvermittlung etwas Neues bzw. Ungewöhnliches darstellte. Dies führte dazu, dass die neue Zielbestimmung durchdacht und überarbeitet werden musste. Cathomas (vgl. 2007: 180) deklariert bezüglich der damals als neu empfundenen Zielfertigkeit, dass dieses Ziel leider im herkömmlichen Fremdsprachenunterricht aus verschiedenen Gründen verfehlt wurde. Einer dieser Gründe dafür war die Tatsache, dass

die Schule fortan vor der neuen Herausforderung stand, in einer als künstlich empfundenen Lernsituation vermehrt diese alltägliche Kommunikation zu fördern, ohne jedoch die Kulturtechniken des Lesens und Schreibens zu vernachlässigen, da diese spätestens bei Sprach- und Übertrittsprüfungen wieder äußerst relevant wurden. Nachfolgend soll indes ein weiterer Aspekt, ein in der »Natur der Sache« selbst liegender Grund für dieses Scheitern näher beleuchtet werden, dass nämlich gelungene kommunikative Kompetenz in hohem Masse von Kontextualität und Funktionalität geprägt ist. (Cathomas 2007: 180).

Fremdsprachiges Sprechen ist eine wichtige Zielfertigkeit des Fremdsprachenunterrichts (Vgl. Heyd 1997: 149) und wenn es darauf ankommt als (derzeit) fremdsprachiger Lerner in Zukunft als Fremdsprachenlehrer tätig zu sein, wird dieses Ziel zugleich auch

---

<sup>3</sup> Hier bezieht sich die Verfasserin auf Betreuungs- und Beratungsgespräche mit den Studierenden des Deutschen als Fremdsprache der Abteilung.

auf fachlicher Ebene bedeutsam<sup>4</sup>. Wie auch das oben angeführte Zitat deutlich macht, sind für das Sprechen einerseits der Kontext, in dem gesprochen wird und andererseits die Funktion, warum gesprochen wird, bedeutsam.

Aus der Praxis weiß man, dass Fremdsprachenlehrer die Sprache nicht immer als Mittel der Verständigung im Unterricht benutzen, wenn sie einsprachig in der Fremdsprache oder wechselnd muttersprachlich und fremdsprachlich über Sprache sprechen um zu lehren. Im gegensätzlichen Fall ist das fremdsprachige Sprechen ein Ziel der Lerngruppe, das wiederum auch durch Übungen zum Sprechen und zum Kommunizieren erreicht werden soll.

Man lernt generell Fremdsprachen um sie später zu sprechen, um mit der gelernten Sprache zu kommunizieren. Damit Kommunikation überhaupt erst möglich wird, muss man jedoch auf jeden Fall verstanden werden. Es ist also wichtig zu wissen, dass das Verstehen eine erste Voraussetzung für gelungene Kommunikation bildet. Die Sprachrezeption wird dabei als aktive Tätigkeit aufgefasst und umschließt das Verstehen als Teil des Hörens, Hör-sehens und Lesens. Wenn das Verstehen in der Sprache gelingt, dann besteht im Normalfall die Möglichkeit zur Teilhabe an dialogischen Mitteilungssituationen, bzw. die Teilnahme an funktionalen Gesprächen. Als lernende Person wird man im Fremdsprachenunterricht mit diversen Verstehensanlässen konfrontiert und zudem muss sprachliches Repertoire bereitgestellt werden um die Fremdsprache aktiv beherrschen und anwenden zu können (vgl. Nieweler 2002).

In Anlehnung an Lev Semjonowitsch Vygotski (1981) betont Thuresson (vgl. 2014: 26), dass Kommunikation im Fremdsprachenerwerb und auch beim Fremdsprachenlernen eine bedeutende Rolle spielt, weil eine Sprache erst während der interaktiven Bewältigung gelernt werden kann. Aufgrund dessen beschreibt Dewey (2004: 19 zit. nach Thuresson 2014), dass die Praxis des Lernens im Rahmen *Learning by doing* geschieht, dass man besser lernt, wenn man es selber auch tut. So kann man daraus schließen, dass die mündliche Sprachkompetenz erst im Rahmen des handelnden Lernens erworben werden kann, also durch das Sprechen der Sprache überhaupt.

Der Fremdsprachenlerner agiert fremdsprachlich und durch sein Selbst-Agieren funktioniert das fremdsprachliche Lernen. Der Lerner muss *in der Lage sein eine Kommunikationssituation zu etablieren, aufrechtzuerhalten, evtl. zu beeinflussen und darin situativ und pragmatisch angemessen zu agieren und zu reagieren* (Heyd 1997: 149).

Der Grundgedanke, dass man eine Fremdsprache optimal erlernt, indem man sie lebt bzw. auf jede Art und Weise ausübt, wurde bereits erwähnt. Doch stellt sich in

---

<sup>4</sup> Es soll an dieser Stelle erwähnt werden, dass es sich hier um Überlegungen zur Entwicklung der Sprechfertigkeit angehender Deutschlehrer handelt und auf diese studentische Gruppe Bezug genommen wird. Im Studium werden die kommunikativen Fertigkeiten sowohl in den Vorbereitungsklassen als auch in den ersten beiden Lehrsemestern des Fachstudiums getrennt vermittelt. Das bedeutet im engeren Sinne, dass für Leseverstehen, Schreibfertigkeit, Sprechfertigkeit und Hörverstehen gesonderte Lehrveranstaltungen bestehen, die als sogenannte Pflichtfächer gelten. Mehr dazu kann im Online-Vorlesungsverzeichnis der Anadolu Universität, pädagogischen Fakultät Abteilung für Fremdsprachen, Studiengang Deutsch als Fremdsprache (DaF) ersehen werden. (<https://www.anadolu.edu.tr/akademik/fakulteler/163/almanca-ogretmenligi-programi/dersler>, letzter Zugriff 08.11.16).

diesem Zusammenhang die Frage, welche Bedingungen zu erfüllen sind, damit das Sprachenlernen in dieser Form zustande kommen kann.

Butzkamm (vgl. 2012: 87) nennt als Grundbedingung des Spracherwerbs -ähnlich wie bei Nieweler (vgl. 2002) - das Zweifach verstehen, wobei die erste Bedingung funktionales und die zweite Bedingung formales Verstehen evoziert. Butzkamm geht dabei davon aus, dass Sprache zuallererst Rede ist und deren Erwerb dort anfängt, wo die Sprache hörend (oder hörend und mitlesend) aufgenommen und verstanden wird. Er konstatiert für das Fremdsprachenlernen wie folgt:

Wer nichts von dem versteht, was er hört, lernt auch nicht. Man holt sich nicht Sprachen wie einen Sonnenbrand, in dem man sich ihnen bloß aussetzt. Wir lernen auch nicht sprechen wie die Spinne das Weben, das einfach heranreift. Damit Zugesprochenes nicht von uns abprallt, sondern aufgenommen und verarbeitet wird, müssen wir verstehen, was gemeint ist, was man von uns will, worum es geht (Butzkamm 2012: 87).

Die Äußerung macht beispielhaft deutlich, dass im Sprachenlernen das funktionale Verstehen sich auf das „Verstehen, wie es gemeint ist“ beschränkt, während die zweite Bedingung „das Verstehen, wie's gesagt wird“ sich auf die förmliche Ebene des Verstehens bezieht. Mit Letzterem wird gemeint, dass man z. B. in Dialogen, Gesprächen oder Vorträgen heraushören muss, wie etwas formuliert wird. Der Lerner müsste z. B. in Hörtexten verstehen, ob es sich in einem Dialog um ein umgangssprachlich ausgetauschtes Informationsgespräch zwischen Freunden oder Kollegen handelt, so wie welche sprachlichen Mittel dabei zur Anwendung kommen. Bei einem Musterbeispiel zum „Vortrag halten“ würde sich z.B. die rhetorische Darbietung oder stilistische Wortwahl und Betonung ändern. Aufgrund der Ansprache könnten verschiedene formalsprachliche Erscheinungen als solche identifiziert werden. Also, wie es gemeint wird, hängt schließlich oft damit zusammen wie es in bestimmten Kontexten gesagt wird.

Das Sprechen erfüllt je nach Kommunikationssituation verschiedene Funktionen im Lebensalltag. Damit Lerner in verschiedenen Situationen angemessen handeln können, müssen unterschiedliche Formen der Kommunikation in Lehrprozessen durchgenommen werden. Dabei spielen aber auch die prosodischen Elemente, wie Intonation, Sprechrhythmus, Akzent etc. wie auch Körpersprache eine entscheidende Rolle. Dittmar (2004: 39) betont in diesem Zusammenhang, dass *die prosodischen, phonotaktischen und nonverbalen Mittel im mündlichen Modus der Kommunikation sehr viel variantenreicher, multimedialer, direkter und emotionaler in ihrer Wirkung auf den Interaktionspartner* sind. Wenn diese sprechsprachlichen Mittel dafür sorgen, dass der Gesprächspartner besser und wirkungsvoller versteht, ist es auch durchaus plausibel, diese Eigenheiten der Sprache in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zu üben und zu praktizieren. Denn die langfristige Optimierung fremdsprachiger Kommunikationsformen, hängt davon ab, in welchem Maße diese im Kurs erprobt werden. Es sollte trainiert werden, kommunikatives Handeln in der Fremdsprache zu stärken, indem viele kommunikative und selbsthandelnde Aktivitäten den Studierenden überlassen werden. Denn wie bereits mehrmals betont wurde, ist das Sprechen ein wichtiger Teil im Fremdsprachenunterricht und man lernt nur, wenn man selbst aktiv ist und spricht. Die neuen Wörter und Wendungen sowie Phrasen und syntaktische Eigenheiten der Sprache und des Sprecherwechsels müssen aktiv gelernt und deren Verwendung in situativen Kontexten eingeübt werden. Die funktionelle Sprachfähigkeit

und die Fähigkeit des Studierenden die Sprache selbst zu verstehen und sich auch in Form gut verständlich zu machen, sollten im universitären Kontext im Vordergrund stehen.

### **Charakteristika des Sprechens**

Grob formuliert lassen sich in fremdsprachlichen Lehr- und Lernprozessen zwei Arten von mündlicher Kommunikation identifizieren. Zum einen das monologische Sprechen, also das Sprechen ohne Rollenwechsel bzw. die Rede und zum anderen das dialogische Sprechen mit Rollenwechsel. Bei dem erstgenannten Sprechen handelt es sich um die Sprachtätigkeit mit informierender Funktion, die von einem Sprechenden ausgeht und an einen bestimmten Hörerkreis gerichtet ist. Der Verlauf der Sprachtätigkeit wird durch den Sprecher sowohl in Inhalt als auch in Form selbst bestimmt, wobei er seine längeren Ausführungen in einer inhaltlich geordneten Reihenfolge äußert. Das dialogische Sprechen mit Rollenwechsel, wie in Form eines Telefongesprächs, eines Interviews, einer Diskussion erfordert mehrere Personen, die eine gemeinsame Sprache benutzen und abwechselnd zum Gesprächsgegenstand ihre Gedanken formulieren. Der wechselseitige Austausch und das Eingehen auf Argumente stehen hier im Vordergrund. Im Rahmen des Sprechens macht Heyd (vgl. 1997: 150-151) auf Folgendes aufmerksam:

- Beim dialogischen Sprechen ist die unmittelbare Partnerpräsenz sehr ausgeprägt. Die sprachliche Tätigkeit wird durch außersprachliche wie parasprachliche Faktoren entlastet. Besonders betrifft dies das dialogische Sprechen, wobei die Situation, Partnerbeziehung, Gestik, Mimik und Ellipsen bestimmte Situationskomponenten für den Gesprächspartner selbstverständlich machen, die für die Verständigung ausreichen.
- Beim dialogischen Sprechen findet ständiger Rollenwechsel statt. Der Sprecher wird zum Hörer und der Hörer zum Sprecher; sie bilden eine Einheit. Doch beim Monolog ist der Sprecher eine längere Zeit selbst aktiv.
- Der wechselseitige Austausch erfordert im Dialog die mentale Vorbereitung, also das sogenannte Sprechdenken muss hier eingesetzt werden. Denn die eigene Replik ist eine angemessene Reaktion auf die vorangegangene Äußerung in einer bestimmten Gesprächssituation, die meist unvorbereitet und spontan realisiert wird. In Monologen dagegen kann sowohl eine gedankliche als auch sprachliche Vorbereitung gemacht werden. Das zeigt sich in der einheitlichen und zusammenhängenden sowie folgerichtigen Gedankenführung.
- Der Gesprächsgegenstand wechselt oft und sprunghaft im Dialog, wobei er im Monolog weiterverfolgt wird.
- Bei einem dialogischen Gespräch sind im Gegensatz zur monologischen Rede Sprechtempo und Stimmlage nicht immer eindeutig bzw. sie wechseln oft. Das stellt besondere Anforderungen an das Hörverstehen.
- In dialogischen Gesprächen werden häufig die verschiedensten Intonationsmodelle eingesetzt, wobei Intonation in Gesprächen ein wichtiger Informationsträger ist.

Im universitären Kontext sollte das monologische und dialogische Sprechen im reziproken Verhältnis und parallel entwickelt werden. Denn es ist wichtig, dass die Lerner einerseits die Fähigkeit zum spontanen Reagieren auf schon Gesagtes entwickeln und andererseits auch eigene Sprechabsichten in längeren zusammenhängenden Äußerungen, wie in Form eines Lehrervortrags oder einer monologischen Rede realisieren können, quasi diese Fertigkeiten auch trainieren und erproben.

### **Problemzone: Sprechfertigkeit**

In der Fremdsprachenlehrausbildung ist die Entwicklung einer effektiven Sprechfertigkeit noch immer eine schwierige Aufgabe des Lehrpersonals und des Lerner. Warum das so ist, lässt sich mit folgendem Auszug vorläufig erklären. Demnach bedeutet „Sprechen oder Sprechfertigkeit“ im Fremdsprachenlehrprozess:

...didaktisiertes Abfragen (von Grammatik, Lexik oder Textwissen) bzw. textgebundenes Befragen, Nachfragen oder Rückfragen; Sprechen ist selten selbstständiges Sprechhandeln, sondern ein schablonenhaftes, sprachlich und inhaltlich hochgradig vorstrukturiertes Vor-, Nach- oder Besprechen; Antworten ist vielfach lediglich ein Beantworten von Fragen, denen die Schülerinnen und Schüler in einer fremdsprachlichen Ernstsituation (etwa bei einem Auslandsaufenthalt) eher selten begegnen werden. Das Sprachhandeln erschöpft sich also vielfach im ritualisierten Behandeln von Lerninhalten. Die Lernenden stehen dabei vor der ständig wiederkehrenden, stereotypen und auf Dauer demotivierenden Aufgabe, sich zu überlegen, wie sie möglichst fehlerfrei das (auf-) sagen können, was sie ausdrücken bzw. beantworten sollen (Kurtz 2001: 41).

Wie der Auszug deutlich macht, handelt es sich hier um einen langweiligen und trockenen vorgeschriebenen Verlauf des „Hin und Her“ der Sprache. Die Lerner produzieren nach vorgegebenem Muster eine monotone Sprache und die Sprachlehrkraft tut weiter gar nichts, um dies zu ändern. Warum der Lehrende sich hier passiv verhält, kann in diesem Zusammenhang leider nicht eingehender betrachtet werden. Wir können in diesem Zusammenhang nur Vermutungen anstellen, wie z. B. dass die Sprachlehrkraft entweder unwissend in didaktisch motivierenden Angelegenheiten, wie kreative Arbeitstechniken ist oder leider selbst eine unmotivierte und langweilige Persönlichkeit aufweist.

Dass ein Fremdsprachenlehr- und -lernprozess einerseits darauf abzielt, durch effektive Sprechansätze motivierenden Input für die Lerner bereitzustellen und andererseits versucht Sprachmittel zur aktiven Beherrschung zur Verfügung zu stellen, wurde bereits erwähnt. Es geht dabei immer wieder darum, das Sprechen in der Fremdsprache effektiv zu entwickeln. Das, was sonst drum herum im Fremdsprachenunterricht passiert, fokussiert auf das Ziel „Sprechfertigkeit“; es geht also immer wieder um die Entwicklung der Sprech- und Verständigungsfertigkeit. Verschiedene Unterbereiche und Verfahren können letztlich als Stufen zu diesem Ziel verstanden werden (vgl. Nieweler 2002: 4).

Wenn man in diesem Zusammenhang bedenkt, was die Bestandteile der Fertigkeit Sprechen ausmachen, kann man Folgendes in Betracht ziehen:

- ein flüssiges und funktional ausdifferenziertes mündliches Ausdrucksvermögen (sprechen, präsentieren, referieren, moderieren)
- die Fähigkeit, Gesprächskontakte zu knüpfen und aufrecht zu halten, auch auf

- Unvorhersehbares zu reagieren
- die Realisierung von Sprechabsichten durch den stimmigen Gebrauch von Redemitteln
- die Verständlichkeit der Äußerungen (Nieweler ebd.)

Die Bestandteile der Fertigkeit Sprechen machen deutlich, dass das Sprechen in der Fremdsprache keine leichte Aufgabe ist. Denn anders als im deutschsprachigen Land bei Erwerbssituationen, in denen man mit der Sprache klarkommen und überleben muss, ist man im außerdeutschsprachigen Raum auf didaktische Verfahren und lernbare Sprachmittel angewiesen, die sich meist in Lehr- und Lernmaterialien befinden. Der Daseinswille und der Wille sich sprachlich zu informieren, sich auszutauschen, zu fragen und zu verstehen etc., ist in Erwerbssituationen im Rahmen der Notwendigkeit angesiedelt. Doch im Fremdsprachenunterricht, der später zum lehramtsbezogenen Fachsprachenunterricht wechselt, sind die fremdsprachlichen Kenntnisse besonders im mündlichen Bereich mangelhaft, denn sie fungieren für den Studenten nicht unbedingt als Notwendigkeit. Die Studenten neigen eher dazu, schriftlich gut zu formulieren und so wenig wie möglich auf Deutsch zu sagen und zu sprechen. Oft wird zudem im Uni-Alltag die Erfahrung gemacht, dass die angehenden DaF-Lehrer unmotiviert und lustlos sind und dem mündlichen Formulieren mit Skepsis entgegenkommen, zumal sie denken, dass die Beherrschung dieser Fertigkeit nur durch langjährigen Aufenthalt im Zielsprachenland möglich wäre. Daher passiert es sehr oft, dass die Studenten sich in der Fremdsprache kommunikativ unflexibel und monoton, sowie unverständlich stockend und unzufrieden äußern. Authentische Formulierungen der Lerner werden kaum gefördert und die Studenten sind auf das Beantworten von Fragen gewohnt. Aus diesem Grund lernen sie vielmehr;

eine responsiv ausgerichtete und damit von der Steuerung durch den jeweiligen Gesprächspartner abhängige Sprechhandlungsfähigkeit (...), da sie von der normalen Reziprozität natürlicher Kommunikationsvorgänge (...) und der damit vielfach verbundenen Unvorhersehbarkeit des Sprechhandelns künstlich ferngehalten werden. Was Lernziel sein soll, wird im Unterricht nicht systematisch und von Anfang an zur Handlung gemacht und nicht als Handlung stabilisiert (Kurtz 2001: 41).

Das angeführte Zitat macht deutlich, dass zwischen Unterrichtsrealität und Zielen im Rahmen der Sprechhandlungsfähigkeit hin und wieder ein Widerspruch besteht. Die Sprechfertigkeit bzw. die allgemeine Kommunikationskompetenz vieler Lehramtsstudenten ist insbesondere deshalb unbefriedigend. Das aktive Sprechen wird nach Angaben der leistungsschwachen Studenten im universitären Kontext von vielen Dozenten nicht präzise gefördert und lernerbezogene Fragen zur kommunikativen Bewältigung kaum wahrgenommen. Wenn die leistungsschwachen Studenten zum Sprechen aufgefordert werden, dann passiert das in der Regel mit der Absicht bestimmte Antworten auf die Fragen zu geben, die von dem Dozenten routinemäßig erwartet werden. So drückt auch in ähnlichem Kontext Irina Gimaeva (2015) in einer Seminarbeschreibung aus, dass von Lehrkräften sehr häufig ganz eng und suggestiv Fragen gestellt werden, sodass nur noch bestimmte Antwortmöglichkeiten bestehen. Dabei konstatiert sie auch, dass die verbreitete Spracharmut von Lernern nicht nur auf Deformierungsprozesse in Lehrveranstaltungen zurückzuführen seien, jedoch durch die gängigen Frage- und Impulstechniken der Lehrkräfte begünstigt und verstärkt werden. Dazu kommt noch, dass die Lehrsituation mit dominanter sprachlicher Lenkung der Lehrkraft vollzogen wird und der Unterrichtsdiskurs im Rahmen der gelenkten

Vorstrukturiertheit ansiedelt. Doch trotz allem sollte versucht werden, mögliche Anlässe zur Förderung der individuellen Sprechfertigkeit zu finden und diese den Studenten wahrnehmen und praktizieren zu lassen. Denn wie man auch aus langjähriger Erfahrung weiß, sind nicht alle sprachlichen Potenziale der Studierenden erschöpft, auch wenn sie es einer Lehrkraft so darstellen und reflektieren bzw. die Lehrkraft davon zu überzeugen wollen. Es steckt normalerweise noch viel mehr in den Köpfen als das, was sie in Konversationsstunden an Sprachkompetenz vorweisen. Es gilt diese zum Vorschein zu bringen.

### **„Sprechen“ im universitären Kontext**

Im universitären Kontext werden Lehrveranstaltungen zum Sprechen an pädagogischen Fakultäten mit Lehramtsbezug Deutsch als Fremdsprache als Pflichtfach in den ersten beiden Lehrsemestern im Rahmen eines fertigkeitsbezogenen Grundstudiums angeboten. Die Lehrveranstaltung „Mündliche Kommunikationsfertigkeit I“ soll nach Angaben des Hochschulrats (YÖK, 2007,155) bei den Lehramtsstudenten das Hörverstehen im Deutschen durch aktuelle, authentische auditive wie audiovisuelle Medien entwickeln und die Sprechfertigkeit in verschiedenen Themen und Situationen effektiv fördern, wie interaktive Gespräche führen, Vortragssituationen bewältigen, an Diskussionsaktivitäten teilnehmen, Gefühle und Gedanken effektiv ausdrücken können. Im zweiten Semester soll in der Fortführung „Mündliche Kommunikationsfertigkeit II“ auf fortgeschrittenem Niveau die Hör- und Sprechfertigkeit und Ausdrucksfähigkeit entwickelt werden (ebd. 156). Die genannten Zielvorstellungen sind sehr weitgefasst und erfordern daher von der Lehrkraft großes berufliches Engagement und Kreativität für die Planung und Durchführung der Lehrveranstaltung im lehrtechnischen und methodischen Bereich.

Fischer (vgl. 2005: 31) stellt fest, dass sich hinter dem Mangel an Sprechfertigkeit ganz andere Gründe verbergen. In einer qualitativen Studie kommt sie zu dem Schluss, dass die Studenten vielmehr keine Sprechbereitschaft und -willigkeit haben, wobei es darum geht,

dass sich Studierende oft aus verschiedensten Gründen nicht motiviert fühlen, sich im Sprachunterricht mündlich zu äußern. Daneben spielen auch sprechhemmende Faktoren, wie z.B. Sprechangst, eine Rolle, die dazu führen, dass Studierende buchstäblich nicht in der Lage sind, sich in Unterrichtssituationen auf Deutsch zu äußern (Fischer 2005: 32).

In ihrem Interview hinterfragt sie zunächst, welche Faktoren bezüglich des Lernens eine motivierende Rolle spielen. Dabei beschreibt sie Motivation als einen Prozess, der zeitlich begrenzt, sich dennoch zielgerichtet etabliert. Es handelt sich um einen Prozess, *der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind* (Düwell 2003: 348 zit. nach Fischer: 32). Sie hebt weiterhin hervor, dass weitere Erklärungsmodelle die Wichtigkeit des Prozessverlaufs von Motivation betonen sowie den Entstehungsprozess von Motivation in den Blickpunkt stellen. Es handelt sich bei der Entstehung von Motivation um eine Interaktion zwischen Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren. An diesem Prozess von Motivation können z. B. das spielerische Lernen, das Nutzen der gewohnten Räumlichkeiten, der Kontakt oder Klang der Sprache beteiligt sein. Der Prozess, überhaupt zum Fremdsprachenlernen motiviert zu

sein oder bestimmte Fähigkeiten zu verbessern, stellt keine stabile Variable dar, sie wird durch ständige Veränderung aufgrund der Bedürfnisse der Lerner determiniert (vgl. Fischer 2005: 34).

### **Anlässe zum kommunikativen Sprechen schaffen**

In der Fremdsprachenlehrausbildung mit dem Schwerpunkt Deutsch als Fremdsprache sind kreative Aufgaben und effektive Anlässe sowohl zum monologischen als auch dialogischen Sprechen notwendig, damit einerseits die angehenden Lehrer als Lerner mündlich gute Leistungen vollbringen und ihre Lust zum Weiterlernen gefördert wird. Andererseits ist dabei auch der didaktische Aspekt der gewählten Übungen und kreativen Gestaltung der Lehrveranstaltung ausschlaggebend für den angehenden Lehrer. Denn für den späteren Einsatz in seiner eigenen beruflichen Laufbahn und sein erzieherisches Engagement orientieren sich Lehrer meist an eigene ehemalige Lehrer, die in der eigenen Studienzeit als erfolgreich eingestuft wurden. Denn die Bedeutung und Rolle eines Lehrers im Leben eines heranwachsenden Individuums ist nicht gering. Im Unterricht und auch in natürlicher Lernumgebung ist das Modell, das uns beim Lernen unterstützt, etwas sehr Bedeutsames.

Wenn man in dieser Hinsicht bedenkt, dass ein angehender Fremdsprachenlehrer während seines Studiums wieder durch bestimmte Modelle bzw. Dozenten theoretisches und praktisch anwendbares Wissen zu den Bereichen seines Faches erwirbt und sozusagen ein pädagogisches Repertoire sammelt, ist das Verfahren und die vermittlungsmethodische Herangehensweise eines Dozenten mit Vorbildfunktion beladen (vgl. Çakır 2014: 74-75). Daraus lässt sich folgern, dass sich im kommunikativen und sprechpraktischen Sinne die Vorbilder bemühen sollten, ein gutes Lehrprofil darzustellen.

Diverse Anlässe zum kommunikativen Sprechen werden durch den Fremdsprachenlehrer eingeleitet oder durch ihn bestimmt. Diese Anlässe sollten soweit wie möglich Realitäten simulieren lassen und natürliche Kommunikationssituationen darstellen. Die Sprechanlässe sollten dazu führen, dass die Studenten das Bedürfnis zum Sprechen haben und die Bereitschaft etwas sagen zu wollen begünstigen. Es wäre zu wünschen, dass die angehenden Deutschlehrer von vornherein lernen, wie sie ihre Fremdsprachenkenntnisse funktional und effektiv einsetzen, damit das wechselseitige interaktive Sprechen und das Miteinanderlernen im universitären Kontext überhaupt erst stattfinden kann. Auf verschiedenen Wegen sollte die Sprache zum Funktionieren gebracht werden, sodass fremdsprachiges Können bei den angehenden Lehrern erreicht wird. Dafür bieten sich besonders kreative Arbeitstechniken und sprachspielerische Vorgehen an, auch wenn es sich um junge Erwachsene handelt, die fremdsprachiges Sprechen bzw. Können anstreben. Als Grundprinzip gilt hier: *fremdsprachiges Können (als Unterrichtsziel) setzt schöpferisches kommunikatives Tätigsein voraus, es ist aber zugleich auch die Grundlage für ein schöpferisches kommunikatives Tätigwerden* (Kurtz 2001: 38).

In Rhetorik- und Sprecherziehungskursen werden naturgemäß verschiedene Bereiche des Sprachhandelns trainiert und deren effektives Anwenden angestrebt. Dabei handelt es sich unter anderem um Aufgaben wie die Stärkung der Sprechbereitschaft in der Gesellschaft sowie des kommunikativen Selbstbewusstseins. Das, was hier gezielt

gestärkt wird, könnte auch im Fremdsprachenunterricht behandelt werden, denn die Sprechbereitschaft zu fördern fungiert in Verbindung mit der motivationalen Perspektive. Eine hohe Motivation ist besonders für das fremdsprachliche kommunikative Verhalten wichtig, denn es kann zweifelslos das gewollte Tätigwerden als auch das kommunikative Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen fördern. Warum nicht auch während einer Ausbildung als Fremdsprachenlehrer? Gerade von Fremdsprachenlehrern wird erwartet, dass sie als die (früher perfekten; heute guten) Sprachmeister ausgebildet werden, so auch in folgenden Bereichen:

- Grundlagen der mündlichen Kommunikation
- Kommunikationsmodelle
- Missverständnisse und Kommunikationskonflikte
- Sprech-Denk-Übungen
- Bedeutung des Stimm- und Sprechausdrucks
- Wirkung und Einsatz von Körpersprache
- Aktive Gesprächsgestaltung (Zuhören und Fragetechniken)
- Feedback geben und nehmen
- Argumentationstraining (Fiedler 2014)

Die von Fiedler angesprochenen Bereiche könnten in Konversationskursen als richtungsweisende Leitlinien betrachtet werden. Denn im Normalfall könnten diese Bereiche zur effektiven Kommunikation im Fremdsprachenunterricht führen. Diese Bereiche umfassen einerseits z.B. verschiedene Gesprächsformen, wie Diskutieren über ein Thema, Gespräche zwischen studentischen Gruppen über diverse Ereignisse, über Seminare, über Gott und die Welt, Small Talk etc. Andererseits gibt es besonders bei der Ausbildung von Fremdsprachenlehrern Situationen, in denen die angehenden Lehrer bzw. Studierenden mehrmals als Gesprächsleiter oder Vortragshaltender sowie inhaltsorientierte als auch zielorientierte längere Formulierungen bewältigen müssen, woraufhin schließlich Feedback gegeben und genommen werden muss. Das Trainieren und Erproben dieser Erscheinungen mündlicher Sprachproduktion ist auf jeden Fall sehr wichtig und notwendig.

In diesem Zusammenhang sind bestimmte Übungs- und Aufgabentypen relevant, die den Prozess des Lehrens und Lernens fördern und Anlässe zum Sprechen bilden.

### **Dramatisieren in Konversationskursen**

Unter Dramatisieren versteht man einerseits *etwas aufregender, schlimmer oder bedeutungsvoller darstellen, als es eigentlich ist*, wie z. B. dass eine Sache übertrieben lustig oder zu ernst dargestellt wird; andererseits bedeutet es *zu einem Drama verarbeiten, umarbeiten* (Duden 2016).

In der Dramapädagogik werden viele mündliche Übungen verwendet, wie z.B. das Forenspiel, Theater, Rollenspiel und Improvisation. Kessler betont diesbezüglich:

Lernende können bei der dramatischen Arbeit in der Tat die vielfältigsten Situationen und Thematiken, die ihr Interesse und ihre Begeisterung wecken, behandeln. Darüber hinaus ermöglicht der spielerische Aspekt des Dramas den Lernenden den spielerischen, erforschenden und neugierigen Gebrauch der Fremdsprache. (Kessler 2008: 71-72 zit. nach Thuresson 2014: 15)

Das Dramatisieren von verschiedenen situativen und handlungsorientierten Fragen im Fremdsprachenunterricht in deutscher Sprache und im theatralischen Rahmen könnte außerdem das Selbstbewusstsein der angehenden Lehrer in Hinsicht auf die eigenen Sprach- und Improvisationskenntnisse stärken. Denn die Dramatisierungstechnik ermöglicht eine ganzheitliche und authentische Begegnung mit Sprache (vgl. MEB 2013: 12). Das Bedürfnis die eigenen sprachlichen Möglichkeiten zu erproben, könnten insbesondere durch vorspielerisches Improvisieren gestillt werden. Die angehenden Fremdsprachenlehrer könnten somit auch ihre eigenen Schwächen und Stärken ermitteln, diese mit den Lehrkräften besprechen und eventuell Schwachpunkte bearbeiten und später beheben.

Im Fremdsprachenunterricht werden Dramatechniken seit langem gezielt benutzt, weil man dadurch die Lerner ermutigen kann auch mit eingeschränktem Wortschatz unter Zuhilfenahme von Körpersprache wie Gestik und Mimik zu sprechen. Der sprachliche Rahmen, den die Lerner selbst festlegen und vorspielen, hat dabei eine überschaubare Qualität und diese ist notwendig, damit die Lerner sich sicher fühlen können. Im szenischen Rollenspiel und auch durch den Einsatz von Kostümen und Masken kann es möglich werden die Befangenheit und Hemmungen der Lerner zu beheben (vgl. MEB 2013: 26).

Der Prozess der Dramapädagogik setzt bestimmte Impulse in Gang: Die Lerner werden in den Lehrprozess mit allen ihren Sinnen integriert und begegnen der Sprache in Situationen, die durch reale Sprechanlässe inszeniert werden. Die Fremdsprache wird in inszenierter Rollensprache, jedoch in natürlichen (Sprach-)Situationen angewendet. Die dramapädagogischen Aktivitäten bieten also einen Raum, in dem die Lernenden freisprechen und die Sprache ausprobieren können. Dabei geht es hier nicht um das Resultat, sondern der Prozess steht im Zentrum und während des Prozesses entsteht unter anderem die Herausforderung des Sprechens, weil die Lerner kreativ und spontan nebenbei aber auch fließend sprechen müssen (vgl. Demiryay 2013: 93; Tselikas 1999: 28).

Fratini (2008: 46) stellt fest, dass dramapädagogische Methoden vor allem Eingang in Konversationskurse finden könnten, also in mündliche Lehr- und Lernprozesse. Anders als bei Lerndialogen (in Lehrwerken) der Fall ist, sollten hier reale Lebensabschnitte oder Situationen durchgespielt werden, sodass das dramatische Potenzial des Spiels die Lernenden dazu verleitet, ständig in verschiedene Rollen zu schlüpfen und Variationen zu ihrem normalen Verhalten zu erproben; d.h. die Lerner müssen hin und wieder in der Fremdsprache improvisieren.

Bereits im Jahr 1993 betonte Manfred Schewe (vgl. 1993: 44-50) die Bedeutung eines ganzheitlichen Lernkonzepts, indem er auf Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß, sowie auf ein inszeniertes Sprachenlernen aufmerksam machte. Demnach kann man sagen, dass das Lernen nichts anderes als Er-Leben bedeutete und daher auch Lust und Motivation schon von vornherein ins Spiel kamen.

## Erprobtes Beispielmodell zum Einsatz der Dramatisierungstechniken in Konversationskursen mit Studierenden

Das Modell, das hier vorgestellt und beschrieben wird, bezieht sich auf die Verfahren und Techniken, die in einer von den drei Gruppen Konversationskursen (A-B-C) mit Lehramtsbezug durchgeführt und erprobt wurden. Die Dramatisierungstechniken wurden in der Gruppe C bei türkischen Studenten mit Lehramtsbezug DaF eingesetzt. Die Wahl der Gruppe C ergab sich aus der Tatsache, dass beide Lehrkräfte, die den dramapädagogischen Ansatz als effektiv betrachteten, diese Gruppe unterrichteten. In den anderen beiden Gruppen (A-B) wurden vielmehr traditionelle Methoden und herkömmliche Techniken angewandt. Sie dienten daher als Kontrollgruppen.

### *Bei der Durchführung:*

- Die Lehrkräfte erklärten zu Beginn des Studiensemesters, wie die Lehrveranstaltung durchgeführt wird, welche Leistungen erbracht werden sollten und was das angestrebte Ziel dabei sei. Die Reaktion der Studenten wurde währenddessen beobachtet und negative Auffälligkeiten wurden notiert um sie später zu besprechen bzw. zu beheben. Während der Besprechung gab es z.B. ab und zu Hemmungen oder Sprechängste, die beseitigt werden mussten.



Abb.1: Besprechung mit einer Studentin



Abb.2: Auflockerung durch Gruppenmitglieder

- Die von den beiden Lehrkräften vorgeschlagenen Themen wurden besprochen und die Studenten sollten entscheiden, welche Situationen für sie interessant und vorführbar wären. Es ging dabei um kulturelle sprachliche Gegebenheiten des Alltags, um interkulturelle Missverständnisse; um Sprichwörter/Redewendungen deutscher und/oder türkischer Herkunft; um Märchen, die teilweise einen lustigen Effekt haben sollten bzw. deswegen verarbeitet wurden; um türkische oder deutsche Serien, die mit verschiedenen Dialekten vorgeführt werden sollten, um Witze und humorbetonte Inhalte etc. Alles wurde akzeptiert solange es den Studenten sprachliches Material zur Verfügung stellte, Impulse zum Vorführen lieferte und auch Lust und Laune weckte.



Abb.3: Gruppenmitglieder erarbeiten Themen

- Die Gruppenbildung wurde organisiert. Es sollten mindestens vier Studenten in einer Gruppe sein. Bei Ausnahmefällen durften Studenten einer anderen Gruppe auch anderen Gruppen als Aushilfskraft behilflich sein.



Abb.4: Studentischer Austausch

- Schriftliche Aufbereitung verschiedener situativer Momente aus der türkischen oder deutschen Kultur, die auf Deutsch präsentiert werden sollten, (dialogische Aufbereitung der Themen). Meist gemeinsam mit den Gruppenmitgliedern und Lehrkräften. Die weiteren Studenten waren dabei nicht beteiligt, damit die Neugier zur Handhabung und Vorgehensweise des jeweiligen Themas erhalten bleibt.
- Die Möglichkeiten des Theaterraums besonders in Bezug auf Mobiliar wurden erkundet und anschauliche Kleider und Accessoires, die bei der dramapädagogischen Situation (quasi im Rollenspiel) mitwirken könnten, wurden zur Verfügung gestellt.
- Die Studenten durften sich in gegebenen Stunden auf ihre Vorführung auch im Theaterraum vorbereiten und Absprache mit den Lehrkräften halten, damit eventuelle Unstimmigkeiten und Fragen geklärt werden konnten. Während der Vorbereitungsphasen gab es viele Bemerkungen der teilnehmenden Studierenden über das Vorgehen, das sie als amüsant und variationsreich klassifizierten. Das praktische Tun und die Aufforderung am aktiven Geschehen selbst teilhaben und bestimmen zu können, waren kreative und neu erfahrene Aktivitäten, die die Studierenden motivierten.



Abb.5: Erkundung des Theaterraumes



Abb.6: Üben im Theaterraum



Abb.7: Vorbereitung im Theaterraum (1)



Abb.8: Vorbereitung im Theaterraum (2)

- Jede Gruppe konnte in einem Semester drei bis vier Mal ihre sprachlichen Bemühungen vorführen, wobei nach jeder Vorführung Rücksprache mit den anderen Studenten gehalten wurde.



Abb.9: Zuschauerstudenten

- Die als Dokumentation aufgenommenen Videos und Fotos der Vorführungen wie auch Vorbereitungen wurden im Nachhinein gemeinsam mit den Studenten angesehen und besprochen. Die gewählten sprachlichen Mittel der verschiedenen Gruppenmitglieder und auch die Vermittlung diverser Themen waren sehr differenziert und dienten den Studenten als Orientierungspunkte bzw. als Aspekte, die noch lernbar oder veränderbar wären. Es waren Ausschnitte aus dem Lebensalltag, die schier problemlos bewältigt wurden und von den Studenten als sehr amüsant und lehrreich empfunden wurden.



Abb.10: „Ehestreit“



Abb.11: „Märchenimprovisation“

- Insgesamt war die Zeit, in der wir gemeinsam mit den Studenten gearbeitet, erforscht, improvisiert, gelacht und voneinander wie auch miteinander gelernt haben und teils auch kritisiert und belehrt wurden, dennoch eine durch Enthusiasmus geprägte, durch Kreativität gemusterte und durch Lust und Laune entstandene Periode, in der beide Lehrkräfte soweit wie möglich deutschsprachig mitgewirkt und nur in Ausnahmefällen muttersprachliche Denkanstöße geliefert haben, so dass auch sprechsprachliche Elemente in deutscher Sprache vielfach durch Studenten wahrgenommen und im Nachhinein auch benutzt wurden.



Abb.12: „Wahrsagerin“



Abb.13: „Rotkäppchen-Prinz“

- Es wurde auf die Bedeutung spielerischer Aktivitäten und Verfahren im Fremdsprachenunterricht aufmerksam gemacht. Dadurch sollte sich die Erfahrung als Student auch auf die zukünftige Fremdsprachenlehrertätigkeit in Bezug auf den Einsatz effektiver und kreativer Lehr- und Lerntechniken auswirken.

### Schlussfolgerung

Der Einsatz der Dramatechniken in den Lehrveranstaltungen, die hauptsächlich das Ziel befolgten, das Sprechen, die Dialogfähigkeit, das monologische Sprechen und vor allem die Lust zum Sprechen zu fördern, kann als positiv bewertet werden, wenn man den

späteren Erfolgsunterschied im mündlichen Sprachgebrauch bei den Studenten der Kontrollklassen (A und B) als Maßstab heranzieht. Es war durchaus beobachtbar, dass die Gruppe C, in der Rollenspiele, Dramatisierungstechniken und Vorführübungen angewandt und erprobt wurden, bessere Sprechfertigkeiten nachweisen konnten. Außerdem konnten diese Studenten mehr Selbstvertrauen und Lernbereitschaft ausstrahlen, was für einen werdenden Fremdsprachenlehrer äußerst wichtige Eigenschaften darstellen.

Wie auch in aktuellen Untersuchungen (vgl. Giebert-Göksel: 2016) oft hervorgehoben wird, gibt es zum Einsatz von dramapädagogischer Methoden und Techniken mögliche Barrieren in den Bereichen wie sprachliche Überarbeitung, Probleme mit Zeitmangel und ungeeignete Räumlichkeiten an universitären Anlagen, sowie die Bedeutung und Verantwortung des Lehrers als Spielleiter zu fungieren. Trotz dieser Barrieren kann man davon ausgehen, dass der Zeitaufwand für die Vorbereitung und Durchführung eines solchen Ansatzes auch lehrreich und erlebnisbetont sein kann und *durch das, was Lernende in einem solchen Unterricht erleben und erreichen können, gerechtfertigt wird.* (ebd.)

## Literaturverzeichnis

- Balci, Tahir** (2012): Ein Überblick über Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. In: *Tribüne. Zeitschrift für Sprache und Schreibung*. 2 / 2012. Berlin, Münster etc.: LIT Verlag. 3-7.
- Butzkamm, Wolfgang** (1989): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen: Francke Verlag.
- Butzkamm, Wolfgang** (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen*. 3.komplett überarbeitete Auflage. Tübingen: Narr Francke Attempto Verlag.
- Cathomas, Rico** (2007): Neue Tendenzen der Fremdsprachendidaktik – das Ende der kommunikativen Wende? In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 25 (2). <http://www.bzl-online.ch> (letzter Zugriff am 06.04.15)
- Çakır, Gülcan** (2014): Von Gestern auf Morgen, wo das Heute ansiedelt bleibt offen: Bemerkungen zur Herausbildung eines Authentizitätsprofils als übergreifendes Ziel bei der Fremdsprachenlehrausbildung. In: Ünal, Arif; Keleş, Alper (yay.) Prof. Dr. Binnaz Baytekin'e Armağan- Festschrift für Prof. Dr. Binnaz Baytekin. Sakarya Üniversitesi Yayınları. 72-83.
- Demiryay, Nihan** (2013): „Von Generation zu Generation: Germanistik“ In: *Festschrift für Kasım Eğit zum 65. Geburtstag* / hrsg. von Saniye Uysal Ünal, Nilgin Tanış Polat, Mehmet Tahir Öncü. Ege Üniversitesi Basımevi.
- Dewey, John** (2004): *Individ, skola och samhälle: utbildningsfilosofiska texter*. 4. erw. Ausgabe. Stockholm: Natur och kultur.
- Duden** (2016): „Dramatisieren“ <http://www.duden.de/rechtschreibung/dramatisieren> / (letzter Zugriff am 03.01.17)
- Fiedler, Marit** (2014): Und was sagst du dazu? Praxis der Kommunikation. <http://www.maritfiedler.de/module/3-grundlagen-praxis-der-kommunikation/> (letzter Zugriff am 02.06.15)
- Fischer, Sylvia** (2005): „Sprechmotivation und Sprechangst im DaF-Unterricht“. Modena. *gfl-journal*, No. 3/2005 *German as a foreign language*. <http://www.gfl-journal.de/> (letzter Zugriff 12.05.15)
- Fratini, Nathalie** (2008): „Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht. Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – Nicht nur für romanophone Sprachlerner.“ *Scenario: Language · Culture · Literature*. Jahrgang II Ausgabe 2. Jahrgang 2008. 42-48. <http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/fratini/04/de> (letzter Zugriff 28.12.15).

- Giebert, Stefanie; Göksel, Eva** (2016): Konferenzbericht zu den Dramapädagogik-Tagen an der Hochschule Reutlingen. In: Schewe, Manfred; Even, Susanne (Hrsg.) *Scenario: Language · Culture · Literature Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education*. University College Cork, Ireland Volume X Issue 02 — 2016
- Glück, Helmut** (Hg.) (1993): *Metzler Lexikon Sprache*. Stuttgart: Metzler Verlag.
- Gimaeva, Irina** (2015): *Individuelle Themenkarte*. Thema: Fertigkeit Sprechen und Kommunikationstraining im Deutschunterricht. Goethe Institut Moskau. <http://www.goethe.de/mmo/priv/11654710-STANDARD.pdf> (letzter Zugriff 07.05.15)
- Hatipoğlu, Sevinç; Köksal, Handan; Çakır, Gülcan; Kürkçüoğlu, Fatma Şükran** (2000): “Bericht der Arbeitsgruppe Sprachpraxis”, Tapan, Nilüfer; Polat, Tülin; Schmidt, Hans-Werner (Yay.). *Berufsbezogene Deutschlehrerausbildung*, İstanbul, 25-28.
- Heyd, Gertraude** (1997): *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Kurtz, Jürgen** (2001): *Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Verlag.
- Küls, Holger** (2015): Gehirnforschung, Lernen und Spracherwerb. In: Martin R.Textor (Hrsg.) *Kindergartenpädagogik –Online Handbuch-* <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1024.html> (letzter Zugriff 14.04.2015)
- KWMBI** Nr. 10/2014 (2014): *Amtsblatt des Bayerischen Staatsministeriums für Bildung und Kultus, Wissenschaft und Kunst*. Nummer 10 München, den 28. Juli 2014 Jahrgang 2014. [www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbi/2014/10/kwmbi-2014-10.pdf](http://www.verkuendung-bayern.de/files/kwmbi/2014/10/kwmbi-2014-10.pdf) (letzter Zugriff am 22.12.2015)
- Legutke, Michael K.** (2006): „Englisch in der Grundschule-und dann? Anmerkungen zur Didaktik der Mehrsprachigkeit“. Martinez & Reinfried (Hrsg.): *Mehrsprachigkeits-didaktik gestern, heute und morgen*. Festschrift für Franz-Joseph Meißner zum 60. Geburtstag. 2006. Tübingen: Gunter Narr Verlag. 293-304.
- MEB** (2013): Milli Eğitim Bakanlığı, Talim ve Terbiye Kurulu Bakanlığı, *İlköğretim Kurumları İlkokullar ve Ortaokullar Almanca Dersi (2,3,4,5,6,7 ve 8.Sınıflar) Öğretim programı*. [http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ilkogretim\\_almanca.pdf](http://ttkb.meb.gov.tr/dosyalar/programlar/ilkogretim/ilkogretim_almanca.pdf) (letzter Zugriff am 02.05.2015)
- Nieweler, Andreas** (2002): Zur Förderung mündlicher Kompetenzen im Französischunterricht. *Basisartikel des Heftes „Sprechen“ des Fremdsprachlichen Unterricht – Französisch*. Heft 55, 2002. 4-12. [www.zfsl-paderborn.de/plaintext/downloads/nieweler13kompetenzen.pdf](http://www.zfsl-paderborn.de/plaintext/downloads/nieweler13kompetenzen.pdf) (Zugriff am 07.05.15)
- Rauch, Rainer** (2007): *Übungstypen für den Fremdsprachenunterricht*. Universität Duisburg Essen. <http://www.rainerrauch.com/Download/Uebungstypen.pdf> (letzter Zugriff am 05.05.2015)
- Riemer, Claudia** (2008): „DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen“. Christoph Chlosta, Gabriela Leder, Barbara Krischer (Hrsg.) (2008): *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. Tagungsband der 35. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache 2007 an der Freien Universität Berlin. Göttingen: Universitätsverlag, 1-16.
- Schewe, Manfred** (1993): „Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß: Dramapädagogische Fremdsprachenpraxis in multikulturellen DaF-Kursen.“ In: *Fremdsprache Deutsch*, 93 / II, 44-52.
- Thuresson, Janni** (2014): *Drama oder nicht Drama, das ist die Frage*. Linneuniversitetet Kalmar Växjö.
- Tselikas, Elektra** (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Vygotsky, Lev** (1981): *Psykologi och dialektik*: [eine Anthologie]. Stockholm: Norstedt.
- Winkler, Christian** (1954): *Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung*. Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann.
- YÖK** (2007): *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Haziran 2007 <http://www.yok.gov.tr/web/guest/yayinlarimiz>(letzter Zugriff am 02.05.2015)