

Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic
Volume 12/17, p. 501-534

DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.11858>
ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY

Article Info/Makale Bilgisi

✍ **Referees/Hakemler:** Prof. Dr. Ayten GENÇ - Doç. Dr. Muhammet KOÇAK – Yrd. Doç. Dr. Lokman TANRIKULU

This article was checked by iThenticate.

DRAMAPÄDAGOGISCHE METHODEN IM DAF-UNTERRICHT - EINE UNTERSUCHUNG ZUR SELBSTEINSCHÄTZUNG BEI TÜRKISCHEN SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN

Dalim Çiğdem ÜNAL - Nurcihan SÖNMEZ GENÇ***

ABSTRACT

Der vorliegende Artikel setzt sich mit dem Thema *Einsatz, Nutzen und Akzeptanz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht* auseinander. Ferner beschäftigt er sich mit der Frage, wie türkische Schüler/innen den eigenen Stand im dramapädagogischen DaF-Unterricht bewerten und welche Gründe hinter ihrer Selbsteinschätzung liegen. Die empirische Untersuchung fand im Deutschunterricht an einer staatlichen Anadolu-Schule in Ankara statt. Hierzu wurden drei Unterrichtseinheiten zur dramapädagogischen Erarbeitung von deutschsprachigen Texten erstellt und durchgeführt. Die Befragung zum Thema „Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht – Eine Untersuchung zur Selbsteinschätzung bei türkischen Schülerinnen und Schülern“ wurde im Schuljahr 2014-2015 in Form eines Fragebogens durchgeführt, und 85 Deutschlernende, die die zehnte Klasse besuchten, beteiligten sich an der Befragung. Die gewonnenen quantitativen Daten zu Selbsteinschätzungen zeigen, dass laut den Befragten der Großteil der Aufgaben gut bewältigt wurde. Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse geben an, dass die Befragten den Einsatz dramapädagogischer Methoden als positiv ansehen, dass sie mit Spaß lernen und dabei den Unterrichtsinhalt besser verstehen können. Besonders in der Aufwärmphase werden sie durch die Einfachheit des Einstiegs motiviert. Ferner wurde festgestellt, dass von Lernenden kritische Meinungsäußerungen gegen die dramapädagogische Arbeit gemacht werden. Nach Ansicht der Befragten kommt es zu Problemen und Störungen im Unterricht, falls viele unbekannte Wörter vorkommen und sie merken, dass sie die Lernaktivität nicht bewältigen können. Besonders in der Phase der Hauptarbeit werden viele Befragte überfordert, wenn ihre Deutschkenntnisse für die Bewältigung der Aufgabe nicht ausreichen. Neben ungenügenden Deutschkenntnissen werden die Inkompetenz fürs Improvisieren, falsche Aussprache und

* Doç. Dr. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Alman Dili Eğitimi, El-mek: cunal@hacettepe.edu.tr

** Arş. Gör. Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, Alman Dili Eğitimi ABD, El-mek: nurcihan.sonmez@hacettepe.edu.tr

Intonation als Gründe für schlechte Leistung und fürs Nicht-Gelingen angegeben. Die Befragten reagieren auch dann besonders kritisch, wenn sie den Textinhalt oder die Aufgabe nicht so gut verstehen und den Sinn und Zweck der Aufgabe nicht genau wahrnehmen können. Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird festgestellt, dass die Befragten insgesamt den Einsatz von dramapädagogischen Methoden als wünschenswert bewerten. Sie betrachten dramapädagogische Arbeitstechniken als eine Hilfestellung für besseres Deutschlernen. Laut Angaben der Befragten eignen sich die dramapädagogischen Methoden besonders gut zum ganzheitlichen Lernen, wobei die Sprechfertigkeit effektiv gefördert und die Aussprache trainiert wird.

Schlüsselwörter: Dramapädagogik, dramapädagogische Methoden, DaF-Unterricht, Selbsteinschätzung

DRAMA EDUCATION IN TEACHING OF GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE – AN INVESTIGATION ON THE SELF-RATING OF TURKISH STUDENTS

ABSTRACT

This article aims at investigating the use and acceptance of drama pedagogy in teaching and learning German as a foreign language. It also investigates how Turkish students evaluate their own stance in drama-pedagogy and the reasons underlying their self-assessment. The empirical study took place at an Anatolian high school in Ankara. For this purpose, three teaching units were prepared to teach German texts with drama pedagogy methods. The survey on "Drama Pedagogy Methods in German as a Foreign Language Teaching - A Study on the Self-Rating of Turkish Students" was conducted in 2014-2015 as a questionnaire, and 85 students who attended the tenth grade participated in the survey. Analysis of the quantitative data shows that the majority of the tasks were completed successfully by the students. The results of the qualitative content analysis indicate that the students consider the use of drama-teaching methods to be positive, that they can learn with fun and better understand the content of the lesson. Especially in the warm-up phase they are motivated by the simplicity of the tasks. The results also pointed to some of the limitations of drama-pedagogy methods. The students state that they have difficulties in the course if many unknown words occur and they notice that they cannot cope with the learning activity. Particularly in the drama phase, many students are overwhelmed if their German proficiency is not sufficient for the task. In addition to insufficient German proficiency, the incompetence for improvisation, incorrect pronunciation and intonation are given as reasons for poor performance and for not achieving the tasks. The students react especially critically, if they do not understand the text content or the task and if they cannot understand the meaning and purpose of the task. The results indicated that the majority of the students rate the use of drama teaching methods as motivating. They consider drama pedagogy methods support learning German. According to the students, the drama teaching methods are particularly beneficial

Turkish Studies

for holistic learning and effectively promoting the speaking skills and pronunciation.

STRUCTURED ABSTRACT

Drama pedagogy is a holistic teaching and learning method which uses the resources of the theatre for educational purposes (cf. Tselikas 1999: 21; Schewe 1993: 80; Üstündağ 1998: 29). Drama pedagogy is an effective learning and teaching method, since it improves all dimensions of learning and teaching a foreign language (physical, aesthetic, emotional and cognitive) (cf. Küppers 2015: 145; Schewe & Scott 2003: 60; Schewe 2015: 31; Schmenk 2004: 7; Surkamp & Hallet 2015: 7).

This article deals with the use, advantages and limitations of drama pedagogy methods in German as a Foreign Language (GFL). Also this article investigates how Turkish students evaluate their own performance in drama pedagogy with the reasons for their self-assessment. They also evaluate their perceptions towards drama pedagogy methods in GFL courses. The empirical study took place in 2014-2015 in a state high school in Ankara and 85 students who attended the tenth grade participated in the survey. For this purpose, three teaching units are prepared and implemented. These three units are developed based on the three-phase model of Tselikas (1999), taking into account the institutional framework and conditions (eg the equipment and seating arrangement of classrooms, classrooms) and aimed to teach three literary texts which are the poem "Fünfter sein" by Ernst Jandl, the fairy tale "Rotkäppchen" by the brothers Grimm and the fable "Der Wolf und das Lamm" by Jean de la Fontaine. Each teaching unit lasted 80 minutes.

The research questions are as follows:

- How is the acceptance of drama pedagogy by the students in the GFL course?
- Can the Turkish students cope with drama pedagogy tasks and activities in the GFL class?
- Is students' performance in three phases of drama teaching (in the warm-up phase, drama phase and in the cool-down phase) good, mediocre or bad?
- Why? What are the reasons for this self-assessment? Why are they good, mediocre or bad?
- How can drama pedagogy methods in the GFL class support the students?
- Which values are offered by drama pedagogy?
- Do drama pedagogy methods provide the students and teachers with meaningful ways to support the development of the four communicative linguistic skills?

To investigate the research questions, a mixed method approach was employed in data collection. In order to examine student ratings and opinions on "drama pedagogy methods in GFL teaching", data were

collected through the questionnaire "Drama Pedagogy Methods in German as a Foreign Language Teaching - A Study on the Self-Rating of Turkish Students". In order to avoid any misunderstandings that can be caused by students' language proficiency levels, the questionnaire for self-assessment was prepared in Turkish. The questionnaire consists of three sections. In the first section questions are asked to gather information about participants' demographic information such as gender and age and German language proficiency. In the second section, the participants are asked questions that evaluate all the implemented drama pedagogy activities in the scale of *well* ("I can handle the task to a very great extent"), *mediocre* ("I can manage the task in one way") and *bad* ("I can barely handle the task"). Then the participants are requested to explain the reason of their evaluations through an open-ended question. They could provide answers in two or three sentences. These explanations are used as the qualitative data which was then analysed through the use of content analysis.

The qualitative data were analyzed by using MaxQDA 11 software. For this purpose, the questionnaires filled out by the students were first written into Word, then the text files were imported into the MaxQDA 11 software. As categories were formed in an inductive way, the results are initially thematically coded and evaluated (see Mayring 2000). The classification and revision of the subcategories took place in a further step. In the third step of data analysis, the frequency and percentages for categories and subcategories that emerged in the answers to questionnaire were evaluated and used for analyzing the results. Finally, the answers to the third and final part of the questionnaire which consists of an open-ended question to gather the general opinion on "drama pedagogy methods in the GFL teaching" were analysed. The students expressed their opinion by answering the following question: "What do you think about working with drama teaching methods in the GFL course?" Thematic content analysis was employed to analyse the answers to the open-ended question.

The first section demonstrated that the study group (N = 85) consisted of 62.36% girls (n = 53) and boys of 37.64% (n = 32). At the time of data collection, 7 participants (24%) were 17 years old, and all other 78 participants (91.7%) were 16 years old. In addition, it is found that, 42 participants, almost half of the study group (49.41%), assessed their German language proficiency as good, 32 participants (37.65%) rate themselves as mediocre and 11 participants (12.94%) as bad.

The second section investigated the students' self-assessment of their own participation in three phases of the drama-pedagogy based lesson. The results indicate that 64.2% of the students rated their overall participation as "good". 19% of the students rated their self-assessments as "mediocre" whereas only 16.8% of the students' evaluated their participation as "bad". Under the three main categories 'good', 'mediocre' and 'bad', we then generated subcategories. An important point to note here is that subcategories are generated in an inductive way by focusing on what the students' answers reveal about their self-assessment of the drama-pedagogy methods. In the warm-up phase, 19 subcategories under the category 'good'; 7 subcategories under the category 'mediocre' and 9 subcategories under the category 'bad' have emerged. The table

Turkish Studies

below summarizes the most three commonly found subcategories under each category.

Table 1. Subcategories of the warm-up phase

Categories	Subcategories	f	%
Good	Learning with fun	39	20.21%
	More effective learning and better understanding	23	11.92%
	Increased motivation due to the ease of the activities	20	10.36%
Mediocre	Understanding problems due to the unknown words	12	29.27%
	Incomprehensibility of the task objectives	11	26.82%
	Problems with task achievement	10	24.39%
Bad	Problems with task achievement: I cannot do it	11	37.93%
	Problems with physical conditions: hearing, listening and seeing	4	13.79%
	Not finding the task meaningful	4	13.79%

In the main phase of the drama-pedagogy based lessons, 19 subcategories under the category 'good' emerged. Under the categories 'mediocre' and 'bad', 12 categories emerged in students' responses. The table below will summarize the findings of the subcategories during the main activity.

Table 2. Subcategories of the drama phase

Categories	Subcategories	f	%
Good	Simplicity of the task	50	16.78%
	Drama methods help me achieve the tasks better	41	13.76%
	Fun factor in learning	40	13.42%
Mediocre	Understanding problems due to the unknown words	27	23.68%
	Incomprehensibility of the texts and exercises	25	16.67%
	Not finding the task meaningful	19	7.89%
Bad	Understanding problems due to the unknown words	33	34.38%
	Problems with task achievement: I cannot do it	18	18.75%
	Too many unknown words	10	10.42%

In the cool down phase, we have again investigated the subcategories emerged in students' responses. We have identified 8 subcategories under the category 'good'; 5 subcategories under the category 'mediocre' and finally 8 subcategories under the category 'bad'. Table 3 summarizes the subcategories during the cool down phase of the lessons.

Table 3. Subcategories of the cool down phase

Categories	Subcategories	f	%
Good	Simplicity of the task	19	25.33%
	Fun factor in learning	15	20.00%
	Effective German language learning through communication	10	13.33%
Mediocre	Not finding the task meaningful	14	51.85%

Turkish Studies

	Incomprehensibility of the instructions	7	25.93%
	Problems with task achievement: I cannot do it	4	14.81%
Bad	Problems with task achievement: I cannot do it	19	50.00%
	No interest, no idea, no motivation	7	18.42%
	Problems in turn-taking	3	7.89%

In the third section of the questionnaire, the students are asked an open-ended question regarding their thoughts on their experience of the lesson which employed the drama-pedagogy methods in German language teaching. The results of the qualitative content analysis of the responses to the open-ended question in the third part of the questionnaire showed that 60.8% of the responses were positive, 22.9% neutral and 16.2% negative.

Overall, the results show that majority of the students have found the use of drama-pedagogy methods in German language teaching to be very effective. Even though the results also point out to some of the limitations of this methods, drama-pedagogy methods are still widely accepted by the students who found these methods very helpful in German language learning. According to the students, the drama pedagogy methods are particularly suitable for holistic learning. This study provides supporting evidence to previous research on drama-pedagogy methods which emphasized the advantages of these methods in language learning. We recommend that there are further studies needed to investigate how to overcome the limitations of drama-pedagogy based methods that this study has revealed and also to improve the effectiveness and the use of these methods in language learning and teaching.

Keywords: Drama Pedagogy, Teaching German as foreign language, self-rating

1. Einführung

Seit dem Einzug der kommunikativen Didaktik Anfang der 70er Jahre beruht das übergeordnete Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts auf dem Erwerb einer fremdsprachlichen Handlungs- und Kommunikationskompetenz (vgl. Neuner & Hunfeld 1993: 83; Surkamp & Hallet 2015: 3). Seit 2006 stellt die fremdsprachliche Kompetenz auch eine von den acht Schlüsselkompetenzen für das lebensbegleitete Lernen dar (siehe Europäisches Parlament 2007: 5). In Anbetracht des hohen Stellenwerts der fremdsprachlichen Kommunikationskompetenz ist die gegenwärtige Fremdsprachendidaktik darum bemüht, mit der Entwicklung von neuen und effizienten Lehr- und Lernmethoden den gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht zu optimieren (vgl. Demiryay 2013: 93). Im Rahmen der Entwicklungsarbeiten der Fremdsprachendidaktik bildet beispielsweise die Publikation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (Im Folgenden: GER) (Trim et. al. 2001) einen Meilenstein in dem Standardisierungsdiskurs zur Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards für den Bereich des Fremdsprachenlernen- und lehrens (vgl. Schmenk 2015: 40; Quetz 2001: 563). Demzufolge hat man mit dem GER eine gemeinsame Basis für das Lernen, Lehren und Beurteilen von Fremdsprachen geschaffen und so ein monumentales Dokument entwickelt, das beträchtliche Auswirkungen auf den Fremdsprachenunterricht hat (ebd.). Allerdings gerät der Referenzrahmen zunehmend in die Kritik, die fremdsprachlichen Kompetenzen hauptsächlich aus

einem funktional pragmatischen Blickwinkel zu betrachten und dabei wichtige Bereiche fremdsprachlicher Bildung, wie z.B. die affektiven, interkulturellen, literarisch-ästhetischen Aspekte des Lernens größtenteils zu ignorieren und keine Skalen zur Erfassung dieser fremdsprachlichen Kompetenzen zu enthalten (vgl. Bünger 2010: 22; Schmenk 2004: 15; Schmenk 2015: 41). Diese funktional-pragmatische Auffassung des GERs birgt die Gefahr einer sinnlichen Verarmung und Vereinseitigung der fremdsprachlichen Bildung (vgl. Kessler & Küppers 2008: 4; Schmenk 2015: 42). So kritisiert die klassische Schulforschung bereits seit langem, dass der Lehr- und Lernprozess im institutionell schulischen Kontext verstärkt funktional-kognitiv ausgerichtet ist und die affektiven, attitudinalen, motivationalen, sozialen, haptischen, interkulturellen und literarisch-ästhetischen Aspekte des Lernens meist nur eine untergeordnete Rolle im Fremdsprachenunterricht spielen (ebd.). Das Lernen im institutionell schulischen Kontext ist zu verkopft und stark entsinnlicht (Küppers 2015: 154). Folglich erleben die Kinder und Jugendliche die Schule häufig als einen Ort der Belehrung und nicht der Erfahrung (ebd.). So sind Sinnlichkeit und Lernen eher zu einem Gegensatzpaar geworden und der institutionell gelenkte Lehr- und Lernprozess des Fremdsprachenunterrichts gründet hauptsächlich auf dem Prinzip beim Lernen den Kopf ein- und den Körper auszuschalten (vgl. Rumpf 2002: 8; Schewe 1993: 63). Um dieser unbefriedigenden Situation entgegenwirken zu können, bedarf es reformpädagogischer Lehr- und Lernkonzepte die sowohl die fremdsprachlichen Fähigkeiten und Fertigkeiten als auch die affektiven, attitudinalen, motivationalen, sozialen, haptischen interkulturellen, literarisch-ästhetischen Aspekte des Lehrens und Lernens berücksichtigen (vgl. Schmenk 2004: 7; San 1991: 574; Üstündağ 1998: 30). Nach Elis (2015: 89) bedarf es einer Umsetzung eines fremdsprachlichen Kompetenzbegriffs, der sich nicht allein auf die funktionalen Aspekte konzentriert, sondern ebenso die Bereitschaft und Motivation, sowie die Fähigkeit zu einer bedeutungs- und sinnvollen Kommunikation in der Fremdsprache einschließt und kommunikatives Lernen durch geeignete Methoden als aktiven Prozess des Einübens kommunikativer Interaktionsformen im Unterricht realisiert.

Demgegenüber stellt die Dramapädagogik eine effektive Lern- und Lehrmethode dar, welche den oben genannten Anforderungen gerecht werden kann, da der fremdsprachliche Lehr- und Lernprozess in allen seinen Dimensionen (physisch, ästhetisch, emotional und kognitiv) im Vordergrund steht (vgl. Even 2003: 607; Tselikas 1999: 21). Die Dramapädagogik avanciert derzeit zu einer wichtigen Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik (vgl. Küppers 2015: 145; Schewe & Scott 2003: 60; Schewe 2015: 31; Schmenk 2004: 7; Surkamp & Hallet 2015: 7). Insbesondere legte Schewe mit seiner Studie „Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis“ (1993) einen Meilenstein für die Entwicklung der Dramapädagogik im Bereich der Fremdsprachendidaktik. Die darauf folgend erstellten Konzepte zur dramapädagogischen Unterrichtsführung von Tselikas (1999) und Even (2003) stellen weitere wichtige Entwicklungsstationen für die Etablierung der Dramapädagogik dar. Darüber hinaus haben auch die positiven Ergebnisse der 2010 durchgeführten DICE-Studie, einem internationalen Comenius-Projekt an dem ca. 5000 Schüler/innen aus 12 Ländern teilnahmen und in dessen Rahmen die Auswirkungen dramapädagogisches Lehren und Lernens untersucht wurden (siehe DICE Consortium 2010), die Fachdiskussion bezüglich der Dramapädagogik wieder angefacht (vgl. Byrant & Rummel 2015: 17; Elis 2015: 152). Ergänzend dazu besteht seit den 80er Jahren auch in der Türkei ein Interesse an der Dramapädagogik (vgl. Adıgüzel 1993; Akoğuz 2002; Akyüz 2014; Ay 1997; Aynal 1989; Çebi 1996; Karamanoğlu 1999; Kavaklı 2016; Meriç & Tuncel 2009; San 1991; Tüm 2010; Ömeroğlu 1990; Özgür-İşyar 2017; Üstündağ 1988).

Trotz des steigenden Interesses an der Dramapädagogik wird kritisiert, dass die überwiegende Mehrheit der Publikationen zur Dramapädagogik aus Schilderungen von Unterrichtsszenen besteht und es nur wenig empirische Arbeiten gibt, welche die dramapädagogische Unterrichtspraxis eingehend erkunden und versuchen für die Fremdsprachenforschung zugänglich

Turkish Studies

zu machen (vgl. Schmenk 2015: 38). Außerdem zeigen die Erfahrungen aus dem Schulalltag und die fachdidaktische Forschung auch, dass das Potenzial der Dramapädagogik für die Förderung der fremdsprachlichen Kompetenzen bislang nicht ausreichend erkannt und es noch nicht ausreichend in das Bewusstsein der Fremdsprachenlehrende geschafft hat (vgl. Elis 2015: 112).

1.1 Dramapädagogik

Die Dramapädagogik ist ein methodischer Ansatz, welcher seinen Ursprung im britischen *Drama in Education* hat (vgl. Schewe 2015: 22). Die Grundidee des *Drama in Education* bestand darin, dramapädagogische Elemente für die Vermittlung unterschiedlicher Fachinhalte im schulischen Kontext zu nutzen (ebd.). Diesbezüglich verkörpern die Veröffentlichungen von Bolton (1979 und 1984), Heathcote (1991) und O'Neill (1995) Pionierleistungen, die den Weg für Drama als Lehr- und Lernmethode geebnet haben. Die erfolgreiche Etablierung dieses Konzeptes in England, gab in den 90er Jahren den Anstoß für die Entwicklung der *Dramapädagogik* im Bereich der Fremdsprachendidaktik (vgl. Byrant & Rummel 2015: 17; Schewe 1993: 112; Schewe 2007: 160; Schewe 2015: 24; Surkamp & Hallet 2015: 6).

Bei der Dramapädagogik handelt es sich um eine ganzheitliche Lehr- und Lernmethode, welche die Mittel des Theaters für pädagogische Zwecke einsetzt (vgl. Tselikas 1999: 21; Schewe 1993: 80; Üstündağ 1998: 29). Hierbei ist zu betonen, dass das Wort *Drama* im Rahmen der Dramapädagogik nicht als literarisches Genre oder als Kunstform verstanden wird, sondern sich aus dem Griechischen (δράω) ableitet und übersetzt *Handlung* bedeutet (vgl. Adıgüzel 2006: 18; Moraitis 2011: 1). Basierend auf der Grundannahme, dass der Drang zum handelnden Spielen und Schauspielen jedem Menschen angeboren, dieser jedoch leider oft unter dem Mantel rationaler Tätigkeiten, sozial akzeptablen Verhaltens und schulischer wie akademischer Bildung begraben wird, zielt die Dramapädagogik darauf ab, die natürlichen Anlagen des Menschen zum Spielen und Schauspielen für das Vorantreiben des Sprachlernprozesses zu nutzen (Tselikas 1999: 22). Folglich verläuft das Lernen im Rahmen der Dramapädagogik effektiver und lustvoller ab (vgl. Kavaklı 2016: 122; Kessler & Küppers 2008: 11; Kılıç & Tuncel 2009: 73; Oelschläger 2004: 32; Özdemir & Üstündağ 2007: 228; Schewe 1993: 140). Denn durch das Ansprechen der natürlichen menschlichen Anlagen entsteht im Fremdsprachenunterricht eine größere Spontaneität, Flexibilität, Natürlichkeit im Ausdruck, mehr Lust an der fremden Sprache, eine Aktivierung des gesamten Wissensrepertoires, ein selbstsichereres Auftreten, eine Überwindung der Ängste, die mit dem Ausdruck in der fremden Sprache zusammenhängen, eine bessere Artikulation, eine Erweiterung des kulturellen Wissens und Erfahrungen zum adäquaten Gebrauch der Gestik und Mimik (Tselikas 1999: 59).

Das methodische Konzept der Dramapädagogik gründet auf dem Boden einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik, die wesentliche Elemente handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehrensätze zusammenführt (Schewe 1993: 9). Demgemäß liegt der Dramapädagogik die lehr- und lerntheoretische Erkenntnis zugrunde, dass das Lernen umso wirksamer und nachhaltiger ist, je mehr Sinne bzw. Wahrnehmungskanäle aktiviert werden (ebd.). Schewe (1993: 398) betont, dass mit dem Einsatz der Dramapädagogik stets ein Lehren und Lernen mit Kopf, Herz, Hand und Fuß angestrebt wird. Somit besteht das übergeordnete Ziel jedes dramapädagogisch orientierten Fremdsprachenunterrichts in der ganzheitlichen Entwicklung der Lerner (vgl. Adıgüzel 2006: 22; Elis et. al. 2015: 319; Even 2003: 607; Oelschläger 2004: 24; Schmenk 2015: 38; Tselikas 1991:21; Üstündağ 1998: 30).

Die charakteristischen Merkmale bzw. Vorteile der Dramapädagogik können zu einem aus der Perspektive der methodischen Vorgehensweise im Unterricht („Wie wird gelernt und gelehrt?“) und aus der Perspektive des Lerninhaltes („Was wird gelernt und gelehrt?“) zusammengefasst werden (vgl. Schewe 1993: 414). Hierbei ist zu betonen, dass die Lerninhalte der Dramapädagogik

sich sowohl auf die Sprache als auch auf die Persönlichkeitsbildung der Lerner beziehen (ebd.). Die oben erwähnten Merkmale bzw. Vorteile könnten folgendermaßen kategorisiert und zusammengefasst werden:

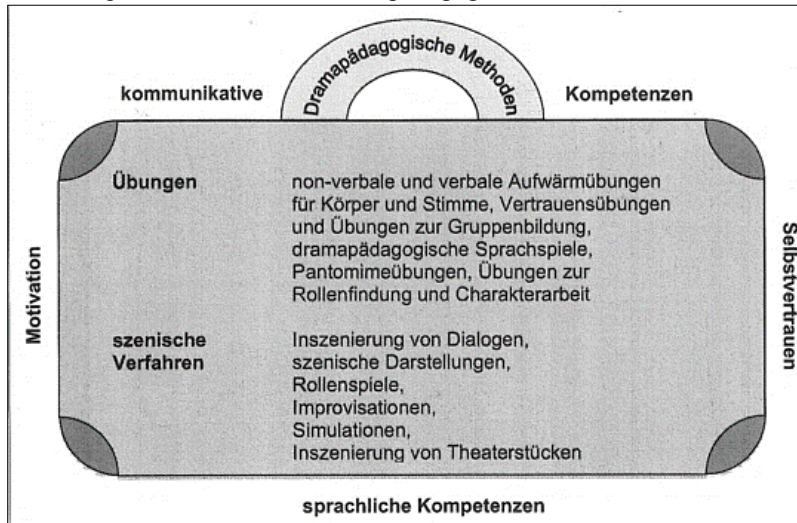
Tabelle 4. Charakteristische Merkmale der Dramapädagogik (vgl. Schewe 1993: 414)

A. Zur methodischen Vorgehensweise	<ul style="list-style-type: none"> - die zu erlernende Fremdsprache wächst aus dem (körperlichen) Handeln: learning by doing; - der Unterricht ist weniger lehrer- als teilnehmerzentriert; - die Lerner nehmen aktiv an der Unterrichtsgestaltung teil; - Lernen erfolgt durch Darstellung/Offenbarung des eigenen Ichs; - das Lernen erfolgt durch das Miteinbeziehen möglichst vieler Sinne; - das Lernen ist eher „erlebbar“ als messbar im herkömmlichen Sinne; - der Unterricht basiert auf eigenen Erfahrungen: nicht durch Auswendiglernen, sondern durch Ausprobieren und Erfahrungen-Machen wird gelernt.
B. Zu den Lerninhalten - bezogen auf Sprache	<ul style="list-style-type: none"> - alle vier Fertigkeiten werden gefördert; - der passive Wortschatz wird aktiviert; - langsam wächst eine Liebe zum (szenischen, sprachlichen) Detail; - während der szenischen Improvisationen gibt es eine hohe Fehlertoleranz; - Sprache wird als 'reales' Medium kennengelernt; nicht als Selbstzweck, sondern als Mittel zum Zweck.
C. Zu den Lerninhalten - bezogen auf Persönlichkeitsbildung	<ul style="list-style-type: none"> - Konflikte/Probleme werden in fiktiven Situationen spielerisch gelöst; - eigene Lernblockaden können entdeckt/bewusstgemacht werden; - Selbstentdeckung ist möglich und die Gelegenheit wird geboten, mal wer ganz anderes zu sein; - eigene (Ausdrucks-)Möglichkeiten können ausprobiert werden, wobei an Grenzen gegangen werden kann; - Lerner öffnen sich für sich selbst und für andere; Lernen dient der Bewusstmachung und Menschwerdung, dem Abbau von Mauern zwischen Menschen; - das Spielen von Rollen/Improvisieren erzeugt Offenheit, Mut, Spaß; - das Selbstbewusstsein wird gestärkt; - das Miteinander wird gefördert; - die Selbsterfahrung mit dramapädagogischen Methoden vermittelt Anregungen für die eigene (spätere) Lehrpraxis.

1.2 Einsatz dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht

Im Rahmen eines dramapädagogisch gesinnten Fremdsprachenunterrichts können unter der Beachtung der staatlichen Rahmenbedingungen, der zu erreichenden Lernziele und der individuellen Lernerbedürfnisse unterschiedliche dramapädagogische Methoden seitens der Lehrkraft ausgewählt und an die vorhandenen Gegebenheiten angepasst werden (vgl. Oelschläger 2004: 25). Die Adaptierbarkeit und Kostengünstigkeit dramapädagogischer Methoden ermöglicht einen Einsatz in sämtlichen Schulformen und Zielgruppen (vgl. Kalogirou 2016: 19; Moraitis 2011: 2). Dementsprechend gibt es eine Vielzahl von dramapädagogischen Methoden, welche im Rahmen eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichtes als Übung bzw. Unterrichtsaktivität zum Einsatz kommen können (siehe Akyüz 2014: 58; Ay 1997: 50; Even 2002: 189; Thuresson 2014: 9). Diese breite Angebotsvielfalt bzw. die Möglichkeit aus dem gesamten Bereich dramapädagogischer Methoden auswählen zu können, vergleicht Elis (2015: 91) mit einem Reisekoffer voller Werkzeuge, Requisiten und Kostüme (siehe Abb. 1).

Abbildung 1. Reisekoffer der dramapädagogischen Methoden



Die Abbildung 1 verdeutlicht, dass der Einsatz dramapädagogischer Methoden sowohl die sprachlichen als auch die kommunikativen Kompetenzen fördern kann. Darüber hinaus zeigt die Abbildung auch, dass die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler durch den Einsatz dramapädagogischer Methoden bestärkt werden und positive Erfahrungen hinsichtlich der zu erlernenden Fremdsprache und der eigenen Person gesammelt werden können. Der Einsatz dramapädagogischer Methoden zielt auf einen flexiblen, kreativen und spielerischeren Umgang mit der Fremdsprache, sowie mit den vorherrschenden Übungsformen und Arbeitsweisen des Fremdsprachenunterrichts, ab (ebd.). Hierbei ist hervorzuheben, dass der Fokus beim Einsatz der dramapädagogischen Methoden nicht primär auf der Herstellung eines Produktes (z.B. einer Aufführung eines Theaterstückes) und dessen künstlerischen Qualität, sondern auf der Qualität des pädagogischen Lernprozesses während des Unterrichtsverlaufs liegt (vgl. Passon 2015: 70; Schewe 1993: 109).

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass man als Lehrkraft je nach den eigenen Vorlieben und Voraussetzungen den Fremdsprachenunterricht rein dramapädagogisch oder nur zu verschiedenen Anteilen dramapädagogisch gestalten kann (Tselikas 1999: 19). Demgemäß hebt Tselikas (1999: 54) auch hervor, dass dramapädagogische Methoden im Fremdsprachenunterricht ab und zu zur Auflockerung des herkömmlichen Unterrichts bis hin zu vollen Unterrichtsstunden und über ein ganzes Semester oder Schuljahr eingesetzt werden können. Das Wissen einer Lehrkraft hinsichtlich dramapädagogischer Methoden stellt eine Bereicherung des allgemeinen Methodenrepertoires dar. Beispielsweise können den fremdsprachlichen Lernzielen entsprechend kleinere Übungen, wie verbale und non-verbale Aufwärmübungen, dramapädagogische Sprachspiele und Pantomimeübungen sowie größere szenische Verfahren wie die Inszenierung von Dialogen, szenische Darstellung und Rollenspiele bis hin zu Improvisationen, Simulationen oder sogar die Inszenierung eines ganzen Theaterstücks Einzug in den Fremdsprachenunterricht finden (vgl. Elis 2015: 92).

1.3 Aufbau eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts

Bei der Konzipierung eines rein dramapädagogisch gestalteten Fremdsprachenunterrichts stellt die Präparation des Unterrichts ein sehr wichtiges Kriterium dar. So müssen bei der Auswahl

der dramapädagogischen Methoden stets die zu erreichenden Lernziele, die Gruppeneigenschaften und der vorhandene Zeitraum im Augenmerk der Lehrkraft stehen und die ausgewählten Methoden müssen inhaltlich aufeinander aufbauen (vgl. Adigüzel 2006: 25). Darüber hinaus muss bei der Durchführung eines dramapädagogischen Unterrichts eine bestimmte Systematik verfolgt werden. Hierfür empfiehlt sich das von Tselikas (1999) entwickelte Dreiphasen-Modell (vgl. Demiryay 2013; Elis et. al. 2015; Huber 2004; Moraitis 2011; Oelschläger 2004; Schewe & Scott 2003). Für den Aufbau eines dramapädagogischen Konzeptes stützt sich Tselikas (1999: 44) auf drei Phasen, nämlich die Aufwärmphase, auf die Phase der Hauptarbeit und auf die Abschlussphase (siehe Tabelle 5).

Tabelle 5. Der Aufbau dramapädagogischer Unterrichtsstunden nach Tselikas (1999)

Phasennummer und -name	Gruppenebene	Sachebene
1 Aufwärmen	<ul style="list-style-type: none"> • Kontrakt schließen • Gruppenbildung 	<ul style="list-style-type: none"> • Einstimmung • Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
2 Hauptarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Gruppenkonsolidierung • Themengestaltung 	<ul style="list-style-type: none"> • Fokussierung auf das Thema
3 Abschluss	<ul style="list-style-type: none"> • Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung 	<ul style="list-style-type: none"> • Rückkehr aus dem Lernprozess

Jeder dieser drei Phasen hat in Bezug auf die Gruppen- und Sachebene des Unterrichts eine wichtige Bedeutung. Zum Beispiel wird in der Anfangsphase hinsichtlich der Gruppenebene ein Kontrakt abgeschlossen und es werden Übungen zum Vertrauensaufbau durchgeführt. In der darauffolgenden Hauptarbeitsphase zielen die Übungen darauf ab, die Gruppe zu konsolidieren und sie bei der Themengestaltung und Erarbeitung des Unterrichtsinhaltes zu unterstützen. In der Abschlussphase wird die Auflösung der Gruppe vorbereitet, Abschied genommen und erinnert (ebd.). In Bezug auf die Sachebene des Unterrichts werden in der Anfangsphase wie in einer Ouvertüre die Elemente des Themas eingeführt. Anschließend findet in der Hauptphase eine Fokussierung auf das Hauptthema statt und in der Abschlussphase wird das Thema abgeschlossen und die Lerner kehren aus dem Lernprozess zurück (ebd.). Beim Verfolgen dieser drei Phasen üben sich die Lerner in einer Bewegung von „aussteigen - einsteigen – aussteigen“ (vgl. Tselikas 1999: 16). Dieser dramapädagogische Prozess umfasst einen Übergang von der Alltagsrealität in die dramatische Welt bzw. in den fiktiven Unterrichtskontext sowie die Rückkehr in die Alltagsrealität. Das Lernen findet dabei in der dramaästhetischen Realität sowie in der sich anschließenden Reflexion statt (Elis et. al 2015: 323). Das Ziel der ersten und letzten Phase besteht im Allgemeinen in der Schaffung von sog. „Als-ob-Situationen“ in der Hauptphase (vgl. Tselikas 1999: 26). Demzufolge befreien diese „Als-ob-Situationen“ die Lernenden von sprachlichen Hemmungen und Schamgefühlen und schaffen einen fiktiv geschützten Kontext in dem die Lerner verbal und nonverbal intensiv mit der erlernenden Fremdsprache arbeiten können (vgl. Huber 2004: 68; Schewe 1993: 400).

Im Folgenden werden die Ziele und Inhalte der drei Phasen zusammenfassend dargelegt:

- Die erste Phase bzw. die Aufwärmphase: Das Ziel der Aufwärmphase besteht in der Aktivierung der einzelnen Lernenden, dem Einstimmen ins Thema und auf die Gruppe (vgl. Tselikas 1999: 61). Es empfiehlt sich, die Aufwärmsequenz nicht mehr als 10-15% der Zeit des gesamten Unterrichts dauern zu lassen (ebd.). Das Aufwärmen umfasst die Phasen der Gruppenbildung, des Kennenlernens und es werden Zutrauen in die eigene Person und Gruppe aufgebaut (vgl. Adigüzel 2006: 25; Elis et. al. 2015: 323; Üstündağ 1998: 32). In dieser Phase werden Auflockerungs-,

Assoziations-, Impuls und Rotationsspiele durchgeführt, die einerseits dabei helfen, anzukommen, sprachliche und körperliche Hemmungen abzulegen und andererseits aber auch schon dazu dienen, bestimmte sprachliche Strukturen zu trainieren (vgl. Byrant & Rummel 2015: 11; Schewe & Scott 2003: 66). Tselikas (1999: 61) pointiert die Bedeutung der Aufwärmphase, indem sie die Aufwärmphase mit einem Dünger gleichsetzt, der einen guten Boden für das Wachsen von Ideen, Fantasie, sprachlichen Materialien schafft.

- Die zweite Phase bzw. Phase der Hauptarbeit: Das Ziel der Hauptphase besteht in der Auseinandersetzung und Erarbeitung des jeweiligen Unterrichtsthemas (Elis et. al. 2015: 324). Die Lernenden sollen in der durch die Aufwärmphase geschaffenen „Als-ob-Situation“ durch den Einsatz unterschiedlichen dramapädagogischer Methoden beispielsweise einen Text szenisch aufbereiten, kurze Theater- oder Rollenspiele erarbeiten und ihre Erfahrungen bezüglich ihrer kommunikativen Kompetenzen und Persönlichkeit erweitern bzw. verarbeiten (vgl. Tselikas 1999: 24). Im Rahmen der Hauptarbeit gilt es, immer wieder neue Kleingruppen zu bilden und möglichst selbstständig arbeiten zu lassen. Die Lehrkraft sollte sich möglichst aus dem Lernprozess heraushalten und erst eingreifen, wenn Fragen entstanden sind bzw. noch die „zündende Idee“ fehlt (Oelschläger 2004: 30).

- Die dritte Phase bzw. die Abschlussphase: Die letzte Phase des dramapädagogischen Unterrichtsprozesses bildet das Gegenstück zur Aufwärmphase. Das Ziel dieser Phase besteht in einem Energie-Abbau und einem reflektierten Abschluss des Unterrichtsprozesses (vgl. Tselikas 1999: 24). So steigen die Lernenden in einem „cool-down“ aus dem fiktiven Unterrichtskontext aus und kehren zurück in die Alltagsrealität (Elis et. al. 2015: 324). In dieser Phase wird über die Ergebnisse, die Erfahrungen, die erlebten Gefühle und Gedanken bezüglich des gesamten Unterrichtsprozesses reflektiert und diskutiert (Adigüzel 2006: 26). Der Abschluss stellt eine unverzichtbare Phase des dramapädagogischen Unterrichts dar und kann seitens der Lehrkraft mit Reflektionsfragen wie „Was habt ihr erlebt?“, „Was habt ihr gefühlt?“, „Was ist euch schwer oder gut gelungen?“ unterstützt werden (Üstündağ 1998: 33).

2. Forschungsdesign und Forschungsmethode

Die vorliegende Untersuchung basiert auf Grundlage der Bestimmung der Dramapädagogik als eine moderne Konzeption des Fremdsprachenunterrichts. Das Ziel, die Wahrnehmung der dramapädagogischen Arbeit im DaF-Unterricht genauer zu beschreiben und empirisch zu untersuchen, hat zur Durchführung dieser Befragung veranlasst. Es soll somit erörtert werden, wie die Schüler/innen den eigenen Stand im dramapädagogischen DaF-Unterricht bewerten und welche Gründe hinter ihrer Selbsteinschätzung liegen. Folgende Fragestellungen liegen der Befragung zu Grunde:

- Wie ist die Akzeptanz der dramapädagogischen Arbeit im DaF-Unterricht?
- Können die türkischen Schüler/innen dramapädagogische Aufgaben und Aktivitäten im DaF-Unterricht bewältigen?
- Ist ihr Stand in den drei Phasen des dramapädagogischen Unterrichts (in der Aufwärmphase, in der Phase der Hauptarbeit und in der Abschlussphase) gut, mittelmäßig oder eher schlecht?
- Und warum? Welche Gründe spielen bei dieser Selbsteinschätzung eine Rolle? Wieso sind sie gut, mittelmäßig oder schlecht?
- Wie können dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht die Schüler/innen unterstützen?

- Was ist der Mehrwert, den die Dramapädagogik bietet?
- Sind dramapädagogische Arbeitsverfahren sinnvolle Möglichkeiten, die Kompetenzen in den vier kommunikativen sprachlichen Fertigkeiten zu fördern?

In der vorliegenden Arbeit werden drei Lernergruppen erforscht und Informationen über ihre im Rahmen des Deutschunterrichts gemachten Sprachlernerfahrungen zum Thema „dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht“ gesammelt. Zur Untersuchung und Beantwortung der Forschungsfragen wurde bei der Datenerhebung die Mixed-Methods-Untersuchung benutzt. Um Schülerbewertungen und -meinungen zum Thema „Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht“ zu untersuchen, wurden sowohl quantitative als auch qualitative Daten erhoben. Somit folgt einem ersten quantitativen Forschungsteil mit deskriptiver Statistik ein zweiter qualitativer, wo die gewonnenen Daten inhaltlich analysiert werden.

Da sich die inhaltsanalytische Auswertung von schriftlichen Antworten auf offene Fragen zum Thema *Einsatz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht* in vorliegender Arbeit nicht auf ein vorher vorgelegtes Auswertungsschema bezog, wurden die schriftlichen Bewertungen und Kommentare nicht daraufhin untersucht, ob sich Indikatoren für irgendwelche Kategorien auffinden lassen (vgl. Schnell, Hill & Esser 2005). Die qualitativen Daten wurden mit Hilfe des Software-Programms MaxQDA 11 ausgewertet. Hierzu wurden die von den Deutschlernenden mit der Handschrift ausgefüllten Fragebögen zunächst in Textverarbeitungsprogramm Word geschrieben, danach wurden die Textdateien in das Software-Programm MaxQDA 11 importiert. Im Rahmen der induktiven Kategorienbildung werden die Ergebnisse thematisch kodiert und ausgewertet, d. h. von den Bedeutungen in schriftlichen Kommentaren, Meinungen und Haltungen ausgehend werden zunächst inhaltliche Daten gewonnen und diese Daten schließlich kategorisiert (vgl. Mayring 2000). Die Einteilung und Überarbeitung der Kategorien erfolgte in einem weiteren Arbeitsschritt. Schließlich wurden die Frequenz- und Prozentangaben für Kategorien und Subkategorien sowie für geschlossene Fragen berechnet und für die Analyse der Ergebnisse herangezogen.

2.1 Untersuchungsablauf und Untersuchungsgruppe

Die empirische Untersuchung wurde im Deutschunterricht an einer staatlichen Anadolu-Schule in Ankara durchgeführt, die ihren Schülerinnen und Schülern Deutsch als erste sowie als zweite Fremdsprache bietet. Die Befragung zum Thema „Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht – Eine Untersuchung zur Selbsteinschätzung bei türkischen Schülerinnen und Schülern“ wurde im Schuljahr 2014-2015 in Form eines Fragebogens durchgeführt. In den Deutschstunden, wo die Daten erhoben wurden, sollten vor Allem dem Sprachniveau der Schüler angemessene Lehr- und Lerninhalte ausgewählt werden. Dementsprechend wurden von Forscherinnen der vorliegenden Arbeit drei verschiedene Unterrichtseinheiten erstellt, die an dramapädagogischen Prinzipien, Methoden und Arbeitsverfahren orientiert sind. Demzufolge nahmen drei verschiedene Lernergruppen an diesen Unterrichtssequenzen teil, d.h. sie beteiligten sich aktiv am Unterrichtsgeschehen und bewältigten die dramapädagogischen Aufgaben. Gleich nach der Durchführung der drei unterschiedlichen Unterrichtssequenzen (jeweils zum Gedicht „fünfter sein“, zum Märchen „Rotkäppchen“ und zur Fabel „Der Wolf und das Lamm“) mit einer Doppelstunde (3X80 Min.) wurden durch Fragebögen die Daten erhoben. Die Teilnahme an der Befragung erfolgte freiwillig.

An der Befragung beteiligten sich somit drei Lernergruppen, die an einer Anadolu-Schule in Ankara Deutsch als Fremdsprache lernen und die zehnte Klasse besuchten. Im konkreten Fall nahmen 85 Jugendliche im Alter zwischen 16 bis 17 Jahren, darunter 53 Schülerinnen und 32 Schüler an der Befragung teil. Die ersten beiden Gruppen mit der Unterrichtssequenz zu „fünfter sein“ und

„Rotkäppchen“ entstanden jeweils aus 27, die dritte Gruppe mit der Unterrichtssequenz zu „Der Wolf und das Lamm“ entstand aus 31 Schülerinnen und Schülern.

2.2 Inhalte des Lernangebots und Materialien

Die im Rahmen dieser Arbeit entwickelten drei Unterrichtseinheiten wurden zur dramapädagogischen Erarbeitung drei unterschiedlicher literarischer Texte erstellt. Bei diesen drei literarischen Texten handelt es sich um das Gedicht „fünfter sein“ von Ernst Jandl, das Märchen „Rotkäppchen“ der Brüder Grimm und der Fabel „Der Wolf und das Lamm“ von Jean de la Fontaine. Die Erstellung der drei Unterrichtseinheiten erfolgte unter Verfolgung des Dreiphasen-Modell von Tselikas (1999) und unter Beachtung der institutionellen Rahmenbedingungen und Gegebenheiten vor Ort (z.B. die Ausstattung und Sitzordnung der Klassenräume, die Klassenstärken). Demgemäß wurden drei jeweils 80 Minuten beanspruchende Unterrichtseinheiten entwickelt, dessen Inhalte progressiv aufeinander aufbauen, jedoch gleichzeitig modular als in sich geschlossene Einheiten bilden und sich der Erarbeitung einer der oben genannten literarischen Texte widmen. Da das Lesen literarischer Texte für viele Jugendliche eine große Anstrengung bedeutet und sie sich von der Literatur nicht angesprochen fühlen (vgl. Fratini 2008: 46), lag der Fokus bei der Erstellung der drei Unterrichtseinheiten auf dem Einsatz möglichst vieler motivationsfördernder und lerneraktivierender dramapädagogischer Methoden bzw. Aktivitäten, welche die regulären Übungen und Arbeitsweisen des gegenwärtigen Fremdsprachenunterrichts bereichern.

Die folgende Tabelle zeigt die Anzahl der pro Unterrichtseinheit eingesetzten Lerneraktivitäten (siehe Tabelle 6):

Tabelle 6. Zahlangaben zu Unterrichtsphasen und Lerneraktivitäten der Untersuchung

Unterrichtsphase	Lerneraktivitäten (n)			Gesamtzahl der Lerneraktivitäten (n)
	Gruppe 1: „fünfter sein“	Gruppe 2: „Rotkäppchen“	Gruppe 3: „Der Wolf und das Lamm“	
1 (Aufwärmphase)	1	4	5	10
2 (Phase der Hauptarbeit)	8	6	6	20
3 (Abschlussphase)	3	1	2	6
Gesamtsumme	12	11	13	36

Um einen allgemeinen Überblick über den dramapädagogischen Inhalt der drei Unterrichtseinheiten geben zu können, sollen an dieser Stelle die Namen der eingesetzten dramapädagogischen Methoden in Verbindung mit den Unterrichtseinheiten kurz genannt werden. So wurde bei der Durchführung der Unterrichtseinheit „fünfter sein“ das Emotionen-Erraten durch die Nutzung von Kärtchen, das Echolesen, das Rollenspiel mit Requisiten, die Sprechmotette und das chronische „bis zehn Zählen“ herangezogen. Für die Erarbeitung des Märchens „Rotkäppchen“ wurden wiederum dramapädagogische Arbeitstechniken wie der Energiekreis, das Lesen in Rollen, das Verfassen von Rollenbiographien und der „heiße Stuhl“ genutzt. Abschließend ist zu erwähnen, dass im Rahmen des Unterrichtsentwurfes „Der Wolf und das Lamm“ ebenfalls von dramapädagogischen Arbeitsverfahren wie Sprechübungen, dem Schreiben in einer Rolle, dem Figurenspiel und einer Reflexionsrunde Gebrauch gemacht wurde (siehe Akyüz 2014: 58; Ay 1997: 50; Michels & Lauritsch 2014: 2; Ünal 2010: 132-192).

2.3. Anwendung des Datenerhebungsinstruments

Um Verständnisprobleme zu vermeiden, wurde der Fragebogen zur *Selbsteinschätzung des eigenen Stands im dramapädagogischen DaF-Unterricht* in türkischer Sprache angefertigt und bestand aus drei Hauptteilen. Im ersten quantitativen Forschungsteil sollten allgemeine und demografische Informationen zum Jahrgang, zum Geschlecht und zum allgemeinen Leistungsstand im DaF-Unterricht gesammelt werden.

Im zweiten Teil der Umfrage wurde sich dem deskriptiv-analytischen Forschungsbereich gewidmet. Dieser Teil des Fragebogens wurde eingesetzt, um Selbsteinschätzungen der eigenen Lage, Leistungen und Kompetenzen im dramapädagogischen DaF-Unterricht einholen zu können. Diese Bewertungen der Schülerinnen und Schülern stellten die quantitativen und qualitativen Daten der Untersuchung dar. Der zweite Teil des Fragebogens enthält die erfolgten Unterrichtsschritte mit Beschreibungen der jeweiligen Lerneraktivität und Aufgabe sowie geschlossene Fragen mit drei Antwortkategorien. Dabei sollte die Beantwortung der Fragen zur Selbsteinschätzung in drei Stufen erfolgen:

- gut: „Ich kann die Aufgabe in besonderem Maße bewältigen.“,
- mittelmäßig: „Ich kann die Aufgabe einigermaßen bewältigen“ und
- schlecht: „Ich kann die Aufgabe kaum/nicht bewältigen“.

Die Befragten sollten bei den einzelnen Fragen über die jeweilige Unterrichtsaktivität die passende Antwort ankreuzen und schließlich begründen, warum sie diese Option ausgewählt haben. Ihre Kommentare zur Begründung der Auswahl konnten in eins bis zwei Sätzen erfolgen.

Der dritte und letzte Teil der Umfrage war darauf ausgerichtet, die allgemeine Meinung zum Thema „Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht“ zu erheben. Die offene Frage in diesem letzten Teil war von qualitativem Charakter, weil sie Kommentaren und Anregungen vorbehalten war. Dabei äußerten sich die Befragten schriftlich zur folgenden Forschungsfrage: „Wie bewerten Sie und was denken Sie über die Arbeit mit dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht?“

3. Ergebnisse der Umfrage und Analyse von Ergebnissen

Im quantitativen Forschungsteil sollten allgemeine und demografische Informationen zum Jahrgang, zum Geschlecht und zum allgemeinen Leistungsstand im DaF-Unterricht gesammelt werden.

Tabelle 7. Angaben zum Jahrgang der Untersuchungsgruppe

Geburtsjahr	Gruppe 1: „fünfter sein“	Gruppe 2: „Rotkäppchen“	Gruppe 3: „Der Wolf und das Lamm“	Gesamt	
				f	%
1998	4	2	1	7	8,24
1999	23	25	30	78	91,76
Gesamtsumme				85	100

Die Ergebnisse zum Jahrgang zeigen, dass die Untersuchungsgruppe aus Jugendlichen besteht. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung waren 7 Teilnehmer (24%) 17 Jahre alt, und alle anderen 78 Teilnehmer (91,7%) waren 16 Jahre alt.

Im Folgenden werden die Daten und Ergebnisse zur Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe dargestellt (siehe Tabelle 8).

Tabelle 8. Angaben zur Geschlechterverteilung der Untersuchungsgruppe

Geschlecht	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gesamt	
	n	%	n	%	n	%	n	%
weiblich	15	55,55	18	66,65	20	64,52	53	62,36
männlich	12	44,45	9	33,35	11	35,48	32	37,64
Gesamtsumme	27	100	27	100	31	100	85	100

Aus der Tabelle 8 geht hervor, dass an der Befragung mit 62,36 % (n=53) mehr Mädchen als Jungen (37,64 %, n=32) teilgenommen haben. Innerhalb des hier beschriebenen Beitrags liegt jedoch eine Ermittlung sozio-demographischer Merkmale im Hintergrund und eine geschlechtsspezifische Analyse der Ergebnisse wird nicht durchgeführt.

Tabelle 9 gibt einen detaillierten Aufschluss darüber, wie *Angaben zur Einschätzung des eigenen Stands im Deutschunterricht allgemein* ausfallen.

Tabelle 9. Angaben zur Einschätzung des eigenen Stands im Deutschunterricht allgemein

Selbsteinschätzung: allgemeiner Stand im Unterricht	Gruppe 1		Gruppe 2		Gruppe 3		Gesamt	
	f	%	f	%	f	%	f	%
gut	12	44,45	15	55,55	15	48,39	42	49,41
mittelmäßig	10	37,04	10	37,04	12	38,71	32	37,65
schlecht	5	18,51	2	7,41	4	12,90	11	12,94
Gesamtsumme							85	100

Es stellte sich heraus, dass mit 42 Teilnehmern fast die Hälfte der Untersuchungsgruppe (49,41%) sich den eigenen Stand im fremdsprachlichen Deutschunterricht als gut einschätzt. 32 Teilnehmer (37,65%) schätzen sich als mittelmäßig und 11 Teilnehmer (12,94%) als schlecht ein. Ob sie sich selbst besser oder schlechter einschätzen, als sie tatsächlich sind, wurde jedoch im Rahmen der vorliegenden Arbeit nicht untersucht.

Die Ergebnisse zur Fragestellung „Ist ihr Stand in den drei Phasen des dramapädagogischen Unterrichts (in der Aufwärmphase, in der Phase der Hauptarbeit und in der Abschlussphase) gut, mittelmäßig oder eher schlecht?“ sind in der Tabelle 10 zu sehen.

Tabelle 10. Selbsteinschätzungsangaben zu Aufgabenbewältigung in den drei Unterrichtsphasen

Selbsteinschätzung: Aufgaben- bewältigung		Aufwärmphase		Phase der Hauptarbeit		Abschlussphase		Gesamtsumme		
		f	%	f	%	f	%	f	%	
gut	Gruppe 1	19	205	139	342	51	99	209	646	64,2
	Gruppe 2	76		96		19		191		
	Gruppe 3	110		107		29		246		
mittelmäßig	Gruppe 1	3	47	42	117	12	26	57	190	19,0
	Gruppe 2	19		33		5		57		
	Gruppe 3	25		42		9		76		
schlecht	Gruppe 1	5	29	35	97	17	44	57	170	16,8
	Gruppe 2	10		28		3		41		
	Gruppe 3	14		34		24		72		
Gesamtsumme		281	100	556	100	169	100	1006	100	

Die gewonnenen quantitativen Daten zur Aufgabenbewältigung zeigen, dass laut den Befragten mit 64,2% der Großteil (f= 646) der Aufgaben gut bewältigt wurde. Die Aufgaben in der Aufwärmphase konnten sie besonders gut (f=205, 73%). 19% aller Aufgaben konnten sie einigermaßen bewältigen (f= 190). Die Teilnehmer schätzten ihre eigene Leistung bei 16,8% der Aufgaben und Aktivitäten als schlecht ein (f=170). Mit 26% konnten sie vor allem die Aufgaben in der Abschlussphase der Unterrichtseinheiten kaum oder nicht (f=44).

Die Ergebnisse der induktiven Kategorienbildung zum Fragenkomplex „Welche Gründe spielen bei dieser Selbsteinschätzung eine Rolle? Wieso sind sie in drei Phasen des dramapädagogischen Unterrichts (in der Aufwärmphase, in der Phase der Hauptarbeit und in der Abschlussphase) gut, mittelmäßig oder schlecht?“ sind wie folgt (siehe Tabelle 11 bis Tabelle 19):

Tabelle 11. Angaben zu Kommentaren über die Aufwärmphase mit „gut“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen*	
		f	%
Aufwärmphase: „gut“	Lernen mit Spaß	39	20,21
	Ein effektives Lernen und besseres Verstehen-Können	23	11,92
	Einfachheit als Motivationssteigerung	20	10,36
	Schnelle Aufgabenbewältigung: „Ich kann es sofort machen.“	20	10,36
	Erraten durch Aktivierung des Vorwissens	14	7,25
	Visualität im Vordergrund	14	7,25
	Vokabellernen und Wortschatzarbeit	10	5,18
	Verständlichkeit und Klarheit	10	5,18
	Nachahmen und Körpersprache benutzen	8	4,15
	Gute Konzentrationsmöglichkeit	7	3,63
	Einprägsamkeit unterstützen	6	3,11
	Rhythmus als Motivationssteigerung	4	2,07
	Interesse erwecken und motivieren	4	2,07
	Anlass für eine mitteilungsbezogene Kommunikation	3	1,55
	Aussprachetraining	3	1,55
	Imagination fördern	3	1,55
	Sprachhemmung abbauen	2	1,04
	Aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermöglichen	2	1,04
	Gefühle erleben	1	0,52
Gesamtsumme	193	100,00	

* Zahl der Nennungen: Die Befragten haben zu verschiedenen Kategorien mehr als eine Meinung genannt, deswegen beträgt die Gesamtsumme der Nennungen mehr als die Anzahl der Befragten.

In Anbetracht der Tabelle 11 wird ersichtlich, dass bei den positiven Selbsteinschätzungen über die Aufwärmphase insgesamt 193 Kommentare zu Subkategorien gemacht wurden. In Betrachtung der Ergebnisse fällt auf, dass sich 20,21% der Kodierungen in der Subkategorie *Lernen mit Spaß* an erster Stelle befindet. Weitere relevante Subkategorien sind mit 11,92% *Ein effektives Lernen und besseres Verstehen-Können*, mit jeweils 10,36% *Einfachheit als Motivationssteigerung* und *schnelle Aufgabenbewältigung: „Ich kann es sofort machen.“*, die aus den thematischen Kodierungen entstanden sind.

Mehrere Schüler loben den Spaßfaktor, jener soll nämlich eine relevante Rolle beim inhaltlichen Verstehen spielen: „Es war unterhaltsam und gut für das Verstehen.“ Ein Schüler hält dabei seine gute Leistung bei der Einführungsaktivität für einen Beweis dafür, dass sich seine Kenntnisse und Fertigkeiten verbessern: „Ich konnte es auf Deutsch sagen, und dies zeigt, dass sich mein sprachliches Niveau in Deutsch gesteigert hat.“

Unter den positiven Aspekten hinsichtlich der Bewältigung der dramapädagogischen Aufgaben im Deutschunterricht wird die besondere Rolle des *Erratens durch Aktivierung des Vorwissens*, der *Visualität*, des *Vokabellernens und der Wortschatzarbeit*, der *Verständlichkeit und der Klarheit* nicht unerwähnt. Ein Schüler betont z.B. die wichtige Rolle der Visualität beim Verstehen wie folgt: „Dadurch, dass die visuelle Dimension im Vordergrund war, konnte ich es besser verstehen.“

Unter anderem werden von einigen Deutschlernenden auch Vorteile, wie Benutzung der Körpersprache und Imitierfreude, Konzentrationsmöglichkeit, Einprägsamkeit, Rhythmus als Motivationssteigerung, Erwecken des Interesses und der Motivation, genannt. Einige Beispiele für positive Bewertungen werden unten gegeben:

- „Ich habe es nachgemacht, weil es Spaß macht.“
- „Meine Motivation und Aufmerksamkeit sind gestiegen.“
- „Die Aktivitäten haben mich begeistert.“
- „In Bezug auf das Schaffen der Konzentration, war es sehr effektiv.“

Einige sind auch der Ansicht, dass dramapädagogische Arbeitsverfahren Anlass für eine mitteilungsbezogene Kommunikation und Aussprachetraining geben, die Imagination fördern, Sprachhemmung abbauen, aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen ermöglichen und Gefühle erwecken. Wie die unten angegebenen Kommentare zeigen, wird die dramapädagogische Arbeit besonders in der Einführung des Unterrichts als sehr positiv angesehen:

- „Es hat mich zum Denken angeregt. Ich habe versucht in Deutsch zu denken.“
- „Ich konnte die Begriffe aus meiner Fantasie in mein Sprechen übertragen. Auf diese Weise konnte ich mich besser ausdrücken.“
- „Es ermöglichte die Teilnahme der ganzen Klasse.“

Tabelle 12 gibt Auskunft über die Selbsteinschätzungen zur Aufwärmphase mit „mittelmäßig“ als Antwort.

Tabelle 12. Angaben zu Kommentaren über die Aufwärmphase mit „mittelmäßig“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Aufwärmphase: „mittelmäßig“	Verstehensprobleme wegen unbekannter Wörter	12	29,27
	Nutzen und/oder Zweck der Aufgabe unklar	11	26,83
	Problematische Aufgabenbewältigung	10	24,39
	Unverständlichkeit der Aufgabenstellung	4	9,76
	Kein Interesse, kein Spaß haben	2	4,88
	Undeutliche Schrift oder Bilder als Material	1	2,44
	Schüchternheit als Problem	1	2,44
	Gesamtsumme	41	100,00

Die Gründe dafür, dass die Lernenden die Aktivitäten in der Aufwärmphase nicht in besonderem Maße, sondern einigermaßen bewältigen, werden in der Tabelle 12 dargestellt. Demnach wurden insgesamt 41 Kommentare zu Subkategorien gemacht. Vergleicht man die Häufigkeitsangaben der Kodierungen zu den jeweiligen Subkategorien, wird ersichtlich, dass dies insbesondere in *Verstehensproblemen wegen unbekannter Wörter* (29,27%) begründet werden: „Es fiel mir schwer, da ich die Wörter nicht kannte oder ganz verstand.“

Andere relevante Subkategorien sind *Unklarheit des Nutzens und/oder des Zwecks der Aufgabe* (26,83%), *problematische Aufgabenbewältigung* (24,39%) und *Unverständlichkeit der Aufgabenstellung* (9,76%), die aus den thematischen Kodierungen entstanden sind. Ein Lerner ist der Meinung, dass die jeweilige Nachahmungsaktivität keine Rolle beim Deutschlernen spielt: „Ich denke nicht, dass das Nachsprechen des Gehörten etwas mit Deutsch zu tun hat.“

Ein anderer ist der Ansicht, dass er die Einführungsaktivität selber nicht meistern kann: „Ich bin nicht kompetent, weil ich keine Begabung dafür habe.“ Manche betrachten hingegen nicht die eigene Leistung, sondern die Kompetenz von Gruppenmitgliedern oder Mitschülern kritisch, wie die Beispiele unten zeigen:

- „Einige meiner Freunde haben es nicht ganz verstanden und durcheinandergebracht.“
- „Die Darstellenden haben es nicht hinbekommen.“

Einige Befragte gaben an, dass sie *kein Interesse und kein Spaß an dramapädagogischen Unterrichtstechniken* haben (4,88%), *unleserliche Schrift oder undeutliche Bilder als Unterrichtsmaterial* sie stört (2,44%). *Die Schüchternheit* wird auch als ein Problem bei der Aufgabenbewältigung betrachtet (2,44%).

Die Gründe, die laut Befragten dafür angegeben werden, dass sie in der Aufwärmphase die jeweilige Aufgabe schlecht bewältigen, sind in der Tabelle 13 zu finden.

Tabelle 13. Angaben zu Kommentaren über die Aufwärmphase mit „schlecht“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Aufwärmphase: „schlecht“	Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es selbst nicht.“	11	37,93
	Störende Hindernisse beim Lesen, Sehen und Hören	4	13,79
	Als sinnlose Beschäftigung betrachten	4	13,79
	Keine Lust empfinden	3	10,34
	Schwieriges Drankommen	2	6,90
	Als kindische Beschäftigung betrachten	2	6,90
	Zeitverschwendung	1	3,45
	Ungeeigneter Raum und Platz	1	3,45
	Problematische Aufgabenbewältigung: „Andere Teilnehmer/ Sie können es nicht.“	1	3,45
	Gesamtsumme	29	100,00

Angaben zu Kommentaren über die Aufwärmphase mit „schlecht“ als Antwort zeigen, dass das Nicht-Gelingen als hauptsächlicher Grund für die schlechte Leistung bezeichnet wird: *problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es selbst nicht.“* (37,93%). Ein Lerner thematisiert dieses Problem folgendermaßen: „Ich konnte es nicht sagen, da ich die deutsche Bezeichnung dafür nicht kannte.“

Durch die Kodierungen wurden folgende Subkategorien festgestellt, die weitere Gründe dafür angeben, dass sich die Teilnehmer in der Aufwärmphase als schlecht bewerten. Die gewonnenen inhaltlichen Daten zeigen, dass sie sich direkt *beim Lesen, Sehen und Hören der Einführungsaktivität gestört fühlen* (13,79%), manche Aufgaben *als sinnlose Beschäftigung betrachten* (13,79%), *keine Lust dafür empfinden* (10,34%), wegen *schwierigen Drankommens demotiviert* werden (6,9%), manche Aktivitäten als *kindische Beschäftigung betrachten* (6,9%) und die dramapädagogische Arbeit als *Zeitverschwendung sehen* (6,9%), wegen der *ungeeigneten Raumgröße demotiviert* werden (3,45%). Ein Kursteilnehmer kritisiert die Inkompetenz seiner Mitschüler (3,45%).

Diesbezüglich legen die unten angegebenen Lernerkommentare und -bewertungen dar, welche Gesichtspunkte die Lernenden während der dramapädagogischen Arbeit in der Einführungsphase stören und negativ beeinflussen können:

- „Ich denke, dass es nicht angemessen für unser Alter ist.“
- „Ich denke nicht, dass es mich bereichern wird.“
- „Für mich war das Zeitverlust.“
- „Das war kindisch, deswegen habe ich es nicht nachgemacht.“
- „Ich konnte es nicht sagen, weil meine Freunde schneller als ich waren.“
- „Der Klassenraum ist nicht groß genug.“

Die durch das inhaltliche Kodieren gewonnenen Daten verweisen darauf, dass Faktoren verschiedenster Art einen negativen Einfluss auf die Leistung und die Kompetenz im dramapädagogischen Deutschunterricht ausüben können. Wie ersichtlich, können demnach Faktoren zeitlicher, räumlicher, persönlicher sowie psychologischer und pädagogischer Art die Leistung im Deutschunterricht negativ beeinflussen.

Tabelle 14 gibt detaillierten Aufschluss darüber, wie die Daten und Ergebnisse zur Fragestellung „Wieso sind sie in der Phase der Hauptarbeit gut? Welche Gründe spielen bei dieser Selbsteinschätzung eine Rolle?“ ausfallen.

Tabelle 14. Angaben zu Kommentaren über die Phase der Hauptarbeit mit „gut“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Phase der Hauptarbeit: „gut“	Einfachheit der Aufgabenstellung	50	16,78
	Hilfestellung bei der Aufgabenbewältigung: „Ich kann es dadurch besser.“	41	13,76
	Großer Spaßfaktor beim Lernen	40	13,42
	Hilfestellung für ein besseres Verstehen des Inhalts	40	13,42
	Ein effektives Lernen durch Dramatisieren und/oder Improvisieren	25	8,39
	Intonation und Betonung im Vordergrund	12	4,03
	Hilfestellung für ein Vorstellen, Imaginieren und Erraten im Unterricht	11	3,69
	Nachhaltiges Vokabellernen	11	3,69
	Sich im Unterricht Wohlfühlen	11	3,69
	Anlass für ein gemeinsames Lernen	10	3,36
	Hilfestellung für Abbau von Sprachhemmungen durch Requisiten	10	3,36
	Hilfeleistung der Lehrkraft - wenn nötig	9	3,02
	Verständlichkeit und Deutlichkeit der Aufgabenstellung	8	2,68
	Aussprachetraining und Förderung der Sprechfertigkeit	7	2,35
	Hilfestellung für ein besseres Einprägen des Lernstoffes	4	1,34
	Anlass zum aktiven Lernen	3	1,01
	Erleben und Lernen zugleich	3	1,01
	Visualität im Vordergrund	2	0,67
	Anlass für eine mitteilungsbezogene Kommunikation	1	0,34
	Gesamtsumme	298	100,00

Die Kodierungen wurden meistens in die Kategorie *Einfachheit der Aufgabenstellung* (16,78%) eingeordnet. In den Kommentaren wurde öfters geäußert, dass sie die Aufgabe als ganz einfach empfunden haben; sie konnten es also sofort machen. Ein Lerner meint diesbezüglich: „Auch wenn das Vorführen einer Puppenfigur kindisch ist, war es einfach.“

Ein großer Anteil der thematischen Kodierungen deutet darauf, dass die Lernenden die dramapädagogischen Arbeitstechniken als eine Hilfestellung für besseres Deutschlernen betrachten, dass ihre Kompetenz dadurch gefördert wird, und dass sie besser lernen können, und dass sich ihre Leistung verbessert. Ein entscheidendes Argument für die dramapädagogische Arbeit in der Hauptphase lautet folgendermaßen: „Nach dem Dramatisieren war es leichter, den Inhalt des Gedichts zu vermuten und sprachlich zu formulieren.“ In diesem Rahmen lautet eine weitere positive Bewertung wie folgt: „Es hat dazu veranlasst, dass wir uns beim Improvisieren mit dem Gedicht auseinandersetzen und mehrere Ideen aufbringen konnten.“

Dementsprechend wurden folgende Subkategorien festgestellt: *Hilfestellung bei der Aufgabenbewältigung*: „Ich kann es dadurch besser.“ (13,76%), *Großer Spaßfaktor beim Lernen* (13,42%), *Hilfestellung für ein besseres Verstehen des Inhalts* (13,42%), *Ein effektives Lernen durch Dramatisieren und/oder Improvisieren* (8,39%). Ganz verschiedene Faktoren können bei der positiven Selbsteinschätzung eine wichtige Rolle spielen, wie es auch bei der Betrachtung der folgenden Meinungsäußerungen deutlich wird:

- „Die Wörter und Begriffe wurden in meiner Fantasie ins Leben gerufen und ich habe die Geschichte verstanden.“

- „Beim Vortragen des Textes hatten wir Spaß, weil wir auf die Intonation geachtet haben.“

- „Es war wie im Theater und machte Spaß.“

- „Die gemeinsam mit meinen Freunden durchgeführte Mimik und Gestik haben mir sehr gut gefallen.“

Die durch das inhaltliche Kodieren gewonnenen Daten verweisen darauf, dass ganz verschiedene Punkte eine gewisse Rolle bei ihrer Selbsteinschätzung spielen. Adäquate Bewertungen und Kommentare, die zeigen, dass Lernende definitiv für das Einsetzen der dramapädagogischen Techniken sind, lauten folgendermaßen:

- „Ich habe bemerkt, dass sich mein Deutsch weiterentwickelt.“

- „Die häufigen Wiederholungen haben zum besseren Einprägen der Wörter veranlasst.“

- „Durch die darstellenden Szenen habe ich das Gedicht erlebt.“

- „Ich habe die Requisiten und Materialien für die Entwicklung meiner Sprechfertigkeit genutzt.“

- „Meine Intonation wurde verbessert.“

- „Ich denke, dass das Betonen der Sätze uns etwas über die Intonation lehrt.“

- „Es hat dazu veranlasst, dass ich nicht passiv war.“

- „Die Requisiten und Puppenfiguren haben uns das Formulieren unserer Aussagen erleichtert.“

- „Durch den Einsatz einer Puppenfigur hatte ich Selbstvertrauen und konnte die Szene ohne mich zu schämen im Plenum vortragen.“

- „Es hat Spaß gemacht, da die Puppenfigur sprach und nicht ich.“

- „Meine Schüchternheit hat sich verringert.“
- „Da wir zu dritt aufgetreten sind, habe ich mich besser gefühlt.“
- „Durch die Aktivitäten mit den offenen Vermutungen konnte ich über Grenzen hinweg denken.“
- „Ich konnte etwas von mir selbst einbringen und hatte Spaß.“

Mit insgesamt 298 positiven Bewertungen und Kommentaren lassen sich die präsentierten Befunde im Allgemeinen positiv und wünschenswert bezüglich des Einsatzes *und der Akzeptanz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht* bewerten.

Bei der inhaltsanalytischen Untersuchung von 114 Kommentaren über die Phase der Hauptarbeit mit „mittelmäßig“ als Antwort kann man jedoch feststellen, dass von Lernenden zugleich kritische Argumente entgeggebracht werden (siehe Tabelle 15).

Tabelle 15. Angaben zu Kommentaren über die Phase der Hauptarbeit mit „mittelmäßig“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Phase der Hauptarbeit: „mittelmäßig“	Unbekannte Wörter als Problem	27	23,68
	Verstehensprobleme bei Text und/oder Aufgabe	25	21,93
	Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es nicht so gut.“	19	16,67
	Keine sinnvolle Beschäftigung	9	7,89
	Problematische Aufgabenbewältigung „Unsere Arbeitsgruppe und/oder die Arbeitsgruppen können es nicht so gut.“	7	6,14
	Eine Beschäftigung ohne Nutzen	7	6,14
	Kein Interesse, keine Lust haben	6	5,26
	Probleme bei der Aussprache	5	4,39
	Langeweile	3	2,63
	Unklare und undeutliche Bilder als Material	3	2,63
	Problematisches Drankommen	2	1,75
	Schüchternheit als Problem	1	0,88
Gesamtsumme	114	100,00	

Bei den Ergebnissen wird erkennbar, dass vor Allem *unbekannte Wörter* (23,68%) und *Verstehensprobleme* (21,93%) als Grund dafür angegeben werden, dass Lernende die Aufgabe einigermaßen bzw. nicht besonders gut bewältigen konnten. Wie auch in Tabelle 15 ersichtlich, wird unmittelbar die Aufgabenstellung als ein Hindernis fürs eigene Nicht-Gelingen betrachtet: *Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es nicht so gut.“* (16,67%). Typische Argumente, die in dieser Hinsicht gut darlegen, warum Lernende die Aufgabe statt gut nur einigermaßen bewältigen können, werden unten präsentiert:

- „Es kam mir durcheinander vor und ich habe es nicht verstanden.“
- „Es fiel mir schwer, das Gefühl in der Klasse wiederzugeben.“
- „Aufgrund meines mangelhaften Deutschs, konnte ich es nicht genau darstellen.“
- „Aufgrund meiner mangelnden Deutschkenntnisse fiel es mir schwer.“

In Anbetracht der Tabelle 15 wird ersichtlich, dass manchmal:

Turkish Studies

- dramapädagogische Arbeitsverfahren für einige Teilnehmer keine sinnvolle Beschäftigung darstellen;
- Probleme in den Arbeitsgruppen entstehen können;
- dramapädagogische Arbeitsverfahren als eine Beschäftigung ohne Nutzen gesehen werden;
- einige Teilnehmer an dramapädagogische Arbeitsverfahren kaum interessiert sind;
- manche Teilnehmer für dramapädagogische Arbeitsverfahren kaum Lust haben;
- manche Teilnehmer die Sätze oder Wörter nicht richtig aussprechen können;
- einige sich bei der dramapädagogischen Arbeit langweilen;
- der Einsatz von kleinen bzw. unklaren und undeutlichen Bildern als Unterrichtsmaterial stören kann;
- man kaum drankommen kann, auch wenn man will;
- die Schüchternheit ein Hindernis bei dramapädagogischer Arbeit ist.

Es stellt sich somit heraus, dass es mehrere negative Faktoren bei der Phase der Hauptarbeit im dramapädagogischen DaF-Unterricht existieren.

Ebenfalls bei den Angaben zu Kommentaren über die Phase der Hauptarbeit mit „schlecht“ als Antwort werden unterschiedliche Störfaktoren festgestellt. In der Tabelle 16 werden dementsprechend die aus inhaltlichen Analysen gewonnenen Daten präsentiert, die zeigen, warum Lernende in der Phase der Hauptarbeit die Aufgabe kaum oder gar nicht bewältigen konnten.

Tabelle 16. Angaben zu Kommentaren über die Phase der Hauptarbeit mit „schlecht“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Phase der Hauptarbeit: „schlecht“	Verstehensprobleme bei Text und Aufgabe	33	34,38
	Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann nicht“.	18	18,75
	Zu viele unbekannte Wörter	10	10,42
	Sinnlose Beschäftigung ohne Nutzen	9	9,38
	Problematisches Drankommen	8	8,33
	Kein Interesse, keine Lust, kein Spaß haben	6	6,25
	Problematische Aufgabenbewältigung: „Wir können es nicht.“	6	6,25
	Undeutliche, inadäquate Bilder als Material	2	2,08
	Schwierige Aufgabenstellung	1	1,04
	Kindische Beschäftigung	1	1,04
	Zeitbegrenzung als Problem	1	1,04
	Schüchternheit als Problem	1	1,04
Gesamtsumme	96	100,00	

Bei den negativen Selbsteinschätzungen über die Phase der Hauptarbeit wurden insgesamt 96 Kommentare gemacht. Die Analyse der Meinungsäußerungen zu Subkategorien zeigt, dass hier parallele Gesichtspunkte wie bei der Tabelle 15 festgestellt werden. Dementsprechend wurden folgende Subkategorien festgestellt: *Verstehensprobleme bei Text und Aufgabe* (34,38%); *problematische Aufgabenbewältigung „Ich kann nicht“* (18,75%); *zu viele unbekannte Wörter*

(10,42%); *sinnlose Beschäftigung ohne Nutzen* (9,38%); *problematisches Drankommen* (8,33%); *kein Interesse, keine Lust, kein Spaß haben* (6,25 %); *problematische Aufgabenbewältigung: „Wir können es nicht.“* (6,25%); *undeutliche, inadäquate Bilder als Material* (2,08%); *schwierige Aufgabenstellung* (1,04%); *kindische Beschäftigung* (1,04%); *Zeitbegrenzung als Problem* (1,04%) und *die Schüchternheit als ein Problem* (1,04%).

Diesbezüglich widerspiegeln die unten angegebenen Lernerkommentare und –bewertungen die Befunde dar, die die Lernenden während der Phase der Hauptarbeit stören und negativ beeinflussen sollten:

- „Ich habe es nicht gemacht, weil ich es nicht verstanden habe.“
- „Mein Nachahmungstalent und meine Intonation ist nicht gut.“
- „Das Durchführen derartiger Darstellungen macht mir keinen Spaß.“
- „Das dramapädagogische Durchführen des Unterrichts weckt mein Interesse nicht.“
- „Ich konnte mich nicht vorbereiten, weil wir uns nicht einig wurden.“
- „Es hätte mehr Spaß gemacht, wenn es einfacher gewesen wäre.“

In Bezug auf Kommentare über die Abschlussphase mit „gut“ als Antwort werden die Angaben der Lernenden in der Tabelle 17 präsentiert:

Tabelle 17. Angaben zu Kommentaren über die Abschlussphase mit „gut“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Abschlussphase: „gut“	Einfachheit der Aufgabenstellung	19	25,33
	Großer Spaßfaktor beim Lernen	15	20,00
	Effektives Deutschlernen durch Mitteilungsbezogenheit	10	13,33
	Förderung der Sprechfertigkeit und Aussprachetraining	10	13,33
	Schnelle Aufgabenbewältigung: „Ich kann es.“	8	10,67
	Anlass für ein gemeinsames Lernen	7	9,33
	Anlass für Erleben und ganzheitliches Lernen	5	6,67
	Verständlichkeit der Aufgabenstellung	1	1,33
	Gesamtsumme	75	100,00

Bei den positiven Selbsteinschätzungen über die Abschlussphase wurden insgesamt 75 Kommentare gemacht. Unter den Befragten hat mit 25,33% *Einfachheit der Aufgabenstellung* eine besondere Rolle. Für 15 Teilnehmer ist es ebenfalls von besonderer Bedeutung, dass es durch dramapädagogische Methoden in der Abschlussphase ein *großer Spaßfaktor* (20%) beim Deutschlernen entsteht.

Weitere Subkategorien, die aus den thematischen Kodierungen entstanden sind, lauten folgendermaßen:

- *Effektives Deutschlernen durch Mitteilungsbezogenheit* („Ich konnte meine Gedanken in Sätze umformen und mich ausdrücken.“; „Ich habe nachgedacht und meine Ideen wiedergespiegelt.“)

- *Förderung der Sprechfertigkeit und Aussprachetraining* („Mit dieser Arbeit kann man unser Sprechen entwickeln.“)

- *Schnelle Aufgabenbewältigung*: „Ich kann es.“ („Unsere Fähigkeit, Sätze zu bilden, hat sich verbessert.“)

- *Anlass für ein gemeinsames Lernen* („Ich konnte es richtig aussprechen, da wir es gemeinsam mit der Klasse wiederholt haben.“)

- *Anlass für Erleben und ganzheitliches Lernen* („Das Vortragen meiner eigenen Ideen hat mich glücklich gemacht.“; „Die Meinungsäußerungen waren gut für mein Deutsch.“)

- *Verständlichkeit der Aufgabenstellung* („Ich habe bemerkt, dass ich ein deutsches Gespräch verstehe.“)

In der Tabelle 18 sind die Daten und Ergebnisse festgehalten, die zeigen, warum Lernende die Aufgaben in der Abschlussphase nicht gut, sondern einigermaßen bewältigen konnten.

Tabelle 18. Angaben zu Kommentaren über die Abschlussphase mit „mittelmäßig“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Abschlussphase: „mittelmäßig“	Sinnlose Beschäftigung ohne Nutzen	14	51,85
	Unverständliche Aufgabenstellung	7	25,93
	Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es nicht.“	4	14,81
	Richtige Aussprache als Problem	1	3,70
	Zeitbegrenzung als Problem	1	3,70
	Gesamtsumme	27	100,00

Wie in der Tabelle 18 ersichtlich, werden unter anderem Gegenargumente und Hindernisse bei der Aufgabenbewältigung in der Abschlussphase genannt. Manche Lernende sind der Ansicht, dass dramapädagogische Schlussaktivitäten eine *sinnlose Beschäftigung ohne Nutzen* (51,85%) sind, und dass die Aufgabenstellung für sie unverständlich war (25,93%). Ein Schüler meint diesbezüglich: „Es kam mir unlogisch vor.“

In den Kommentaren lässt sich feststellen, dass als Grund für das Nicht-Gelingen Faktoren wie die eigene problematische Aufgabenbewältigung, die eigene problematische Aussprache und die Zeitbegrenzung erwähnt wird. Ein anderer ist z.B. der folgenden Ansicht: „Ich kann meine Gefühle nicht ausreichend ausdrücken.“

Bei den negativen Selbsteinschätzungen über die Abschlussphase wurden insgesamt 38 Kommentare gemacht. Tabelle 19 zeigt die Subkategorien zu Kommentaren über die Abschlussphase mit „schlecht“ als Antwort.

Tabelle 19. Angaben zu Kommentaren über die Abschlussphase mit „schlecht“ als Antwort

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Abschlussphase: „schlecht“	Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es nicht.“	19	50,00
	Kein Interesse, keine Idee, keine Lust haben	7	18,42
	Problematisches Drankommen	3	7,89
	Sinnlose Beschäftigung	3	7,89
	Kindische Beschäftigung	2	5,26
	Überfordert sein	2	5,26
	Sich langweilig fühlen	1	2,63
	Zeitbegrenzung als Problem	1	2,63
	Gesamtsumme	38	100,00

In Betrachtung der Befunde in der Tabelle 19 fällt auf, dass sich mit 50% der Kodierungen in der Kategorie *Problematische Aufgabenbewältigung: „Ich kann es nicht.“* an erster Stelle befindet. Unter anderem werden von einigen Deutschlernenden auch Nachteile oder Probleme, wie überfordert sein, sich langweilig fühlen, und Zeitknappheit genannt. Unter den negativen Aspekten hinsichtlich der Bewältigung der dramapädagogischen Aufgaben in der Abschlussphase bleibt es nicht unerwähnt, dass sie kein Interesse, keine Idee, keine Lust dafür haben, und dass sie nicht drankommen konnten, obwohl sie sich gemeldet haben. Manche Teilnehmer sind wiederum der Ansicht, dass dramapädagogische Arbeitstechniken als sinnlose Beschäftigung und als kindische Beschäftigung betrachtet werden können:

- „Wegen meiner Freunde blieb mir keine Gelegenheit.“
- „Ich habe es nicht gemacht, es entsprach nicht unserem Niveau.“
- „Ich habe nichts gefühlt.“

Die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse zur Fragestellung „Wie bewerten Sie und was denken Sie über die Arbeit mit dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht?“ sind in der Tabelle 20 zu sehen.

Tabelle 20. Zahlangaben zu Allgemeinbewertungen und Kommentaren über dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht

Kategorie	Subkategorien	Zahl der Nennungen	
		f	%
Allgemeinbewertungen	Positiv	45	60,8
	Neutral	17	22,9
	Negativ	12	16,2
	Gesamtsumme	74	100

Aus der Tabelle 20 geht hervor, dass an der Befragung mit 60,8% (f = 45) eher positive Kommentare über dramapädagogischen Methoden gemacht wurden. Im Folgenden werden Beispiele präsentiert, wo die positiven Meinungsäußerungen zur dramapädagogischen Arbeit im DaF-Unterricht erwähnt werden:

- „Meiner Meinung nach, ist ein dramapädagogischerer Deutschunterricht effektiv und nachhaltiger. Zugleich hatte ich bei dieser Arbeit sehr viel Spaß.“

- „Die Dramapädagogik hat zu einem erleichterten Verstehen und Gebrauch des Deutschen beigetragen. Gleichzeitig hat die Dramapädagogik auch dazu geführt, dass wir die deutsche Sprache durch Erlebnisse lernen. So haben wir die Sprache aus ihrer ursprünglichen Form herausgezogen und ihren Gebrauch amüsant gestaltet. Außerdem bereitete uns die Arbeit mit dieser Methode viel Spaß und wir konzentrierten uns auf das Thema. Da wir wirklich lernen wollten, fiel uns das Lernen leichter.“

- „Die Dramapädagogik ist sehr effektiv für das Deutschlernen. Wir lernen Deutsch mit Spaß. Wir erleben die Sprache wie im realen Leben.“

- „Das Darstellen und Vorspielen von Szenen im Unterricht steigerte meine Motivation und erleichterte mir das Verstehen und die Teilnahme am Unterricht. Es war ein guter Unterricht.“

- „Das war mit Abstand mein bester Deutschunterricht.“

- „Meiner Meinung nach, ist die Dramapädagogik sehr effektiv für das Lernen. Wenn doch nur jeder Deutschunterricht so wäre.“

- „Meiner Meinung nach, ist die Dramapädagogik die beste Technik, um Deutsch zu lernen. Wie im realen Leben lernt man eine Sprache, durch das Sprechen, dem Darstellen und Denken am effektivsten.“

- „Ich bin der Meinung, dass man die Dramapädagogik im jeden Fach einsetzen kann. Mit dieser Methode macht das Lernen Spaß und ist effektiver. Ich habe noch nie zuvor so viel Lust im Deutschunterricht gespürt. Vielen Dank.“

- „Ich denke, dass man Deutsch durch das Sprechen und Bewegen lernen kann und ich bin für den Einsatz der Dramapädagogik.“

- „Ich denke, dass es nützlich war. Die Dramapädagogik muss an den Schulen öfters eingesetzt werden.“

- „Ich bin der Meinung, dass die Dramapädagogik den Unterricht von der Monotonie befreit.“

Die gewonnenen inhaltlichen Daten zu Allgemeinbewertungen über dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht zeigen, dass mit 22,9% Kommentare mit neutralem Charakter deutlich weniger als Kommentare mit positivem Charakter vorkommen (n = 17). Ein Beispiel hierzu lautet wie folgt: „Ich denke, dass die Dramapädagogik eine gute Methode ist, allerdings müssen Mittel bzw. Aktivitäten dieser Methode weiterentwickelt werden.“ Dementsprechend berichtet eine Schülerin: „Die Menschen könnten sich schämen. Aus diesem Grund sollte man die dramapädagogischen Aktivitäten nur mit Freiwilligen aus der Klasse durchführen.“

Die Zahlangaben zu allgemeinen Meinungsäußerungen über dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht geben an, dass mit 16,2% am wenigsten negative Kommentare gemacht wurden. Ein Teilnehmer kritisiert hierbei den Einsatz von Dramapädagogik im DaF-Unterricht folgendermaßen: „Es ist unangenehm und langweilig, Jugendliche wie Kleinkinder zu behandeln und sie Spiele spielen zu lassen.“ Ein anderer teilt seine kritischen Reaktionen auf dramapädagogische Arbeit im DaF-Unterricht wie folgt mit: „Jeder muss die Dramapädagogik nicht unbedingt mögen, ich fand es auch nicht besonders effektiv.“

5. Zusammenfassung und Ausblick

Mit einem richtigen Einsatz von dramapädagogischen Methoden könnten sowohl sprachliche als auch kommunikative Kompetenzen von Deutschlernenden gezielt unterstützt werden. Durch den effektiven Einsatz dramapädagogischer Methoden könnten auch die Motivation und das Selbstvertrauen der Schüler bestärkt werden. Nach Tselikas gibt etwas in der Gruppe tun Sicherheit (1999: 42). Somit bildet den Ausgangspunkt der vorliegenden Arbeit der Leitgedanke, dass man dramapädagogischen Methoden für den DaF-Unterricht im türkischen Sekundarbereich mehr Aufmerksamkeit schenken sollte.

Der vorliegenden empirischen Untersuchung zum Thema *Einsatz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht* lagen somit folgende Teilprobleme zu Grunde:

- Wie sehen die türkischen Schülerinnen und Schüler den Einsatz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht an?
- Wie schätzen sie dabei ihre eigene Kompetenz ein?
- Ist ihre Leistung bei der Arbeit im Unterricht -in der Aufwärmphase, in der Phase der Hauptarbeit und in der Abschlussphase des Unterrichts- gut, mittelmäßig oder eher schlecht? Und warum? Was spielt bei dieser Beurteilung eine Rolle?
- Werden dabei verschiedene Kompetenzbereiche gefördert? Wie werden Lernende dabei unterstützt?
- Was sind diesbezüglich die Vorteile und Chancen beim Deutschlernen?
- Was sind in dieser Hinsicht die Nachteile und Probleme beim Deutschlernen?

Mit dieser Absicht wurden zunächst drei Unterrichtseinheiten zur dramapädagogischen Erarbeitung von deutschsprachigen Texten erstellt. Die Durchführung der Unterrichtsstunden verlief nach dem von Tselikas (1999) vorgeschlagenen Drei-Phasen-Modell. An der Befragung zum Thema „Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht – Eine Untersuchung zur Selbsteinschätzung bei türkischen Schülerinnen und Schülern“ haben 85 türkische Deutschlernende teilgenommen.

Die gewonnenen quantitativen Daten zu Selbsteinschätzungen zeigen, dass laut den Befragten mit 64,2% der Großteil der Aufgaben gut bewältigt wurde. Ihrer Beurteilung nach konnten sie 19% aller Aufgaben einigermaßen bewältigen. Nur bei 16,8% der Aufgaben und Aktivitäten schätzten sie sich als schlecht ein.

Im Folgenden werden die Befunde der induktiven Kategorienbildung zum Fragenkomplex „Welche Gründe spielen bei dieser Selbsteinschätzung eine Rolle? Wieso sind sie in den drei Phasen des dramapädagogischen Unterrichts (in der Aufwärmphase, in der Phase der Hauptarbeit und in der Abschlussphase) gut, mittelmäßig oder schlecht?“ zusammenfassend kommentiert und diskutiert:

Bei den positiven Selbsteinschätzungen über die Aufwärmphase fällt auf, dass die Befragten es als sehr positiv ansehen, dass sie mit Spaß lernen und dabei den Unterrichtsinhalt besser verstehen können. Ihre Motivation steigt an, wenn die Aufgabe nicht schwierig, sondern einfach ist. Dann gelingt es auch besser, die Aufgabe zu machen.

Ein großer Anteil der thematischen Kodierungen deutet darauf, dass die Lernenden die dramapädagogischen Arbeitstechniken als eine Hilfestellung für besseres Deutschlernen betrachten, dass ihre Kompetenz dadurch gefördert wird, und dass sie besser lernen können, und dass sich ihre Leistung verbessert. Die durch das inhaltliche Kodieren gewonnenen Daten verweisen darauf, dass ganz verschiedene Punkte eine gewisse Rolle bei ihrer Selbsteinschätzung spielen. Die Befunde

lassen sich im Allgemeinen positiv und wünschenswert bezüglich des Einsatzes und der Akzeptanz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht bewerten.

Bei der vorliegenden inhaltsanalytischen Untersuchung wurde jedoch festgestellt, dass von Lernenden zugleich kritische Argumente gegen die dramapädagogische Arbeit im DaF-Unterricht gemacht werden. Nach Ansicht der Befragten kommt es jedoch zu Problemen, wenn zu viele unbekannte Wörter vorkommen und wenn sie merken, dass sie die Aufgabe nicht so gut verstehen und bewältigen können. Ungenügende Deutschkenntnisse und die eigene Inkompetenz werden hauptsächlich als Gründe für schlechte Leistung und fürs Nicht-Gelingen angegeben. Ein weiteres Problem ist es, wenn sie es nicht wissen oder verstehen, warum sie etwas machen. Dann werden sie demotiviert. Es kommt manchmal auch vor, dass sie von dramapädagogischen Arbeitstechniken kaum begeistert sind. Desinteresse führt deshalb auch zur Frustration. Diese Punkte deuten auf die Endergebnisse des vorliegenden Beitrags, die erklären, warum Lernende die Aufgaben in der Abschlussphase nicht gut, sondern einigermaßen bewältigen konnten.

Die Befragten reagieren besonders kritisch, wenn sie

- den Inhalt oder die Aufgabe nicht verstehen können,
- sich beim Lesen, Sehen, Hören und Sprechen unangenehm und sich gestört fühlen (u.a. bei der Aussprache),
- manche Aufgaben als sinnlose Beschäftigung betrachten,
- keine Lust fürs Mitmachen empfinden,
- wegen schwierigen Drankommens demotiviert werden,
- manche Aktivitäten als kindische Beschäftigung betrachten,
- die dramapädagogische Arbeit als Zeitverschwendung sehen und
- sich im kleinen Klassenzimmer gestört fühlen, da der Raum zu eng ist.

Faktoren verschiedenster Art üben somit einen negativen Einfluss auf die Leistung und Kompetenz im dramapädagogischen Deutschunterricht aus. Zeitliche, räumliche, persönliche sowie psychologische und pädagogische Probleme beeinträchtigen die Leistung im dramapädagogischen Deutschunterricht negativ.

Trotz mancher kritischer Stimmen bzw. Beurteilungen unter den Befragten wurde festgestellt, dass an der Befragung im Allgemeinen positive Kommentare über dramapädagogischen Methoden gemacht werden. Die gewonnenen inhaltlichen Daten zu Allgemeinbewertungen über dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht zeigen, dass Kommentare mit neutralem Charakter deutlich weniger als Kommentare mit positivem Charakter vorkommen. Die Zahlangaben zu allgemeinen Meinungsäußerungen über dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht geben dementsprechend an, dass negative Kommentare -im Vergleich zu beiden Kategorien- am wenigsten gemacht wurden.

Dabei wird ersichtlich, dass die Befunde zu allgemeinen Meinungsäußerungen und die Befunde zu Meinungen über die eigene Leistung in den einzelnen Unterrichtsphasen miteinander übereinstimmen und sich gegenseitig ergänzen: In der Aufwärmphase werden sie durch die Einfachheit des Einstiegs motiviert. In der Phase der Hauptarbeit werden manche Befragte überfordert, wenn ihre Deutschkenntnisse für die Bewältigung der Aufgabe nicht ausreichen. Wenn die Befragten sich die Lernaktivität in der Abschlussphase als zu einfach oder kindisch beurteilen, fühlen sie sich unterfordert und werden demotiviert. Wenn sie sich aber den Sinn oder den Nutzen

der Lernaktivität merken und dessen bewusst sind, werden sie wiederum motiviert und ihre Leistung steigt.

Bei der Betrachtung der Ergebnisse wird festgestellt, dass die Befragten insgesamt den Einsatz von dramapädagogischen Methoden als positiv und wünschenswert bewerten. Die dramapädagogische Arbeit findet Akzeptanz, denn sie weist sich als hilfreich beim Deutschlernen aus. Laut Angaben der Befragten eignen sich die dramapädagogischen Methoden besonders gut zum ganzheitlichen Lernen, sie sind quasi lernfördernd. Somit zeigen sich die in der Fachliteratur betonten didaktischen Vorteile der dramapädagogischen Verfahren beim Deutschlernen auch in den Ergebnissen der vorliegenden Untersuchung (vgl. auch Cieslak, 2010; Schewe, 1993; Tselikas 1999). Damit dramapädagogische Methoden öfters eingesetzt werden und die Berührungängste überwunden werden, bedarf die Beantwortung der Frage, wie Lernumgebungen im dramapädagogischen DaF-Unterricht überhaupt aussehen sollen, weiterer Untersuchungen.

LITERATURVERZEICHNIS

- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Akoğuz, M. (2002). *İletişim Becerilerinin Geliştirilmesinde Yaratıcı Dramanın Etkisi*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akyüz, Y. (2014). *Arapça Öğretiminde Drama Tekniği*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Ay, S. (1997). *Yabancı Dil Öğretiminde Dramanın Kullanımı*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aynal, S. (1989). *Dramatizasyon yönteminin yabancı dil öğretimi üzerine etkisi*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Bolton, G. (1979). *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- Bolton, G. (1984). *Drama as Education: An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
- Bünger, U. C. (2010). Individualisierung und Fiktionalisierung der Kann-Beschreibungen des Europäischen Referenzrahmens durch Dramapädagogik mit Handyfilmen. *Scenario*, 2, 42-63.
- Byrant, D., & Rummel, S. C. (2015). Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschulkindern mit DaZ. *Scenario*, 2, 7-32.
- Cieslak, R. (2010). Vom Text zum Bild - Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. *Scenario*, 1, 84-96.
- Çebi, A. (1996). *Öğretim Amaçlı Yaratıcı Drama Yoluyla İmgesel Dil Becerisinin Geliştirilmesi*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Demiryay, N. (2013). Vom Nutzen der Dramapädagogik für den Fremdsprachenunterricht. In Sanıye Uysal Ünalın, Nilgin Tanış Polat & Mehmet Tahir Öncü (Hrsg.), *Von Generation zu*

- Generation: Germanistik. Festschrift für Kasım Eğiit zum 65. Geburtstag.* İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi, 93-98.
- DICE Consortium (2010). *The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama.* Budapest: European Commission. Verfügbar unter <http://www.dramanetwork.eu/file/Policy%20Paper%20long.pdf> [02.03.2016]
- Elis, F. (2015). Mit Dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 89-115.
- Elis, F., Haack, A., & Mehner, H. (2015). Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren- Erproben- Einsetzen. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 319-342.
- Europäische Kommission (2007). *Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen: ein Europäischer Referenzrahmen.* Luxemburg: Amt für amtliche Veröffentlichungen der Europäischen Gemeinschaften. Verfügbar unter <http://www.kompetenzrahmen.de/files/europaeischekommission2007de.pdf> [11.03.2016]
- Even, S. (2002). *Drama Grammatik: Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* Unveröffentlichte Doktorarbeit, University College Cork, Cork.
- Fratini, N. (2008). Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht. Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg- Nicht nur für romanophone Sprachlerner. *Scenario*, 2, 40-49.
- Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama.* Illinois: Northwestern University Press.
- Huber, R. (2004). Persönlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. *GFL- German as a Foreign Language*, 1, 52-72.
- Kalogirou, K. (2016). Step into Drama and Teach English affordably. *Scenario*, 1, 16-31.
- Karamanoğlu, Ş. (1999). *İngilizce Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Hedef Kelime Bilgisi ve Hatırlamaya Etkisi.* Unveröffentlichte Masterarbeit, Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Kavaklı, N. (2016). A gimmick for mimick: the ELT student-teachers' attitudes towards drama course. *International Online Journal of Education and Teaching*, 3(2), 122-130.
- Kessler, B., & Küppers, A. (2008). A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. *Scenario*, 2, 3-24.
- Kılıç, Ş., & Tuncel, M. (2009). Yaratıcı Dramanın İngilizce Konuşmaya ve Tutuma Etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 55-81.
- Küppers, A. (2015). Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht.* Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 145-164.
- Mayring, P. (2003). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken.* Weinheim, Basel: Beltz UTB.

- Michels, P. F., & Lauritsch, K. (2014). Dramapädagogik im DaF-Unterricht. *Sommerseminar im Goethe-Institut Barcelona 7. – 11. Juli 2014*. Verfügbar unter https://gisommerseminar2014.wikispaces.com/file/view/Dramapaedagogik_Fin.pdf [03.04.2015]
- Moraitis, A. (2011). Dramapädagogik – Dramagrammatik Dramatische Arbeit in allen Fächern. *ProDaZ*. Verfügbar unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf [24.03.2015]
- Neuner G. & Hunfeld H. (2002). *Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts: Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Kassel: Langenscheidt.
- Oelschläger, B. (2004). Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. *GFL- German as a Foreign Language, 1*, 24-34.
- O'Neill, C. (1995). *Drama Worlds: A Framework for Process Drama*. Portsmouth: Heineman.
- Ömeroğlu, E. (1990). *Anaokuluna Giden 5-6 Yaşındaki Çocukların Sözel Yaratıcılıklarının Gelişiminde Yaratıcı Drama Eğitiminin Etkisi*. Unveröffentlichte Doktorarbeit, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Özdemir, P., & Üstündağ, T. (2007). Creative Drama Curriculum Related to the Scientists in Science and Technology. *Elementary Education Online, 6*(2), 226-233.
- Özgür- İşyar, Ö. (2017). *Sınıf Öğretmenlerinin Eğitimde Drama Kullanımına İlişkin Yeterlilik Algıları ve Drama Kavramına Yönelik Metaforları ile Görüşlerinin İncelenmesi*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Passon, J. (2015). Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Tier, 69-87.
- Quertz, J. (2001). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Info DaF, 6*(28), 553-563.
- Rumpf, H. (2002). Die Verstopfung der Köpfe und das wirkliche Verstehen. In Martin Wagenschein (Hrsg.), *...zäh am Staunen: Pädagogische Texte zum Bestehen der Wissensgesellschaft*. Seelze-Velber: Kallmeyersche Verlagsbuchhandlung.
- San, İ. (1991). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 23*(2), 573-582.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Carl Ossietzky Universität.
- Schewe, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. *Scenario, 1*, 127-139.
- Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Tier, 21-36.
- Schewe, M., & Scott, T. (2003). Literatur verstehen und inszenieren: Foreign Language Literature Through Drama. A Research Project. *GFL- German as a Foreign Language, 3*, 56-83.

- Schmenk, B. (2004). Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. *GFL- German as a Foreign Language, 1*, 7-23.
- Schmenk, B. (2015). Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GERS und Kompetenzdiskussionen. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, 37-50.
- Schnell R., Hill, P. B. und Esser, E. (2005). *Methoden der Empirischen Sozialforschung*. München: Oldenbourg.
- Surkamp, C., & Hallet, W. (2015). Die Bedeutung dramendidaktischer und dramenpädagogischer Ansätze für den Fremdsprachenunterricht. In Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Tier, 1-17.
- Thuresson, J. (2014). *Drama oder nicht Drama, das ist die Frage: Die Relevanz der Dramapädagogik als didaktischer Ansatz für den Fremdsprachenunterricht in schwedischen Schulen, Stufe 2*. Unveröffentlichte Masterarbeit Linnaeus University, Växjö.
- Trim, J., North, B., & Daniel, C. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag.
- Tüm, G. (2010). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Drama Tekniğinin Rolü. *Turkish-Studies: International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 5*(3), 1898-1920.
- Ünal, D. Ç. (2010). *Die Arbeit mit Literatur im Fach Deutsch als Fremdsprache – Neue Ansätze mit Unterrichtsentwürfen*. Ankara: Hacettepe.
- Üstündağ, T. (1988). *Dramatizasyon ağırlıklı yöntemin etkililiği*. Unveröffentlichte Masterarbeit, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Üstündağ, T. (1997). The Advantages of Using Drama as a Method of Education in Elementary Schools. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*, 89-94.
- Üstündağ, T. (1998). Yaratıcı Drama Eğitim Programının Ögeleri. *Eğitim ve Bilim, 22*(107), 28-35.