



Ain-Schams-Universität
Pädagogische Fakultät
EZ-DAAF

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Universität Leipzig
Philologische Fakultät
Herder-Institut

Einsatz vom szenischen Spiel zur Förderung der Sprechmotivation bei ägyptischen DaF-Lernenden auf dem Sprachniveau B1

Masterarbeit im Fachgebiet Literaturdidaktik

vorgelegt von:

Doha Hassan Yassin Abdelkader

betreut von:

Ass.Prof. Dr. Riham Tahoun
Helwan Universität

Dr. Carmen Schier
Universität Leipzig

Dr. Midhat Suleiman
Ain-Schams-Universität

Kairo 2020



Ain-Schams-Universität
Pädagogische Fakultät
EZ-DAAF

UNIVERSITÄT LEIPZIG

Universität Leipzig
Philologische Fakultät
Herder-Institut

Einsatz vom szenischen Spiel zur Förderung der Sprechmotivation bei ägyptischen DaF-Lernenden auf dem Sprachniveau B1

Masterarbeit im Fachgebiet Literaturdidaktik

vorgelegt von:

Doha Hassan Yassin Abdelkader

betreut von:

Ass.Prof. Dr. Riham Tahoun

Helwan Universität

Dr. Carmen Schier

Universität Leipzig

Dr. Midhat Suleiman
Ain-Schams-Universität

Kairo 2020

Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei all denjenigen bedanken, die mich während der Anfertigung meiner Masterarbeit unterstützt und enorm motiviert haben.

Zuerst gebührt mein Dank meinen Gutachterinnen Frau Dr. Riham Tahoun und Frau Dr. Carmen Schier für ihre wertvollen Anregungen zu dem Thema meiner Masterarbeit und ihre besonderen Literaturhinweise.

Des Weiterhin möchte ich meinem Betreuer Herrn Dr. Midhat Suleiman herzlich für seine Unterstützung bei der Erstellung dieser Arbeit danken.

Ein besonderer Dank gilt meiner Kommilitonin Fahima Shafey, die mir ermöglicht hat, bei ihr zu hospitieren und Unterrichtseinheiten durchzuführen. In diesem Zusammenhang geht mein Dank auch an allen ProbandInnen, die sich bereit erklärt haben, an den Unterrichtseinheiten sowie auch an meiner Befragung teilzunehmen.

Ebenfalls möchte ich mich herzlich bei meinen Freundinnen und ehemaligen Kommilitoninnen Ann-Kathrin Schwarz und Nora Schleicher für ihre kritischen Betrachtungen, zahlreichen Tipps, ihre Hilfsbereitschaft meiner Arbeit bedanken.

Tief verbunden und sehr dankbar bin ich meiner Freundin Sahar Samy.

Abschließend möchte ich mich bei meinen Eltern bedanken, die mir mein Studium durch ihre breite Unterstützung ermöglicht haben.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	1
1.1 Problemstellung und Relevanz des Themas.....	1
1.2 Stand der Forschung.....	3
1.3 Aufbau der Arbeit.....	5
2 Theoretische Grundlagen.....	7
2.1 Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht.....	7
2.1.1 Was ist Sprechfertigkeit?.....	7
2.1.2 Sprechfertigkeit auf dem Niveau B1 für Deutsch als Fremdsprache nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen.....	10
2.1.3 Probleme beim Sprechen im DaF-Unterricht.....	11
2.1.4 Die Sprechmotivation.....	15
2.1.4.1 Zum Begriff der Sprechmotivation.....	15
2.1.4.2 Einflussfaktoren der Sprechmotivation.....	19
2.2 Szenisches Spiel im DaF- Unterricht.....	25
2.2.1 Szenisches Spiel als Bestandteil der Dramapädagogik.....	25
2.2.2 Szenisches Spiel: Eine Definition.....	29
2.2.3 Kriterien und Rahmenbedingungen für den Einsatz des szenischen Spiels.....	32
2.2.4 Kompetenzbereiche beim szenischen Spiel.....	39
2.2.5 Planung des szenischen Spiels.....	42
3. Empirischer Teil.....	47
3.1 Datenerhebungsmethoden.....	49
3.1.1 Aktionsforschung.....	49

3.1.2 Videoaufzeichnung und Transkription.....	53
3.1.3 Beobachtung.....	56
3.1.4 Fragebogen.....	59
3.2 Unterrichtssituation.....	61
3.3 Allgemeine Charakteristika der UntersuchungsteilnehmerInnen.....	62
3.4 Datenanalyse und Ergebnisse.....	63
3.4.1 Auswertung des Beobachtungsbogens.....	63
3.4.2 Auswertung des Fragebogens.....	81
3.4.3 Kritische Reflexion der Ergebnisse.....	89
4. Fazit und Ausblick.....	94
5. Literaturverzeichnis.....	97
6. Anhang.....	106

1. Einleitung

*„Die ganze Welt ist Bühne
Und alle Fraun und Männer blosse Spieler.
Sie treten auf und gehen wieder ab,
Sein Leben lang spielt einer manche Rollen“*

Das Zitat stammt aus Shakespeares Drama „As you like it“ um 1599. Man kann sich das Leben als Spiel vorstellen. Im Bereich der Pädagogik dient die dramatische Kunstform dazu, dass Menschen sich in andere hineinversetzen und das Leben im Augen der Anderen sehen können, was dazu führt, dass man sein eigenes Leben besser erfassen kann. Ferner kann die dramatische Kunstform Kompetenzen, die für das Sprachenlernen von Bedeutung sind, erweitern (vgl. Schewe 2015: 21).

Zu diesen Kompetenzbereichen gehören die sprachliche und kommunikative Kompetenz, die durch den Einsatz von dramapädagogischen Methoden gefördert werden können (Elis 2015: 90)

1.1 Problemstellung und Relevanz des gewählten Themas

Das Lehren und Lernen einer Fremdsprache zielen auf mündliche Handlungsfähigkeit. Wichtige Aspekte (z.B. lexikalische und grammatische Korrektheit, Aussprache, Flüssigkeit, und Interaktionsfähigkeit) müssen beim Sprechen berücksichtigt werden (vgl. Surkamp 2014 :224f.). Aus diesem Grund kann das „*Sprechen in der Fremdsprache*“ den Lernenden schwierig fallen. Sie können sich nicht auf alle Aspekte ihres kommunikativen Verhaltens zugleich konzentrieren (vgl. Storch 2001: 217). Außerdem sind soziale Kompetenzen wie Sprechbereitschaft und Kooperations-

fähigkeit Teile der Sprechkompetenz und spielen eine wichtige Rolle (vgl. Surkamp 2014 :225).

Die Förderung des Sprechens zielt nicht nur darauf, dass Lernende sich in der Fremdsprache äußern können, sondern sie dient dazu, dass die Lernenden sich gern und aus einem bedeutungsvollen Grund ausdrücken (vgl. Elis 2015: 93). Die Förderung der Sprechfertigkeit setzt voraus, dass man sich mit Motivation und Motivationsfaktoren beschäftigen kann (Düwell 2003: 348).

Die Sprechbereitschaft im Sprachunterricht werde im Gegensatz zur Sprechfertigkeit nur selten thematisiert und dies könne ein Grund für den Misserfolg in der mündlichen Kommunikation sein (vgl. Fischer 2005: 34).

Aus meiner praktischen Erfahrung früher als DaF-Studentin und jetzt als DaF-Lehrerin gibt es Lernende, die zwar über gutes sprachliches Wissen verfügen, ihre Kenntnisse jedoch oftmals unterschätzen, sodass sie sich nicht aktiv am Unterricht beteiligen. In anderen Fällen weckt die Unterrichtsgestaltung keine Lust bei den Lernenden, sich im Unterricht einzubringen. Die Gründe dafür könnten z.B. darin liegen, dass die Lehrenden die Interessen der Lernenden nicht wecken können oder die Lernenden selbst sich nicht trauen, sich zu äußern. Das kann dazu führen, dass es kein Dialog zwischen den Lehrenden und Lernenden oder auch unter den Lernenden selbst stattfindet. Es ist von großer Bedeutung, dass die Lehrenden wissen, wie die Lernenden zum Sprechen motiviert werden können, bevor sie sich mit der Verbesserung ihrer mündlichen Sprachproduktion beschäftigen.

Fischer führt an, dass dramapädagogischer Sprachunterricht helfen könne, Barrieren beim Sprechen durchzubrechen (vgl. Fischer 2005: 44). Meine Masterarbeit zielt darauf ab, zu untersuchen, wie dramapädagogische Ansätze DaF-Lernende dazu motivieren können, sich mündlich zu beteiligen. Im Rahmen dieser Arbeit soll das Potenzial des szenischen Spiels bei der Förderung der Sprechmotivation bei ägyptischen DaF-Lernenden konkret erforscht werden. Die Methode des szenischen Spiels wird anhand eines Märchens als Spielvorlage erprobt und aus den Perspektiven der Lernenden und Lehrenden reflektiert.

1.2 Stand der Forschung

Unter Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht werden die „klassischen“ vier Fertigkeiten Hören, Lesen, Sprechen und Schreiben verstanden (vgl. Faistaur 2010: 961). In den Anfängen des kommunikativen Ansatzes stehen das Sprachkönnen statt Sprachkennen und Sprachhandeln statt Sprach-betrachtung im Vordergrund (vgl. Liedke 2010: 984). Das Sprechen bezieht sich auf die Komponenten „*sprechen mit*“ und „*sprechen über*“ (vgl. Faistaur 2010: 964). Neben sprachbezogenem, kulturbezogenem und inhaltlichem Wissen und Können brauche der Lernende den Mut, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen und sich von Sprechängstlichkeit nicht zu sehr behindern zu lassen (Huneke / Wolfgang 2013:161).

Laut Fischer ist die Sprechmotivation eine Voraussetzung für die Förderung der Sprechfertigkeit:

„Die Sprechfähigkeit kann nur entstehen, wenn Lernende erstens Bewegungsgründe haben, um eine Sprache sprechen zu wollen, und wenn sie zweitens bereit sind, sich im und außerhalb des Unterrichts für ihren Lernprozess einzusetzen.“ (Fischer 2008: 114).

In diesem Zusammenhang weist Elis darauf hin, dass Risikobereitschaft sehr nötig dafür, dass Kommunikation in der Fremdsprache ermöglicht wird, d.h. dass die Lernenden die Bereitschaft dazu haben, sich zu äußern, auch wenn sie sich unsicher fühlen. Dies könne in einem dramapädagogischen Kontext trainiert werden (vgl. Elis 2015: 92). Die Lernenden können Rollen übernehmen, Sprechübungen machen oder improvisieren (vgl. Bonnet / Küppers 2011: 44). Darüber hinaus könne der Dramaprozess mit Hilfe der digitalen Medien in Form von Podcast-Projekten oder Videosequenzen inszeniert werden (vgl. Bonnet / Küppers 2011: 44).

Auch das Märchen kann als Spielvorlage für das szenische Spiel dienen. Fornefeld deutet darauf hin, dass Märchen Kinder wie Erwachsene faszinieren, weil sie kurz und einprägsam seien. In Märchen werden universelle Bedürfnisse angesprochen, die Menschen überall auf der Welt teilen (vgl. Fornefeld 2013: 104).

Die Anwendung des szenischen Spiels als dramapädagogische Aktivität für die Förderung der Sprechmotivation bei ägyptischen DaF-Lernenden ist bisher nicht oft aufgegriffen worden. Eine empirische Untersuchung dramapädagogischer Methoden in Bezug auf die Sprechmotivation und -bereitschaft fehlt bisher, d.h. es gibt keinen empirischen Nachweis, dass das szenische

Spiel vor allem im DaF-Unterricht die Lernenden zum Sprechen motivieren kann.

Empirisch möchte ich überprüfen, ob die dramapädagogischen Methoden eine positive Auswirkung auf die Sprechmotivation ägyptischer DaF-Lernender haben. Im Fokus der angestrebten Masterarbeit liegt die Fragestellung: *Inwiefern kann das Verfahren des szenischen Spiels anhand der Inszenierung des Märchens „Tischlein deck dich“ ägyptische DaF-Lernende auf der Niveaustufe B1 zum Sprechen motivieren?*

Die Arbeit bedient sich der Methoden der Beobachtung und des Fragebogens. Um die Auswirkung des szenischen Spiels auf die Sprechmotivation zu untersuchen, werden fünf Unterrichtseinheiten mit und ohne "Szenisches Spiel" geplant und durchgeführt. In den Unterrichtseinheiten mit szenischem Spiel werden die Lernenden Verfahren des szenischen Spiels erproben. Sie haben die Aufgabe, Szenen anhand des Märchens zu spielen. In den Unterrichtseinheiten ohne szenisches Spiel wird ein Thema aus dem Lehrwerk „Menschen B1“ ausgewählt, das dem Sprachniveau der Probanden passt. Die Aufgabe der Probanden besteht darin, dass sie sich sprachlich über das Thema äußern. In den drei Unterrichtseinheiten haben die Lernenden die Aufgabe, Szenen anhand des Märchens zu spielen.

1.3 Aufbau der Arbeit

Hier wird zunächst ein theoretischer Überblick über die Bereiche Sprechfertigkeit, Sprechmotivation und szenisches Spiel im DaF- Unterricht gegeben (Kap.2). In diesem Kapitel werden Begriffe, die im Rahmen dieser Arbeit relevant sind, erläutert. Auf die Schwierigkeit des Sprechens wird eingegangen. Zugrunde

gelegt werden die Einflussfaktoren der Sprechmotivation und die Kriterien des szenischen Spiels. Darauf aufbauend, wird im folgenden Kapitel die empirische Untersuchung vorgestellt (Kap.3). Die methodische Vorgehensweise der Arbeit wird dargestellt.

Es soll das Potenzial des szenischen Spiels zur Förderung der Sprechmotivation bei ägyptischen DaF-Lernenden konkret erforscht werden. Der empirische Teil wird kritisch reflektiert und die Ergebnisse der Arbeit werden zusammengefasst, aus denen werden Schlüsse und Ausblick gezogen (Kapitel 4).

2. Theoretische Grundlagen

2.1 Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht

2.1.1 Was ist Sprechfertigkeit?

„Sprechen ist die Haupttätigkeit, wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte, wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte, wenn man Situationen oder das Verhalten von Gesprächspartnern den eigenen Intentionen gemäß beeinflussen möchte – sei es unter vier Augen oder vor einer Gruppe, sei es privat oder öffentlich, sei es mit einem Vorgesetzten oder Lehrer oder mit Gleichgestellten.“
(Huneke/Steinig 2013: 161)

Ende der 1970er-Jahre hat die kommunikative Didaktik zur kommunikativen Wende im Fremdsprachunterricht geführt, seitdem die Fremdsprache als kommunikatives Mittel betrachtet wird (vgl. Rösch 2011: 69). Für die Unterrichtspraxis bedeutete das zunächst, dass das Sprachkönnen statt das Sprachwissen im Vordergrund steht, d.h. die vier Fertigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben) im Unterricht Priorität vor Grammatikkenntnissen und dem Übersetzen hatten (vgl. Krumm 1996: 20). Die sprachlichen Grundfertigkeiten, Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben, lassen sich wie in Abb. 1

	rezeptiv	produktiv
mündlich realisierte Sprache	HÖREN	SPRECHEN
schriftlich realisierte Sprache	LESEN	SCHREIBEN

systematisieren.

Abb. 1: Sprachliche Grundfertigkeiten (Rösch 2011: 173)

Der Ansatz der kommunikativen Didaktik führte dazu, selbständiges situationsbezogenes Sprechen anzustreben. Seither wird die Sprechfertigkeit durch das Lernziel „*mündliche Kommunikationsfähigkeit*“ bestimmt (vgl. Liedke 2010: 984). Im Unterricht kann Kommunikation durch unterschiedliche Anlässe angeregt werden. Normalerweise gibt das Lehrbuch die meisten Anregungen wie zum Beispiel durch (Textinhalte, Bilder usw.). Zudem liefern Probleme und Interessen der Lerner Anlässe zur Kommunikation. Die Unterrichtssituation gilt selbst als nachhaltiger Kommunikationsanlass (vgl. Storch 2001: 217).

Folgende Faktoren bestimmen die mündliche Kommunikation:

Man (WER MIT/ ZU WEM) kommuniziert, -um

- *" in einer bestimmten Situation (WO? WANN?)*
- *im Rahmen eines bestimmten Themas (WORÜBER?)*
- *innerhalb eines bestimmten Mediums und einer Textsorte (WIE?)*
- *eine bestimmte kommunikative Absicht auszudrücken bzw. ein kommunikatives Ziel zu erreichen (WOZU?)".*

Dazu verwendet man bestimmte sprachliche Mittel (WOMIT?) (vgl. ebd.)

Kommunikative Kompetenz wird als ein Bereich der sozialen Kompetenz dargestellt. Der Grund dafür besteht darin, dass die Fähigkeit zur Empathie sowie zur Perspektivenübernahme grundlegend für die Bewältigung der Kommunikationssituationen ist (vgl. Bose / Schwarze 2015: 9). Laut Schmidt ist Sprechen als hochkomplexer Prozess zu bezeichnen, da Sprechen eng mit anderen Fähigkeiten, sowie Kompetenz- und Wissensbereichen (z.B. lexikalisch-

idiomatisches und grammatisches Wissen, phonetisches Wissen, inhaltliches Wissen, Hörverstehenskompetenz, pragmatische Kompetenz) verbunden ist (vgl. Schmidt 2016: 102). Rösch weist darauf hin, dass eine Lernsituation, in der die Lernenden nicht gestresst sind und Fehler toleriert werden, zum Sprechen motiviert (vgl. Rösch 2011: 177). Ferner ist Sprechen mit Themen verbunden, deshalb müssen sie für die Lernenden interessant sein und zum Sprechen anregen (vgl. ebd.: 178). Wenn das Sprachwissen in den Vordergrund rückt, wird Sprechen als Mittelfertigkeit bezeichnet. Im Unterricht werden bestimmte Leistungen der Lernenden bewertet, kontrolliert und korrigiert. Im Unterschied dazu wird der Fokus beim Sprechen als Zielfertigkeit auf das Sprachkönnen gerichtet, d.h. man kann mit Sprache handelnd umgehen (vgl. Schatz 2006: 16). Das führt dazu, dass eine wichtige Funktion des Sprechens erfüllt werden kann, da man die eigenen Intentionen sich äußern kann. Das bedeutet, dass eine Interaktion unter vier Augen, vor einer Gruppe, privat oder öffentlich mit GesprächspartnerInnen stattfinden könnte (vgl. Huneke/Steinig 2013: 161). Storch erklärt den Unterschied zwischen dem dialogischen und dem monologischen Sprechen. Beim dialogischen Sprechen sind die Interaktion und die sprachlichen Reaktionen auf den Kommunikationspartner von Bedeutung, was ein spontanes sprachliches Handeln benötigt. Beim monologischen Sprechen ist die strukturierte und zusammenhängende sprachliche Darstellung eines Sachverhalts relevant (vgl. Storch 2001: 234).

2.1.2 Sprechfertigkeit auf dem Niveau B1 für Deutsch als Fremdsprache nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen

Kommunikative Sprachkompetenzen dienen dazu, dass die Lernenden mit Hilfe bestimmter sprachlicher Mittel handeln können (vgl. Europarat 2001: 21). Die kommunikative Sprachkompetenz eines Lernenden wird durch unterschiedliche kommunikative Sprachaktivitäten angeregt, die Rezeption, Produktion, Interaktion und Sprachmittlung beinhalten. Als Beispiel für die rezeptiven Aktivitäten sind das Lesen und das Hören (vgl. ebd.: 25). Produktive Aktivitäten schließen Schreiben und Sprechen ein. Spontanes Sprechen, Singen, Rollenspiele gehören zu den produktiven mündlichen Aktivitäten (vgl. ebd.:63). Anhand von konkreten Deskriptoren werden diese Sprachaktivitäten im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (GeR) erläutert (vgl. Bose / Schwarze 2015: 3). Im GeR wird das Sprechen in die Bereiche „An Gesprächen teilnehmen“ und „Zusammenhängendes Sprechen“ aufgeteilt (vgl. Schmidt 2016: 105). Die folgende Tabelle zeigt die Raster zur Selbstbeurteilung auf der Niveaustufe B1 im GeR:

B1		
Sprechen	An Gesprächen teilnehmen	„Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobby, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse usw. beziehen.“