



**UNTERSUCHUNG ZUR ENTWICKLUNG
DER SPRECHKOMPETENZEN
VON DEUTSCHLERNERN MIT HILFE DER
KREATIVEN DRAMA METHODE IM
FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Bilge ÜNAL

Doktora Tezi

Eskişehir, 2024

**UNTERSUCHUNG ZUR ENTWICKLUNG
DER SPRECHKOMPETENZEN VON DEUTSCHLERNERN
MIT HILFE DER KREATIVEN DRAMA METHODE
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

Bilge ÜNAL

DOKTORA TEZİ

**Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı
Almanca Eğitimi Doktora Programı
Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA**

**Eskişehir
Anadolu Üniversitesi
Lisansüstü Eğitim Enstitüsü
Ağustos, 2024**

JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI



DANKSAGUNG

Ich möchte mich bei all den Menschen bedanken, die mich während dieser Studie unterstützt haben.

Insbesondere gilt mein Dank an meine verständnisvolle Betreuerin Assist. Dr. Şerife Çelikkaya, die mich während des ganzen Forschungsprozesses mit ihrer Geduld und Hingabe unterstützt und geleitet hat.

Ich möchte mich herzlich für die Unterstützung von Prof. Dr. Meral Güven zur Beratung und zu fachwissenschaftlichen Anleitungen und Berechnungen bedanken.

Mein herzlicher Dank gilt an meine geschätzte Dozentin Dr. Müyesser Ceylan, die mit konstruktiven Kommentaren und Empfehlungen mir eine gute Stütze gewesen ist, und mich auf meinen Erfahrungsweg in die Kreative Dramawelt geführt hat.

Ich möchte mich bei meinem geschätzten Prof. Dr. Ayhan Bayrak bedanken, der mich mit seiner unendlichen Geduld und Hingabe unterstützt und angeleitet hat.

Ich möchte mich herzlich bei Prof. Dr. Dalım Çiğdem Ünal für die fachwissenschaftliche Beratung und Unterstützung bedanken.

Ich bin meinen Kollegen Prof. Dr. Mehpare Argan Tokay, Dozent Dr. M. Tahir Dursun, Dr. Mine Kaya, die mir geholfen haben, von ihrem akademischen Wissen zu profitieren, dankbar dafür, dass sie mir ihre wertvolle Zeit geschenkt haben.

Mein besonderer Dank geht an Drama Leiterin Yasemin Büyükkaraca, an Drama Leiterin Çisil Altay İpekçi, Schauspieler und Dramatiker Yiğit Anıl Dinkci, meinem Drama Lehrer, Drama Leiter und Vorstand des Drama Vereins Akın Keklik, meiner Drama Leiterin Ferrah Nigar, meinem Drama Leiter Sami Güler und Prof. Dr. Ömer Adıgüzel, von deren Erfahrungen ich während meiner Ausbildung im Bereich des kreativen Dramas profitiert habe.

Ich danke meinen lieben StudentInnen, die mich mit ihrer freiwilligen Teilnahme während des Implementierungsverfahrens unterstützt haben.

Während meines gesamten Forschungsprozesses habe ich immer die Unterstützung meiner Kollegen erhalten, die immer ihr Interesse, ihre Geduld und ihre Unterstützung für mich gezeigt haben.

Ich möchte mich bei allen für ihre Unterstützung während des Forschungsprozesses und meinen geschätzten Professoren, die mit mir die notwendigen Meinungen für die Entwicklung der Forschung geteilt haben, für ihre wertvolle Zeit bedanken.

Ich bedanke mich innig bei meiner lieben Familie für Ihre Geduld und Unterstützung.

Bilge Ünal

31/07/2024

Bilge Ünal

ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ

Bu tezin bana ait, özgün bir çalışma olduğunu; çalışmamın hazırlık, veri toplama, analiz ve bilgilerin sunumu olmak üzere tüm aşamalarında bilimsel etik ilke ve kurallara uygun davrandığımı; bu çalışma kapsamında elde edilen tüm veri ve bilgiler için kaynak gösterdiğimi ve bu kaynaklara kaynakçada yer verdiğimi; bu çalışmanın Anadolu Üniversitesi tarafından kullanılan “bilimsel intihal tespit programıyla” tarandığını ve hiçbir şekilde “intihal içermediğini” beyan ederim. Herhangi bir zamanda, çalışmamla ilgili yaptığım bu beyana aykırı bir durumun saptanması durumunda, ortaya çıkacak tüm ahlaki ve hukuki sonuçları kabul ettiğimi bildiririm.

Bilge ÜNAL

ZUSAMMENFASSUNG

UNTERSUCHUNG ZUR ENTWICKLUNG DER SPRECHKOMPETENZEN VON DEUTSCHLERNERN MIT HILFE DER KREATIVEN DRAMA METHODE IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Bilge ÜNAL

Abteilung für Fremdsprachenunterricht, Programm für Deutschlehrausbildung
Anadolu Universität, Institut für postgraduale Studien, Juli 2024

Betreuerin: Assist. Prof. Dr. Şerife ÇELİKKAYA

Das Ziel dieser Studie ist es, die Auswirkung der Anwendung von Techniken der kreativen Drama Methode im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache (DaF) auf die Sprechfertigkeit und -leistung von LehramtskandidatInnen zu untersuchen. Diese Studie wurde mit 18 angehenden LehramtskandidatInnen durchgeführt, die an der Anadolu Universität, Pädagogische Fakultät, Abteilung für Fremdsprachen, Programm Deutschunterricht, studieren und im Herbstsemester des akademischen Jahres 2022-2023 den Kurs „Sprechfertigkeit I“ belegen. Die Studie bestand aus zwei Etappen, einem Pretest und einem Posttest, und wurde als gemischtes Design mit Pretest- und Posttest- und Kontrollgruppe konzipiert. Der Grundwortschatz der Lehramtskandidaten wurde mit einem Leistungstest vor und nach der Anwendung gemessen. Ein halb-strukturiertes Interview wurde mit den Lehramtskandidaten zu Beginn der Studie zu Bewusstsein, Einstellungen und Erwartungen in Bezug auf die kreative Drama Methode geführt. In der Kontrollgruppe wurde der Unterricht zehn Wochen lang mit im Lehrbuch aufgeführten Themenaspekten funktionalistisch-handlungsorientiert mit der Konstruktivistischen Methode und in der Versuchsgruppe Werkstätte mit der Kreativen Drama Methode durchgeführt. In den Werkstätten wurden qualitative Beobachtungen gemacht und ein Forschungstagebuch mit Notizen des Forschers geführt. Während der Implementierung wurden Reflexionen der Lehramtskandidaten eingeholt und die Zwischen- und Abschlussprüfungen des Kurses „Sprechfertigkeit I“ wurden analysiert. Die Ergebnisse der Untersuchung zeigen, dass der Einsatz von kreativen Dramatechniken zur Verbesserung der Sprechfertigkeit und -leistung wichtig ist.

Schlüsselwörter: Kreative Drama Methode, Kreative Drama Techniken, Motivation,
DaF-Sprechkompetenz, DaF-Didaktik

ÖZET

YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE ALMANCAYI ÖĞRENEN BİREYLERİN KONUŞMA YETERLİLİKLERİN GELİŞMESİNİN İNCELENMESİ

Bilge ÜNAL

Yabancı Diller Eğitimi Anabilim Dalı, Almanca Öğretmenliği Programı
Anadolu Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Temmuz 2024

Danışman: Dr. Öğr. Üyesi Şerife ÇELİKKAYA

Bu çalışmanın amacı, yabancı dil Almanca öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemi tekniklerini uygulayarak, yabancı dil Almanca öğretmen adaylarının konuşma becerileri ve performansları üzerindeki etkisini araştırmaktır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılının güz döneminde Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü Almanca Öğretmenliği Programında öğrenim görmek ve “Konuşma becerileri I” dersini almakta olan 18 öğretmen adayı ile yürütülmüştür. Araştırma, uygulama öncesi ve uygulama sonrası olmak üzere iki aşamadan oluşmuş, ön test ve son test kontrol gruplu karma desende sürdürülmüştür. Öğretmen adaylarının kelime dağarcığı uygulama öncesi ve sonrasında bir performans testi ile ölçülmüştür. Öğretmen adayları ile yaratıcı drama yöntemine ilişkin farkındalık, tutum ve beklentiler üzerine yarı yapılandırılmış bir görüşme uygulanmıştır. Ders on hafta boyunca kontrol grubunda ders kitabında listelenen konularla işlevselci, eylem odaklı yapılandırmacı yöntem ile, deneysel grubunda ise atölyeler yaratıcı drama yöntem ile yürütülmüştür. Yaratıcı Drama yöntemiyle ders işlenmiş atölyelerde nitel gözlem yapılmış ve araştırmacı notlarını içeren bir araştırma günlüğü tutulmuştur. Uygulama sırasında öğretmen adaylarının görüşleri alınmış ve "Konuşma Becerileri I" dersinin ara ve final sınavları incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, yaratıcı drama tekniklerinin konuşma becerileri ve performanslarını geliştirmeye yönelik kullanılmasının öğretmen adaylarının akademik başarılarını arttırdığını göstermiştir.

Anahtar Sözcükler: Yaratıcı Drama Yöntemi ve Teknikler, Motivasyon, Yabancı Dil
Almanca Konuşma Becerisi, Yabancı Dil Almanca Öğretimi.

ABSTRACT

EXAMINATION OF THE DEVELOPMENT OF SPEAKING COMPETENCES OF INDIVIDUALS LEARNING GERMAN AS A FOREIGN LANGUAGE WITH DRAMA TECHNIQUES IN FOREIGN LANGUAGE LESSONS

Bilge UNAL

Department of Foreign Languages Education, Program in German Language Teaching
Anadolu University, Graduate School, July 2024

Supervisor: Ass. Prof. Dr. Şerife ÇELİKKAYA

The aim of this study is to investigate the effect of applying Creative Drama Method techniques in teaching German as a foreign language on the speaking skills and performances of pre-service German language teachers. The study was conducted with 18 pre-service teachers studying at Anadolu University, Faculty of Education, Department of Foreign Languages Education, German Language Teaching Program and taking 'Speaking Skills I' course in the autumn term of 2022-2023 academic year. The study consisted of two phases, pre-test and post-test, and was designed in a mixed design with pre-test and post-test control groups. The vocabulary of the pre-service teachers was measured with a performance test before and after the application. A semi-structured interview was conducted with pre-service teachers on awareness, attitudes and expectations regarding the creative drama method. In the control group, lessons were conducted for ten weeks using the functionalist, action-oriented constructivist method with the topics listed in the textbook, and in the experimental workshop group using the creative drama method. Qualitative observations were made in the workshops and a research diary was kept with the researcher's notes. During the implementation, reflections of the prospective teachers were obtained and the intermediate and final examinations of the "Speaking Skills I" course were analyzed. The results obtained from the research show that the use of creative drama techniques to improve speaking skills and performances is important.

Keywords: Creative Drama Methods and Techniques, Motivation, Foreign Language
German Speaking Proficiency, Foreign Language German Education

INHALTSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI.....	i
DANKSAGUNG.....	ii
ETİK İLKE VE KURALLARA UYGUNLUK BEYANNAMESİ.....	iii
ZUSAMMENFASSUNG	iv
ÖZET	v
ABSTRACT.....	vi
INHALTSVERZEICHNIS	vii
TABELLENVERZEICHNIS.....	xi
ABBILDUNGSVERZEICHNIS	xiii
ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS	xv
1. EINFÜHRUNG	1
1.1. Zweck der Forschung	4
1.2. Problemdarstellung	5
1.3. Sub-Probleme	7
1.4. Ziel der Forschung.....	8
1.5. Bedeutung der Studie	9
1.6. Begrenzungen	10
1.7. Annahmen.....	12
1.8. Definitionen	12
1.8.1. Angst	12
1.8.2. Drama	14
1.8.3. Gegenüberstellung von Theater und Drama.....	17
1.8.4. Kreatives Drama	21
1.8.5. Dramatisch und Dramatische Situation	23
1.8.6. Dramatisches Spiel.....	23
1.8.7. Dramatisierung	24
1.8.8. Dramaturgie	24
1.8.9. Kreativität.....	25
1.8.10. Kommunikation.....	26
1.8.11. Interaktion, Aktion, Leistung.....	27

1.8.12.	Empathie	27
1.8.13.	Animation.....	28
1.8.14.	Werkstatt/Atelier.....	29
1.8.15.	„so tun, als ob“ – von selbst – Spontaneität	29
1.8.16.	Bewegung	30
1.8.17.	Ritual	31
1.8.18.	Fragment.....	31
1.8.19.	Das Spiel.....	31
1.8.20.	Expertenmantel	32
1.8.21.	Prozessdrama.....	33
1.9.	Stellung des kreativen Dramas in der Didaktik.....	34
1.9.1.	Stellung der kreativen Drama Methode in der Türkei	34
1.9.2.	Kreatives Drama in der Fremdsprachen Didaktik.....	35
1.9.3.	Didaktische Vorteile der KDM.....	38
1.9.4.	Phasen in der Kreativen Dramawerkstatt.....	40
1.9.5.	Kreative Drama Techniken.....	42
1.10.	Forschungen	51
1.10.1.	Studien über Sprechfähigkeit im FSU.....	51
1.10.2.	Studien zu Drama und KDT im FSU in der Türkei	52
1.10.3.	Internationale Studien zu Drama und Dramatechniken im FSU ...	68
2.	THEORETISCHE GRUNDLAGEN	75
2.1.	Fremdsprache und Methoden im FSU.....	75
2.1.1.	Auditiv-verbaler Ansatz	76
2.1.2.	Audiovisueller Ansatz.....	76
2.1.3.	Subjektiver Ansatz.....	77
2.1.4.	Naturalistischer Ansatz	77
2.1.5.	Behavioristischer Ansatz:.....	78
2.1.6.	Kognitiver Ansatz	78
2.1.7.	Kommunikativer Ansatz	79
2.1.8.	Konstruktivistischer Ansatz.....	80
2.2.	Historische Methodische Entwicklung zur Kreativen Drama Methode..	82
2.3.	Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht	86
2.3.1.	Hören.....	87

2.3.2.	Lesen	88
2.3.3.	Schreiben	90
2.3.4.	Sprechen	92
2.3.4.1.	Dimensionen des Sprechens	93
2.3.4.1.1.	Kognitive Dimensionen des Sprechens	95
2.3.4.1.2.	Physikalische Dimensionen des Sprechens	105
2.3.4.1.3.	Intonation im Deutschen	107
2.3.5.	Wortschatz.....	109
2.3.6.	Satzbau.....	110
2.4.	Kreative Drama Methode im Fremdsprachenunterricht	110
2.4.1.	Historische Entwicklung von Dramapädagogik im Unterricht.....	115
2.5.	Komponenten und Prinzipien der Dramapraxis	116
3.	METHODE.....	119
3.1.	Forschungsmodell	119
3.2.	Arbeitsgruppe.....	120
3.3.	Tools zur Datenerfassung.....	122
3.3.1.	Forschungsnotizen	123
3.3.2.	Fragebogen zu statistischen Angaben	124
3.3.3.	Mündliche Kompetenz	124
3.4.	Datensammlung und Analyse	124
3.4.1.	Vorimplementierung	125
3.4.2.	Implementierungsprozess	126
3.4.2.1.	Vorlesungsübersicht des ganzen Semesters der KG und VG	128
3.4.2.2.	Vorlesungsabläufe.....	131
3.4.2.2.1.	Vorlesung zur Einführung	132
3.4.2.2.2.	Werkstatt 1 VG und Vorlesung 1 KG.....	133
3.4.2.2.3.	Werkstatt 2 VG und Vorlesung 2 KG.....	141
3.4.2.2.4.	Werkstatt 3 VG und Vorlesung 3 KG.....	151
3.4.2.2.5.	Werkstatt 4 VG und Vorlesung 4 KG.....	156
3.4.2.2.6.	Werkstatt 5 VG und Vorlesung 5 KG.....	163
3.4.2.2.7.	Werkstatt 6 VG und Vorlesung 6 KG.....	170
3.4.2.2.8.	Werkstatt 7 VG und Vorlesung 7 KG.....	178
3.4.2.2.9.	Werkstatt 8 VG und Vorlesung 8 KG.....	185

3.4.2.2.10. Werkstatt 9 gemeinsam VG und KG	192
3.4.3. Nachimplementierung	197
3.5. Quantitative Analyse	198
3.6. Qualitative Analyse.....	198
4. ERGEBNISSE.....	201
4.1. Profil der StudentInnen.....	201
4.2. Ergebnisse Quantitativer Befunde	205
4.3. Qualitative Analyse.....	213
4.3.1. Notizen zu Aussagen und Bewertung der Werkstätte.....	214
4.3.2. Bearbeitung des halbstrukturierten Interviews.....	222
4.3.3. Analyse der mündlichen Prüfungen der VG.....	235
5. FAZIT, DISKUSSION und VORSCHLÄGE	243
5.1. Fazit.....	243
5.1.1. Ergebnisse aus der Quantitativen Analyse.....	243
5.1.2.1. Subprobleme.....	244
5.2. Diskussion	248
5.3. Vorschläge	253
QUELLENVERZEICHNIS.....	257
Anhang 1: Forschungsplan	276
Anhang 2: Wortschatzkompetenz Prüfung.....	277
Anhang 3: Fragebogen zu persönlichen Angaben	279
Anhang 4: Fragen im halbstrukturierten Interviewformular	280
Anhang 5: Antworten auf die Fragen im halbstrukturierten Interviewformular	281
Anhang 6: Unterrichtspläne mit der Kreativen Drama Methode.....	304
Anhang 7: Mündliche Visa Prüfung	332
Anhang 8: Mündliche Prüfung für Kontroll- und Forschungsgruppe.....	333
Anhang 9: Formular für die freiwillige Teilnahme an der Forschung.....	334
Anhang 10: Interview Einverständniserklärung der Teilnehmer.....	335
Anhang 11: Ratingbogen Bewertung der Sprechkompetenz von DaF-Lernern...	336
Anhang12: Lebenslauf.....	337

TABELLENVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Tabelle 1.1. Liste der Nutzungsstatistiken von Sprachen für Website 2023	1
Tabelle 1.2. Aufbau dramapädagogischer Sequenzen	41
Tabelle 1.3. Forschungen zur KDM in Felder unterteilt	73
Tabelle 2.1. Funktionale Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Sprache.....	94
Tabelle 3.1. Unterrichtsplan 1. Semester WS 2022-23 der KG und VG	128
Tabelle 3.2. Inhalt der Karten mit Objekten und Tätigkeiten.....	137
Tabelle 3.3. 6 Hüte Technik Farbbedeutung	146
Tabelle 3.4. Inhalt der Karten für Tätigkeiten und Schablonen mit Meinungsäussagen.	147
Tabelle 3.5. Inhalt mit Schablonen Genehmigung und Ablehnungskarten.....	148
Tabelle 3.6. Berufe in Berufskarten.....	159
Tabelle 3.7. Berufe zu denen Infinitiv zu Sätzen gebildet werden (Übung 1).....	164
Tabelle 3.8. Verben mit Präpositionen für Übung 6	166
Tabelle 3.9. Inhalt der Karten mit fakultativen und obligatorischen Reflexivpronomen	171
Tabelle 3.10. Anweisungen für Bewegungen nach Zahlen für Leserverhalten	172
Tabelle 3.11. Erläuterung zu Speziellen Begriffen	172
Tabelle 3.12. Inhalt der Karten aus dem Ereignisstapel	173
Tabelle 3.13. Buchinhaltsoptionen	175
Tabelle 3.14. Inhalt des Zustands und Wunschkarten	180
Tabelle 3.15. Inhalt der Aktionskarten	181
Tabelle 3.16. Erläuternde Erklärungskarten für fachspezifische Begriffe.....	187
Tabelle 4.1. Verteilung der Studenten nach Gender Variable.....	201
Tabelle 4.2. Schulabschlüsse der Probanden	202
Tabelle 4.3. Demographische Merkmale der Probanden wie Alter, Geschlecht, Sprachniveau.....	203
Tabelle 4.4. Wortschatz-Vor-Test-Ergebnisse der Versuchs- und Kontrollgruppe.....	206
Tabelle 4.5. Schiefe- und Kurtosis-Koeffizienten der Differenzwerte.....	206
Tabelle 4.6. Ergebnisse des Normalitätstests	210
Tabelle 4.7. VG und KG T-Test-Ergebnisse gemäß den Durchschnittswerten des Vortestes	210
Tabelle 4.8. Post-Test-Ergebnisse der VG und KG beim Wortschatztest	211
Tabelle 4.9. VG und KG t-Test-Ergebnisse gemäß den Durchschnittswerten nach der Implementierungsphase	211

Tabelle 4.10. VG- und KG-t-Test-Ergebnisse gemäß den Durchschnittswerten des Vor- und Posttestes des Wortschatzleistungstestes	212
Tabelle 4.11. Vor- und Nachtestergebnisse des Wortschatzkompetenztestes.....	212
Tabelle 4.12. Kategorisierung der 1. Frage im halbstrukturierten Interview	225
Tabelle 4.13. Schwierigkeitswahl der Fertigkeiten hören, lesen, schreiben, sprechen	227
Tabelle 4.14. Antworten zu der Frage 3.....	229
Tabelle 4.15. Maßnahmen zur Entwicklung der Sprechkompetenzen.....	230
Tabelle 4.16. Maßnahmen der P zur Wortschatzerweiterung	231
Tabelle 4.17. Vorkenntnisse der Probanden zu Kreatives Drama, 8. und 9. Frage aus der Semi-strukturierten Interview.....	233
Tabelle 4.18. Außerinstitutionelle Variablen hinsichtlich der Wortschatzperformanz....	235
Tabelle 4.19. Testergebnisse der Versuchsgruppe	236
Tabelle 4.20. Kontrollgruppe Visa-Final Prüfungsergebnisse	236
Tabelle 4.21. Ratingbogen-Bewertungsskala für die mündlichen Prüfungen	237
Tabelle 4.22. Ratingbogen Sprechkompetenz VG.....	238

ABBILDUNGSVERZEICHNIS

	<u>Seite</u>
Abbildung 3.1. Bilder zum Improvisieren in Werkstatt 10.....	131
Abbildung 3.2. Fotos zur Aufwärmphase in der VG	132
Abbildung 3.3. Karten für die Phasen der Kreativen Drama Werkstatt	132
Abbildung 3.4. Übung 4.....	136
Abbildung 3.5. Objektkarten und Karten für Tätigkeiten.....	137
Abbildung 3.6. Motto zu Lieblingsfreizeitbeschäftigungen.....	137
Abbildung 3.7. Lehrmaterial zur 1. Vorlesung 1 Übung 3	139
Abbildung 3.8. Lehrmaterial zu Vorlesung 1, Übung 2, 3, 4 und 5	140
Abbildung 3.9. Tafelbild Tagesaktivitäten Vorlesung 20. Oktober 2022.....	140
Abbildung 3.10. Tafelbild Brainstorming zu Kunst.....	143
Abbildung 3.11. Kärtchen mit Rätsel der Artikelgebrauchsregeln	144
Abbildung 3.12. Einladungen für Kunstausstellungen Werkstatt 2 Hauptphase Übung 6	145
Abbildung 3.13. Übung 6 zur Hauptphase 6 Hüte Technik	146
Abbildung 3.14. Kärtchen mit Routine Tagesaktivitäten und Meinungsschablonen	147
Abbildung 3.15. Kärtchen mit Genehmigungs- und Ablehnungsschablonen.....	148
Abbildung 3.16. Tafelbild zu Meinungsäußerungen und Kunst 27. Oktober 2022	150
Abbildung 3.17. Lehrmaterial zur Vorlesung 2	150
Abbildung 3.18. Buchstaben Deutsches Alphabet.....	152
Abbildung 3.19. Tafelbild zu Vorbereitungsübung 3 in Werkstatt 3	153
Abbildung 3.20. Hörübungen aus dem Lehrbuch für Hörtraining	156
Abbildung 3.21. Berufskarten und Karten zu berühmten Persönlichkeiten	158
Abbildung 3.22. Meinungsaustrausch in der Bewertungsphase.....	160
Abbildung 3.23. Hörtext zum Thema Berufe in Vorlesung 4	161
Abbildung 3.24. Thema Berufe Vor- und Nachteile Am Arbeitsplatz	162
Abbildung 3.25. Statuskarte.....	165
Abbildung 3.26. Umgangsformen im Geschäftsleben und Stellenanzeigen	168
Abbildung 3.27. Smalltalk	169
Abbildung 3.28. Darstellung eines gefrorenen Bildes	171
Abbildung 3.29. Ereigniskarten.....	173
Abbildung 3.30. Tafelbild 15. Dezember 2022.....	174
Abbildung 3.31. Literatur	176
Abbildung 3.32. Infinitivkonstruktionen	177

Abbildung 3.33. Vor- und Nachteile zu E-Books und gedruckten Büchern.....	177
Abbildung 3.34. Hörtext "Erfindung des Buchdrucks"	178
Abbildung 3.35. Tafelbild Werkstatt 7 Aufwärmübung 2	180
Abbildung 3.36. Werkstatt 7 Übung 3 Zustands- und Wunschkarten.....	181
Abbildung 3.37. Erfindung des Buchdrucks	183
Abbildung 3.38. Passiv.....	184
Abbildung 3.39. Konjunktiv II Übungen	185
Abbildung 3.40. Tafelbild zu Übung 2 Wortschatz zu Kurzer Werbefilm (Brainstorming)	186
Abbildung 3.41. Redemittel.....	188
Abbildung 3.42. Zeitung der Journalistengruppe 1 gelb und 2 pink	189
Abbildung 3.43. Geschichte der Werbung und Konsumverhalten	190
Abbildung 3.44. Übungen und über Werbung reden	191
Abbildung 3.45. Relativsätze und Werbeprodukte	192
Abbildung 3.46. Stumm, Ohne Bewegung, ohne Worte (gefrorene Szene)	194
Abbildung 3.47. Fotos für Improvisation.....	195
Abbildung 3.48. Fotos zur Werkstatt 10 am 5. Januar 2023 KG und VG gemeinsam.....	197
Abbildung 4.1. Q-Q-Diagramm der Vortestergesultsergebnisse der Kontrollgruppe	208
Abbildung 4.2. Q-Q-Diagramm der Nachtestergesultsergebnisse der Kontrollgruppe	208
Abbildung 4.3. Q-Q-Diagramm der Vortestergesultsergebnisse der Versuchsgruppe	209
Abbildung 4.4. Q-Q-Diagramm der Nachtestergesultsergebnisse der Versuchsgruppe...	209
Abbildung 4.5. Notizen aus Tagebuch der Forscherin	215
Abbildung 4.6. Antworten zu dem halbstrukturierten Interview.....	224

ABKÜRZUNGSVERZEICHNIS

KDM: Kreative Drama Methode

KDT: Kreative Drama Techniken

LK: Lehramtskandidaten/innen

DaF: Deutsch als Fremdsprache

FSU: Fremdsprachenunterricht

FSL: Fremdsprachenlerner/innen

FSK: Fremdsprachenkompetenz

EFL: Englisch als Fremdsprache

KZ: Kommunikativen Bereich

GERS: Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen

TN: Teilnehmer

KG: Kontrollgruppe

VG: Versuchsgruppe

u.a.: unter anderem

d.h.: das heißt

ca.: circa/approximativ

z.B.: zum Beispiel

usw.: und so weiter

Tab.: Tabelle

WS: Wintersemester

P: Probanden

f: Frequenz

1. EINFÜHRUNG

Es werden immer wieder wissenschaftliche Arbeiten zu Aspekten der DaF-Didaktik mit Interesse verfolgt, da Lehrmethoden und Lerntechniken ausschlaggebend für ein sinnvolles erfolgsversprechendes Fremdsprachenlernen sind. Im globalen Zeitalter werden hochqualifizierte und fachspezifische Sprachkenntnisse für kommunikative Zwecke in der Gesellschaft vorausgesetzt, das heißt Beredsamkeit in der Ausgangssprache bzw. Muttersprache und gute Sprachkenntnisse in mindestens einer weiteren Sprache sind heutzutage Standardanforderungen in Branchen, wie unter anderem Politik, Medizin, Medien, Informations-, Werbe-, Bildungs-, Wirtschafts-, Reise- und Unterhaltungsbranche. Hinzu kommt der Bedeutungsrang der deutschen Sprache, die in vielen Staaten Europas nicht nur gesprochen werden, sondern als Amtssprache gelten. Die indoeuropäische Sprache Englisch wird von 1,348 Milliarden Menschen als meistgesprochene Sprache der Welt gesprochen. Englisch hat mehr als 373 Millionen Muttersprachler. Deutsch steht nach der Statistik 2023 ([https-2](#)) auf Rang 12 mit über 130 Millionen Sprechern der meistgesprochenen Sprachen auf der Welt. Die Deutsche Sprache wird hauptsächlich in Europa, in Deutschland, Österreich, Liechtenstein, der Schweiz und Luxemburg und Namibia (75,6 Millionen, [https: -3](#)) gesprochen. Das Erlernen der deutschen Sprache ist sehr beliebt und rangiert auf Platz fünf der meistgelernten Sprachen der Welt ([https-1](#)).

Tabelle 1.1. Liste der Nutzungsstatistiken von Sprachen für Website 2023 ([https-2](#)).

Rang	Sprache	Prozentual %
1	Englisch	55
2	Spanisch	5.0
3	Russisch	4.9
4	Deutsch	4.3

Weiterhin ist es bemerkenswert, dass die deutsche Sprache 4,3 % nach den 1. Englischen mit 55 %, dem 2. Spanischen 5.0 % und 3. Russischen ([https-2](#)) die vierte meistgebrauchte Kommunikationssprache im Internet ist.

Applikationen für Übersetzungen sind im Transfer aus der Deutschen in die Türkische Sprache oder aus der Türkischen Sprache in die Deutsche Sprache nicht zufriedenstellend, denn die deutsche Grammatik ist kompliziert und der Wortschatz sehr

vielfältig. Die Übertragung ins Türkische und umgekehrt kann nicht fehlerfrei in der systematischen Übersetzung ablaufen. Der Transfer bedarf zusätzlich einer humanen und professionellen Kontrolle. Der Bildungsinstitution kommt mit dem Lernziel der fließenden „Sprechfähigkeit“ in der Fremdsprache, sei es phonetisch, sei es das Beherrschen von Wortfeldern, sei es dem Satzbau und zugleich der fließenden mündlichen Kompetenz u.a. zur Vermittlung schriftsprachlicher Kenntnisse eine gesellschaftliche Aufgabe zu (vgl. Dohrn, 2014, S. 138). Die Motivation wird als Unterstützungsfaktor im FSU von Düwell (2003, S. 348) als "ein zeitlich begrenzter zielgerichteter Prozess, der nach Auslösung einer sowohl kognitiv als auch emotional determinierten Bereitschaft zu handeln durch Anstrengung so lange aufrechterhalten wird, bis das oder die angestrebte(n) Ziel(e) erreicht worden ist bzw. sind", beschrieben. Rheinberg (1995, S. 69) meint, dass die Entstehung von Motivation darauf beruht, dass zwischen den Motiven des Lernenden und den äußeren Situationsfaktoren eine Interaktion besteht. Fischer (2003, S. 1) räumt zum Entstehungsprozess von Motivation ein, dass Faktoren wie Nützlichkeit, Kontakt oder Klang der Sprache eine relevante Bedeutung darstellen. Der hohe Stellenwert der Kompetenz in der fremdsprachlichen Kommunikation beinhaltet eine Forderung an die Fremdsprachendidaktik, eine Verbesserung mit neuen und effizienten Lehr- und Lernmethoden zu gewährleisten (vgl. Ünal u.a., 2017, S. 507; Demiryay, 2013, S. 93). Beispiele für Entwicklungsarbeiten in der fremdsprachlichen Didaktik ist die Publikation des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GERS), der in der Entwicklung und Implementation von Bildungsstandards für den Bereich Fremdsprachenlernen und -lehren sehr wichtig ist (Ünal und Genç, 2017, S. 507; Schmenk, 2015, S. 40; Quetz, 2001, S. 563). GERS bietet eine Grundlage für das Lernen, Lehren und Bewerten von Fremdsprachen. Die traditionelle Schulforschung hat jedoch kritisiert, dass der Lehr- und Lernprozess im institutionellen Schulkontext hauptsächlich funktional und kognitiv ausgerichtet ist und dass affektive, einstellungsbezogene, motivationale, soziale, taktile, interkulturelle und literarisch-ästhetische Aspekte des Lernens im Fremdsprachenunterricht (FSU) oft nur eine untergeordnete Rolle spielen (Ünal und Genç, 2017, S. 507). Seit den 1980'er Jahren wurden die Möglichkeiten für die Sprachvermittlung mittels der Dramapädagogik in wissenschaftlichen Studien erstmals im Erstspracherwerb entnommen. Fasching nimmt Stellung zu diesem Aspekt:

Darstellende Kompetenzen müssen in einer Schule von morgen grundgelegt werden, um auf die zukünftigen Herausforderungen adäquat reagieren zu können. Schüler/innen brauchen ein breites Kompetenzspektrum, das die Denk-, Urteils-, Steuerungs- und Kooperationsfähigkeiten fördert. Dies geschieht in künstlerischen Zusammenhängen nachdrücklich, insbesondere in der Theaterarbeit, da durch den sinnlichen, kreativen Zugang zu sozialem Handeln Hemmschwellen und Ängste abgebaut werden (Fasching, 2017, S. 4).

In der vorliegenden Dissertation wird die Kreative Drama Methode (KDM) mit verschiedenen spezifischen Techniken im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht (FSU) eingesetzt und die Wirkung auf den sprachlichen Lernerfolg im Kommunikativen Bereich (KZ) untersucht. Kompetenzen sollen zukunftsprospektiv grundgelegt werden, um auf die innovativ globalen Herausforderungen adäquat reagieren zu können. FremdsprachenlernerInnen (FSL) brauchen ein umfangreiches Kompetenzspektrum, das die Denk-, Urteils-, Steuerungs- und Kooperationsfähigkeiten fördert. Mit der KDM geschieht dies in künstlerischen Zusammenhängen durch den sinnlichen, kreativen Zugang zu sozialem Handeln, wobei Ängste abgebaut werden können. Dazu gehören performative Kleinformen wie z.B. bewegte Kennenlern- und Gruppenspiele, Körper-, Atem-, Stimmübungen, Dialoge, Rollenspiele, Improvisationen, Inszenierung von Szenen bis hin zu performativen Großformen wie z.B. theaterpädagogische Workshops oder „Theatre in Education“- Projekte, wobei die Grenze zwischen diesen Formen fließend ist (vgl. Fasching, 2017, S. 6). Fasching (2017, S. 4) unterstreicht die Bedeutung dieser Methode: „Drama- und theaterpädagogischer FSU bedeutet, die Mittel des Theaters in der Fremdsprachendidaktik einzusetzen, mit dem Ziel die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz zu fördern.“ Kommunikative Kompetenz wird als Fähigkeit interpretiert, sprachlich spontan handeln zu können und sich im unvorhersagbaren Kommunikativen Bereich (KZ) frei bewegen zu können. Lerner können mit Hilfe der KDM in der Fremdsprache, wie es Fasching (ebd.) in ihrer Studie bestätigt, durch Übernahme von Rollen und Ausarbeitung von Szenen, ihre fremdsprachlichen Fähigkeiten in einer angstfreien Atmosphäre entdecken und entwickeln. Der Lerner kann dementsprechend mit Kommunikationsmustern aus Alltagssituationen, die der realen Sprachverwendung entsprechen, praktizieren. Wie es bereits Kocadoru (2005, S. 1) feststellte, „Die Versuche, mit Hilfe der Kunst, die Menschen zu erziehen, sind so alt wie die Geschichte der Menschheit.“, hat die Kunst immer schon einen hohen Stellenwert in

der Bildung gehabt. In der Fremdsprachendidaktik wurde die Kunst mit der KDM eine Fremdsprache zu lehren erst in den 80'er Jahren bekannt. Die KDM ist ästhetisch, persönlichkeitsbildend, verbal und nonverbal integriert, integrativ, da sie Elemente handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze verbindet, und da sie komplex Sinne der Lernenden aktiviert, ist sie ganzheitlich effektiv.

1.1. Zweck der Forschung

Die Sprechfertigkeit gehört zu den an den häufigsten verwendeten Fähigkeiten in der Fremdsprachendidaktik. Gute Sprachkenntnisse, mit fließendem, akzentfreiem und einem nahezu perfekten Deutsch kommunizieren können, sind Erwartungen der Fremdsprachenlerner (FSL) und sollen durch einen intensiven Kommunikationsprozess vermittelt werden. Daher bedarf es einer effektiven Nutzung der Sprechfähigkeiten. Dies weist auf die funktionale Rolle der Sprechfähigkeiten beim Aufbau und der Aufrechterhaltung gesunder sozialer Beziehungen hin. Daher ist es sehr wichtig, mündliche Fähigkeiten im KZ zu entwickeln. Kreative Drama Techniken (KDT) werden in dieser Studie im fremdsprachlichen Unterricht angewendet, um die negative Effizienz von Sprechhemmungen auf die Sprechkompetenz von Lernenden im DaF Unterricht zu reduzieren und die Sprechfähigkeiten der FSL zu fördern. Weiterhin wird beobachtet, ob und inwiefern die KDM einen positiven Einfluss auf die Lernperformanz und Motivation im FSU aufzeigt.

Zweck dieser Studie ist es, Empfehlungen und Entwürfe für eine effektive Unterrichtsplanung bzw. -gestaltung zu geben, um negative Faktoren wie beispielsweise Motivationsmangel mithilfe eines spielerischen und anregenden Lernumfeldes aus dem Alltagszwang entfliehend, aktiv mit Spontanität, Einfallsreichtum und insbesondere praktizierend einwandfreie gute Sprechkompetenzen im FSU zu erzielen.

Ziel ist es, die Entwicklung der Sprechfertigkeit und des Wortschatzes der Lernenden in der Fremdsprache Deutsch mit Hilfe der KDM im FSU zu zeigen. Zu diesem Zweck wurde die Problemstellung der Untersuchung wie folgt formuliert:

Fördert die Methode des Kreativen Dramas im DaF-Unterricht die Entwicklung der FSL in der Sprechfertigkeit und in der Wortschatzkompetenz?

1.2. Problemdarstellung

Sprache ist das wichtigste Mittel zur Kommunikation zwischen Menschen. Die Kommunikationsmittel sind begrenzt. Man benötigt eine Sprache, um sich zu verständigen. Über den Ursprung der Sprachen gibt es viele Theorien. Die Quintessenz ist, dass Menschen miteinander interagieren müssen bzw. möchten. Sie kommunizieren zuerst in ihrer Muttersprache und folgend in einer Fremdsprache. Das Schlüsselement ist die Sprache. Sie lernen zunächst die Sprache der Gesellschaft, in der sie geboren sind. Für eine kompetente Kommunikation innerhalb der Gesellschaft, in dem man aufwächst, wird die Sprache durch das Umfeld aufgebaut und bereichert. Aber einzig und allein die Muttersprache zu Beherrschen ist in den häufigsten Situationen unzureichend, wenn man die gesellschaftlichen, nationalen Grenzen aus verschiedenen Gründen überschreiten möchte oder im Netzwerk mit verschiedenen sprachigen Ländern Verbindung aufnehmen und kommunizieren muss.

Das Fremdsprachenlernen ist heutzutage aus verschiedenen Gründen wie beispielsweise aus akademischen, beruflichen, migrationsspezifischen, globalen u.a. erforderlich. In der Türkei etabliert sich die englische Sprache als 1. Fremdsprache (*lingua franca*) und wird schon im Kindergarten (Privatinstitutionen) vermittelt, was früher nicht üblich war. Die deutsche Sprache hingegen wird als 2. Fremdsprache in Privatschulen anfangs der Mittelschule, und in staatlichen Lehrinstitutionen in der gymnasialen Oberstufe unterrichtet. Weitere Fremdsprachen, die in manchen Türkischen Schulen zur Wahl angeboten werden, sind Spanisch und Französisch.

Die Sprechfertigkeit gehört zu der an den häufigsten verwendeten fremdsprachlichen Fähigkeiten. Eine Sprachbeherrschung, fließend Deutsch sprechen kann durch einen intensiven Kommunikationsprozess erworben werden. Ein effektiver Einsatz der Sprechfertigkeit ist demzufolge erforderlich. Der funktionellen Rolle der Sprechfertigkeit, um gesunde soziale Beziehungen aufzubauen und aufrechtzuerhalten, wird eine bedeutende Stellung zugewiesen. Aus diesem Grunde ist es wichtig, mündliche Kompetenzen zu entwickeln. Leider fehlt es an Beredsamkeit, bzw. der Fremdsprachenlerner (FSL) hat unter anderem Hemmungen, sich in der Fremdsprache auszudrücken und sich aktiv und mündlich im fremdsprachlichen Unterricht Deutsch zu beteiligen. Es wurde in zahlreichen Untersuchungen (Fischer, 2023; Çakır, Arabacıoğlu und Balkaya, 2019; Sağlamel, 2009; u.a.) bestätigt, dass Hemmungen und Ängste

bestehen. In der Studie von Çakır, Arabacıoğlu und Balkaya (2019) wurde nachgewiesen, dass der aus verschiedenen Hintergründen bestehende emotionale Faktor Angst ein zu überwindungsbedürftiges Hindernis bei der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht darstellt.

Weiterhin hängt der Erfolg beim Fremdsprachenlernen von vielen bedeutungsrelevanten Kriterien ab. Lehr- und Lernmethoden, -Techniken, Lehr- und Lernmaterialien, Lernumfeld, Voraussetzungen und Erwartungen der Lerner, Erwartungen der Lehrkräfte, unterschiedliche Niveaus innerhalb einer Kursgruppe u.a. können den Erfolg beim Erwerb der Fremdsprache beeinträchtigen oder fördern. Forschungen in diesem Gebiet haben gezeigt, dass im effektiven Sprachlernprozess von Sprachenlernern durch Planen und Bewerten ihres Lernens und das Verknüpfen neuer Informationen mit ihrem Vorwissen verschiedene Strategien sinnvoll eingesetzt werden (Özkan Gürses, 2011, zitiert aus Chamot, Barnhardt, El-Dinary und Robbins, 1999, S. 163-164; Defays, 2003, S. 216;). Mangelnde linguistische Kompetenzen nicht allein ausschlaggebend für ein unzureichendes Sprechvermögen im KZ der Fremdsprache. Die DaF-Lerner schneiden in der Bewertung der drei Sprachfähigkeiten Lesen, Hören und Schreiben gut, aber im aktiven, spontan eingesetzten „Sprechen“ vor allem in einem Gespräch wird nicht dieselbe Kompetenz erzielt (vgl. Fischer, 2003, S. 31). Karppinen (2005, S. 27) erklärt jedoch, dass die Motivation, den Sprachgebrauch zu üben, von großer Bedeutung für die Förderung der Fertigkeit "Sprechen" in der Kommunikation im Klassenzimmer ist. Da Hintergründe für Sprechhemmungen nicht nur erfolgsbedingt sind und obgleich einer hohen Schreib- und Lesekompetenz in der Sprechkompetenz, die zu erwartende Leistung meist nicht authentisch erreicht wird, ist es erwägenswert nach innovativen und Interesse anregenden Lehr- und Lern- Methoden, Strategien und Techniken zu ermitteln und einzusetzen. Es steht zur Debatte, welche Gründe für Mängel in der Fremdsprachensprechkompetenz verantwortlich sind. Emotionale Faktoren, wie mangelndes Selbstbewusstsein und insbesondere die Angst vor dem Versagen oder sich vor den anderen lächerlich zu machen, können in der Fremdsprachendidaktik für einerseits positive und andererseits negative Lernresultate im FSU verantwortlich sein.

In dieser Studie wurde anhand qualitativer Daten mit der Methode des Kreativen Dramas ein Lehrprogramm für ein ganzes Semester erstellt, um die Wirkung dieser Methode in der Fremdsprache Deutsch in der Wortschatzleistung zu messen und den

Einfluss dieser Methode auf die Sprechfähigkeit in der Fremdsprache Deutsch zu beobachten. Demzufolge wurde vor dem Lernprozess ein halbstrukturiertes Interview mit den Probanden durchgeführt, um diverse aufschlussreiche Informationen bezüglich der Hintergründe einholen zu können. Weiterhin wird mit Hilfe der Dramapädagogik im FSU ein Versuch zur Überwindung von Hemmungen und Steigerung der Lernmotivation und Performanz im KZ gemacht. Es wird nach jeder Werkstatterfahrung um Rückmeldung von Probanden gebeten und die Äußerungen, Meinungen, Vorschläge und Kritik der Probanden werden dann im Forschungstagebuch notiert, um die Einstellung der Lehrerkandidaten (LK) zu der KDM zu hinterfragen.

1.3. Sub-Probleme

Nicht nur Sprachbarrieren wie Angst oder physiologische Faktoren sind Gründe für den Sprechkompetenzmangel in der Fremdsprache Deutsch. Diese Untersuchung soll Aufschluss über mögliche Gründe für Sprechschwierigkeiten im Deutschen geben. Langeweile, Motivationsmangel, Desinteresse, Mangel an authentischen Texten, niedrige Unterrichtsdynamik, Beziehungslosigkeit zur Außenwelt sind wichtige Argumente, die den Erfolg im fremdsprachlichen Unterricht beeinflussen können und die einer Untersuchung wert sind (vgl.: Fasching, 2017; Fischer; Piazzoli, 2012; O'Neill und Kao, 1998; Schewe, 2007; Akdemir, 2022; Carsons, 2012; Nowoczien, 2012; Ünal und Genç, 2017; Fasse, 2011; Holl, 2011; Horasan-Doğan, 2017; Topaloğlu, 2016; Nowoczien, 2012; u.a.). Vorrangig werden Antworten auf folgende Fragen gesucht:

- Können FSL ihre linguistischen Kompetenzen auf ihre „Sprechfähigkeit“ in der Fremdsprache übermitteln?
- Können fremdsprachlichen Sprechhemmungen im FSU mit der KDM abgebaut werden?
- Wie wirkt sich die KDM auf den Lernerfolg im Wortschatz in der Fremdsprache Deutsch aus?
- Wie wirkt sich die KDM auf die Sprechfähigkeit in der Fremdsprache Deutsch aus?
- Welchen Effekt hat die KDM auf die Lernmotivation der FSL in der Fremdsprache Deutsch?

- Wirkt sich die Geschlechtsvariable auf die Differenz zwischen den Ergebnissen des Vor- und Nachtests der Sprechfertigkeit der VG aus, in der die KDM angewandt wurde?
- Wie wirkt sich die Praxis der KDM in der VG auf die Ergebnisse der mündlichen Visa und Finalprüfung aus?
- Besteht ein signifikanter Unterschied zwischen den Vor- und Nach-Test-Ergebnissen der Sprechfertigkeit der beiden Probandengruppen?
- Beeinflusst die Wortschatzkompetenz die Sprechkompetenz?
- Welche Sprachfertigkeit ist für die LK am schwierigsten zu erlernen? Was sind die Gründe für Lernschwierigkeiten? Bestehen Lösungsvorschläge oder Kritik?
- Welche Einstellungen haben die LK zu der Fremdsprache Deutsch? Besteht das Interesse für die Sprachkompetenz im Deutschen aus beruflichen Gründen?
- Wie gehen die LK die Schwierigkeiten beim Sprechen in der Fremdsprache Deutsch an? Welche Techniken verwenden sie, um ihre Sprachkompetenzen zu fördern?
- Kennen die LK die KDM in der Didaktik? Inwieweit ist ihnen diese Methode allgemein oder im Sprachlernprozess bekannt und was wissen sie über KDT in der Fremdsprachendidaktik?

1.4. Ziel der Forschung

Ziel dieser Studie ist es, die Wirkung der KDM auf den Lernprozess und mündlichen Leistungen der FSL im FSU zu erforschen. Die Gründe für mangelnde Sprechkompetenzen in der deutschen Sprache bei DaF-LK sollen mit Hilfe eines halbstrukturierten-Interviews (qualitativ-phänomenologisch) erforscht werden. Weiterhin wird die Entwicklung der LK im Sprechen in der Fremdsprache Deutsch im Unterricht qualitativ mit mündlichen Prüfungen vor und nach der Implementierung bewertet. Weiterhin wird ein Wortschatzleistungsvortest und -nachtest eingesetzt, um die Entwicklung der Probanden im Wortschatz zu untersuchen, und um eventuelle Fortschritte nach dem Implementierungsprozess quantitativ messen zu können. Im halbstrukturierten Interview werden Fragen zu DaF gestellt, um Informationen zu Problemen, Hindernissen, Gründen und Vorschlägen in der DaF Didaktik hinsichtlich der mündlichen Kompetenzen zu sammeln. Mit Hilfe der KDM soll zu der Annahme, dass

Sprechhemmungen im FSU abgebaut und die mündliche Sprachfähigkeit gefördert werden können, Rückstellung genommen werden. Die Ergebnisse dieser Studie sollen Aufschluss darüber geben, inwieweit der Einsatz der KDM im deutschen FSU förderlich für mündliche Kompetenzen und dem Wortschatz der Lerner sein kann. Dementsprechend können Empfehlungen zu den Lehrprogrammen, Unterrichtsplänen und Lehrmaterialien und in der DaF- Didaktik weitergegeben werden.

1.5. Bedeutung der Studie

Die Bedeutung der Entwicklung der Sprechfähigkeit in DaF erfordert innovative Lehr- und Lernmethoden in der Fremdsprachendidaktik. In diesem Zusammenhang macht das Verhältnis der Sprechfertigkeit, die ein Basiskommunikationsmittel ist, zu anderen Fertigkeiten in Methoden- und Anwendungsdimensionen im Sprachlernprozess bedeutend. Viele neue Lehrmethoden, Lehr- und Lerntechniken werden eingesetzt, um ein möglichst hohes Sprachlernerlebnis zu erzielen. Dabei werden psychologische, ethnische, physische, soziologische und ökonomische Faktoren berücksichtigt. Im Sprachlernprozess sind Methode, Technik, Lehrmaterial, Umfeld, Motivation, Selbstbewusstsein u.a. Faktoren, die im Fremdsprachenlernen der fremdsprachlichen Gewandtheit und Beredsamkeit fördern können. Empfehlungen und Beispiele für Unterrichtsprogramme mit Techniken der KDM, die insbesondere für die Förderung der mündlichen Kompetenz und beim Abbau von Sprechhemmungen in der Fremdsprachendidaktik Deutsch effektiv sein können, werden in der Studie optional vorgeschlagen. Die Dramapädagogik kann mit Hilfe künstlerischer Aktivitäten den Fremdsprachenlernern einen Fortschritt in ihren mündlichen sprachlichen Fähigkeiten und weiteren Schlüsselkompetenzen wie z.B. Spontaneität fördern. Ausgehend von Moreno's Theorie definiert Dökmén (1995, S. 22) die Spontaneität als das Erzeugen von situationsgerechten Reizen oder das angemessene Rückkoppeln äußerer Reize und der Hemmfaktor Angst kann entstehen, wenn die Spontaneität abnimmt (ebd.). Jeder Mensch wird Morenos (1963) Erachtens mit dem Potential zur Kreativität geboren, was allerdings Spontaneität erfordert, damit dieses Potential entstehen und in ein Produkt umgewandelt werden kann. Spontaneität und Kreativität werden ineinander verankert mit Hilfe der KDM gefördert. Drama fördert die Sprachverwendungsbereiche und -qualitäten des Kindes und schafft vielfältige Möglichkeiten, mit unterschiedlichen Sprechweisen zu

experimentieren (vgl. Adıgüzel, 2013, S. 99). Nixon (vgl. 1987, S. 1) zufolge ist Kreatives Drama selbst eine Form der Sprache und gibt den Lernern die Möglichkeit, sich selbst und andere kritisch zu bewerten.

Unter Berücksichtigung all dessen wird in dieser Studie der Beitrag der KDM im DaF-Unterricht bezüglich der Sprechfertigkeit in der Fremdsprache Deutsch gemessen. Die, in dieser Studie zu erhebenden, quantitativen und qualitativen Befunde geben daher im Hinblick auf die Aufdeckung der Wirkung und Bedeutung von Lernprozessen auf die Sprechfertigkeit mittels Techniken der KDM in erster Linie eine Vorstellung für die DaF-Didaktik, um alternative Lern- und Lehrmöglichkeiten für Lehrende und Lernende anzubieten, die Probleme im fremdsprachlichen KZ haben. Weiterhin werden Beispiele für die Auswahl und Gestaltung von Texten aus Lehrmaterialien für einen Unterricht mit der KDM angeboten. Die Ergebnisse dieser Studie können zur Literaturgestaltung von DaF- Lehrmaterialien mit der KDM beitragen.

1.6. Begrenzungen

Die Stichprobe der Studie wurde aus den Lehramtskandidaten (LK) der Anadolu Universität, Abteilung für Fremdsprachenunterricht, Fachbereich Deutsch, genommen, die im Herbstsemester des akademischen Jahres 2022-2023 im 1. Semester der Universität studieren.

Die Lehrveranstaltung "Sprechkompetenz I" ist eine Lehrveranstaltung, die nur LK des ersten Studiensemesters belegen müssen, deshalb wurde die Studie nur mit LK des 1. Semesters durchgeführt. Alle Probanden haben zuvor den Vorbereitungskurs auf B1-Niveau bestanden. Das Sprachniveau der LK ist untereinander gleich.

Im Rahmen Lehrveranstaltung "Sprechkompetenz I" wurden jede Woche unterschiedliche Themen mit der KDM in Werkstätten, die dem Sprachniveau der LK angemessen waren, in der Versuchsgruppe durchgeführt. Zur Ermittlung der Kenntnisse der LK über KDM zu Beginn der Studie erhielten diese vor der Implementierung keine Informationen über die KDM und KDT.

Die Probanden dieser Forschung sind DaF-LK, die ihre Ausbildung in der Abteilung Deutsch auf Lehramt in der pädagogischen Fakultät an der Universität Anadolu in Eskişehir fortsetzen und über Deutschkenntnisse im Niveau B1.1. verfügen. Es werden insgesamt 18 LK im 1. Wintersemester 2022/23 als Probanden für diese Forschung

herangezogen. 11 von den Probanden sind in der Versuchsgruppe (VG) und die weiteren 7 Probanden agieren in der Kontrollgruppe (KG). Bei der Bestimmung der der KG und VG wurden die Probanden randomisiert mit der Zufallsstichprobe für diese Studie ausgewählt. Da eine effektive Durchführung von KDT der KDM einer Beteiligung von mindestens +10 Teilnehmern erfordert, wurden 11 Probanden für die VG zugeteilt. Die Teilnahme an dieser Studie war auf Freiwilligkeit basiert, und da mehr Studenten in der VG mit der KDM teilnehmen wollten, verlagerte sich die Anzahl der Probanden ohne Eingriff der Forscherin automatisch auf 11 Probanden in der VG. Zu Beginn der Forschung hatten an der Studie 20 StudentInnen teilgenommen, jedoch zogen sich zwei StudentInnen, die aus verschiedenen Gründen das Lehramtstudium abbrechen mussten, zurück und waren aus dieser Studie ausgeschieden. Die Teilnehmerzahl der KG verminderte sich folgend auf 7 Teilnehmer. Eine Umstellung der Gruppen war im Nachhinein nicht mehr möglich.

Das Lehrbuch „Begegnungen DaF Integriertes Kurs- und Arbeitsbuch im Sprachniveau B1+“ und das zugehörige Grammatikbuch „B Grammatik, Sprachniveau B1 B2“ von Anne Buscha und Szilvia Szita werden in dieser Forschung im Unterricht zur Verfügung gestellt. Der Unterricht in der KG wird mit der funktionalistisch-handlungsorientierten Konjunktivischen Methode, den Aufgaben und Anweisungen des Lehrbuches folgend, durchgeführt. In der VG werden dramapädagogische Techniken der KDM zur Förderung der mündlichen Kompetenz eingesetzt, indem die Thematik und der Lehrinhalt der Werkstatt parallel zum Unterricht der KG durchgeführt wird. Die Implementierungsphase verläuft im WS über 10 Wochen, und wird jeweils in beiden Gruppen, in der VG und KG, in dreier Stundenblöcken pro Woche in der Vorlesung „Sprechfertigkeit I“ zur Förderung der mündlichen Kompetenz im DaF-Unterricht durchgeführt.

Während der Implementierung wird die mündliche Kompetenz der Probanden der KG und VG durch mündliche Prüfungen (Visa- und Final- Prüfung), die aufgenommen werden, gemessen und bewertet. Die Ergebnisse der mündlichen Kompetenzen in der Visaprüfung sollen Hinweise zum Deutschniveau und zu Sprechkompetenz der Probanden beider Testgruppen geben. Die Prüfungsergebnisse beider Gruppen werden nach der Implementierung mithilfe der Finalprüfung verglichen und auf eventuell auffallende Unterschiede im Lernerfolg untersucht.

Weiterhin wurden in der Vorimplementierungsphase mit Hilfe eines semistrukturierten-Interviews die Einstellung der Probanden zum FSU, der Anlass für die Wahl der Fremdsprache Deutsch, eventuelle Sprechhemmungen und deren Hintergründe erfragt. Während der Implementierung wurde untersucht, ob sich in der Implementierung die Einstellung zum FSU mit der KDM und die Sprechfähigkeit der Probanden aus der VG in der Fremdsprache Deutsch verändert.

1.7. Annahmen

Die Testpersonen werden von unkontrollierbaren Variablen simultan beeinflusst.

1.8. Definitionen

Definitionen, die für diese Studie eine Relevanz haben, werden in diesem Teil ausführlich erläutert, um Missverständnisse zu meiden. Der Begriff „Angst“ wurde in den Definitionen erläutert, da Angst zu den Hemmfaktoren der Sprechfähigkeit von FSL gilt und den Leistungserfolg mit beeinflussen kann.

1.8.1. Angst

Angst stammt aus dem lateinischen und ist von „anxius“ abgeleitet und bedeutet für den Betroffenen sich beeengt zu fühlen und/oder eine als bedrohlich empfundene Situation nicht kontrollieren zu können. Angst wird in drei Kategorien, der Furcht, Phobie und Panik, unterschieden. Die Furcht ist von kurzlebiger Natur und zieht meist keine intensiven Reaktionen nach sich, da sie sich unmittelbar auf eine gegenwärtige Gefahr oder bedrohliche Situation bezieht. Die Phobie ist aus dem Griechischen „phobos“ abgeleitet und es bedeutet Furcht oder Schrecken. Sie ist eine Reaktion, die die gefürchtete Situation meidet, wobei ein starker Angstzustand ausgelöst wird. Langfristig bleibt der Gefühlszustand unabhängig vom Alter und unangemessen der Situation bestehen (Essau, 2003, S. 17). In der Forschungsliteratur herrscht in dieser Hinsicht eine terminologische Heterogenität vor. In manchen Arbeiten wird der Terminus Ängstlichkeit zusätzlich verwendet, um den Eigenschaftscharakter der Angst zu betonen. Der Terminus Angst wird dagegen als Zustand, „als das tatsächlich erlebte Angstgefühl“, verstanden

(vgl. Kriebel, 2009, S. 208). Darüber hinaus verweisen Psychologen darauf, dass mit dem Terminus Angst unbegründete, nicht objektbezogene, hingegen mit dem Terminus Furcht objektbezogene Reaktionen bezeichnet werden sollen. In der Regel wird diese Differenzierung selten eingehalten (ebd.).

In der Verhaltenspsychologie werden in der Regel zwei Arten von Angst unterschieden: die Eigenschaftsangst (trait anxiety) und die Zustandsangst (state anxiety) (vgl. Eysenck, 1992, S. 38). Die Eigenschaftsangst gehört zu einem Merkmal der Persönlichkeit eines Menschen. Sie ist stabil und situationsunabhängig. Menschen mit trait anxiety wirken schüchtern und vermeiden jeglichen Kontakt sowie Beziehungen zu anderen Menschen. Die Zustandsangst hingegen tritt akzidentiell auf, wenn jemand unerwartet (z. B. von einem Hund oder bei einem Unfall) erschreckt wird.

Darüber hinaus wird die situationsspezifische Angst (situation-specific anxiety) unterschieden. Sie bezeichnet einen Angstzustand, der durch bestimmte Situationen ausgelöst wird. In diesem Sinne kann die situationsspezifische Angst als eine Art der Eigenschaftsangst aufgefasst werden, wobei sie auf einen bestimmten Kontext (z.B. Angst vor Hunden) beschränkt ist.

Die Soziale Angst („soziale Phobie“ Namensbenennung: Janet, 1903) beschränkt sich nicht auf eine physische Gefahr, sie bezieht sich auf den Kontakt mit Menschen. Der Auslöser für soziale Angst sieht Hoyer und Härtling (2017) in der Abhängigkeit zu anderen Menschen, die urteilen und die Macht haben, den sozialen Status und Erfolg zu bestimmen. Angst, einen Vortrag zu halten, ist ein Beispiel für soziale Angst, die mit Übung und Erfahrung abgebaut werden kann. Unter hohem Leistungsdruck können starke Angstsymptome auftreten, die zur Meidung einer Angstsituation bis zu sozialer Angststörung, Lebenseinschränkung bzw. Beeinträchtigung führen können (vgl. Hoyer und Härtling, 2017, S. 5, 9).

Jugendliche zeigen bei Angstsituationen/Phobien, Symptome der Panik, fangen an zu stottern, kauen Nägel, oder haben eine zitternde Stimme. Nach Essau (2003, S. 54) werden am häufigsten Situationen, der Häufigkeit nach aufgelistet, gefürchtet:

- *eine Prüfung, trotz guter Vorbereitung*
- *vor anderen zu sprechen*
- *mit anderen zu sprechen*

- *in Gegenwart anderer zu essen oder zu trinken*
- *in Gegenwart anderer zu schreiben*
- *an einer Veranstaltung oder einem Treffen teilzunehmen*
- *zu einer Party zu gehen*

Die Entstehung von Angst ist in vielen Fällen auf soziale Beziehungen zwischen den Menschen zurückzuführen. Angst vor öffentlichen Auftritten und Interaktionen in Gruppen, Angst vor Interaktionen mit Vorgesetzten, Angst vor dem Beobachtet-Werden, Angst vor Prüfungen u.a. sind nur einige von vielen Beispielen für die sogenannte soziale Angst. Die Emotion Angst ist eine Basisvoraussetzung für Hemmungen. Hemmungen wiederum können die Sprechfähigkeit beeinflussen. Deswegen steht es in Erwägung, dass Hemmungen abgebaut werden, indem im DaF-Unterricht eine ablenkend-aktive und ungezwungene Unterrichtsmethode bevorzugt wird.

1.8.2. Drama

Die Verwendung von Drama als Wurzelwort, was „die Siedlung, neben reichlich und fließendem Quellwasser errichtet wurde“ bedeutet, ist auf Bewegung und Aktion ausgerichtet. Bewegung ist eine Zustandsveränderung im Laufe der Zeit und diese Bedeutung ist gleichwertig mit der Wurzel des Wortes Drama „Dran“. Drama sind Aktivitäten die Handlung beinhalten (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 35). Ursprünglich wurde der Begriff im 16. Jahrhundert von spätlateinisch *drāma* entlehnt, das auf Altgriechisch *δρᾶμα* (*drāma*) „Handlung“ zurückgeht, das von *δράω* (*drān*) „tun, handeln“ gebildet wurde (vgl. Öztürk, 2001, S. 252; [https.-3;](#)). Es wird mit der Wörterbuchbedeutung des englischen Ursprungswortes Drama erklärt, das die Bedeutung trägt, dass das Stück, das aufgeführt werden soll, von einem Text abhängig den Verlauf aktiv verwirklichen und Theater Vorführungen entsprechen soll. Drama ist in den Erziehungswissenschaften ein Vorgang, der unabhängig von einem Text frei und spontan gespielt bzw. frei improvisiert werden soll (vgl. Öztürk, 2001, S. 254). Das Child Drama ist ein von Peter Slade (1954) eingeführtes für das Freie Spielen entwicklungspsychologisch begründetes Modell eines kindgemäßen Lehr- und Lernansatzes. Sie ist die theoretische Grundlage für den Dramaunterricht in England und richtet sich gegen den als künstlich deklarierten „Speech and Drama“ Ansatz (vgl. Schewe, 1993a, S. 82; zitiert in Fasching, 2019, S. 22). Laut Slade (1954), der die klare Unterscheidung zwischen Drama und Theater betont, hat das

Theater einen Platz in der Dramawissenschaft, aber dies ist nur ein kleiner Teil des Dramas. In ähnlicher Weise erklärte Hornbrook (1991), dass Theater und Drama miteinander verflochten werden sollten, um die Darstellung qualifizierter zu machen und zur Entwicklung der Lerner beizutragen, und nicht, um das Drama von der allgemeinen Theaterpraxis zu entfernen.

Gegen die Künstlichkeit des *Speech and Drama* und *light Entertainment* Modells von Slade (1954) entwickelte Brian Way (1967) in den 60er Jahren in England das *Creative Drama*, das ganzheitlich auf die Ausbildung der Persönlichkeit der Lerner durch Förderung der Vorstellungskraft, die Sinnesleistungen, das Körperbewusstsein, die Sprache und Emotionen eingeht (Even, 2003, S. 146).

„Wenn ich höre, vergesse ich, wenn ich sehe, erinnere ich mich, wenn ich es tue, verstehe und lerne ich.“

Basierend auf diesem chinesischen Sprichwort gewinnt das Lernen auf der Grundlage von Erfahrungen an Wert, da aktive Teilnahme die Beständigkeit des Lernens sichert, und Demirel nach (vgl. Demirel, 2005, zitiert in Adıgüzel, 2021, S. 31) zählt die „Erinnerung und Beständigkeit“ im verbalorientierten Unterricht 10%, im visuellen Unterricht 30% und im erfahrungsbasierten Unterricht 30%. Die Meinung, dass Kreatives Drama auf 90 % basiert, unterstützt dieses Verständnis. Kreatives Drama verbreitet sich immer mehr als Methode in der Bildung. Es ist notwendig, das Konzept des kreativen Dramas in der Bildung und die Rolle des Trainers in diesem Prozess zu definieren, um über die Eigenschaften und Prinzipien des kreativen Dramas zu sprechen. Laut Adıgüzel (2021, S. 27) ist Kreatives Drama kein Feld, das mit einfachen Sätzen definiert werden kann. Im Gegenteil, es ist ein Bildungs-, Kultur- und Kunstfeld mit Eigendynamik, mit einzigartigen Zielen, Inhalten, Techniken, Mess- und Bewertungsansätzen. Adıgüzel (vgl. 2021, S. 28) macht einige Definitionen von Glück über „Kreatives Drama“ wie folgt: „Es ist, das Kind in uns zu entdecken. Es ist eine Aktivität, die es mir ermöglicht, mich selbst wiederzufinden. Drama ist ein Feld, das mich entscheiden lässt, dass ich im Leben neu anfangen muss. Drama ist direkt leben. Es ist ein Feld, das Oberflächlichkeit beseitigen kann. Drama ist die Bereitstellung einer Umgebung, in der Assoziationen, Emotionen, Wissen und Erfahrungen befreit werden. Als Drama bezeichnet man alle Beziehungen eines Menschen zu sich selbst und zu anderen. Drama beinhaltet Handlungen, die darauf abzielen, Ereignisse, Fakten, Erfahrungen und Informationen zu

rekonstruieren. Drama ist eine Traumwelt, in der menschliche Beziehungen ohne Lügen, Eigeninteresse, Masken dargestellt werden. Drama ist die Enthüllung der Handlung im Programm durch die Verwendung der Körpersprache der angewandten Gruppe. „Es ist die Probe des Lebens.“ Schewe (1993) betont, dass dank Heathcote und Bolton kreative, kognitive, emotionale, soziale, ästhetische und sensomotorische Fähigkeiten ins pädagogische Bewusstsein gerückt wurden und somit die Grundlage für den pädagogischen Theaterunterricht in Form von gestalteten Bühnenimprovisationen bildeten (Schewe, 1993, S. 87).

Um kreatives Drama zu verstehen, hat Adıgüzel (2021) zunächst den Begriff der *Anomie* beschrieben, den er laut den Quellen (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 27) als „eine Situation ohne Regeln“ definiert, die „ohne Normen, Sinn für Herrschaft, Sinn und Zweck“, erklärt wird. Andererseits bedeutet hier Entfremdung einem Zustand der Unwissenheit und Unfähigkeit anzupassen. Lernen mit kreativem Drama bedeutet nicht, vom Thema abzuweichen. Im Gegenteil, beim Lernen mit kreativem Drama werden die Konzentration und Aufmerksamkeit der Lernenden durch Aufwärmtechniken gestärkt, sodass der Lernende bereit ist, in den Lernprozess einbezogen zu werden. Durch natürliches Lernen mit Hilfe von Schauspieltechniken soll das Curriculum kompetenzorientiert eingeführt werden, damit die Lerninhalte durch den Einsatz von Körper, Emotionen und Sprache vermittelt werden können. Das Selbstlernen wird durch die anleitende Hilfe des Lehrers und die Beteiligung am Spiel initiiert. Es erfordert einen minimalen Aufwand an symbolischem Material, und da das Meiste improvisiert ist, kann der Unterrichtsplan nur als Rahmen mit verschiedenen Techniken funktionieren. Die Studierenden gestalten den Unterrichtsablauf spontan. Es gibt deutliche Unterschiede zwischen Theater und Drama. Obwohl es formal auffällt, kann man sagen, dass es Unterschiede in Bezug auf die Verwendungszwecke gibt. Laut San (1991c, S. 2) ist der offensichtlichste dieser Unterschiede die Schaffung einer Aufführung, die auf Perfektion im Theater basiert und das Publikum beeindrucken wird. Im Drama, in dem kollektives Arbeiten im Vordergrund steht, wird angestrebt, dass die Beteiligten mit ihrer Kreativität und Vorstellungskraft unterschiedliche Rollenanteile ein- oder ausspielen.

Für Adıgüzel (2021, S. 29) ist die Bildung ein Bereich, der für die Verbesserung der sozialen Dynamik in pädagogischer und kultureller Hinsicht verantwortlich ist, von Generation zu Generation weitergegeben wird und eine wissenschaftliche Haltung

erfordert. Aus diesem Grund sollte der Erzieher so früh wie möglich den inneren Impuls der Zeit, in der er lebt, erspüren, die Zeit berühren, darauf abzielen implizit wertige Bewegungen zu entwickeln und Bemühungen, Ziele erreichen zu können, sollten sich darauf konzentrieren, seinen Zeitgenossen, die seiner Zeit würdigen Lebensziele aufzuzeigen (Adıgüzel, 2021, S. 29).

1.8.3. Gegenüberstellung von Theater und Drama

Die Verwendung von Drama als Wurzelwort, was „die Siedlung neben dem fruchtbaren und fließenden Quellwasser“ bedeutet, steht für Bewegung und Aktion. Bewegung ist eine Zustandsänderung in der Zeit, und diese Bedeutung entspricht der Wurzel des Wortes Drama, „Dran“. Drama sind Aktivitäten, die Handlung beinhalten (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 35). Der Begriff wurde erstmals im 16. Jahrhundert von δράω (drān) „tun, handeln“ übernommen und basiert auf dem altgriechischen Wort δράμα (drāma) für „Handeln“ und bedeutet „tun“, fortfahren aus δράω (drān) (vgl. Öztürk, 2001, S. 252; https.-3.) Es wird mit der lexikalischen Bedeutung des englischen Wortes Drama erklärt, was bedeutet, dass das zu spielende Stück aktiv den Unterricht formt und zu den Theateraufführungen korrespondiert. Es ist ein Prozess, der frei gespielt und improvisiert wird (vgl. Öztürk, 2001, S. 254). Die Dramapädagogik beruht nach Fasching (2017, S. 4) auf einer kommunikativ orientierten Didaktik, die integrativ und ganzheitlich wirkt. Integrativ, weil Elemente handlungsorientierter, erfahrungs-bezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammengeführt werden. Ganzheitlich, weil möglichst viele Lernkanäle und Sinne der Lernenden aktiviert werden.

Den Unterschied von Drama und Theater kann man in der Worterweiterung nach Prozess- und Ergebnisdualität darlegen. Drama und Theater sind Aufführungsformen, die auf rituellen und religiösen Zeremonien basieren. Kreatives Drama ist eine ausgeführte Handlung. Drama ist ein Raum, der geschaffen wird, um eine Handlung zu beobachten. Die Rolle des Teilnehmers TN besteht nicht ausschließlich darin, die ausgeführte Handlung zu beobachten, wie der Zuschauer im konventionellen Theater.

Dabei ist der Way (fokussiert auf Unterschiede) – Bolton (fokussiert auf Ähnlichkeiten) Vergleich sehr aufschlussreich.

Unterschiede:

- Drama deutet auf Unterschiede/ Anti-Theater hin
- Im Theater geht es um die Kommunikation zwischen Publikum und Schauspieler
- Drama beschäftigt sich mit den Erlebnissen und Erfahrungen der Beteiligten

Gemeinsame Punkte:

- Beteiligung der Teilnehmer am Erlebniszentrum Drama
- sollte sich eher auf den Prozess als auf das Ergebnis konzentrieren.

Verschiedene Vergleichs- und Diskussionselemente in Drama und Theater:

- Kunstform (Rolle, Inszenierung, Schauspiel etc.)
- die Notwendigkeit, dass das Lernziel im Mittelpunkt steht

Das globale Interesse für Drama führte dazu, dass sich mit der Zeit das Theatralische Drama zu einer didaktisch bedeutenden KDM entfaltete. Bemerkenswerte Literatur, die diese Entwicklung widerspiegeln, sind u.a.: San, 2006; Adıgüzel, 2021: *Eğitimde Yaratıcı Drama*; Adıgüzel, 2014: *Ritüeller ve Yaratıcı Drama*; Şener, 2006: *Dünden Bugüne Tiyatro Düşüncesi*; Şener, 1997: *Yaşamın Kırılma Noktasında Drama Sanatı*; Arı, 2014: *Pantomime Drama: Sözsüz Tiyatro*; Brockett, 1987: *History of The Theatre*; Yüksel, 2017: *Samuel Beckett Tiyatrosu*; Nutku, 1985: *Dünya Tiyatrosu Tarihi-19. Yüzyıldan Günümüze Kadar*; Boal, 1989: *Das Theater der Unterdrückten*; Stanislavski, 2013: *An Actor Prepares*; Grotowski, 2002: *Towards a Poor Theatre*.

Brecht öffnete mit seinen Arbeiten ein neues Konzept in der Theaterpädagogik (Adıgüzel, 2021, S. 274). Brecht erweiterte den epischen Theaterstil des Expressionisten Erwin Piscator (1893-1966), der der Gründer des Epischen Theaters ist und von 1939 bis 1951 den „Dramatic Workshop of New School for Social Research in New York City“ leitete, beeinflusst durch den Marxismus-Leninismus eine politisch motivierte Theatertheorie, die das Publikum zu politischem Denken und Handeln anregt, um die Ursachen von Problemen wie Arbeitslosigkeit, Hunger, Krieg in der Gesellschaft aufzudecken. In seiner Lehrstücktheorie ein Modell für Theater- und Kunstpraxis in der Gesellschaft entwickelt. Gestaltungsweise und Funktionen dieser Lehrstücke sind.

- Orientierung am analytischen Denken
- Reaktion auf die Veränderung der Welt (Industrialisierung und Urbanisierung, mehr Probleme, Konflikte)
- zeigt, dass der Mensch sich und die Welt verändern kann

- Kapitalismus und Gesellschaft werden kritisiert
- Publikum soll das Leben und die Bühne mit einem kritischen Blick betrachten
- distanziert Publikum von Bühne
- Zuschauer ist Beobachter und hat aktive Position, ein Urteilsgeber

Der Laie:

- identifiziert sich nicht
- spielt nur die Rolle
- definiert den Charakter
- bewertet die Handlung

Inhaltlich:

- gesellschaftliche, alltägliche Themen
- nicht individuell ausgerichtet – global

Der Mensch:

- variabel
- hungrig nach Wissen
- nicht fügend, nimmt das Schicksal selbst in die Hand

Verlauf der Szenen:

- Ort kann sich ändern
- vergangene und zukünftige Zeit können dazwischen gerastert sein
- kein Ziel
- parallele Bühne - gleichzeitiges Spiel
- Spannung durch wechseln der Szenenräume
- keine klassisch ausgerichtete Spannung, die aufsteigt und nach dem Höhepunkt aufhört
- Inhalt und Ende offen

V- Verfremdungseffekt:

- durch Gesang
- Kommentar

- durch Raum-Zeit-Szenenwechsel wird der Verlauf unterbrochen, und das Publikum wird daran gehindert, sich mit dem Schauspieler zu verbinden und zu identifizieren (Brecht, 1970, S. 80f).

Brecht hat im Lehrstück einen besonderen, von Bühnenstücken unterschiedenen Typus zur Selbstverständigung und Selbsterziehung revolutionärer Kollektive entwickelt. Vom Epischen Theater unterscheidend schafft das Lehrstück den bürgerlichen Theaterbetrieb zugunsten einer epischen Spielweise von Laien, die ein gesellschaftsveränderndes Verhalten erproben, ab. Die Lernmethode ist das Nachahmen von Verhaltensmustern unter Einbringen der eigenen Erfahrung und Beobachtung, Bewusstmachung von eigenen Verhaltensmustern, Beurteilung und Eingriff in vorgelegte Texte, somit ein Neuaufbau der Handlungskonstellation. Die Lehrstücktexte sind nicht Grundlage, sondern Vorlage, in die die TN spielend ihre Erfahrungen eingeben; sie sind Lehrmittel im Lernprozess der Übenden, sie agieren als Versuchspersonen in einem Experiment, das von ihnen selbst kontrolliert und bewertet wird.

Seine Methode ist keine Alternative, sondern eine Ergänzung in der Entstehung der KDM (vgl. Hecht, 1968). Weiterhin sind neben Brechts Verfahren die Methoden der Theaterreformer Stanislavski, Grotowski, Barba, Strasberg, und Boal zu einem Bestandteil der Theaterpädagogik geworden (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 274; Makri, 2013, S. 16;). Inci San beschreibt Kreatives Drama folgenderweise:

Kreatives Drama; Improvisation, Rollenspiel, und anderen Theater- oder Dramatechniken, in einer Gruppenarbeit, Einzelpersonen, eine Erfahrung, ein Ereignis, eine Idee, manchmal ein abstraktes Konzept oder ein Verhalten, durch die Neuordnung alter kognitiver Muster und Beobachtung, Erfahrungen, Gefühle und Erlebnisse werden in 'spielerischen' Prozessen versinnlicht und visualisiert/ dargestellt (San, 1989, S. 57-68).

Im Deutschen ist der Begriff Theaterpädagogik verbreitet. Pädagogisches Drama oder Theater kommt der deutschen Benennung "Theaterpädagogik" am nächsten zu. In diesem Bereich wird im Deutschen nicht ausdrücklich zwischen "Theater" und "Drama" unterschieden. Der Begriff "Theaterpädagogik" scheint sowohl den Prozess als auch das Produkt zu umfassen. Diejenigen Praktiker oder Autoren, die dazu neigen, zwischen Drama und Theater zu unterscheiden, sind die wenigen, die im englischsprachigen Raum ausgebildet wurden (vgl. Makri, 2013, S. 17; Tselikas/ Egger, 1999, S. 94;).

Dramapädagogik ist die deutsche Entsprechung des englischen Begriffes Drama in Education (vgl. Schewe, 1993a, S. 13). Die Begriffe Theaterpädagogik und Kreatives Drama sind gleichwertig in der Bedeutung zu betrachten.

1.8.4. Kreatives Drama

Kreativität kommt aus dem lateinischen „creatio“ und bedeutet Erzeugung, Schöpfer, Kraft (Wahrig, 1975, S. 2223). In Anlehnung an die Theorie der generativen Grammatik und des Spracherwerbs erklärt Bußmann (2008, S. 379) Kreativität als ein grundlegendes Merkmal aller natürlichen Sprachen, dessen Funktion darauf beruht, dass der Sprecher eine unendliche Anzahl von Äußerungen durch eine endliche Menge sprachlicher Ausdrücke und Regeln für deren Kombinierbarkeit erzeugen und interpretieren kann. Weiterhin fügt er hinzu, dass diese Fähigkeit zur Beherrschung eines komplexen Regelapparates die Forschung fasziniert und motiviert hat, wie seine scheinbare rasche Erlernbarkeit beim Spracherwerb und ist seit Chomsky (1965) ein Zentralbegriff der generativen Transformationsgrammatik. Die Zielsetzung ist dabei, den unendlichen Gebrauch von unendlichen Mitteln in technisch angemessener Form zu beschreiben, wobei Chomsky zwischen „rule governed (regelgeleitete - auf vorgegebene Möglichkeiten)“ und „rule-changing creativity (regelverändernde Kreativität - auf das System eingehend)“ unterscheidet (ebd.). Sie ist einer der Hauptziele, die mithilfe der KDM entwickelt werden sollen.

Das in den USA „Creative Drama“, in England „Drama in Education“ in der Bundesrepublik Deutschland „Schulspiel, Spiel und Interaktion benannte Kreative Drama wurde erstmals von dem Dorflehrer Harriet Finlay Johnsen (1911) im Unterricht als Methode eingesetzt, dabei wurde erstmalig die Technik ‚so tun als ob‘ (make believe play) angewendet (vgl. Tuluk, 2004, S. 10). John Deweys kindzentriertes Verständnis von Erziehung und Verhaltensentwicklung durch Spiel (handelndes Verhalten), das das Individuum aus der Passivität befreit und diesem erlaubt, sich selbst auszudrücken ein kreativ ausweitbares Spielfeld folgte Johnsons Technik im Jahre 1921 und so begann der lehrreiche Weg mit Kinderspielen. Peter Slade (1954) fügte, animiert von Finlay Johnsens ‚make believe play‘, dem glaubwürdigen Spiel eine natürliche Dimension, das Element der Spontaneität hinzu, was heutzutage als Improvisationstechnik in der KDM bekannt ist. Sensibilität, Interesse, Vorstellungsvermögen und Konzentrationsvermögen sollten von

den Lernern mithilfe dieser Technik der KDM authentisch entwickelt werden. Der Erwerb von lebenswichtigen Kompetenzen wurde in den Vordergrund gestellt. In den 60er Jahren kam der neue Trend die "Selbstentdeckung" und 1967 brachte Brian Way mit seiner neuen Parole „ein Individuum, die Betonung der Individualität“ Sinneserfahrungen ins Dramaklassenzimmer. Dorothy Heathcote rekonstruierte und definierte in den 70'iger Jahren Drama. Sie fand es noch zu früh den Kindern und Jugendlichen diese Freiheiten zu genehmigen. Der Einzelne musste das Anrecht, sich zu äußern, erst einmal verdienen und ein bisschen für seine Unabhängigkeit arbeiten. Auch wenn Heathcote mit diesen Gedanken autoritär erscheinen mag, ist es ihr Ziel, den Lernern schrittweise beizubringen, deren Kräfte zu nutzen (ebd.). In der Geschichte der chronologischen Entwicklung von „Drama in der Bildung“ gibt es eine Periode, in der den Lernern Erfahrungen aus dem wirklichen Leben vermittelt wurden. Nickel (1987) wurde folglich als "ungehinderter Schöpfer" bezeichnet, da man seiner Ansicht nach, die Fähigkeit, die eigene Persönlichkeit zu erkennen, zu stereotypisieren und die klassische Denkweise „beiseitezulegen" mit Hilfe der Techniken der KDM verwirklichen konnte. Es gab folglich viele Innovationen in der KDM. In der Türkei wurde ein moderner Ansatz erst zu Beginn der 80er Jahre eingesetzt. In diesen Jahren zogen bemerkenswerte Studien von Inci San und Tamer Levent im Bereich Drama im Bildungswesen und KDM das Interesse an. Neben wissenschaftlichen Studien wurde das Kreative Drama für die Studiengänge an der Fakultät für Erziehungswissenschaften der Universität Ankara, Abteilung für Künstlerische Bildung, Programme für Klassenlehramt und Vorschullehramt als Pflichtfach aufgenommen. Weiterhin wurde der Verein „Çağdaş Drama Derneği“ gegründet und Kreative Drama Kurse geführt.

Nach Adigüzel (2021, S. 44) überschneiden sich die Definitionen von Kreativität und Merkmale des kreativen Individuums. Adigüzel (vgl. 2021, S. 28) greift einige Definitionen mit dem Inhalt Glück zu „Kreatives Drama“ auf wie folgt: „Es geht darum, das Kind in uns zu entdecken. Es ist eine Aktivität, die es ermöglicht, sich selbst wiederzufinden. Es ist ein Feld, das das Individuum dazu bringt, zu entscheiden. Man muss im Leben neu beginnen. Es ist ein Feld, das Oberflächlichkeit beseitigen kann. Drama ist die Bereitstellung einer Umgebung, in der Assoziationen, Emotionen, Wissen und Erfahrungen freigesetzt werden. Drama ist die Gesamtheit der Beziehungen einer Person zu sich selbst und zu anderen Personen. Drama beinhaltet Aktionen, die darauf abzielen, Ereignisse Fakten, Erfahrungen und Wissen zu rekonstruieren. Es ist eine

Traumwelt, in der menschliche Beziehungen ohne Masken ausgestellt werden. Kreatives Drama ist die Enthüllung der Handlung im Programm durch die Verwendung der Körpersprache der angewandten Gruppe. Es ist die Probe des Lebens.“ Nach Adigüzel (2021, S. 27) ist Kreatives Drama ein Bereich der Bildung, Kultur und Kunst, der seine innere Dynamik, einzigartige Ziele, Inhalte, Aktionen, Mess- und Bewertungsansätze hat.

1.8.5. Dramatisch und Dramatische Situation

Adigüzel (2021, S. 37) erklärt das Wort dramatisch als ein Ereignis mit vielen Definitionen: beeindruckend, spontan, plötzlich und in einigen Fällen ein aufregender Moment, der ein Gefühl der Überraschung vermittelt. Es sind Ereignisse, die sich mit Menschen und zwischenmenschlichen Beziehungen entwickeln und die Spannungen, Konflikte und Gegensätze enthalten, die Emotionen metaphorisch anregen, begeistern und Spannungen erzeugen. Dramatisch bedeutet in der Theaterwissenschaft auch „szenisch verwandt“. Drama enthält wichtige Elemente wie Konflikt und Handlung und wird durch Vortäuschung dargestellt. Alle Arten von Konflikten, die eine Person erleben wird, das Mindestmaß an Interaktion, die Interaktion von Aktion und Reaktion ist die dramatische Situation selbst und sollte ein Problem beinhalten. Die dramatische Situation geht bis zu dem Punkt, an dem der Konflikt gelöst ist, die Beendigung oder Lösung der Spannung beendet die dramatische Situation.

1.8.6. Dramatisches Spiel

Dramatisches Spiel ist ein Spiel, bei dem Menschen, die in einer freien Umgebung spielen, alle Charaktere und Bewegungen um sie herum entdecken und nachahmen. Dramatisches Spiel wird gespielt, indem die Entwicklung im täglichen Leben ohne Raum oder äußere Konfiguration improvisiert wird. Dramatisches Spiel zielt nicht wie ein Theaterstück, aber es beinhaltet viele Elemente des Theaters wie im kreativen Drama. Viele Kinderstücke sind dramatische Stücke, wie zum Beispiel Mutter-Vater-Kind-Nachahmungsspiele, und sie sind bereit, ohne Eingreifen eines Erwachsenen in dramatischen Stücken zu handeln. Kinder ahmen die Erwachsenen um sie herum eins zu eins nach, und sie ahmen alles, was sie beobachten, hören und fühlen. In der Nachahmung erfüllt das Kind das Bedürfnis, sich mit einem Erwachsenen oder einem Bild zu

identifizieren, und es tut dies bewusst. Aus diesem Grund wurde die Methode des Lernens durch dramatisches Spiel empfohlen (Adigüzel, 2021, S. 39; Pollisini, 1994). Laut Pollisini (1994) haben viele Menschen beim Übergang zum kreativen Drama keine Anpassungsprobleme. Dramatisches Spiel macht es einer Person leichter, die Situationen zu verstehen, denen man im Leben begegnen kann, und Fragen leichter zu lösen. Im Gegensatz zu kreativem Drama basiert dramatisches Spiel auf der Vorstellungskraft. Beim kreativen Drama beinhaltet das Spiel keine enge Nachahmung, und der Einzelne führt selbst erstellte Animationen vollständig durch den Nutzen von Erfahrungen auf.

1.8.7. Dramatisierung

Dramatisierung ist eine Arbeit, die dem Praktizierenden Freude bereitet, seine Teilnahme erfordert und die Gelegenheit bietet, gemeinsam zu produzieren und zu teilen. Der Leiter ist viel agierender, dirigierender und bestimmender in der Dramatisierung. Bei der Dramatisierung soll der Text des Stücks genau, ohne den Ablauf einer Geschichte oder eines Märchens in irgendeiner Weise zu verändern, animiert werden. Der Leiter liest oder erzählt einen Text, die Rollen werden verteilt und die Schauspieler sollen den Anleitungen entsprechend handeln. Der Leiter ist im Prozess aktiv und führt von der Seite, aber nicht direkt in der Rolle. Wie im kreativen Drama ist die Dramatisierung in Aktion und es gibt eine Gamifizierung, die es lebenswert macht. Die Textauswahl ist sehr wichtig. Es sollte darauf geachtet werden, dass der Text dem Niveau der TN angemessen ist, dass die Bühnenkleidung und -Dekoration die reale Atmosphäre widerspiegelt, die in der Geschichte erzählt wird, und dass die Charaktere interessant widerspiegelt werden. Hier kommt es nicht auf die Vorstellungskraft des Schauspielers an, sondern auf die Vorbereitung, die Planung des ausgewählten Textes, das Auswendiglernen der Reden und deren Formung in bestimmten Mustern. Notwendige Vorinformationen werden vom Leiter gegeben und die gesamte Gruppe wird aktiv in diese Dramatisierung eingebunden.

1.8.8. Dramaturgie

Dramaturgie ist als die „Kunst des Theaterschreibens“ oder als „die theatralische Rezension“ bekannt, aber heute umfasst sie nicht das Schreiben an sich. Von der Auswahl eines dramatischen Textes für die Inszenierung bis zur Übertragung auf die Bühne; Es ist

ein ganzer Prozess, der die Auswahl und Analyse des Textes, das Aufmerksam machen auf Teile, die den Bedingungen des Alltags widersprechen, einschließt, ihn gegebenenfalls der Interpretation entsprechend redigiert und in den Punkten eingreift, die von den festgelegten Interpretationen in einem Ziel dem Weg abweichen. Alle Studien zum Text heißen „theoretische Dramaturgie“, die Arbeiten auf der Bühne mit den Schauspielern werden als „angewandte Dramaturgie“ bezeichnet. Handelt es sich bei dem zu inszenierenden Stück um ein klassisches Werk, wird es wichtig, es mit heutigen Augen zu interpretieren und durch notwendige Kürzungen oder Ergänzungen im Kontext des Textes seine Aktualität zu bewahren und diese sichtbar zu machen oder das Stück an die heutige Zeit anzupassen, indem ein neuer Text kreiert wird. Der Dramaturg bereitet den Text des Stücks unter Verwendung verschiedener Quellen vor. Er untersucht und erforscht das Umfeld, indem er den Autor lebt, die gesellschaftlichen Bedingungen, die Innovationen, die dieser ins Theater gebracht hat, und arbeitet mit dem Regisseur und allen beteiligten Praktikern zusammen. Er ist derjenige, der nicht nur die Probleme identifiziert, sondern auch kreative Lösungen für diese entwickelt. Die allgemeine Aufgabe der Dramaturgie besteht darin, alle Gedanken im Text offenzulegen, also das Weltbild des Textes zu bestimmen und diesen Text möglichst angemessen in die Theatersprache und die Wesensmerkmale des Stückes zu übertragen. Die Dramaturgie ist für die Form, die Struktur seiner Sprache, zufolge für viele Aspekte verantwortlich.

Die Kenntnis aller grundlegenden Kriterien des Dramaturgen im Studienbereich verbessert die Kompetenz und das Durchführungsvermögen des Lehrenden für kreatives Drama im Bewertungsprozess dessen, was in den Stücken, Improvisationen oder Animationen im Dramaprozess offenbart wird.

1.8.9. Kreativität

Einer der Hauptzwecke des Kreativen Dramas ist es, kreative Individuen durch Förderung der Kreativität zu entwickeln. Laut San (vgl. San, 1985, S. 9) ist Kreativität ein Grundelement in jeder vom Menschen geleisteten Arbeit. Kreativität ist eine grundlegende Fähigkeit, die sich nicht nur in künstlerischen Bereichen und Prozessen, sondern in allen Aspekten des menschlichen Lebens abspielt. Wissenschaftlern (vgl. Adıgüzel, 2021; Öztürk, 2001; Şener, 1997; San, 1993c; Kırıçoğlu, 1991; Sungur, 1992; Stanislavski, 1993; Üstündağ, 1997; Levent, 1989; Bode, 1979;) ist das Äquivalent von

Kreativität die Argumentation, Erfindung und Problemlösung. In der Kunst hingegen wird Kreativität als der Prozess definiert, der mit innerer Empfindung verbunden und zum Ausdruck gebracht wird. Gemäß den Ansätzen von Pädagogen bringt Kreativität nonkonformistische Menschen hervor, die forschen, argumentieren und frei denken und Fragen stellen (vgl. Kırıçoğlu, 1991, S. 170). Sie geben den Bildern in Kinderspielen unterschiedliche Funktionen und lassen ihrer Fantasie freien Lauf.

Kreativität bedeutet, wie Adıgüzel (2021, S. 44) feststellt, auch in der Lage zu sein, sich den Regeln zu widersetzen und bei Bedarf misstrauisch und neugierig auf Bewährtes zu sein und zu versuchen, aus verschiedenen Mustern herauszutreten, sozusagen die Hauptstraße zu verlassen, sich von den üblichen Denkketten zu trennen und produktive Denkketten zu nutzen, um Lücken zu füllen. Kreativität ist die Fähigkeit, störende oder fehlende Elemente zu spüren, Gedanken darüber zu entwickeln, Annahmen zu treffen, sie auszuprobieren, sie bei Bedarf zu ändern. Das Merkmal eines kreativen Individuums ist, dass dieser in seinen Gedanken flexibel sein kann, Freiheit und Sensibilität hat, neugierig, geduldig ist und eine große Vorstellungskraft hat. Das kreative Individuum gibt ein Bestreben, über die präsentierten sozialen Werte hinauszugehen und neue zu schaffen, und indem er sich selbst verändert, verändert er auch sein Umfeld mental und emotional. Kreativität ist eine angeborene Fähigkeit. Flexibilität und Freiheit kommen mit Kreativität. Negative Persönlichkeitsmerkmale können sich in kreativen Dramaprozessen in positive verwandeln (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 45). In der Kreativität, wie im kreativen Drama, ist der Prozess wichtig, nicht das Ergebnis.

1.8.10. Kommunikation

Kommunikation ist die Übertragung von Gefühlen, Gedanken oder Informationen auf andere mit verschiedenen Mitteln. Alle Aktivitäten, die in den Lehr- und Lernprozessen durchgeführt werden, sind Aktivitäten im Kommunikativen Bereich (KZ). Kommunikation funktioniert auch reziprok zwischen mindestens zwei Individuen oder zwischen der Gesellschaft. Die Quelle überträgt zunächst die Emotion, den Gedanken, das Design oder den Eindruck, die sie mit bestimmten Symbolen an den Empfänger weitergeben möchte, und überträgt diese Nachricht dann über bestimmte Kanäle an den Empfänger, die aus dem gewählten Sender, den von ihnen gewählten Werkzeugen und Methoden und Techniken bestehen. Die an den Empfänger übermittelte Botschaft wird

von den Sinnesorganen des Empfängers empfangen und über Sinnesnerven an das Gehirn weitergeleitet und dort wahrgenommen. Die erkannte Nachricht hinterlässt eine Spur in den Gehirnzellen des Empfängers, die mit den Spuren in der Vergangenheit verglichen und interpretiert wird. Gemäß diesen Interpretationen antwortet der Empfänger, ob er die Nachricht versteht oder nicht. Kreatives Drama basiert auch auf dem Teilen verschiedener Gefühle und Gedanken unter den TN in allen Animationsprozessen, dabei bestehen Gemeinsamkeiten und gegenseitige Wirkung. In diesen Animationen stellt das Vorhandensein eines Konflikts oder eines Problems, das gelöst werden muss, die Fortsetzung der Übertragung sicher. Wenn die Bedeutungen gemeinsam beachtet werden, werden sowohl Konflikte als auch Spannungen enden, und somit endet auch die Kommunikation (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 46).

1.8.11. Interaktion, Aktion, Leistung

Menschen befinden sich in einer ständigen Beziehung und es gibt einen Akt der Beeinflussung von mehr als einem Subjekt in der Interaktion. Bei kreativen Dramagruppenaktivitäten beeinflussen die TN sich gegenseitig und die Leiter beeinflussen die TN in allen Spiel- und Animationsprozessen. Interaktion ist der Empfang der Nachricht im Kommunikationsprozess und die Antwort nach der Bewertung und fungiert als Ende und als Werkzeug. Diese Fähigkeit, die andere Partei zu beeinflussen, wird abgestuft. Interaktion spiegelt das Gemeinschaftsleben mit Ursache und Wirkung wider (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 47).

In Aktion ist es ein Versuch, eine Situation zu ändern und sie zu beeinflussen, um voranzukommen. Im kreativen Drama ist die Aktion die Gesamtheit der vom TN ausgeführten Verhaltensweisen, und der Prozess kann nicht ohne Aktion stattfinden. Die Wurzel des Wortes Drama ist Aktion. Die Leistung bewertet auch den abgeschlossenen Zustand der durchgeführten Aktion. Der TN kommt seiner Pflicht nach und es besteht keine Leistungserwartung bezüglich der Schauspielerei.

1.8.12. Empathie

Empathie ist ein wichtiges Merkmal, um sich in menschlichen Beziehungen anzupassen und mit weniger Verhaltensproblemen in Frieden zu leben. Aus diesem

Grund ist es für den TN und Ausbilder im Bereich des kreativen Dramas wichtig, diese Fähigkeit zu erfahren und zu erwerben. Jemanden an die Stelle eines anderen zu stellen und die Dinge mit seinen Augen sehen zu können, hilft ihm, die Situation und Emotionen zu verstehen. Diese Umgebung wahrzunehmen, so zu leben, als wäre er jemand, der diese vorgegebene Person sei, sind ebenfalls wichtige Tugenden, um einen Schritt in Richtung einer Lösung zu gehen. Die Entwicklung von Empathie erfordert Leiter mit empathischen Fähigkeiten, die implizite und direkte Ziele in kreativen Dramaprozessen bieten. Spiegelarbeit wirkt sich auf diese empathischen Fähigkeiten aus. Studien zeigen, dass kreatives Drama qualitativ, wenn auch nicht quantitativ, das empathische Verhalten in verbalen und schriftlichen Äußerungen verbessert. Die Feststellung, dass die Ausbildung dieser Fähigkeit Zeit braucht, zeigt, dass meist die Dauer des Trainingsprogramms für kreatives Drama dafür nicht ausreicht (vgl. Adıgüzel 2021, S. 48).

1.8.13. Animation

Eine der Phasen des kreativen Dramas ist das Beleben, das in der Bedeutung mit Animation gleichgestellt ist. Der Unterschied von Animation und Beleben wird aber auch im Sinne von „der Arbeit, einzelne Bilder oder unbewegte Objekte so anzuordnen und zu übertragen, dass der Eindruck entsteht, dass sie sich während der Vorführung des Films bewegen“ verwendet (Püsküllüoğlu, 2004, S. 67; Adıgüzel 2021, S. 52). Das Wort Animation stammt aus dem Lateinischen und Französischen und erinnert an das griechische Wort „pnemma“, welche Bedeutungen wie Wind, Luft, Atem und menschliche Geisteskraft hat, was der Grundstein des Dramas als Ausdruckskunst ist (Adıgüzel, 2021, S. 52; Koch, 2003, S. 25). Das Konzept bezog sich zuvor auf die Unterhaltungsindustrie. Später wurde es im Bereich der medizinischen Ersten Hilfe mit der Bedeutung von Cartoons und Wiederbelebung, Animation verwendet. Nach dem Verständnis in soziokulturellen Kreisen in Frankreich besteht die Pflicht von Animatoren darin, die Widersprüche innerhalb der Gruppe in das Spiel einzubringen, ohne sich hinter einer Maske zu verstecken, Ideen auszutauschen und die Konflikte und widersprüchlichen Situationen im Spiel zu synthetisieren. Animation ist je nach Land eine kreative Bildungsarbeit in Russland, Italien und Österreich und gilt als multikommunikative Arbeit und Freizeit Arbeit (Koch, 2003, S. 25).

1.8.14. Werkstatt/Atelier

Die Werkstatt wurde zuerst für den Arbeitsplatz von Handwerkern, Fabrikarbeitern, Künstlern und später für alle möglichen Orte der Kreativität verwendet, und die Wörter Fabrik, Büro, Labor sind synonym mit Werkstatt (vgl. Adigüzel, 2021, S. 53). Als Theaterwerkstätten gelten beispielsweise das kreative Drama, bei dem Techniken der Animation angewendet und aufgeführt werden, Theaterstücke gespielt, improvisiert und dabei zu ausgewählten Themen ausgewertet werden, sowie kleinere Theater innerhalb und außerhalb eines Stadttheaters (Schiller-Theaterwerkstatt, Heidelberger Theaterworkshop, Kreatives Drama). Atelier „Werkstatt“ ist auf Deutsch gleichbedeutend mit „Werkstadt“ und leitet sich von Kursen zu Bildungszwecken wie freies Handeln, Atmen und Bewegen ab (Pinkert, 2003, S. 354).

1.8.15. „so tun, als ob“ – von selbst – Spontaneität

„So tun, als ob“ ist einer der grundlegenden Prozesse, eine Rolle anzunehmen, eine Rolle zu spielen, sich in die Lage eines anderen zu versetzen und eine Rolle entstehen zu lassen. In kreativen Theaterstücken wird eine nicht realisierte Situation so dargestellt, als wäre sie passiert, und die Realität wird als fiktiv und imaginär behandelt. Der Performer, der Erhebende oder der Improvisator sind alle die ich-Person selbst, aber alles wird so ausgeführt, als ob die ich-Person nicht er/sie selbst wäre, und es heißt "magisch als ob" und das Bild als ob dient als Warnung, und dieses Theater ist die Grundlage von "Illusion" (vgl. Eigenbauer, 2012; Adigüzel, 2021, S. 54). Dessen ist sich auch der Schauspieler bewusst. Stanislawski entwickelte fortgeschrittene Methoden mit körperlichen Verhaltenstechniken (Öztürk, 2021, S. 55). Das Publikum reagiert mit realen Emotionen (Trauer, Freude, Angst etc.), auch wenn das künstliche Spiel nicht real ist, und Brecht untersuchte hierbei, wie die emotionale Reaktion zustande kommt, die diese Distanz verändert. Sie setzt Spontaneität und momentane Kreativität voraus, und ist die Fähigkeit und Bereitschaft des Individuums, ohne äußeren Impuls frei und selbstständig zu handeln. Wenn Spontaneität freigesetzt und in das Leben integriert wird, entsteht Kreativität (Öztürk, 2021, S. 56) und Spolin (1997) definiert sie als die Befreiung des Individuums, angemessene Verhaltensmuster im Konflikt mit der Realität wahrzunehmen, zu erforschen und zu entwickeln. Spontan bedeutet im Moment zu sein und diese Bereitschaft zu allem sichert die kontinuierliche Weiterentwicklung des

Spielers und entfernt sich vom Ich-Bewusstsein und lässt den Kontrollmechanismus beiseite. Dökmen (1995, S. 22) definiert Spontaneität als die Fähigkeit, der Situation angemessene Reize zu erzeugen. Wenn man sich von der Spontaneität abneigt, entsteht Angst. Rollenspiele werden zwar oft als „limited“ und „stereotyped“ (Kao und O'Neill, 1998, S. 8) charakterisiert, auf der anderen Seite werden die TN mit kommunikativen Situationen konfrontiert, in denen sie handeln und (meist) erfolgreich fremdsprachliche Interaktionen durchführen können. Daher eignen sich stark angeleitete Inszenierungsformen besonders für den Anfängerunterricht oder für das Einüben ungewohnter sprachlicher Strukturen (Makri, 2013, S. 29; Even, 2003, S. 158).

1.8.16. Bewegung

„Bewegung“ bedeutet die Bewegung oder Verschiebung eines Objekts oder Lebewesens von einem Ort zu einem anderen Hinweis. Der Einzelne ist in seinem Leben ständig in Bewegung, und diese Art des aktiven Lebens wird in einer veränderten, weiterentwickelten und angepassten Weise mit Theateraktivitäten umgesetzt. Kreatives Drama erfordert oft aktives Arbeiten und wird vor allem in der Aufwärmphase durchgeführt. Wird die aktive Aufwärmphase in der Gruppe evaluiert, treten die sich entwickelnde Kommunikation und Interaktion der Individuen untereinander und ihre Anpassung an die Umgebung in den Vordergrund, wozu vor allem Bewegungen beitragen. Es gibt Studien zur körperlichen, kognitiven und affektiven Entwicklung. Sinne wie Sehen, Hören und Fühlen sind bei aktiven Aktivitäten aktiver. Die Bewegungen von Personen in aktionsbasierten Spielen ermöglichen es ihnen auch, ihre Vorstellungskraft zu entwickeln, und fordern sie auf, verschiedene Strategien zu entwickeln. Auch wenn sie sich nicht kennen, ermöglicht es den Individuen, Harmonie und Vertrauen zu entwickeln und in Zusammenarbeit mit gegenseitigen, sich wiederholenden Handlungen zu handeln. Es erhöht die soziale und psychologische Sensibilität und verbessert die Empathie Fähigkeit, das heißt, die Sozialisation wird bei diesen Aktivitäten in Frage gestellt. Bewegung entwickelt auch die Fähigkeit, zu einer Gruppe zu gehören, in der Gruppe zu sein, sich zu messen, zu gewinnen und nicht zu verlieren, sich auszudrücken, Erzählvermögen zu entwickeln und dies richtig zu tun und sich auf neue Situationen für die TN einzustellen. Ein Leiter für kreatives Theater ist auch

in diesen aktiven Aktivitäten aktiv und muss über das Wissen/ die Ausrüstungsdaten verfügen, um solche Arbeiten durchzuführen (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 57).

1.8.17. Ritual

Das Ritual sollte ähnliche Merkmale im Verhalten von Kreaturen der gleichen Art identifizieren und unterscheiden und die ersten Informationen über das Ritual im Leben geben, wie z.B. morgens Zähneputzen, regelmäßiges Putzen der Wohnung etc. und kommunikative Aktivitäten. Das willkürliche Reden von Politikern in gleicher Weise wird auch als Ritual bezeichnet. Ritual ist eine Gruppenaktivität, es hat eine Fiktion, wird anderen gemäß dem Spektakel einer imaginären Realität vermittelt und basiert auf einer Art Performance (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 60). Etwas in Kontinuität zu sagen und zu übermitteln, unterscheidet Rituale von anderen Verhaltensweisen und ist nicht offen für Veränderungen und Innovationen. Es wird auch als Gruppenhandlung definiert, die Feier bedeutet und verschiedene mythische, religiöse Zeremonien und magische Aktivitäten umfasst, die in allen Gesellschaften und Religionen in einer vorangestellten Form zu finden sind. Das Ritual hat eine dramatische Struktur mit eigener Spannung, und diese Spannung kommt von der korrekten und rhythmischen Ausführung der Aufgabe.

1.8.18. Fragment

Der Trailer ist ein Teil des Films, der einen Test Film vorstellt, und ist nicht künstlerisch und wird nur mit greifbaren Entitäten im alten Sinne in Verbindung gebracht. Der Trailer wird als Technik in Prozessdramastudien verwendet und als Zusammenfassung des gesamten Stücks vor den Animationen präsentiert. Als Teil des Ganzen ist der Trailer ein Faktor, der den TN helfen kann, das Ganze zu vervollständigen (vgl. Adıgüzel, 2021, S. 61).

1.8.19. Das Spiel

Eine Bedeutung des Spiels, wie Backgammon, ist Unterhaltung, Strategie, Akrobat und Glücksspiele mit Regeln, um Zeit zu verbringen. Die zweite Bedeutung für Spiel ist jeder Wettbewerb, der auf Beweglichkeit basiert und körperliche und geistige Fähigkeiten

entwickelt, wie die Olympischen Spiele. Drittens wird das Spiel als alle Arten von Plänen, Intrigen und Tricks definiert. Eine andere Bedeutung sind die Werke, die für Bühne und Mikrofon vorbereitet werden, wie Bewegungen, Performances, musikbegleitete Theaterstücke. Im Gegensatz zum Theater entspringt das Schauspiel im kreativen Drama direkt aus Erfahrungen und hängt von der Harmonie mit anderen Schauspielern ab, muss aber nicht aus dem Leben der Schauspieler entstehen. Im Spiel ist es nicht nur ein Mittel der Unterhaltung, sondern auch eine Handlung ohne bestimmten Zweck, die mit unterschiedlichen Techniken Emotionen, Konflikte und Tendenzen widerspiegelt. Nun werden einige Funktionen des Spiels aufgezählt (Adıgüzel, 2021, S. 64) Das Spiel hat mehrere gemeinsame Merkmale:

- Freiheit, obwohl das Spiel Regeln enthält, ist es unabhängig und hat unbegrenzte Freiheiten
- Tun Sie nicht so, als ob Sie es nicht tun würden – eine von der realen Welt inspirierte fiktive Welt, ein Spiel mit einer imaginären Sprache
- Binäre Situation, Konfliktspannung – Sieg-Verlust-Dichotomie, dramatisch und auf Konkurrenz basierend und angenehm und glücklich
- Einzigartigkeit – Spiele mit ihrer eigenen internen Dynamik mit Regeln
- Präsens – Spiele finden in formatierten Zeiten mit einem definierten Start- und Endpunkt statt
- Teilnahme, Bewegung – Spieler tauchen vollständig in die Struktur ihres Spiels ein
- Spaß und Vergnügen – Spiele müssen Ihnen Freude und Spaß bereiten
- Spiele haben eine prozedurale Bedeutung – das Ergebnis spielt keine Rolle ... es besteht der Wunsch nach Wiederholung, die Spielerzustände ändern sich nicht
- Regelsetzung oder Selbstbestimmung – von Kindern festgelegt und geändert.

1.8.20. Expertenmantel

Der Mantel des Experten ist ein Ansatz der KDM, der in den 70er Jahren von Dorothy Heathcote eingeführt wurde und eine Form des dramatischen Verhörs ist. Dieser Ansatz zielt die Kreativität der Lerner an und nutzt diese, indem die Lerner und „Lehrer in die Rolle“ von Experten in einen fiktiven Bereich versetzt werden. Die Lerner

verkörpern gemeinsame Unternehmensführung, sind Leiter von einer Organisation oder eines Projektes, die zwar unter „wir“ und „die anderen“ unterteilt sind, aber in Gruppen, die gemeinsam für ein bestimmtes Ziel/ für ein Produkt unter Austausch von Informationen miteinander agieren, und nach Aufgabenstellung und Begabung eingeteilt werden. Die Gruppen werden nach ihren Fähigkeiten zugeordnet, und arbeiten als Experten aufgabenorientiert und der Lehrer hat die Aufgabe das ganze Lehrprogramm auf diese Weise weiterzuvermitteln. Der Mantel des Experten ist ein Ansatz, in der die Lerner sich durch sehr ernsthaftes Arbeiten im Ganzen verändern, da sie verstehen, was es bedeutet, eine Arbeit zu führen und ihnen bewusst ist, dass sie selbst nicht in dem Geschehen, in der Fiktion befinden und tragen die Verantwortung der ihnen zustehenden Aufgabe (vgl. Özen u.a., 2017, S. 12).

1.8.21. Prozessdrama

Prozessdrama ist ebenfalls ein von Dorothy Heathcote und Gavin Bolton eingeführter Ansatz der KDM, der am Anfang der 90er Jahre von Cecily O'Neill, Brad Haseman und John O'Toole weiterentwickelt wurde. Materialien wie Textabschnitt, Zeichnungen, Fotos, eine Gestik oder Bewegung, Gegenstände, Geräusche dienen zur Einführung in eine selbstständig verlaufende fiktive Entwicklung einer Thematik. Dramatische Handlungen werden mit verschiedenen, für Spannung sorgenden Techniken und abwechselnd steigenden und abrupt sinkenden dramatischen Konventionen vorangetrieben, um die Neugierde und das Interesse der Lerner beizubehalten. Die Lerner agieren im Improvisationsprozess mit wechselnden Rollen als Akteure, Regisseure und Zuschauer. Die FSL können dabei ihr fremdsprachliches Wissen und Können praktizieren und gleichzeitig fördern (vgl. Surkamp, 2013, S. 40). Heathcote (vgl. Özen u.a., 2017, S. 10) beanstandet in einem Interview zu dem von Lehrkräften sehr beliebten Ansatz Prozessdrama, dass zwar ein spannender Prozess mit Konfliktbewältigung und Wendepunkt durchläuft wird, jedoch das Verantwortungsbewusstsein der Lerner nicht gefördert werde.

1.9. Stellung des kreativen Dramas in der Didaktik

Dramapädagogik, die deutsche Entsprechung des englischen Begriffes Drama in Education (Schewe, 1993a, S. 13), bezeichnet die Nutzung dramatischer bzw. theatralischer Mittel für pädagogische Zwecke. Dramapädagogik beschreibt eine ganzheitliche, kreative, handlungsorientierte Lehr- und Lernmethode, die Spielen und Darstellen im Unterricht miteinschließt (Fasching, 2017, S. 9).

1.9.1. Stellung der kreativen Drama Methode in der Türkei

Die Kreativität im Bildungswesen wird unter dem Gesichtspunkt im historischen Prozess des Dramas in der Türkei betrachtet. In den ersten Jahren der Türkischen Republik brachte Baltacıoğlu (1920) Innovationen in der zuvor bereits verwendeten Technik der „Dramatisierung“ unter dem Verständnis von "Theater in der Schule". In der Türkei wird jedoch dieser Ansatz erst zu Beginn der 80'er Jahren modern aufgegriffen. Inci San und Tamer Levent fielen in diesen Jahren mit ihren Arbeiten zu der KDM in der Didaktik auf. Zu Beginn der 90'iger Jahre wurde an der Universität Ankara, Pädagogische Fakultät, Abteilung für Bildende Kunst das Kreative Drama als Pflichtfach für die Programme Vorschullehramt und Grundschullehramt eingesetzt und der Verein „Çağdaş Drama Derneği 1990“ führte neben lehrreichen Ateliers Studien über die KDM in der Bildung durch (Öztürk, 2001, S. 251). Nach dem Ergebnis der Metaanalyse-Studie, die auf der Ebene der Grundbildung durchgeführt wird und deren Wirkung auf akademischen Erfolg, dauerhaftes Lernen, Einstellung, Fähigkeit und Werteentwicklung bewertet, bestätigt sich Kreatives Drama als „eine wirksame Methode“ (Yıldırım, 2022). Seit den 1980er Jahren hat die KDM mit seinen Pflicht- und Wahlfächern auf allen Bildungsstufen und auf verschiedenen Niveaus einen wichtigen Platz im Türkischen Bildungssystem erlangt (Adıgüzel und Metinnam, 2021). Diese Methode wird heutzutage an verschiedenen Fakultäten der Universitäten durchgeführt und erfüllt unterschiedliche Bedürfnisse. Sie ist an pädagogischen Fakultäten insbesondere in der Methodendimension ein Pflicht- und Wahlfach und fördert die Entwicklung der beruflichen Fähigkeiten der angehenden Lehrer.

In der Türkei durchgeführte Dramastudien

- konzentrieren sich auf die Methodengröße, auf formale Bildung

- sind im Zusammenhang mit den Leistungen von Bildungsprogrammen wie Grundbildung, Sekundarbildung oder Hochschulbildung
- werden im Rahmen sozialer Wahlpflichtfächer an Universitäten durchgeführt
- ist ein Drama-Prozess, bei dem die TN mehr auf persönliche Interessen und Entwicklung achten

Probleme:

- Fehlen eines spezifischen Lehrprogramms
- Bei der Auswahl der Dramawerkstatt werden nicht genügend Informationen zum Thema KDM eingeholt
- Erkennen des Kreativen Dramas mit Dramatechnikanwendungen erst nach der Wahl des Kurses
- Bewusstseinsmangel über den Ablauf der Dramawerkstatt
- Mangelnde Vorkenntnisse über Kursinhalte oder angewandtes Ausbildungsprogramm

1.9.2. Kreatives Drama in der Fremdsprachen Didaktik

Die Dramapädagogik, die unter verschiedenen Formen dem „Drama in Education“ (Peter Slade; Brian Way; Dorothy Heathcote; Gavin Bolton;), dem „Process Drama“ (Cecily O’Neill; John O’Toole;) oder dem „Structured Drama“ (Jonathan Neelands;) bekannt ist, ist ein ganzheitlicher, interaktiv, alternativ, kommunikativ-handlungsorientierter Lehransatz (vgl. Eigenbauer, 2012, S. 1; Ünal/Genç 2017, S. 508; Schewe 1993, S. 9). Die KDM umfasst nicht das „Theatre education“, welches mit Rollenarbeit von professionellen Schauspielern gleichzustellen wäre, oder das „theatre in education“, wo professionelle Theatergruppen in Bildungsinstitutionen ihre Stücke aufführen (vgl. Koch, 2003, S. 80-81). Fasching (2021, S. 70; Tselikas, 1999, S. 26) erklärt die KDM in der Fremdsprache unter der Leitformel eine neue Sprache mit Kopf, Herz, Hand und Fuß zu lehren und lernen. Laut Monyer (2010, S. 5) dient die Dramapädagogik nur pädagogischen Zielen, die mit Hilfe von theatralen Mitteln erfüllt werden, wobei Theaterpädagogik einerseits ein Mittel zur Erfüllung pädagogischer Ziele ist, andererseits mit pädagogischen Mitteln künstlerisch-ästhetisch wertvolle Vorgänge realisiert (vgl. Bidlo, 2006, S. 33). Die Qualität des pädagogischen Lernprozesses ist für den Kreativen Drama Unterricht bedeutungsrelevant (vgl. Passon, 2015, S. 70; Schewe,

1993, S. 109). Unter dem Begriff wird nach Fasching (2017, S. 10) die Gesamtheit aller Zugänge zur Theatralisierung von Lehr- und Lernprozessen verstanden, sei es in Form von kurzen Unterrichtssequenzen, -stunden oder auch mehrstündigen Unterrichtseinheiten, bis hin zur Erarbeitung eigener Szenencollagen und Theaterstücken. Faschings (2017, S. 71) Studie zufolge sind Klassiker wie „Standbilder“ oder der „Heiße Stuhl“, auf dem eine Figur nach ihren Motiven, Träumen oder Ähnlichem befragt wird, aus dem vielfältigen Methodenrepertoire eines dramapädagogischen FSU nicht mehr wegzudenken. Mittels Dramapädagogik besteht die Möglichkeit der Bewältigung komplexer Themen, sowie die Arbeit mit und an literarischen Texten. Im Lernprozess verkörpert der Lerner nicht nur seine Rolle, sondern auch das Publikum, indem er beobachtet und gleichzeitig im Prozess teilnimmt (Dice, 2010, S. 13). Gouin (1897) ist ein Pionier für das Sprachhandeln in fiktiven Kontexten. In seiner Sprachlehrmethode, in dem das kindliche Spiel zum Modell wird, wird das, was aktuell geschieht, in einzelnen Handlungen aufgeführt und verbalisiert. Dabei betont Gouin den Zusammenhang zwischen körperlicher Handlung und Sprachproduktion und gibt die Grundlage für die Handlungsorientierung von FSU (vgl. Fasching, 2017, S. 72; Schewe, 2007, S. 152). Nach Mitte des 19. Jahrhunderts tritt Lehmanns Prinzip der Anschauung in den fachdidaktischen Blickpunkt, wobei das unmittelbare, alltägliche Umfeld der Lerner Gegenstand der Anschauung ist. Das fremdsprachliche Handeln wird unterstützt, indem die Anschauung und die ihr zugeordnete Form der Mimik und Gestik, eine Erleichterung für das Benennen und Beschreiben in der Fremdsprache bietet (Fasching, 2017, S. 72; vgl. Schilder, 1985, S. 56). Karl Mathes (1929) bemerkt „dass das darstellende Spiel im Kindesalter als selbstverständliche Lebensäußerung gewertet werden muss und dass der Trieb zum nachahmenden Darstellen von der frühesten Jugend bis in die Zeit des Erwachsenseins nicht erlischt.“ Für ihn ist es „eines der besten Mittel, die Sprechfreude zu wecken und Sprechfreudigkeit zu fördern“ (Mathes, 1929, S. 33). Politisch-historische Gründe sind ausschlaggebend dafür, dass Theater- und Dramapädagogische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik für eine Periode nicht weiter fortgeführt werden können und erst in den 70’er Jahren Publikationen zu Fremdsprachendidaktik wie „Darstellendes Spiel“ (Macht, Arnold und Geppert, 1977), dass „Lern- und Rollenspiel“ (Löffler, 1979; Spier, 1981), das „Handlungsspiel“ (Lohfert, 1983) erneut in den Vordergrund treten (Fasching, 2017, S. 73; Schewe, 2007, S. 159). Einige Publikationen sind hier aufgeführt wie „Fremdsprachliches Theater in der Schule“

in der Zeitschrift *Der Fremdsprachliche Unterricht* (86/ 1987) und “Theater im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” in der Zeitschrift *Informationen Deutsch als Fremdsprache* (4/ 1988). Die Ausgabe “*info daf*” hat den Begriff ‘dramapädagogisch’ erstmalig in die Fachzeitschrift in der Fremdsprachendidaktik aufgeführt (Schewe, 2007, S. 159). Schewe begründet das steigende Interesse für die Fremdsprachendidaktik im Gebiet Drama aufgrund der Publikationen aus der englischen Fremdsprachendidaktik (Maley/Duff 1978; Karbowska Hayes 1984; McRae 1985; Dougill 1987; Butterfield 1989). Esselborn (1988;) argumentiert mit den intensiv diskutierten ‘alternativen Sprachlehr- und -lernmethoden Total Physical Response (Asher, 1986), Suggestopädie, Community Language Learning, die bewusst Aspekte wie Körperlichkeit, Gefühl, Gestik und Mimik integrieren (ebd.). Im Sprachlernfeld entwickelten Dufeu (1994) das Konzept einer ‘Linguistischen Psychodramaturgie’, Moreno das Psychodrama (1973), Souriau (1950) und Boal (1983) die Dramaturgie, Feldhändler (1993, 2004) das Playback-Theater, Mairose-Parovsky (1997) Transkulturelles Sprechhandeln, Kao und O’Neill (1998) Prozess Drama, Tselikas (1999) und Jennings (1998) Dramatherapie, Byram und Fleming (1998) interkulturell drama- und theaterpädagogisches Fremdsprachenlernen. Susanne Even (2003, S. 21; Schewe, 2007, S. 159) zeigt, dass dramapädagogischer Unterricht eine wirkungsvolle Verarbeitung von fremdsprachlichen grammatischen Phänomenen gewährleistet. Hubers (2003; zitiert im Schewe, 2007, S. 160) demonstriert “aistisch-ästhetisch orientierten FSU” an Praxismodellen, die sie in ihrer Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernern entwickelt hat.

Die grundlegendste Funktion der Bildung ist nach Adıgüzel (2021, S. 29) ausgerichtet auf die Sozialisierung des Individuums, die Übertragung kultureller Anhäufungen von Generation zu Generation und die positive Entwicklung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, die ausgebildet werden sollen. Bildung ist nach Adıgüzel (2021, S. 29) ein Bereich, der für die Verbesserung der sozialen Dynamik in didaktischer und kultureller Hinsicht verantwortlich ist, von Generation zu Generation weitergegeben wird und eine wissenschaftliche Haltung erfordert, weshalb alle Bildungssysteme das Ziel verfolgen, Kultur zu entwickeln, zu vermitteln und zu fördern. Geförderte Fähigkeiten mit der KDM sind aktive Beteiligung, verbesserte Erinnerungsvermögen, gesteigerte Kreativität, Entwicklung von analytischen Fähigkeiten, Erfahrung von Vielseitigkeit beim Lernen, Erleben eines Gefühls der Aufregung, Selbstvertrauen, Freude am Lernen, Motivation, Lernen in sozialen Situationen, verschiedene Perspektiven sehen, beobachten

und handeln, Erfahrung von Macht und Freiheit der Rolle, selbstständiges Denken, emotionale Entwicklung, Problemlösung, ändern von Haltungen, kollektives Arbeiten, effektive Kommunikation, Austausch von Ideen, Selbstdisziplin, Integrität der Gefühle und Gedanken und Empathievermögen. Sie bietet weiterhin die Möglichkeit, Probleme zu lösen oder Probleme aus einer neuen Perspektive zu betrachten, Erworbenes zu untersuchen, Verhaltensweisen zu ändern oder zu korrigieren, Informationen über verschiedene Ereignisse zu vermitteln, Erfahrungen aus Situationen zu sammeln, moralische und geistige Werte zu entwickeln, unangenehmen Situationen, mit Ereignissen oder Phänomenen umzugehen. zu zeigen, wie man zurechtkommt, die Welt, in der man lebt, konkreter zu sehen, zu vermitteln, abstrakte Konzepte oder Erfahrungen zu konkretisieren und das Verständnis zwischen den Menschen zu fördern und Toleranz gegenüber Unterschieden zu zeigen (O'Neill und Lambert, 1991; Pearce, 2003; Üstündağ, 1997; Üstündağ, 1998; Adigüzel, 2007a; Toivanena, u.a., 2011; Nixon, 1987; McCaslin, 2006; O'Neill, 1995) Die gewählte menschliche Erfahrung soll in der imaginären Welt des Dramas erleb- und erfahrbar gemacht und in eine „here-and-now“-Erfahrung“ transferiert werden (Fasching, 2017, S. 9; Neelands/ Goode, 2000, S. 97).

1.9.3. Didaktische Vorteile der KDM

Die KDM fördert allgemein in der Didaktik und bietet viele Vorteile:

- Das Spiel ist eine der besten Lernumgebungen, in der der Lerner seine Gefühle und das, was es sieht, testet. Durch verschiedene Spiele werden insbesondere Kinder auf ihr wirkliches Leben vorbereitet.
- Lerner betrachten kreative Dramaaktivitäten als Spiel und langweilen sie sich bei den Aktivitäten nicht und haben die Möglichkeit, mit Spaß zu lernen.
- Dank kreativer Dramaaktivitäten haben Kinder und Erwachsene die Möglichkeit, Fähigkeiten über sich selbst zu erwerben.
- Man erhält die Fähigkeit, Emotionen auszudrücken und zu unterscheiden.
- Es ermöglicht, die Wörter richtig und angemessen zu verwenden und den Wortschatz zu bereichern.
- Da es bei kreativen Dramaaktivitäten kein Publikum gibt, verspürt der Lerner keinen Druck und überwindet so das Gefühl der Langeweile und Hemmung.
- KDM schärft das Bewusstsein.

- KDM ermöglicht unabhängiges und kritisches Denken.
- KDM verbessert die Kooperationsfähigkeit.
- KDM schafft soziale und psychologische Sensibilität.
- KDM entwickelt vier grundlegende Sprachfähigkeiten (Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben).
- KDM ermöglicht das Erlernen der nonverbalen Kommunikation.
- KDM bietet Kreativität und ästhetische Entwicklung.
- KDM ermöglicht die Entwicklung ethischer Werte.
- KDM sorgt für die Entwicklung von Selbstvertrauen und die Fähigkeit Entscheidungen zu treffen.
- KDM ermöglicht, neue Methoden zu finden und auszuprobieren, die die Muskeln bewegen und den Körper auf vielseitige Weise entwickeln.
- KDM ermöglicht die Entwicklung neuer Verhaltensweisen ohne Angst vor Fehlern.
- KDM bietet Sensibilität für Kunstformen.
- KDM hilft, Konflikte positiv zu bewältigen.
- Ein einfacheres Lernen wird gewährleistet, da jedes zu lernende Fach konkreter bearbeitet wird.
- Die Lehrkraft, die die Lerner während der Spiele beobachtet, hat die Möglichkeit, mehr Informationen über die Persönlichkeiten der Lerner zu erhalten und kann auf diese Weise einige emotionale Probleme leichter angehen.
- Bei den Lernern werden Eigenschaften wie Aktivität statt Passivität, Unabhängigkeit statt Abhängigkeit und Toleranz gegenüber anderen gefördert.
- Sie ermöglicht eine gesunde und kontrollierte Entladung von Emotionen.
- Sie vermittelt Selbsterkenntnis.
- Man gewinnt Selbstvertrauen im Selbstaussdruck.
- Man wird darauf vorbereitet, auf Informationen zuzugreifen und diese zu nutzen.
- Obwohl der Hauptzweck der KDM nicht darin besteht, die Lerner zu unterhalten, können die Lerner während den Kreativen Dramaaktivitäten Spaß haben und glücklich empfinden.

1.9.4. Phasen in der Kreativen Dramawerkstatt

Der Lehr- und Lernprozess in den Werkstätten mit der KDM läuft in drei Phasen ab:

- 1. Aufwärm-/ Vorbereitungsphase,*
- 2. Animations-/ Improvisations-/ Konflikt-/ Hauptphase*
- 3. Evaluations-/ Bewertungs-/ Reflektionsphase*

Vorbereitung - Aufwärmphase:

Das Aufwärmen bedeutet, jemanden für etwas sensibilisieren, eingewöhnen, annehmen und akklimatisieren. Gleichzeitig dient die Vorbereitungsphase zur Körper Mobilisierung und intensiven Nutzung der Sinne. Die intuitiv gerichteten Gruppenaktivitäten, wie Vertrauensbildung, Harmonisierung, etc., sollen eine Unterstützung sein, um eine Dynamik in der Gruppe zu schaffen, deren einrahmenden Regeln verdeutlicht werden. Sie ist eine Phase, die von der Führungskraft bestimmt wird. Das Hauptziel dieser Phase ist die Gruppendynamik aufzubauen, gleichzeitig ist sie eine Vorbereitung auf die nächste Phase. Deshalb können inhaltlich Teile des Lehrstoffes eingesetzt werden. In dieser Phase können insbesondere Kinderspiele oder daraus abgeleitete Spiele wirksam durchgeführt werden. Diese Spiele ermöglichen es dem Leiter und den Teilnehmern, miteinander zu interagieren. Sie können ihnen das Aufwärmen und die Vorbereitung auf das zu behandelnde Thema erleichtern. Sie können nach Bedarf auch Entspannungsübungen beinhalten. Diese Phase soll dem Leiter die Möglichkeit geben, seine Gruppe kennen zu lernen und sich auf die Bedürfnisse dieser Gruppe vorzubereiten, was gleichzeitig vom Lehr – und Dramaprogramm abhängig ist. Für eine Anfängergruppe werden mehr Spiele zur Kommunikation und Interaktion eingesetzt. Die Zusammensetzung von der Vorbereitung – dem Hauptteil – der Evaluationsphase ist von den Lehr- und Lernzielen abhängig. Die Vorbereitungsphase kann strukturell – technisch variieren.

Hauptphase – Improvisationsphase:

Um sicherzustellen, dass ein aktiver, spontan produzierter Zustand kreativ entwickelt wird, soll ein vergangenes Ereignis oder eine Situation zum Leben erweckt werden, indem es gezeigt wird, oder jemand dazu aufgefordert wird, die Rolle zu

übernehmen und sie zu spielen (Püsküllüoğlu, 2004, S. 201; zitiert in Adıgüzel, 2006b, S. 26) Animation ist der Prozess, in dem ein Subjekt geformt und enthüllt wird, in dem alle Gestaltungsarbeiten, in denen die Verkörperungen wiedergespiegelt werden sollen, durchgeführt werden (Özoğul, 2019, S. 21-24). Es ist ein Atelier, in dem Improvisation, Rollenspiele und andere Techniken eingesetzt werden. Alle kreativen Erfahrungen, der Austausch und die Bewertung von Dramaaktivitäten sind in diesem Teil enthalten. Die Animationen, die durch die auf der Bühne durchgeführten Lernprozesse entstanden sind, sind ihre Ergebnisse und Spuren, die sie bei den Einzelnen hinterlassen haben. Die Techniken, die zur Lösung der geschaffenen dramatischen Momente notwendig sind, werden bei der Bearbeitung des identifizierten Themas in dieser Phase angewendet.

Auswertungs-Diskussionsphase:

Die Ergebnisse der Dramaaktivitäten werden in dieser Phase ausgewertet. Mit anderen Worten, das Wesentliche und die Bedeutung des Prozesses, die Qualität und Quantität werden in dieser Phase bestimmt. Die Aneignung des Gelernten, ob die Situation verändert wird und ob diese Situation Auswirkungen auf das zukünftige Leben hat oder nicht, hängt davon ab, wie alle Dramenerfahrungen und Prozesse wahrgenommen und verstanden werden. In dieser Phase werden Gefühle und Gedanken untereinander ausgetauscht, dabei umfasst die Auswertung auch das Wissen zum Hauptthema, dramapädagogisches Wissen und weitere Informationen. Es werden Diskussionen über das Wesen des Dramas und Meinungen ausgetauscht. Der Austausch kann sowohl in Rollen als auch in Form von Gesprächen erfolgen oder es können zur Rolle zusätzlich verschiedene Schreibaktivitäten (Brief, Literaturarten, Zeitungsauszug) durchgeführt werden. Die Lerner können Kritik zur Methodik und Themenwahl, -verarbeitung, -bewertung austauschen, Vorschläge zum Verlauf des Unterrichts und Veränderungen geben und sie können über die Auswirkungen des Prozesses auf ihre Lernergebnisse diskutieren.

Tabelle 1.2. *Aufbau dramapädagogischer Sequenzen (Tselikas, 1999, S. 44)*

Aufwärmen	Kontrakt (Gemeinsame, Absprache zur verpflichtenden Durchführung der dramapädagogischen Arbeit) Gruppenarbeit	Einstimmung: Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
Hauptarbeit	Gruppenkonsolidierung Themengestaltung	Fokussierung auf das Thema
Abschluss	Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung	Rückkehr aus dem Lernprozess

Was die Bewertung betrifft, so kann sie in verschiedenen Phasen eingesetzt werden. Zum Beispiel können die Ziele der Studie hinterfragt werden. Wenn es um den kognitiven Gewinn geht, kann ein Instrument zur Messung des Wissensstandes verwendet werden. Wenn die Studie die Einstellung verbessern soll, kann eine Einstellungsskala eingesetzt werden. Andererseits ist die Bewertung nur ein Meinungsaustausch. Sie kann auch den verbalen Austausch von Einstellungen und Erfahrungen beinhalten.

1.9.5. Kreative Drama Techniken

In der KDM gibt es inzwischen über 100 verschiedene KDT. Detaillierte, erprobte Übungssammlungen und Unterrichtssequenzen, die zentrale Techniken klar verständlich und nachvollziehbar beschreiben und deren theoretische Grundlage erklären, sind neben dem Theorieverständnis und ausreichenden Erfahrungen in der Praxis der KDM vornehmlich von Bedeutung (vgl. Fasching, 2017; Chaplin, 2001; Clipson-Boyles, 2012; Elena, 2011, 2012; Harrison, 1999; Kempe und Winkelmann, 1998; Levy und Helmschrott, 2013; Maley und Duff, 2005; Neelands, 2004; Neelands und Goode, 2000; Theodorou, 2014; E. Turecek, 2003, 2006). Einige von diesen Techniken, die im FSU verwendet werden können, sind hier mit vereinzelt Erläuterungen und Anwendungsbeispielen aufgeführt (Öztürk, 2007, S. 127-137; Adigüzel, 2016, S. 321-388; Özoğul, 2019, S. 24-31):

Rollenkarten:

Rollenkarten dienen der Übermittlung detaillierter Informationen über die zu spielenden Rollenpersonen und die Lebensumstände der Personen. Diese können in Situationen nützlich sein, in denen der Lehrer Zeit gewinnen möchte, um eine Reihe verschiedener Rollen vorzustellen. Es wird auch in Situationen verwendet, in denen der Lehrer nicht möchte, dass die TN die Details von jemand anderem als ihrer eigenen Rolle kennen. Aus diesem Grund sollte darauf geachtet werden, dass die vom Lehrer vorbereiteten Karten von den TN nicht eingesehen werden, bevor sie verwendet werden. Alle gemeinsamen Informationen müssen auf beiden Karten vorhanden sein. Die Karten geben die notwendigen Hinweise zur Improvisation. Der Inhalt der Karte soll den TN die

notwendigen Informationen liefern, bevor sie mit dem Improvisieren beginnen. Auch die TN werden gebeten, diese Informationen auf den Karten aufzunehmen. Rollenkarten sollten Ressourcen sein, die bei Bedarf verwendet werden, anstatt eine Informationsquelle zu sein, auf die während der Improvisationen immer Bezug genommen wird. Außerdem sollte jede Karte einmal im selben Lernteam verwendet werden, um zu verhindern, dass sich die TN langweilen und vom Zweck des Studiums abgelenkt werden.

Erzähltechnik:

Der technische Einsatz der Erzählung im Drama kann in unterschiedlichen Formen erfolgen. Die Erzählung kann verwendet werden, um während der Inszenierung einer Geschichte diese zusammenzufassen. Während eine Figur die Geschichte erzählt, können andere diese porträtieren oder die Szenen werden im Zusammenhang erzählt und es werden an ihnen Interpretationen und Analysen vorgenommen. Die Erzähltechnik bietet Möglichkeiten zur Verbesserung der Sprache, der ästhetischen Bildung und des Sozialverhaltens. Die Ebene der Verwendung der Erzählung im Drama hängt vom dramatischen Muster der Animation sowie von den kollektiven Entscheidungen der Beteiligten ab. Besonders bei der Arbeit mit kleinen Kindern kann der Lehrer in der ersten Phase des Dramaunterrichts die TN durch Geschichtenerzählen dazu bringen aktiv teilzunehmen. In diesem Fall wird die Geschichte langsam gelesen und es werden gegebenenfalls Pausen eingelegt, damit die Lerner die erwarteten 25 Animationen ausführen können. Je mehr sich die Lerner während des Unterrichts sicher fühlen, kann der Lehrer die Entscheidung zunehmend den Lernern überlassen. Wenn die Geschichte flüssig wird, kann man die Entscheidung den Individuen dazu überlassen, was diese tun und wie sie sich verhalten werden.

Bewusstseinsgasse (Conscience Alley) / Gedankentunnel:

Es ist eine Technik, die der Hauptfigur hilft, jedes Dilemma zu erkennen, auf das sie/er stößt, oder eine Situation, aus der sie nicht herauskommen kann, während die Handlung im Drama weitergeht. Das Bühnenbild erfordert, dass sich die TN in zwei Reihen gegenüberstehen. Die Hauptfigur geht zwischen zwei Reihen von TN, während die Mitglieder der Gasse der Reihe nach ihre Meinung zu einem Thema äußern, zu dem der Held sich nicht entscheiden kann. Jeder der Lerner wird zur Stimme des Gewissens der Figur, indem er/ sie einen Satz sagt, der unterschiedliche Gedanken und Gefühle widerspiegelt. Es kann so bearbeitet werden, dass es möglicherweise gegensätzliche

Ansichten gibt, die nicht mit den Ansichten einiger übereinstimmen. In diesem Prozess helfen die Gedanken und die emotionale Stimulation, die entlang des Korridors vorgeschlagen werden, der Hauptfigur, eine Entscheidung zu treffen. Wenn die Hauptfigur das Ende der Passage erreicht, trifft sie ihre Entscheidung. Diese Technik wird auch als Gedankentunnel bezeichnet.

Geteilter Bildschirm (Split Screen):

Während des Dramaprozesses erstellen die TN zwei oder mehr Szenenarrangements, die zu unterschiedlichen Zeiten und an unterschiedlichen Orten stattfinden. Die Art der Inszenierung ist zwei- oder mehrgeteilt, um das Gesamtwerk nicht zu verderben. Sie arbeiten dann die Ereignisse zwischen diesen Szenen aus, vorwärts oder rückwärts, wie in Filmen. Der Aufbau, die Verbindungen und gegenseitigen Beziehungen dieser beiden Szenen sollten sehr sorgfältig vorbereitet werden (zitiert nach Somers, 1994; Öztürk, 2007, S. 128;).

Klatschrunde (Gossip Circle):

Das Verhalten der Figuren im Dramaprozess wird in einem von den TN geschaffenen Kreis als Klatsch kritisiert. Der Klatsch wird noch mehr verbreitet und übertrieben, während er sich durch die Runde ausbreitet. Es ist eine funktionale Technik zur Bestimmung von Spannungen und Widersprüchen für die folgenden Stufen des Dramas (zitiert nach Somers, 1994; Öztürk, 2007, S. 128;).

Gefrorenes Standbild (Still Image):

Es sind die TN die ein Standbild erstellen, während sie eine wichtige Situation während des Dramastücks darstellen. Handlung und Wort im Spiel werden wie ein Foto oder Video eingefroren. Die vom Lehrer gemachten imaginären Fotos werden von anderen TN, die nicht improvisiert sind, analysiert, indem sie kurz über diese Bilder sprechen. Insbesondere ist es möglich, dass die Bedeutungen in konkrete Bilder umgewandelt werden und dass die Emotionen von den Clustermitgliedern auf die sparsamste und sicherste Weise interpretiert werden. Stumpfe Bilder verlangen (einzeln oder als Gruppe) Stellung zu beziehen.

Improvisation:

Es ist eine augenblickliche, spontane Animation unter Berücksichtigung einer bestimmten Situation oder eines bestimmten Objekts. Die Fragen *wer, was, wo, wann* und

mit wem sind Variablen, die der Improvisation eine Richtung angeben. Improvisation ist die Verwendung verschiedener Ausdrucksmittel über etwas oder eine Situation ohne vorgegebene Muster. Die Improvisation, die auch als Akt der freien Gestaltung definiert werden kann, hat je nach Einsatzgebiet unterschiedliche Formen. Im Gegensatz zu anderen Bereichen verwendet die Improvisation im Drama die Komponenten der dramatischen Fiktion. Dementsprechend sollte unabhängig von dem zu improvisierenden Thema eine Handlung (Geschichte) frei erstellt werden. Das Beziehungsgeflecht innerhalb der Handlung muss offengelegt werden. Mit anderen Worten, Rollenpersonen sollten bestimmt werden. Ereignisse und Personen sollten eine oder mehrere Umgebungen verwenden. Mit anderen Worten, der Ort oder die Orte, an denen das Ereignis stattfindet, sollten klar sein. Die Handlung muss eine positive oder negative dramatische Spannung/ Konflikt und eine Struktur haben, die neue Situationen zulässt. Es ist nicht obligatorisch zu reflektieren, wann die Verschwörung stattfindet, außer in besonderen Fällen. Bei der Improvisation in Schauspielwerken sind Prozess und Produkt miteinander verwoben und nicht ohne weiteres voneinander zu unterscheiden. Was im Improvisationsprozess entsteht, kann nicht von jemand anderem wiederbelebt oder wiederholt werden. Außerdem kann das Spiel nach Anmeldung bzw. Meldung erneut gespielt werden. Und sie wird zu einem ästhetischen Ganzen, das sich nur durch Improvisation formt. Mit anderen Worten, es handelt sich um eine strukturierte Improvisation (Adıgüzel, 1993; zitiert in Öztürk, 2007, S. 129;).

Foto-Erinnerungsmalerei:

Foto-Moment und Malarbeiten sind einander sehr ähnlich. Es kann jedoch an verschiedene Studien angepasst werden. Zum Beispiel werden einige im Set gebeten, ein Foto zu erstellen. Später können andere TN gebeten werden, sich daran zu beteiligen. Der Moment der Entstehung wird bestimmt, wenn diejenigen im Cluster beginnen, das Foto zu komponieren, dann beginnen andere, dazu beizutragen. Am Anfang dieser Arbeit sind Stille und Konzentration sehr wichtig. Ein paar TN starten das Foto, dann macht die ganze Klasse mit und es entsteht ein allgemeines Foto. Jeder muss sich schnell bewegen, damit der TN seinen Platz beim Erstellen des Fotos vollständig halten kann. Sobald das Foto fertig ist, werden die Gesichtsausdrücke der TN usw. vor dem Enträtseln angezeigt. Sie werden auch gebeten, die Details auf dem Foto gründlich zu reflektieren. Diese Überlegungen können auf unterschiedliche Weise erweitert werden. Außerdem können

die Gruppen während der Improvisationen gebeten werden, Fotos zu machen. Um die Rollen klar zu definieren, wird jeder aufgefordert, die Situation einzunehmen, die er für die Rolle festgelegt hat. Dann wird das Team gebeten, ihre Themenspiegelung zu beschreiben, z.B. wer sie sind und was sie tun. Daher wird entschieden, das Foto in Live-Form zu machen. Sobald das Foto erstellt ist, kann es in die Phase der Erstellung einer Skulptur als Marmor- oder Steinblock verschoben werden. Dafür sollten die TN eng beieinanderstehen und ein natürlicher Teil der Skulptur sein. Wenn die Skulptur fertig ist und ihren vollen Ausdruck erhält, begleitet von Musik, löst sich die Skulptur auf. Für die Musik können in den ersten Schritten Schlaginstrumente eingesetzt werden. So lässt sich jede Stufe der Bewegungen leicht kontrollieren. Sobald die Bewegungen abgeschlossen sind, zählt der Lehrer rückwärts zurück, um anzuzeigen, dass die Fertigstellungszeit der Statue nun abgelaufen ist.

Moment der Wahrheit (Moment of Truth):

Eine Technik, bei der die Gruppe eine letzte Szene für das Drama entwerfen muss. Dabei wird das Konzept der Werkstatt in diese Szene integriert und verarbeitet. Die TN arbeiten in Gruppen zusammen und stellen vereinzelt ein Teil dieser Szene dar und vervollständigen diese Szene im Ganzen. Sie teilen Vorschläge untereinander aus und entscheiden sich für eine Optimale Finalszenen. Die Gruppenmitglieder müssen einen Brennpunkt für die Abschlusszene schaffen (O'Neill und Lambert, 1984; Neelands, 1990; zitiert in Somers, 1994, Öztürk, 2007, S. 131; Özoğul, 2019)

Zurück in die Vergangenheit (Flash Back):

Im Dramaprozess spielen die Rollenperson(en) Ereignisse nach, die vor Sekunden, Minuten, Tagen oder Jahren passiert sind. Dieser Prozess ermöglicht es den Charakteren, ihre Vergangenheit, ihren Fokus oder die Situation, in der sie sich befinden, zu sehen. Es hilft auch, sich mit der Gegenwart zu verbinden. Die Beziehung zwischen den dramatischen Konzepten von Vergangenheit und Gegenwart kann verstärkt werden, indem Szenen aus der Vergangenheit eingestreut werden, während das Stück oder die Improvisation weitergeht. Eine wichtige Szene aus der Vergangenheit einer Figur kann mit einem Standbild oder in einem anderen Teil der Szene nachgestellt werden. Es ist möglich, verbal oder nonverbal zu improvisieren.

Innere Stimme (Inner Voice):

In der Dramaarbeit kann diese Technik verwendet werden, um die komplexen Aspekte eines Problems zu beleuchten, mit dem die Figuren konfrontiert sind. Beispielsweise werden zwei Charaktere mit Konfliktsituationen ausgewählt. Zwei weitere Personen werden aus der Gruppe ausgewählt. Das auserwählte Volk wird zur inneren Stimme (Kopfstimme) der Konfliktmenschen. Sie äußern die widersprüchlichen Gedanken dieser Figur, als würden sie laut denken, oder sie können der Figur basierend auf ihren Vorlieben Vorschläge machen. Empfehlungen sollten sich auf den vorherigen Prozess beziehen. Die innere Stimme kann auch als die Stimme ihres Besitzers betrachtet werden. Während sich die Charaktere bei dieser Technik der aufgetretenen Probleme bewusster werden, können andere mit dem Charakter in die Situation eintreten, ihre Gedanken ausdrücken und die Spannung erhöhen oder verringern.

Improvisation in kleinen Gruppen (Small Group Improvisation):

Die allgemeine Gruppe der TN wird in kleine Untergruppen und Werke aufgeteilt, die sich auf das Hauptthema beziehen, und sie kombinieren ihre Arbeit, um das Ganze zu bilden. Es ist eine Technik, die auf der Planung, Vorbereitung und Präsentation von Improvisationen basiert, um verschiedene Perspektiven auf jedes Ereignis in kleinen Sets zu reflektieren. Improvisationen ermöglichen es dem Einzelnen, sein vorhandenes Wissen über die Erfahrung oder Situation zu reflektieren. Es ist wichtig, die Gedanken auf eine bestimmte Weise zu ordnen, den Inhalt auszuwählen, die Charaktere zu bestimmen, Ereignisse und Dialoge zu erstellen, die Fähigkeiten zum Handeln zu entwickeln und Vertrauen in die Animation zu gewährleisten (Somers, 1994; zitiert in Öztürk, 2007, S. 132; Özoğul, 2019, S. 28).

Briefe (Letters):

Um dem bestehenden Drama einen neuen Gedanken, Fokus oder eine neue Spannung hinzuzufügen, werden dem ganzen Team oder Teil Team vom Lehrer Briefe verteilt. Dieses vorbereitete Schreiben kann den Verlauf der Veranstaltung verändern und den TN helfen, im Falle eines Dilemmas Entscheidungen zu treffen. Es sollte nicht mit der Briefschreibaktivität verwechselt werden, die in der Technik des Schreibens in einer Rolle stattfinden kann.

Lehrer übernimmt eine Rolle (Teacher in Role):

Dies ist eine sehr wichtige Technik zur Gestaltung dramatischer Fiktion. Das bedeutet, dass der Lehrer zusammen mit den TN aktiv in der Werkstatt teilnimmt. Große künstlerische Fähigkeiten sind dafür nicht erforderlich. Von Lehrern wird erwartet, dass sie die Macht haben, Maßnahmen zu ergreifen, um die besten Antworten von TN zu erhalten. Besonders wenn der Lehrer in die Rolle von jemandem eintritt, der in der Rolle von den TN um Hilfe und Rat bittet, können erhebliche Gewinne erzielt werden. Der Lehrer kann auch ein Theaterleiter oder ein Mitschüler sein oder eine andere Rolle spielen, die für die Entwicklung des Unterrichts von Vorteil ist. Der Lehrer kann die TN bitten, Fragen zu stellen. Je nach Entwicklung des Spiels kann er/sie die TN in die Rolle von Mitgliedern einer besonderen Gruppe versetzen und sie ermutigen.

Schreiben in der Rolle (Writing In Role):

Entsprechend den besprochenen Inhalten können die TN einen Bericht, eine Sitzungsankündigung, einen Brief, eine Postkarte, eine Vorladung, ein Gerichtsentscheidungsschreiben usw. von der Person in der gespielten Rolle schreiben. Diese Technik kann dazu dienen, einer laufenden Aktivität eine Richtung zu geben, die Spannung zu erhöhen oder eine neue Idee einzuführen. Die TN können dies sowohl einzeln als auch gemeinsam in Zweier- oder Dreiergruppen verwirklichen. Diese Technik wird meist in der Bewertungsphase eingesetzt und kann zur Bewertung der Kompetenz der TN dienen.

Nach dem Schreiben werden die Texte in die Mitte gelegt und jeder TN nimmt sich einen Text und liest ihn, während er und die anderen im Raum wandern. Nachdem der Text gelesen ist, tauschen sich die TN untereinander ihre Texte mit dem nächsten im Umfeld aus und wiederholen dies mehrmals, bis jeder Text gelesen wurde. Eine andere Version ist, dass die Texte in der Mitte liegen und jeder einen geschriebenen Text, der nicht von ihm/ihr geschrieben wurde, nimmt und vorliest.

Rollenspiele (Role Play):

Rollenspiele erleichtern es den TN, das zu tun, was sie nicht selbst sagen oder tun können, innerhalb der Rolle, die sie übernommen haben. Es gibt ihnen die Möglichkeit, sich mutig und selbstbewusst auszudrücken. Rollenspiel bedeutet, dass die TN eine Rolle in einer sicheren Umgebung übernehmen, in der sie so kreativ wie möglich sein können. Rollenspiele sind grundlegend für alle Drama- und Schauspielaktivitäten.

Für viele ist es eine natürliche Fähigkeit, die Rolle eines anderen zu übernehmen. Während das Drama die Sprache und die Motorik entwickelt, entwickelt es nebenbei die Sensibilität für unterschiedliche Perspektiven für insbesondere Kinder, die mit emotionalen Schwierigkeiten ihre Gefühle nicht ausdrücken können. Die Rollenspiele sind sehr effektiv in der Struktur des Dramakurses. Je nach Rolle können die TN in die Vergangenheit oder in die Zukunft treten. Sie können in der Rolle überall hinreisen und Reflexionen über Probleme auf moralischer und mentaler Ebene anregen und die Möglichkeit bieten ungezwungen über diese Probleme zu berichten, wobei sie ihre eigene Identität nicht offenbaren.

Anfrage-Besprechung-Interview:

Es handelt sich um eine Technik, die darauf basiert, verschiedene Situationen zu schaffen, um Wissen, Einstellungen, Verhaltensweisen und Fähigkeiten in der Dramawissenschaft aufzudecken. Es verfügt über 30 Funktionen, mit denen Einzelpersonen mögliche Antworten berücksichtigen und verarbeiten können, indem sie entsprechende Fragen stellen. Über Probleme sprechen; Treffen mit Familien, Lehrern, Freunden; Kriminalgeschichten, Gerichtsverhandlungen, Vorstellungsgespräche, mündliche Prüfungen, Nachrichten und Dokumentationen eignen sich für diese Art von Arbeit. Fähigkeiten wie das Bestimmen geeigneter Fragen in Bezug auf das Lernen, welche Art von Informationen benötigt werden, ob die Antworten korrekt sind, das Sammeln und Organisieren von Informationen, das Schaffen eines Vertrauensgefühls, das in realen Situationen erforderlich ist, und der Umgang mit ähnlichen und unterschiedlichen Aspekten von Ereignissen können entwickelt sein.

Sie ist eine Technik, die im Prozessdrama sehr oft eingesetzt wird und Zusammenhänge zu Konflikten zu verstehen, zu erläutern und das Thema in verschiedene Richtungen strömen zu lassen.

Wortlos-Stumme Animation (Pantomime):

In vielen Quellen wird nonverbale Animation/Spiel aufgrund von Übersetzungsproblemen mit Pantomime Kunst verwechselt. Denn Pantomime ist eine Art Theater. Ihre Herstellung erfordert besondere Fähigkeiten, Ausbildung und Erfahrung. Aufgrund seines nonverbal-stummen Spiels ähnelt es den nonverbalen Animationen, die in der Theaterpädagogik verwendet werden. Was in dramatischen Umgebungen als Pantomime bezeichnet wird, ist eigentlich nonverbale Animation. Es kann auch als

wortloses Spiel bezeichnet werden. Während diese Technik TN die Möglichkeit gibt, ihren Körper zu erkennen und ihre Körpersprache effektiv einzusetzen, hilft sie ihnen auch dabei, gute Beobachter zu werden, indem sie sich auf eine bestimmte Aktivität konzentrieren. Nonverbales Spiel ist der Ausdruck von Gefühlen und Gedanken ohne Worte. Die zu bearbeitenden Übungen tragen wesentlich dazu bei, dass TN Sprache, Körper und Mimik sinnvoll einsetzen. Sie lernen bei diesen Animationen ihre Körper für die Kommunikation sinnvoll einzusetzen und trainieren ungezwungen zu reagieren.

Telefongespräche:

Bei dieser Technik sprechen nicht nur zwei TN auf der Bühne am Telefon. Die telefonisch gewonnenen Informationen sollten im Dramaprozess ausgewertet werden. Zuhörer hören bei einem Telefongespräch nur einem oder beiden Gesprächspartnern zu.

Auch das Problem eine Improvisation von aufbauenden Geschehnissen in verschiedenen Räumen kann durch das Telefongespräch gelöst und vermittelt werden. Die Telefongespräche erleichtern somit den TN eine komplexe Szene mit mehreren Orten auf einer einzigen Bühne zu verwirklichen und dienen als eine effektive Technik. Der Lehrer kann diese Gespräche nutzen, um dem Drama neue Informationen hinzuzufügen, die Geschichte weiterzuentwickeln oder die Spannung zu erhöhen (O'Neill und Lambert, 1984; Neelands, 1990; zitiert in Somers, 1994; Öztürk, 2007, S. 137; Özoğul, 2019, S. 29).

Abhalten einer Sitzung (Holding A Meeting):

Die TN der Dramaaktivitäten kommen zusammen, um neue Informationen auszutauschen, Pläne zu schmieden, gemeinsame Entscheidungen zur Lösung aufkommender Probleme zu treffen und Lösungen anzubieten. Das Treffen wird vom Lehrer oder jemandem aus der Gruppe geleitet, oder die Gruppe kann sich ohne Lehrer treffen. Diese Technik wird auch verwendet, um einen neuen Fokus in der Gruppenarbeit zu schaffen. Gleichzeitig schafft diese Technik eine Gelegenheit für die TN, ihre Sprechfähigkeiten zu offenbaren und zu entwickeln. Parlamentarische Sitzungen, Verlagssitzungen, Protestkundgebungen, Familientreffen, Demonstrationen, Gewerkschaftsversammlungen, Versammlungen verschiedener Gruppen u.a. können Beispiele sein. Der Lehrer kann die Sitzungen gut strukturieren und die Sitzungen als Vorsitzender beaufsichtigen. Weiterhin können die individuellen Bedürfnisse und

Interessen anderer ausgeglichen, Verhandlungen geführt, Veranstaltungen erstellt, Theaterarbeit initiiert und geleitet werden.

Improvisation in der ganzen Gruppe (Whole Group Improvisation):

Alle TN der Werkstatt und der Lehrer nehmen gleichzeitig an der Improvisation teil. Das gesamte Team nimmt an der Animation teil, als wäre es einer beliebigen Situation begegnet. Gespräche und Verhaltensweisen beschränken sich auf die allgemeine Situation. So können symbolische Animationen erstellt werden, indem die Diskussionen und geeignete Gesten und Mimik innerhalb der Gruppe gefunden werden. So lässt sich beim Arbeiten im Cluster komfortabel und unbeobachtet arbeiten. Probleme können durch Übergänge zwischen den symbolischen und wörtlichen Dimensionen von Cluster-Animationen gelöst werden.

1.10. Forschungen

Viele neuzeitige Studien in diesem Gebiet zeigen das Interesse zu dem Faktor Sprehangst in FSU, was bestätigt, dass es ein aktuelles Thema ist und Lösungswegen bedarf. Die Studien zu Drama, Dramapädagogik, Theaterpädagogik sind hauptsächlich darauf ausgelegt, die Lernkompetenzen zu fördern. Die Ergebnisse dieser Untersuchungen haben zwar gezeigt, dass die Beweggründe und Resultate der Mühe wert sind, wurden aber aus der Sicht der Lehrkraft nicht zur Erwägung gezogen, da die Zensierung belastender ist, sie unter erhöhten Anforderungen und unter Zeitdruck gestellt sind. Die erhöhte Wachsamkeit, individuelle Arbeitsmöglichkeiten, zwanglose Atmosphäre sind hingegen für den Lerner lukrative Standpunkte (vgl. Monyer, 2010; Sinisi, 2009).

1.10.1. Studien über Sprechfähigkeit im FSU

Viele junge Studien sind in dem Forschungsfeld „Kreatives Drama/ Dramapädagogik“ für die Fremdsprachensprehangst bestätigen, dass die Fremdsprachensprehangst sich um ein aktuelles Problem handelt, das angegangen werden muss. Das Studium des Schauspiels, der Theaterpädagogik und Dramapädagogik zielen grundsätzlich auf die Verbesserung der Lernfähigkeit ab. Die Ergebnisse dieser Studien zeigen, dass Motivationen und Leistungen wertvoll sind. Die KDM wurde in

vielen Forschungsgebieten, wie Psychologie, Soziologie, Philosophie, Medizin, Fremdsprachendidaktik, u.a., untersucht und es wurden wertvolle Ergebnisse verzeichnet. Auffallend ist, dass Studien über die Deutsche Fremdsprachendidaktik hauptsächlich in den europäischen Staaten durchgeführt wurden. Eine umfassende Studie weist die Arbeit von Ünal und Genç (2017) zu literarischen Texten und Prozessdrama in der Türkei vor.

1.10.2. Studien zu Drama und KDT im FSU in der Türkei

Karaosmanoğlu und Metinnam (2022, S. 140), die Thorkelsdóttirs Ansicht zitieren, definieren das wichtigste Merkmal des Dramas als "Drama bietet eine künstlerische Diskussionsumgebung, indem es Fragen des realen Lebens auf der Grundlage von Rollenspielen und Improvisationen anspricht", und stellen fest, dass die TN die Möglichkeit haben, zu interagieren und verschiedene soziale Rollen in einem sicheren Umfeld zu erkunden, die Bedeutung des Menschseins in einer multidimensionalen Weise. Drama in der Bildung agiert als eine Disziplin, die die Kreativität der TN entwickelt oder theaterbezogene Themen (Rolle, dramatische Fiktion, Dramatechniken usw.) unter Berücksichtigung der Fähigkeiten der TN behandelt. Ziel dieser Untersuchung war es, die Gründe für die Wahl des Dramakurses der Studenten der Universität Ankara und ihre Erwartungen an den Kurs aufzudecken. Es wurden Antworten auf diese Fragen gesucht:

- Welche Ansichten haben Universitätsstudenten zur Definition von Drama?
- Aus welchen Gründen entscheiden sich StudentInnen für den Studiengang Drama?
- Wie haben sich die Studenten/innen verhalten, um sich bei der Wahl des Dramafaches über die Studieninhalte zu informieren?
- Welche Erwartungen haben die Studenten/innen an den Studiengang Drama?

Es wurde ein grundlegendes qualitatives Forschungsdesign verwendet. In diesem Design werden Daten zum Forschungsproblem durch Interviews, Beobachtungen und Dokumentenanalysen gesammelt. Die erhobenen Daten werden nach den Regeln der qualitativen Datenanalyse ausgewertet. Der Grund für die Verwendung qualitativer Grundlagenforschung in dieser Studie besteht darin, das Vorwissen der Studierenden, die sich für Dramastudiengänge an Universitäten entschieden haben, wie sie sich für die

Studienwahl entschieden haben, und ihre Erwartungen an den Studiengang durch offene Fragen zu beschreiben. Die Studiengruppe der Forschung bestand aus 115 Studenten (81 Frauen, 34 Männer), die im Herbstsemester des Studienjahres 2021-2022 an verschiedenen Abteilungen der Universität Ankara studierten, von denen die meisten keine Dramaerfahrung hatten. Um die Studiengruppe zu bilden, wurde die gezielte Stichprobentechnik verwendet, die mit Stichproben erstellt wurde, die die reichsten und am nächsten liegenden Daten im Fokus der Forschung präsentieren würden (Yin, 2016). Um die Vertraulichkeit jedes einzelnen Probanden zu wahren, deren Meinungen im Rahmen der Studie eingeholt wurden, wurden Codes wie „K1, K2, ... K115“ verwendet. In dieser Studie wurden Daten durch Interviews erhoben. Dabei wurde ein Interviewformular mit dem Titel Elective Drama Course Readiness Determination Form vorbereitet, um die TN zu interviewen. Der Interviewbogen ermöglichte, den an der Untersuchung teilnehmenden Hochschulstudierenden, ihre Vorabinformationen zu ihrem gewählten Drama Faches, ihren Entscheidungsprozessen und ihren Erwartungen an die Vorlesungen zu äußern, wobei der erste Abschnitt sechs Fragen enthält, die demografische Informationen enthalten, und der zweite Teil besteht aus sechs Fragen. Zur Analyse der Studiendaten wurde eine deskriptive Analyse verwendet. Bei der deskriptiven Analyse werden die gewonnenen Daten zusammengefasst und nach vorgegebenen Themen interpretiert. Die Themen dieser Studie, die darauf abzielt, das Vorwissen der StudentInnen, die das Wahlfach Drama belegen, sind ihre Entscheidungsprozesse und ihre Erwartungen an das Studium aufzudecken. Die als Ergebnis der Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse wurden unter Berücksichtigung der Forschungsziele präsentiert. Die aufkommenden Themen wurden in Kategorien eingeteilt und mit Zitaten aus der Sicht der TN untermauert. Ziel dieser Forschung war es, die Definitionen der StudentInnen, die kreativen Drama Unterricht wählten, die Gründe für die Wahl des Dramaunterrichts und ihre Erwartungen an den Unterricht zu ermitteln. Es wurde beobachtet, dass einige der TN Wahldramaunterricht in der Sekundar- oder Oberschule nahmen und an Dramatraining teilnahmen. Einige TN gaben an, an Theatertrainings teilgenommen, an Theaterklubs oder Theatergesellschaften teilgenommen, verschiedene Rollen in Theaterstücken übernommen zu haben, die in ihren Schulen organisiert wurden, und an Aktivitäten wie Theaterstücken und Aufführungen teilgenommen zu haben. Es zeigte sich, dass die Anzahl der TN mit Dramaerfahrung geringer war als die mit Theatererfahrung. Die erste Teilfrage der

Untersuchung lautet: „Welche Ansichten haben Universitätsstudenten zur Definition von Drama?“ Drama zeichnet sich als ein Bereich aus, der oft mit dem Theaterbereich verwechselt wurde. Probanden, die sich mit Drama beschäftigen oder keine Erfahrung mit Drama haben, nennen Beispiele aus Theaterkonzepten, Bestandteilen des Theaters oder der Theaterwissenschaft, wenn sie Drama beschreiben. Die inhaltlichen Bereiche Theater und Drama unterschieden sich formal. Bei der Beschreibung oder Erörterung von Theaterstücken gaben die Probanden in der Regel Beispiele über das Theater und sprechen über die charakteristischen Merkmale des Theaters. Die Untersuchung kam zu dem Schluss, dass die Probanden, selbst wenn sie sich über Drama informierten, sei es vor oder während der Kursauswahl nicht genügend Wissen über Drama verfügten. Die Ergebnisse zur Definition von Drama können unter drei verschiedenen Überschriften untersucht werden. Drama wurde definiert als Improvisationen, die von den TN durchgeführt werden, um Lebenssituationen nachzustellen, menschliche Beziehungen zu verstehen oder zu interpretieren. Diese Ausdrücke, die Drama direkt beschreiben, wurden von einer kleinen Anzahl von Probanden verwendet. Die zweite Teilfrage der Untersuchung lautet: „Was sind die Gründe für Universitätsstudenten, sich für ein Dramastudium zu entscheiden? Wie haben sich die Studierenden bei der Wahl des Dramastudiums verhalten?“ Die erhaltenen Erkenntnisse ergaben, dass die TN den Dramakurs gewählt haben, um einen Beitrag zu ihrem Studienfach zu leisten, verschiedene Aspekte davon zu erkunden oder um Spaß zu haben. Die dritte Teilfrage der Untersuchung lautet: "Welche Erwartungen haben Universitätsstudenten vom Kreativen Drama?" Die TN erwarten, ihre Kommunikationsfähigkeiten und ihr Selbstvertrauen zu verbessern, andere Perspektiven zu gewinnen, kreativere und fantasievollere Menschen zu werden, Empathie mit anderen Menschen in der Gesellschaft zu entwickeln und mit Dramaunterricht Kontakte zu knüpfen. Die Ergebnisse der Forschung ähneln den Studien zu diesem Thema. Diese Erwartungen hängen auch damit zusammen, wie die TN Drama definieren. Auch die Erwartungen der Beteiligten, die das Drama gemeinhin mit Theater assoziieren, stimmen mit den Zielen des Theaters überein.

Güryay's (2015) Studie ist ein gutes Beispiel für eine erfolgreiche Implementierung der KDM im FSU. Einer der theoretischen Kurse im Englischunterricht ist der Spracherwerbskurs im zweiten Studienjahr. Eine Fallstudie wurde an der Dokuz Eylül Universität, Abteilung für Fremdsprache Englisch auf Lehramt, durchgeführt, um diesen

Kurs attraktiver zu machen und EFL-LK kreatives Drama näher zu bringen. Der Hauptzweck dieser Studie besteht darin, die Wahrnehmungen von LK über kreatives Drama aufzuzeigen. Die Stichprobe der Studie bestand aus 33 Studenten im zweiten Jahr, die im Studienjahr 2012-2013 an der Universität Dokuz Eylül, Department of English Language and Education, studierten. Im Rahmen dieser Studie wurde ein sechsstündiger Plan erstellt, in dem kreatives Drama als Methode verwendet wurde, und die die Forscherin angewendet hat. Als Datenerhebungsinstrument wurden ein Fragebogen in Form des ersten und letzten Tests und Interviews mit fünf zufällig ausgewählten Studenten über den von ihnen erlebten kreativen Dramaprozess aufgezeichnet. Vor und nach der Bildungsbewerbung wurde eine Befragung durchgeführt. Für die Studie wurde ein sechsstündiger Unterrichtsplan zu den Einflussfaktoren auf die Zweitsprache erstellt. Die Forscherin unterrichtete fremde Lektionen, indem sie die KDM in diesen Lektionen verwendete. Nach den Werkstätten wurde ein Interview mit den Probanden geführt. Im Rahmen dieser Studie wurden die Wahrnehmungen der TN zu der KDM anhand eines Fragebogens und Interviewfragen von der Forscherin aufbereitet. Vor dem Erlernen einer Fremdsprache mit KDM hatten mehr als die Hälfte der EFL-LK keine Ahnung, was KDM ist. Nach sechs Stunden Unterrichtspraxis begannen sie jedoch, den kreativen Dramaunterricht als Improvisation zu definieren, und sie bestätigten, dass die KDM den FSU mit Animation und Dramatisierung unterhaltsam macht und die Arbeit in Gruppen und der Einsatz von Kreativität das Lernen erleichtern. Sie betonten die Bedeutung von Improvisation, Gruppenarbeit, zentriertem, effektivem und unterhaltsamem Lernen. Dennoch verwechseln manche es mit Dramatisierung. Eine weitere Frage des Fragebogens ist, ob kreatives Drama angewendet werden kann. Vor der Implementierung antworteten 16 TN mit „Ja“, dann stieg diese Zahl zum Schluss der Implementierung auf 29 TN. Nach der Lehr- und Lernerfahrung mit kreativem Drama erklärten die TN, dass sie kreatives Drama mochten und, dass ihre Einstellung zu kreativem Drama einen positiven Effekt hatte. Als EFL-LK waren sie der Meinung, dass kreatives Theater in verschiedenen Bereichen Anwendung finden kann. Den TN wurde weiterhin die Frage gestellt, wie kreatives Drama in EFL-Klassenzimmern eingesetzt werden könnte. Im Vortest haben die meisten Schüler diese Frage nicht beantwortet, und diejenigen, die geantwortet haben, gaben „mit lustigen Aktivitäten, Kreativität, Interaktion, Extrovertiertheit und dem Wohlbefinden der Schüler“ an und erachteten es als wichtig, dass die KDM für das Unterrichten von Vokabeln verschiedene Sinne ansprechen könne.

Ereignisse, Ideen, abstrakte Konzepte und Verhaltensweisen wurden zukünftigen Englischlehrern von einer Gruppe vorgestellt, indem Emotionen mit Hilfe von KDM- und KDT (San, 2006) in spielerischen Prozessen behandelt wurden, in denen kreatives Drama, Beobachtung, Übung und Erfahrung kombiniert wurden. Vor dieser Studie hatten EFL-LK wenig Wissen über das kreative Drama. Obwohl sie keinen theoretischen Kurs über kreatives Drama belegten, gewannen sie nach dem Dramaunterricht Einblicke in die KDM und verwendeten die Begriffe in San's Büchern (2006). Sie hatten aus ihren Erfahrungen Definitionen von Animation, Improvisation, Gruppenarbeit und kreativem Drama erworben. Sie befürworteten die Wirksamkeit beim Sprachenlernen, insbesondere die Fortschritte, die beim Wortschatz lernen und Sprechvermögen erweitert wurden. Daher ist es für EFL-LK sehr wichtig, kreatives Drama zu lieben und zu wissen, wie sie es in ihrem zukünftigen Unterricht effektiv einsetzen können. Die Ergebnisse zeigten, dass die angehenden Lehrer kreatives Drama als effektive und unterhaltsame Art des Unterrichtens eines Fachs in einer Zweitsprache wahrnahmen. Die Ergebnisse dieser Studie im Bereich des kreativen Dramas waren ermutigend. Die TN hätten aus verschiedenen Niveaus von Zweitsprachenlernenden ausgewählt werden können, und die für Schulungsworkshops vorgesehene Zeit könnte höher sein. Es wäre besser, wenn den TN der notwendige theoretische Kurs über kreatives Drama mit durchgeführt werden würde, da einige Mängel bei der Definition und Verwendung von kreativem Drama durch die Fächer beobachtet wurden. Diese Studie analysierte nur die Wahrnehmungen der TN von kreativem Drama, aber die Auswirkungen von kreativem Drama auf andere Faktoren wie den Erfolg hatten in dieser Studie mit analysiert werden können.

Ünal und Genç (2017) untersuchen in der Studie den Einsatz, das Nutzen und die Akzeptanz dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht. Drei Unterrichtseinheiten sind in der Studie mit Hilfe von deutschsprachigen Texten dramapädagogisch durchgeführt worden. Die quantitativen Ergebnisse zu Selbsteinschätzungen, die durch Befragung der TN quantitativ bewertet wurden, zeigten, dass die Aufgaben zum beträchtlichen Teil gut bewältigt werden konnten. Die qualitative Inhaltsanalyse zeigte, dass durch den Einsatz von dramapädagogischen Methoden aufwertende Resonanz, wie motivierende Aufwärmphase und intensives Sprechtraining, und Beanstandungen, wie Probleme und Störungen im Unterricht, Schwierigkeiten beim Improvisieren, Überforderung mangels unzureichende Deutschkenntnisse von den TN wiedergegeben wurden.

Akdemir (2022) hat in ihrer Studie die Auswirkung des Einsatzes KDM im FSU auf die Reflexionsfähigkeit von Schülern in der 4. Klasse und ihre Einstellung zum Fremdsprachenlernen untersucht. In dieser Studie wurden insgesamt 34 Grundschüler, davon 17 in der VG und 17 in der KG, nach den Prinzipien des Pretest-Posttest-Modells mit der KG untersucht. Als Ergebnis der Untersuchung wurde kein signifikanter Unterschied zwischen den reflektierenden Denkfähigkeiten und der Einstellung zum Fremdspracherwerb der Schüler der VG, die mit der KDM in Englisch unterrichtet wurden, und den Schülern der KG, die nicht mit dieser Methode unterrichtet wurden, festgestellt. Am Ende der Untersuchung wurden Vorschläge für die Praxis und zukünftige Forschung gemacht.

Doğan (2017) untersuchte in ihrer Habilitation die Auswirkungen des kreativen Dramaspiels auf die Lehrfähigkeit und das metakognitive Bewusstsein von EFL-LK. Das Hauptargument, das den meisten Forschungsarbeiten zur Verbesserung der improvisatorischen Fähigkeiten von angehenden Fremdsprachen LehrerInnen zugrunde liegt, ist, dass das Unterrichten eine darstellende Kunst ist. In vielen Studien wird argumentiert, dass die schauspielerischen Fähigkeiten von angehenden LehrerInnen entwickelt werden müssen, um ihr Bewusstsein für ihren eigenen Prozess, ihre schauspielerischen Fähigkeiten und ihr Verständnis von Unterricht zu verbessern. Diese Dissertation befasst sich mit drei Fragen: der Wirkung des kreativen Dramaspiels auf das metakognitive Bewusstsein von Fremdsprachen LK, auf ihre Lehrfähigkeiten und auf ihre Wahrnehmung beider Aspekte. Fünfzehn LK im letzten Studienjahr für Englischunterricht nahmen an einem 30-stündigen Dramaatelier teil. Vor dem Atelier wurden sie beobachtet und aufgezeichnet, wie sie eine Unterrichtsstunde in einem realen Klassenzimmer unterrichteten, gefolgt von einem Erinnerungsinterview. Am Ende dieses Unterrichtsversuchs und der Interviews wurde ein Inventar zur Messung ihres metakognitiven Bewusstseins erstellt. Nachdem die ersten Beobachtungen im Unterricht aller TN abgeschlossen waren, begann das Atelier und dauerte etwa zwei Monate. Während des Ateliers wurden viele Fokusgruppeninterviews durchgeführt und die TN führten nach jedem Atelier ein Reflexionstagebuch. Nach dem Atelier wurde der anfängliche Prozess wiederholt und der zweite Unterrichtsversuch jedes TN wurde beobachtet, aufgezeichnet und das Inventar mit einem Stimulus-Erinnerungsinterview verwaltet. Die quantitativen Daten wurden mittels t-Test in der SPSS-Analysesoftware analysiert, während die qualitativen Daten mittels Inhaltsanalyse in der MAXQDA-

Software analysiert wurden. Als Ergebnis der gemischten quantitativen und qualitativen Analysen wurde eine Verbesserung des metakognitiven Bewusstseins festgestellt. Dies zeigt ein wichtiges Verständnis von selbstbezogenen Konzepten und der Autonomie der Lehrer im Unterricht. Die Ergebnisse zeigen auch, dass sich die Lehrkompetenzen bei den verschiedenen TN auf unterschiedlichen Ebenen entwickelt haben. Die Tatsache, dass diese Lehrfähigkeiten als schauspielerische Fähigkeiten dargestellt wurden, ergab wichtige Erkenntnisse für die Überprüfung von Dramakursen in Englisch-Sprachlehrprogrammen. Schließlich unterstrichen die Wahrnehmungen der TN nicht nur den bedeutenden Beitrag des Dramas, sondern halfen ihnen auch, ihre persönliche und berufliche Identität zu erkunden. Die Aufzeichnung und Überwachung von Unterrichtsversuchen, Gruppendiskussionen und praxisbezogene Anpassungen wurden ebenfalls als wichtige Faktoren bei der Vorbereitung von EFL-Lehrer StudentInnen genannt. Die Ergebnisse der Studie sind eine Aufforderung zum Handeln für die Ausbildung von EFL- Lehrern im Allgemeinen und für Methodenkurse im Besonderen.

Topaloğlu (2016) geht in ihrer Studie darauf ein, dass kreatives Drama eine wirksame Methode ist, die seit fünfzig Jahren professionell im Unterricht eingesetzt wird. Durch die Verbindung von Bildung und Drama ermöglicht das kreative Drama den Lernenden, deren Wissen durch die Übernahme von Rollen und das Spielen von Spielen zu erweitern. Die Wissenschaftlerin plante diese Studie als Aktionsforschung, bei der qualitative Daten durch neunwöchige kreative Theaterateliers, halbstrukturierte Interviews, Tagebücher der TN und Reflexionsnotizen der Lehrerbeobachter gesammelt wurden, während quantitative Daten durch die von Chen und Starosta (2000) entwickelte Skala für interkulturelle Sensibilität erhoben wurden. Die kreativen Dramaateliers wurden mit 30 TN des 6. Semesters der ELT-Abteilung durchgeführt. Die qualitativen Daten zeigten, dass die TN ein kritisches interkulturelles Bewusstsein entwickeln können, wenn sie die Möglichkeit dazu erhalten. In diesem Sinne ergaben sich aus den qualitativen Daten drei Hauptthemen, von denen jedes Antworten auf drei Forschungsfragen lieferte. Das erste Thema unterstrich, dass die TN interkulturelles Bewusstsein erlangen konnten, die Dualität des Dramas erlebten, Wissen über ihre Kultur und die Zielkultur erlangten, sich für die Zielkultur interessierten und schließlich einen dritten Raum erreichten, in dem die Werte beider Kulturen verglichen und Konflikte toleriert wurden.

Das zweite Thema befasste sich mit dem Drama als pädagogisches Mittel durch seine aktive, kooperative und kreative/imaginative Natur.

Das letzte Thema befasste sich mit dem Reflexionsraum, der durch kreatives Drama unter Ausnutzung seines emanzipatorischen Charakters geschaffen wird. Die allgemeine Schlussfolgerung, die aus dieser Studie gezogen wurde, bezog sich darauf, EFL- Lerner zu interkulturellem Bewusstsein anzuleiten, damit sie sich an die Bedingungen der globalisierten Welt anpassen können. Die Ergebnisse dieser Studie haben auch Auswirkungen auf den türkischen EFL-Lerner Kontext, wie z.B. die Umwandlung traditioneller Klassen in aktive und reflektierende Lernumgebungen durch kreatives Drama und die Befähigung der Lernenden, ihre Stimme zu erheben, um ihr eigenes Lernen aufzubauen.

Terzier (2012) untersucht in ihrer Studie Kreatives Drama als Unterrichtsstrategie zur Verbesserung des Wortschatzes von Grundschulern der 7. und 8. Stufe. Die Studie wurde im Schuljahr 2010-2011 durchgeführt und dauerte 6 Monate. Die Karamök- und Koçbeyli-Grundschulen in Afyonkarahisar wurden als Fallschulen ausgewählt, um die Daten zu sammeln und auszuwerten. In dieser Studie wurde festgestellt, dass KDM als Unterrichtsstrategie effektiv eingesetzt werden können, um den Wortschatz von Schülern der 7. und 8. Stufe an Grundschulen zu fördern.

Aldağ (2010) untersuchte, welche Auswirkungen die KDM auf die Motivation der FSL in der Grundschule im Englischunterricht hat. Der Einzelne kann durch kreatives Drama sein Wissen und seine Fähigkeiten anwenden, effektiv mit anderen zusammenarbeiten, optimal lernen und sich selbst entdecken. Die Probanden waren Schüler aus der 4. Klasse der Mimar Sinan-Grundschule in Trabzon. An der Studie nahmen fünfzig zufällig ausgewählte Schüler der 4. Klasse teil. Diese Schüler wurden dann in zwei Gruppen aufgeteilt, in Experimentelle- (Versuchs- oder Fokus-) und Kontroll- Gruppe. Während die VG einen auf einem Drama basierenden Lehrplan durchlief, wurde für die KG keine andere Technik verwendet, aber der Kursinhalt blieb für beide Gruppen gleich. Die Ergebnisse der gewonnenen Daten zeigten, dass es signifikante Unterschiede zwischen der VG und der KG in Bezug auf die Steigerung der Motivation und der Sprechfertigkeit gab. Als Ergebnis zeigte sich, dass kreatives Drama eine signifikante Wirkung auf die Steigerung der Motivation und die Verbesserung der Sprechfertigkeit hatte. Die Ergebnisse unterstützen Ergebnisse aus anderen Studien, die

zeigen, dass die KDM einen positiven Effekt auf die Motivation der EFL- Lerner zum Sprechen der englischen Sprache auswirkt. Die meisten der Schüler waren motiviert, weil sie es als eine lustige Aktivität wahrnahmen, wobei die Dramaaktivitäten den Schülern kleine Erfolge, die das Vertrauen in ihren Fähigkeiten Englisch zu kommunizieren ermöglichten. Kreatives Drama bietet Möglichkeiten EFL-Lernern das Sprechen zu üben, und es bietet den sinnvollen und verständlichen Input, der für EFL notwendig ist, um erfolgreich Englisch zu lernen. Die Ergebnisse der VG zeigten, dass die KDM ein wirksames Mittel zur Steigerung der Motivation und zur Verbesserung der Kommunikationsfähigkeiten der TN war.

Özdemir's (2022) Studie zufolge ist das kreative Drama eines der „wirkungsvollsten Instrumente“ im Klassenzimmer, um das Wissen und die Kommunikation zu vermitteln, die die EFL-Lerner in jeder Phase des Lernens benötigen. Der Hauptzweck dieser Studie bestand darin, die Einstellung von EnglischlehrerInnen der 1. bis 4. Klasse gegenüber dem Einsatz von kreativem Drama in einer Privatschule in Ankara zu untersuchen, die ihren eigenen genehmigten Lehrplan ohne Dramakurs hatten. Fünfundsechzig Lehrer nahmen freiwillig an der Untersuchung teil. In dieser Studie wurde die Einstellungsskala für kreativen Dramaunterricht angepasst und verwendet, um die Einstellung gegenüber dem Einsatz von Drama zu messen. Die Daten der Studie wurden von den TN per E-Mail erhoben, da die Covid-19-Pandemie, der volle Terminkalender der Lehrer und die Teilnahme anderer Privatschulen dies nicht zuließen. Die Datenanalyse wurde durch Übertragung der Studiendaten in die Programme IBM SPSS Statistica 26 und IBM SPSS Statistica Amos 23 abgeschlossen. Mit Hilfe der deskriptiven Statistik wurden die Daten ausgewertet. Als Ergebnis der Studie wurde eine statistisch signifikante positive Korrelation zwischen der Einstellung der Lehrer und der Klassengröße festgestellt. Ein statistisch signifikanter negativer Zusammenhang wurde jedoch zwischen der Berufserfahrung und den Einstellungen der Lehrer festgestellt. Während LehrerInnen mit mehr Berufserfahrung eher dazu neigen, vertraute und traditionelle Methoden zu verwenden, sind junge Lehrer offen für die KDM und für den Einsatz neuer Methoden und Techniken. Es gab auch keinen statistisch signifikanten positiven Zusammenhang zwischen dem Alter der Schüler und den Auswirkungen des Einsatzes von Drama im Unterricht, was zeigt, dass Dramaaktivitäten für verschiedene Altersgruppen geeignet sind.

Yumurtacı (2019) untersuchte in ihrer Forschung die Auswirkungen des Einsatzes von kreativem Drama im fremdsprachlichen Englischunterricht auf den Wortschatzerwerb und die kreativen Denkfähigkeiten von Grundschulern. Ziel dieser Arbeit war, die Wirksamkeit von kreativem Drama und traditionellem Unterricht in Bezug auf die Entwicklung des Wortschatzes und der kreativen Denkfähigkeiten von jungen EFL-Lernern zu untersuchen und zu vergleichen. Bei den TN handelte es sich um 45 junge EFL-Lerner (Klasse 2, Alter 7-8) und zwei Lehrer, die an einem Grundschul-Englischprogramm einer privaten K-12-Schule in Istanbul, Türkei, teilnahmen. In der experimentellen Studie wurden Daten von zwei Gruppen von EFL-Lernern gesammelt: der VG (N=23), die an einem kreativen, dramaturgischen Unterricht teilnahmen, und der KG (N=22), der traditionelle Unterricht erhielt. Die Daten wurden quantitativ anhand von Vokabeltests vor und nach dem Unterricht und von Tests zu kreativen Denkfähigkeiten vor und nach dem Unterricht sowie qualitativ anhand von Reflexionsprotokollen der Lehrer und halbstrukturierten Interviews mit den Schülern erhoben. Die gewonnenen Erkenntnisse zeigen, dass kreativer, dramaintegrierter Unterricht einen positiven Effekt auf die Entwicklung des Wortschatzes und der kreativen Denkfähigkeiten der jungen EFL-Lerner hatte. Basierend auf diesen Ergebnissen liefert die Studie pädagogische Implikationen und Empfehlungen, wie kreatives Drama in den Englischunterricht der Grundschule integriert werden kann.

Saraç's (2007) Ziel war es, zu untersuchen, ob die KDM einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit von jungen Lernenden hat. Zu diesem Zweck führte die Forscherin acht Englischstunden durch, in denen kreative Dramaaktivitäten eingesetzt wurden. Die Unterrichtsstunden wurden aufgezeichnet und von einem Beobachter überprüft. Um die Erwartungen, Gefühle und Gedanken der Lerner in Bezug auf den Einfluss des kreativen Dramas auf Lernende zu ermitteln, wurden die TN außerdem gebeten, Tagebücher zu führen. Die aus den Tagebüchern der TN und den Unterrichtsbeobachtungen gewonnenen Daten wurden mit Hilfe eines Kodierungssystems analysiert und verglichen. Die beobachteten Unterrichtsstunden zeigen, dass die Sprechfertigkeit gegen Ende der Forschungsdurchführung allmählich zunimmt. Darüber hinaus zeigen die Tagebücher der TN, dass die KDM einen positiven Einfluss auf die FSL-Lerner hat, indem diese eine stressfreie Umgebung schafft, Selbstvertrauen entwickelt und eine hohe Beteiligung der Lernenden bewirkt.

Bulut Yılmaz (2010) führte eine Untersuchung über die Auswirkungen von kreativen Drama-Aktivitäten auf den Wortschatzerwerb von Jugendlichen durch. Die Studie wurde mit 78 Jugendlichen in der siebten Klasse der 30 Ağustos-Grundschule in Gaziantep durchgeführt. Die TN setzten sich aus zwei Gruppen zusammen, der VG- und der KG. Die VG erhielt über einen Zeitraum von acht Wochen eine Reihe von kreativen Dramaaktivitäten. Am Ende des Versuchszeitraums wurde in beiden Gruppen als Posttest ein Vokabeltest sowie Gardners Testbatterie für Einstellung und Motivation durchgeführt. Als Ergebnis der quantitativen Analysen wurde, festgestellt, dass die kreativen Dramaaktivitäten einen signifikanten Effekt auf die Verbesserung des Wortschatzerwerbs der jungen Lernenden in der VG hatten. Die Antworten der TN auf die Checklisten waren positiv, da die TN den Unterricht als unterhaltsam und lehrreich empfanden. Es wurde auch festgestellt, dass die Motivation der TN einen prädiktiven Effekt auf die Ergebnisse der Vokabeltests der TN hatte. Die Ergebnisse zeigten, dass das Gender eine wichtige Rolle spielte, da Mädchen bei den Vokabeltests erfolgreicher waren als Jungen, während die Jungen in der VG im Vergleich zu den Jungen in der KG einen größeren Wortschatzzuwachs erzielten. Darüber hinaus zeigten die Ergebnisse, dass die TN der VG, die einen höheren Wortschatzwert erreichten, am Ende des Semesters auch bessere Noten in ihrem Englischkurs erhielten. Zusammengefasst deuten die Ergebnisse darauf hin, dass der Wortschatzerwerb besser ist, wenn die Lerner mithilfe von kreative Dramaaktivitäten mit neuen Vokabeln vertraut gemacht werden.

Eine experimentelle Studie über die Rolle des kreativen Dramaspiels bei der Verringerung der Sprachangst im Sprachunterricht und über die Einstellung von Lehrern und Schülern zur Sprachangst wurde von Sağlamel (2009) durchgeführt. Zunächst wurde die Foreign Language Speaking Anxiety Scale (eine angepasste Version der Foreign Language Classroom Anxiety Scale) an 565 Lernern, die nach dem Zufallsprinzip aus verschiedenen Niveaustufen (Anfänger, Vormittelstufe und Mittelstufe) ausgewählt wurden, durchgeführt, um ein Gesamtbild der Schule in Bezug auf Sprachangst zu erhalten. Anschließend wurden halbstrukturierte Interviews mit 30 Lernern und 20 Lehrkräften durchgeführt, um ihre Wahrnehmung der Sprachangst in Sprachkursen zu erfahren. Die Probanden für die Interviews wurden nach dem Zufallsprinzip ausgewählt, während bei der Auswahl der Lehrkräfte eine Zufallsstichprobe verwendet wurde. Anschließend wurde mit 22 zufällig ausgewählten Probanden, die an einem sechswöchigen kreativen Dramaprogramm unter der Leitung des Forschers teilnahmen

und 123 Stunden lang ein kreatives Drama- und Führungstraining erhielten, eine Prä-/Postteststudie in einer Gruppe durchgeführt. Der FLSAS wurde den TN vor und nach der sechswöchigen Studie vorgelegt, und die Ergebnisse wurden verglichen, um die Auswirkungen der Behandlung zu ermitteln. Die Ergebnisse der Fragebögen wurden mit SPSS und die Ergebnisse der Interviews mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse ausgewertet. Sie zeigten, dass kein signifikanter Unterschied bestand, wenn die Noten für die Sprechleistung im Klassenzimmer und das Angstniveau miteinander korreliert wurden. Eine weitere Erkenntnis aus den Fragebögen war, eine beachtliche Genderleistungsdifferenz, dass Mädchen nach dem FLSAS ängstlicher waren als Jungen. Obwohl die Mädchen ängstlicher waren als die Jungen, waren ihre Leistungen beim Sprechen signifikant besser als die der Jungen. Darüber hinaus wurde ein statistisch signifikanter Rückgang der Sprachangst bei den Lernern festgestellt, die an dem kreativen Dramaprogramm teilgenommen hatten. Die Studie geht auch auf die möglichen Ursachen, Auswirkungen und Erscheinungsformen von Angst ein, wobei sie sich auf die Ergebnisse der Fragebögen und der mit Lernern und Lehrern durchgeführten Interviews stützt.

Çilek (2020) hat in seiner Studie bezweckt, einen kreativen, dramaturgisch ausgerichteten Lehrplan für die Vermittlung von Sprechfertigkeiten im Arabischunterricht als Fremdsprache vorzustellen. Die Forschung wurde mit StudentInnen durchgeführt, die im akademischen Jahr 2019-2020 an der Gazi Universität, der Adıyaman Universität und der Istanbul Aydın Universität Arabische Sprachausbildung im Grundstudium studieren. Im ersten Schritt der Untersuchung wurde die "Arabic Speech Skills Evaluation Scale" erstellt. Die Skala wurde im Hinblick auf Validität und Reliabilität evaluiert und auf 442 Studenten angewandt, die an den Fakultäten für Arabische Sprachausbildung der Gazi Universität, der Adıyaman Universität und der Istanbul Aydın Universität studieren. Die aus der Skala gewonnenen Daten wurden einem Expertengutachten vorgelegt, und die Experten auf dem Gebiet des kreativen Dramas und der arabischen Sprache äußerten sich zur Lösung der Probleme, mit denen die Studierenden bei einem auf kreatives Drama ausgerichteten Lehrplan konfrontiert waren. Auf der Grundlage der gewonnenen Daten wurde ein Programm für den Unterricht der arabischen Sprache auf der Grundlage des kreativen Dramas erstellt.

Das Ziel der Studie von Eski (2019) ist es, die Trends der postgradualen Studien, die im Bereich der Spracherziehung mit der Methode des kreativen Dramas zwischen 1999-2019 durchgeführt wurden, zu bestimmen. Die Studie wird einen Beitrag zu den in diesem Bereich durchzuführenden Studien leisten, indem sie Forschern im Bereich der Sprachausbildung wissenschaftliche Informationen über den Inhalt der Studien durch die Inhaltsanalyse von Postgraduiertenarbeiten im Bereich der Sprachausbildung mit der Methode des kreativen Dramas in der Türkei liefert. Die Studie wurde als qualitative Forschung konzipiert und es wurde die Methode der Dokumentenanalyse verwendet. Die Grundgesamtheit der Studie besteht aus 79 Postgraduiertenstudien, die zwischen 1999 und 2019 im Bereich der Spracherziehung mit der KDM in der Türkei durchgeführt wurden. In Bezug auf das Hauptthema der analysierten Arbeiten wurde festgestellt, dass sie sich auf Themen im Zusammenhang mit Wortschatz, Sprechen und Schreiben konzentrierten. Die Arbeiten wurden hauptsächlich an der Gazi Universität, der Atatürk Universität und der Çag Üniversitesi durchgeführt. Betrachtet man die Verteilung der Arbeiten nach Jahren, so wurde festgestellt, dass die meisten Arbeiten im Jahr 2018 durchgeführt wurden. Eski vertritt den Standpunkt, dass quantitative Methoden meist bevorzugt werden und wenig Interesse an qualitativen Forschungsmethoden besteht. Eski's Ansicht nach besteht ein Bedarf an Studien über Sprachlehrmethoden in der Türkei, die in Bezug auf Methode und Thema originell sind.

Balaban (2019) führt in seiner Studie „Kreatives Drama zur Verbesserung der englischen Sprachkenntnisse: Eine Aktionsforschung“ durch. Die individuelle Kommunikation und Interaktion ist im 21. Jahrhundert durch die Auswirkungen der Globalisierung der internationalen Kommunikation und Interaktion gewichen. Daher kommt dem Englischunterricht in Bezug auf Kommunikation und Interaktion eine große Bedeutung zu. Der moderne Bildungsaspekt im FSU konzentriert sich auf den Lerner und der Unterricht wird durch die Berücksichtigung der individuellen Lernstile geprägt. Auch der Lernprozess, bei dem Englisch gelehrt wird, um mit anderen Ländern zu kommunizieren, erfordert die aktive Teilnahme des Einzelnen an den Aktivitäten, die seinen/ihren Bedürfnissen und Eigenschaften entsprechen, und in diesem Prozess den Erwerb von Sprachkompetenz. Daher zielt die Studie darauf ab, die Auswirkungen des kreativen Dramas, das im Zentrum der kommunikativen Methoden steht und es den Lernern ermöglicht, ihre eigenen Erfahrungen zu nutzen, auf den Prozess des Unterrichts von Englisch als Fremdsprache zu bestimmen. Zu der Zeit, in der diese Forschung

ansetzte, gab es in der Türkei keine bekannte Aktionsforschungsstudie, die kreatives Drama zur Verbesserung der Sprechfertigkeit im Unterrichtsprozess von Englisch als Fremdsprache einsetzt. Es gab jedoch eine Vielzahl von Studien, die sich mit verschiedenen Problemen des Englischunterrichts befassten. Daher wurde beschlossen, eine Aktionsforschung zu diesem Thema durchzuführen, um Erkenntnisse darüber zu gewinnen, ob kreatives Drama eine wirksame Alternative für den Unterricht der Sprechfertigkeit in Englisch ist. Die TN waren zwanzig Schüler der 5. Klasse, die im nächsten Schuljahr die 6. Klasse besuchen werden, und ihr Englischlehrer war angestellt an einer staatlichen Schule in der Marmara-Region in der Türkei. Während elf Wochen wurden kreative Dramaaktivitäten durchgeführt. Zur Triangulation der Daten wurden Lehrertagebücher, Video- und Audioaufzeichnungen, die Ansichten der TN zur Umsetzung und Beobachtungsbögen zu den Ergebnissen der englischen Sprechfertigkeit (2006) sowie eine Bewertungsskala zum englischen Sprechen (2017) verwendet. Die Daten wurden mittels induktiver Inhaltsanalyse untersucht. Kreatives Drama wurde als positiv in Bezug auf das Lernen mit Freude, interessant und evokativ, die Verringerung des Angstniveaus und die Verbesserung der englischen Sprechfertigkeit bewertet. Darüber hinaus wurde festgestellt, dass die TN nach den kreativen Dramaaktivitäten beim Sprechen ein geeignetes Vokabular auswählten, den Inhalt ihrer Rede richtig bezeichneten und darauf achteten, grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden. Außerdem wurde festgestellt, dass die TN einige Schwierigkeiten hatten, ihre Ideen zu organisieren und flüssige Reden zu halten. Darüber hinaus wurde kritisch angemerkt, dass die TN während der Sitzungen einige Koordinationsprobleme hatten und dass das kreative Drama als eine schwierige Methode für die TN angesehen wurde, die individuelles Lernen bevorzugen.

Tataroğlu (2019) versucht in seiner Studie die Auswirkung kreativer Dramapraktiken auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Unterricht Türkisch als Fremdsprache zu ermitteln. Die Grundgesamtheit der Studie besteht aus StudentInnen, die Türkisch als Fremdsprache lernen, und die Stichprobe besteht aus StudentInnen, die in unser Land kommen, um im Rahmen von "Türkei-Stipendien" am Sprachenzentrum der Universität Istanbul ausgebildet zu werden und Türkisch auf B1- und B2-Niveau lernen. VG- und KG wurden unabhängig voneinander ausgewählt. Beide Gruppen befanden sich auf demselben Niveau. Während der Untersuchung wurde das Bildungsprogramm der Einrichtung auf die KG angewandt. Die VG wurde zusätzlich

zum Programm der Einrichtung mit kreativen Dramaübungen unterstützt. Insgesamt wurden 10 Bewerbungen auf den Niveaus B1 und B2 eingereicht. Am Ende beider Programme wurden die Schüler mit einer Prüfung abgeschlossen. Die Endpunktzahlen der Studenten in dem Abschnitt, der die Sprechfertigkeit in den Prüfungen zum Bestehen des Kurses misst, wurden mit dem "Mann Whitney U"-Test analysiert. Darüber hinaus wurde mit dem Wilcoxon-Test untersucht, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Gesamtergebnissen der B1- und B2-Posttests, der VG und der KG besteht. Am Ende des Experiments wurden die Sprechfertigkeiten der VG und der KG gemessen und verglichen. Am Ende des Vergleichs wurde festgestellt, dass kreative Dramatechniken, die beim Unterrichten von Türkisch als Fremdsprache eingesetzt werden, viele positive Auswirkungen auf die Sprechfertigkeit der TN haben.

Siyahlı (2019) hatte in ihrer Studie das Ziel, die vier wichtigsten grundlegenden und ergänzenden Sprachkenntnisse der SchülerInnen zu entwickeln und das Verständnis und die Effektivität der FSL zu fördern, indem authentische Dokumente und die KDM auf der Grundlage der Themen der fünften Klasse des Bildungsministeriums verwendet wurden. In den Beispielen der Studie wurden Unterrichtsmodelle erörtert, die mit der KDM erstellt wurden, um die Sprachkenntnisse durch Aktivitäten in den entsprechenden Fächern zu erweitern. Darüber hinaus wurden die Unterrichtspläne so erstellt, dass sie zeigen, ob kreatives Drama eine Methode ist, die das Verständnis bei der Entwicklung dieser Fähigkeiten im FSU erleichtert. In den Modellen wurde versucht, Methoden und Techniken des kreativen Dramaspiels und einen aktiven Lernansatz in den FSU zu integrieren. Die in der Studie angewandten Aktivitäten wurden im Einklang mit den Methoden und Ansätzen des kreativen Dramas analysiert, und ihre Auswirkungen auf das Lese- und Hörverständnis der TN sowie auf die mündliche und schriftliche Produktionsebene wurden durch Evaluierungsaktivitäten am Ende der Modelle zu ermitteln versucht.

Gönen Kayacan (2018) untersucht in ihrer Studie die Auswirkungen der KDM im Türkischunterricht auf den Unterricht von festen Ausdrücken, dabei wurde die Studie mit TürkischlernerInnen auf B1-Niveau durchgeführt, wobei ein quasi-experimentelles Design mit einem Vortest, Nachtest-KG (n=37) verwendet wurde. Sechs Wochen lang, insgesamt 18 Stunden wurden den TN 293 feste Ausdrücke beigebracht, die der Forscher aus der einschlägigen Literatur zusammengestellt hatte, und zwar anhand von Beispielen

in verschiedenen Kontexten und unter Verwendung zweier unterschiedlicher Lehrmethoden. Die Ergebnisse wurden mit dem parametrischen t-Test analysiert, um Vergleiche zwischen den Gruppen und innerhalb der Gruppen anzustellen. Mit dem Pearson-Test wurden die Beziehungen zwischen der Anzahl der Sprachkenntnisse der Lerner, ihrem Alter, ihrem Geschlecht, ihrem Land und ihren Ergebnissen analysiert. $P < 0,05$ wurde als statistisch signifikant angesehen. Die Ergebnisse der Studie zeigten einen signifikanten Unterschied in den Nachtest-Ergebnissen der Gruppen ($p = 0,034$). Es wurde festgestellt, dass die Variablen Alter und Anzahl der Fremdsprachen keinen signifikanten Einfluss auf die Ergebnisse der TN hatten ($P > 0,05$). In den von den Lernern erhaltenen Selbsteinschätzungsbögen wurde festgestellt, dass 83,33 % angaben, dass feste Ausdrücke wichtig seien, und 70 % gaben an, dass das Erlernen fester Ausdrücke ihr tägliches Leben einfacher mache. 55,7 % der Lerner gaben an, dass sich die kreative Dramatechnik positiv auf ihre individuelle Entwicklung und ihre Sprachlernfähigkeiten auswirke. Auf der Grundlage dieser Ergebnisse trägt der Einsatz kreativer Dramatechnik im Türkischunterricht für Ausländer und das Lehren fester Ausdrücke im Lehrplan zur Sprachausbildung der FSL fördernd bei.

In Elbistanlı's (2022) Studie wurde die Haltung von Lehrern gegenüber dem Einsatz der KDM im Türkischunterricht als Fremdsprache untersucht. Die Untersuchungsgruppe der Studie bestand aus 144 LehrerInnen, die im akademischen Jahr 2021-2022 Türkisch als Fremdsprache in TÖMER-Zentren, MoNE, PİKTES, Yunus-Emre-Institut, Maarif-Stiftung und privaten Einrichtungen in verschiedenen Provinzen unterrichteten. Die Analyse der Ergebnisse anhand der Durchschnittswerte der LehrerInnen für Türkisch als Fremdsprache auf der allgemeinen Skala führte zu dem Schluss, dass ihre Einstellung gegenüber dem Einsatz des kreativen Dramas im Türkischunterricht als Fremdsprache auf einem "hohen" Niveau liegt. Bei der Untersuchung des Verhältnisses zwischen den demografischen Informationen der LehrerInnen über den Einsatz der KDM beim Unterrichten von Türkisch als Fremdsprache besteht kein statistisch signifikanter Zusammenhang zwischen dem Geschlecht, dem Bildungsniveau, der absolvierten Abteilung, der Frage, ob sie ein Zertifikat für das Unterrichten von Türkisch als Fremdsprache besitzen oder nicht, der Frage, ob sie eine Drama Ausbildung für das Unterrichten von Türkisch als Fremdsprache erhalten haben oder nicht, und der Institution, an der sie eine Ausbildung für kreatives Drama erhalten haben, während es keinen statistisch signifikanten Unterschied nach

Variablen wie Berufserfahrung, der Institution, an der sie arbeiten, und dem Status des Unterrichtens von Türkisch als Fremdsprache mit der KDM gibt.

1.10.3. Internationale Studien zu Drama und Dramatechniken im FSU

Die Studie von Manfred Schewe (2007) ist eine Zeitreise, die die methodischen Entwicklungsetappen der Verschmelzung des Dramas in die Fremd-/ Zweit-Sprachenlehre ab Mitte des 19. Jahrhunderts beginnend, ein besonderes Interesse der Entwicklung nach den 70er Jahren widmend und Sprach-, literatur- und kulturbezogene Ziele verfolgend, chronologisch dargestellt und in der diesbezüglich Zukunftsaussichten erörtert werden. Der Fachbegriff „Applied Theatre“ hat sich in der Fremd- und Zweit-Sprachenlehre verbreitet und Tendenzen zeigen, dass diese Kunstform in der Fremdsprachendidaktik einem breiten Spektrum von Lernern verschiedener Individuen, Gruppen und Institutionen anspricht und inspirierende Aktivitäten im Lehrraum bietet.

Barbara Sinisi (2009) möchte in ihrer Studie mit einem Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins belegen, wie die Motivation italienischer DaF-Lernern an einer Universität gefördert werden kann. Ziel und Zweck der Studie war in erster Linie die Lern- und Arbeitsmotivation der Fremdsprachenlerner zu fördern. Weiterhin sollte der handlungsorientierte und nach Erlebnissen gerichtete Unterricht das Sprechvermögen in der Fremdsprache stärken und entwickeln. Verschiedene verbale und nonverbale Ausdrucksmittel wurden im Kommunikationsprozess eingesetzt. Das Auswendiglernen von Muster Gesprächen wurden im Kontext angewendet, um kommunikativ-funktional kohärente Gesprächssequenzen aufzubauen. Methodisch ist jedoch dieses Theaterprojekt nicht mit dem Kreativen Drama vergleichbar, da sich die Drama Pädagogik von der Theater Pädagogik unterscheidet. Diese Studie zeigte, dass das Projekt einen positiven Einfluss auf die Motivation der TN hatte.

Yvonne Monyer (2010) versuchte in ihrer Studie „Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht“ eine alternative dramapädagogische Unterrichtsgestaltung für den FSU vorzustellen. Sie führte die Technik „Lernen durch Spielen“ mit konkreten Aufgabenstellungen aus der Dramapädagogik im Englischunterricht an einem Gymnasium vor. Sie veranschaulichte Vorteile der dramapädagogischen Arbeit, indem sie bei den GymnasiastInnen verschiedene Kompetenzen aus dem Lehrplan mit Hilfe der dramapädagogischen Methode entwickelte.

Fasching (2017) ging in ihrer Studie ausführlich auf die dramapädagogische Methodik ein. Aus der Perspektive von Lehrern und Schülern aller Schularten in Österreich wurde die KDM im FSU von der Grundschule bis zur Sekundarstufe II eingesetzt und nach der Bedeutung geforscht. Im Lehrerfragebogen wurden Aspekte wie das Verhalten, Häufigkeit, Art des Einsatzes, Wichtigkeit, Lerner Interesse, persönliches Engagement und Motive, Art der Teilsprachförderung, Prioritätensetzung sowie unterstützende und hinderliche Rahmenbedingungen bei der Umsetzung der Dramapädagogik untersucht. In einem zweiten Schülerfragebogen bewerteten die SchülerInnen den erlebten dramapädagogischen FSU hinsichtlich ihrer persönlichen Motivation, des zeitlichen Rahmens, der Bewertung des erreichten Sprachgewinns, der Qualität und Quantität, der Motivation der Lehrer sowie der erlebten Vorbereitungs- und Unterrichtsmethoden. Die Schüler bewerteten die Lehrer sowie die von ihnen erlebten Vor- und Nachteile für das Fremdsprachenlernen. Fasching (2017, S. 243) empfiehlt den Ergebnissen ihrer Studie folgend, dass eine Relevanz dramapädagogischer Interventionen für die soziale und persönlichkeitsbildende Entwicklung von Kindern und Jugendlichen bestehe.

Die Ergebnisse der Studie von Fischer (2023) zeigen, dass Aufwärmübungen im fremdsprachlichen Englischunterricht mit Dramatechniken Sprechhemmungen abbauen und die Sprechbereitschaft steigern. Die der Befragung der an dieser Studie beteiligten Lernern zeigte weiterhin, dass die FSL nicht nur viel Spaß an den dramapädagogischen Aufwärmübungen hatten, die in der Studie angewendet wurden, außerdem erwarteten sie die folgenden Unterrichtsstunden mit Freude. In der Studie wurde nachgewiesen, dass die dramapädagogischen Aufwärmübungen einen positiven Effekt auf die Sprechangst und die Sprechbereitschaft der Probanden hatten. Den Ergebnissen zufolge empfiehlt Fischer die Aufwärmübungen der KDM als eine Ergänzung für den FSU. Spezifische Aspekte, die zu diesem Effekt führen können, wurden von der Forscherin aus weiteren Forschungsergebnissen begründet (Fischer, 2023, S.15; Tschurtschenthaler, 2013; Elis, 2015, S. 93; Wirag und Surkamp, 2022).

Piazzoli (2012) hatte auf der Konferenz den Beitrag "Plot me no plots: Theatre for University Language Teaching" im Oktober 2011 an der Universität Padua vorgetragen. Sie versucht die „Lehrer-in-Rolle-Strategie“ zu demonstrieren, welche ein erfahrungsorientierter Ansatz des Prozessdrama ist, das für die Fremdsprachendidaktik

immer mehr an Bedeutung gewinnt. Die TN nahmen zusammen mit dem Moderator an der Ko-Konstruktion einer Geschichte teil. Erfahrung und Reflexion wurden in dramatischer Form improvisiert und förderte dabei den kollaborativen Prozess zwischen dem Lehrer und dem Lerner. Mit jeweils drei Probanden, die Italienisch als Zweitsprache lernen und drei, die Italienischlehrer sind, stellte sie zwei der wichtigsten Dramastrategien 'Lehrer in der Rolle' und 'Mantel des Experten' vor und ordnet diese in einen theoretischen Kontext ein. Mit diesen Strategien wird ihres Erachtens in der Fremdsprachendidaktik nicht Unterhaltung, sondern Engagement bezweckt. Sie führte weitere Untersuchungen zum AL-Prozessdrama-Ansatz vor:

Ein integrierter AL-Prozessdrama-Ansatz untersuchten O'Neill und Kao (1998; Piazzoli, 2012). Die Forscher führten eine empirische Studie an der Universität von Taiwan mit einer Gruppe von EFL-Lerner durch. Die TN beschrieben das Prozessdrama als einen "befreienden Ansatz", der mit den kommunikativen Prinzipien des Sprachunterrichts übereinstimmt. Seitdem wurde das Prozessdrama in verschiedenen Kontexten zur Erleichterung des Sprachenlernens mit einigen vielversprechenden Ergebnissen im FSU eingesetzt.

Stinson (Piazzoli, 2012: ebd., 2008; ebd., 2006) experimentierte mit EFL-Lernenden in Singapur Prozessdrama.

Araki-Metcalf arbeitete mit EFL-Lernern in Japan (Piazzoli, 2012; ebd., 2001) und Japanisch lernenden in Australien Prozessdramaansatz (Piazzoli, 2012; Araki-Metcalf, 2006).

Rothwell (Piazzoli, 2012; ebd., 2011) spezialisierte sich auf Prozessdrama und Bewertung im Deutschunterricht.

In Carsons (2012) Artikel wurde die Bedeutung des Dramas im akademischen Sprachenlernen innerhalb eines aufgabenbasierten Rahmens erörtert und anhand eines Beispiels einer gemeinschaftlichen Dramaaufgabe, die für Postgraduierte in einem Englisch für akademische Zwecke Programm entwickelt wurde, dargestellt. Es wurden Eigenschaften, wie Ideen von Handlungsfähigkeit, Autonomie und Identität beobachtet. Die Gestaltung und Umsetzung einer dramatischen Aufgabe wurde vorgestellt. Weiterhin wurde die Selbstbewertung der Lernenden hinsichtlich der wahrgenommenen Auswirkungen der Aufgabe, die Vorteile und Herausforderungen einer kollaborativen Aufgabe und der wahrgenommene Zuwachs an Sprachkenntnissen erfragt.

Lombardi (2012) argumentiert in seinem Artikel, dass Façade, ein interaktives digitales Drama in einem Akt über eine Ehekrise handelt, ein wertvolles Instrument insbesondere für die Entwicklung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht Englisch als Zweit-/Fremdsprache sein kann. In Façade wird der Spieler gebeten, in die Rolle eines Freundes des Paares zu schlüpfen und zu versuchen, die Situation mit Hilfe der eigenen Interaktionsfähigkeiten zu bewältigen. Vom Leiter des interaktiv digitalen Dramas sind bei der Verwirklichung des Rollenspiels im Sprachunterricht Merkmale, dramaturgische Techniken, Referenzmethodik, der menschliche Faktor, der Lernenden und des Lehrers, gegenüber dem technologischen Tool in Betracht zu ziehen. Der Leiter/die Leiterin soll dabei nicht als Lehrkraft, sondern mit einer Rolle im Spiel aktiv integriert sein.

Küppers und Walter (2012) führen in ihrem Artikel die Dramamethode ein, indem sie „Evidence-based teaching“ dem Content and Language Integrated Learning der KDM, die Übungen, Techniken, methodische Bausteine, Projektarbeiten und das Theaterspielen im Lernprozess umfasst, gegenüberstellen.

Boehm (2011) geht in seinem Beitrag auf die Voraussetzungen im FSU für mexikanische Deutschlerner auf die Erarbeitung und Inszenierung von Alltagsszenen im Dramapädagogischem Lehransatz ein, um den Lernern mit den Eigenheiten der Zielsprachenkultur vertraut zu machen, wobei die Körpersprache miteinbezogen wird. Seiner Ansicht nach kommen Techniken der Methode der Dramapädagogik den Sprechsituationen des alltäglichen Lebens näher als die Unterrichtstechniken der üblichen Fremdsprachenlehrmethoden und eignen sich für den Einsatz von nonverbalen Elementen im Sprachaneignungsprozess.

Fasse (2011) und Holl (2011) führen in ihren Artikeln ihre Beobachtungen zum umfangreichsten PASCH-Projekt in Subsahara-Afrika vor, das im Auftrag des Goethe-Instituts SPRACH-FLUSS, unter Einsatz von Lehrkräften spezialisiert in der Dramapädagogik an der Universität Hildesheim insgesamt acht Dramaateliers, die sie geleitet hatten und diese mehrsprachig vorführten. Mit den teilnehmenden Deutschlehrkräften, die aus Afrika und Deutschland kamen, wurden nebenbei einzelne dramapädagogische Übungen und Verfahren selektiert und auf den Deutschunterricht angepasst. Im Projekt wurde veranschaulicht, dass die Ausrichtung und der Zweck von dramapädagogischen Übungen sich im gesteuerten FSU verändern können.

Dramapädagogisches Verfahren wurde mit Ansätzen der Mehrsprachigkeitsdidaktik verbunden und mit Körperarbeit und Kommunikationstraining eingesetzt. Die Probanden sollten die sprachliche und kulturelle Identität aus einer neuen Perspektive entdecken, anerkennen und ihre sprachlichen, sozialen und arbeitstechnischen Fähigkeiten weiterentwickeln.

Jessica Nowoczien (2012) greift in ihrer didaktischen Forschung die Auswirkung des Dramas auf das Gender und auf die Interkulturalität bei der Persönlichkeitsentwicklung von SchülerInnen in der Sekundarstufe I. Sie versucht mit einem Drama Unterrichtsmodell EFL Strategien zu geben, um ihre Vielfältigkeit im Individualisierungsprozess zu bewältigen und unterstützt die Heterogenität der Lernern im gesellschaftlichen Wandel, indem sie sich im Lernprozess im Unterricht mit sich selbst auseinandersetzen, sich erproben und ihre Entwicklung einbeziehen und mit anderen interagieren können (vgl. Nowoczien, 2012, S. 307). Sie setzt die an Bedeutung gewonnene Stärkung von in der Wissenschaft neu entwickelten Disziplinen *Gender Studies* und *Cultur Studies* in den methodischen Schulalltag um, um den Jugendlichen in einer postmodernen Gesellschaft eine angemessene Ausbildung bieten zu können, da das Erlernen einer Fremdsprache eine primäre Konfrontation mit Fremden bzw. mit anderen fremden Kulturen bedeutet. Diese Begegnung mit anderen Kulturen wiederum bedeutet, so Nowoczien (2012, S. 4), eine Ausweitung der Auseinandersetzung mit vollzähligen Unterschieden zu der persönlichen Sozialisierung. In der fremdsprachlichen Kommunikation sollen sich FSL-Lerner über die beiden wesentlichen Persönlichkeitsmerkmale Gender und Interkulturalität vordergründig definieren, indem diese Aspekte im FSU affektiv umgesetzt und von Lernern reflektiert werden. Ziel ist dabei von der Dominanz der Sprachperfektion abzukommen und eine globale, verschiedene Kultur und Weltansichten thematisierendes Kommunizieren zu fördern. Im FSU, der eine Mittlerfunktion hat (vgl. Nowoczien, 2012, S. 9), sollen Gender, Dramatische Formen, Theater und Interkulturalität zusammengeführt werden, indem eine unzeitgemäße inhaltliche Abgrenzung in der Fremdsprachendidaktik gendersensibel gemieden und unter der Theorie „undoing gender“ gearbeitet wird (vgl. Sunderland, 2000, S. 206 in: Nowoczien, 2012, S. 10).

Weitere quantitative und qualitative Daten deuten darauf hin, dass das Drama die Sprachbeherrschung in der Zielsprache fördern, die Motivation steigern (Piazolli, 2012;

Belliveau, 2007) und ihre Bedeutung vermitteln kann (Piazolli, 2012; Yaman Ntelioglu, 2011).

Tabelle 1.3. *Forschungen zur KDM in Felder unterteilt (Ünal, u.a., 2024, S. 1021)*

Erwerbsfelder	Englisch	Fremdsprachen allgemein und DaF	Andere Fremdsprachen
Wortschatz	Bulut Yılmaz 2010 (+) 7. Klasse		
Sprach- Sprechfähigkeiten, Kommunikative Kompetenz	Balaban 2019 (+) Klasse 5 Aldağ 2010 (+) 4. Klasse Saraç 2007 (+) Schüler Lombardi 2012 (+)		Çilek 2020 (+) Arabisch Grundstudium Yıldız 2014 (+) türkisch Tataroğlu 2019 (+) Fremdsprache Türkisch für ausl. StudentInnen Gönen Kayacan 2018 (+) Türkisch Siyahlı 2019 Französisch
Interkulturelles Bewusstsein	Topaloğlu 2016 (+) Zweites Studienjahr, Nowoczien 2012 (+) Sekundarstufe I	Boehm 2011 (+) DaF für mexikanische Lerner Fasse 2011 (+) DaF Holl 2011 (+) DaF Sprach-Fluss Goethe Afrika Projekt	
Chronologische Entwicklung der Drama Methode in der Fremdsprachen- didaktik	Piazolli 2012 (+) Prozess Drama für Additionalen Fremd- sprachenunterricht O'Neill/Kao 1998 (+) Prozessdrama Taiwan	Manfred Schewe 2007	
Reflexionsfähigkeit Selbsteinschätzung	Akdemir 2022 (-) 4. Klasse Carsons 2012 (+) Studierende, Nowoczien 2012, (+), Sekundarstufe I	Ünal und Genç 2017 (+ motivierend intensives Sprechtraining) (-Überforderung wegen mangelnder Deutschkenntnisse) Fasse 2011 (+) DaF Holl 2011 (+) DaF Sprach-Fluss Goethe Afrika Projekt	
Metakognitives Bewusstsein, Autonomisches Lehren	Horasan Doğan 2017 (+) Lehrkräfte letztes Studienjahr, Topaloğlu 2016 (+), Fasching 2017 (+) von der Primar- bis zur Sekundarstufe II, Nowoczien 2012, (+), Sekundarstufe I		
Einstellung zur Methode	Özdemir 2022 (+ junge Lehrer) (- ältere Lehrer)		Elbistanlı 2022 (+) verschied. Unis -

	Güryay 2015 (+) 2. Studienjahr angehender Lehrkräfte Küppers/Walter 2012 (+) Methodenvergleich Lombardi 2012 (+)		Tömer angehende Lehrkräfte für Türkisch
Kreative Denkfähigkeit	Yumurtacı 2019 (+) 2. Klasse, Lombardi 2012 (+), Nowoczen 2012, (+), Sekundarstufe I	Fasse 2011 (+) DaF Holl 2011 (+) DaF Sprach-Fluss Goethe Afrika Projekt	
Motivation	Saraç 2007 (+) Schüler Yılmaz 2010 (+) 7. Klasse Sinisi 2017 (+) Italienisches Gymnasium	Karppinen, M. 2005 (+) DaF in Finnland Studenten	
Sprachangst	Sağlamel 2009 (+) Schüler unterschiedlicher Sprachniveaus signifikante Abnahme der Sprachangst Fischer (2023) (+) Anstieg der Beteiligung am Unterricht	Balkaya, Ş./ Arabacıoğlu, B./ Çakır, M. 2019 (+) Sprechangst	
Themenauswahl der Dissertationen hinsichtlich der Fremdsprachenlehr- Methode	Stinson 2008; 2006 (+) EFL-Lernenden in Singapur Prozessdrama Araki Metcalfe 2001 Engischlernenden in Japan	Eski 2019 (-) generell quantitative Forschungen, Mangel an qualitativen Forschungen von Lehrmethode Rothwell 2011, (+) Prozessdrama im Deutschunterricht	Araki Metcalfe 2006 (+) Japanisch lernenden in Australien Prozessdrama
Sprach- Sprechfähigkeiten, Kommunikative Kompetenz	Balaban 2019 (+) Klasse 5 Aldağ 2010 (+) 4. Klasse Saraç 2007 (+) Schüler Lombardi 2012 (+)		Çilek 2020 (+) Arabisch Grundstudium Yıldız 2014 (+) türkisch Tataroğlu 2019 (+) Fremdsprache Türkisch für ausl. StudentInnen Gönen Kayacan 2018 (+) Türkisch Siyahlı 2019 Französisch

2. THEORETISCHE GRUNDLAGEN

Verschiedene Lehrmethoden beginnend mit der ‚traditionellen grammatischen Methode‘ bis zu der heutigen ‚handlungsorientierten funktionsspezifischen Methode‘ werden in der DaF-Didaktik angewendet. In diesem Zusammenhang ist ein effektives Lernen beim Lesen ein wesentlicher Bestandteil des FSU, wobei die Basis- Kompetenzen wie Lesen, Sprechen, Hören und Schreiben in der Fremdsprachenlehre, die Weinert (2001, S. 27) mit dem bildungswissenschaftlichen Kompetenzbegriff in sachlich-kategoriale, methodische und motivational-willentlich planende Elemente, wie Wissen, Fähigkeit, Fertigkeit, Verstehen, Können, Handeln, Erfahrung und Motivation und deren Anwendung auf unterschiedliche Inhalts- und Fachbereiche in Verbindung setzt, voneinander abhängig. Heimlich und Norland (1994), Felder und Silverman (2002) konzentrierten sich auf die Harmonie zwischen der Präsentation von Informationen durch den Lehrer und der Interaktion mit den Lernern, auf die Harmonie zwischen dem Verhalten der LehrerInnen im Unterrichtsprozess und den pädagogischen Überzeugungen sowie auf die pädagogischen Aktivitäten der LehrerInnen, und sie konzentrierten sich auf die einzigartigen und konsistenten Eigenschaften, die jedem LehrerInnen individuell eigen sind. Nach Durmuş und Güven (2020, S. 16) kann dementsprechend der Unterrichtsstil auch definiert werden als die Art und Weise, wie Lehrkräfte unterrichten. Um einen effektiven Lern- und Lehrprozess zu verfolgen, wird es als wichtig und notwendig erachtet, dass sich die Lehrkräfte ihrer eigenen Lehrstile und die Lerner ihrer eigenen Lernstile bewusst sind (vgl. Durmuş/ Güven, 2020; Dunn/ Dunn, 1979, 1992, 1993; Kolb, 1985, 2005; Grasha/ Yangarber-Hicks, 2000; Grasha 2002a, 2002b). Alkan, Özdemir und Çakır (2013) nutzten Kolbs Learning Style Inventory und fanden heraus, dass die Mehrheit der Lerner assimilierende Lernstile anwendeten.

2.1. Fremdsprache und Methoden im FSU

Im FSU wurden in der Vergangenheit bis heute zahlreiche Ansätze entwickelt. Wie Busse und Krause (2016) feststellten, ergänzen diese Ansätze sich gegenseitig, da jeder Ansatz komplementär zum vorherigen ist, und jeder Ansatz seine eigenen Mängel hat. Diese Ansätze werden in verschiedenen Forschungen in ihrer Terminologie (Sprachbewusstsein, metalinguistisches Bewusstsein, usw.) definiert und analysiert. Die Zahl der Sprachlehransätze, deren Quellen aus verschiedenen Theorien bestehen, ist recht

hoch. Diese Theorien und Ansätze, die in den von der Fremdsprachenerziehungs-politik geprägten Fremdsprachenlehrprogrammen verwendet werden, sind zusammengefasst aufgeführt.

2.1.1. Auditiv-verbaler Ansatz

Dieser Ansatz entstand in den Jahren des Zweiten Weltkriegs und wurde später von den USA und Kanada übernommen. In Kanada wurde diese Methode in den 1950er Jahren in großem Umfang für den Unterricht in Englisch als Fremdsprache schrittweise eingesetzt (vgl. Tunçel, 2014) und die Auswirkungen sind bis heute noch bemerkenswert. Im ersten Schritt wird in Frage gestellt, welche Wege beschritten werden sollten oder welche Methoden eingesetzt werden sollten, um das angestrebte Zielniveau zu erreichen. Vorausgesetzt wird, dass ein Lernender, der im Niveau der ersten Stufe ist und Gespräche in normaler Geschwindigkeit über ihre Struktur versteht, in derselben Geschwindigkeit und Struktur dieser Fremdsprache sprechen kann. Die Grundprinzipien dieses Ansatzes sind „sprechen vor Lesen“, „zuhören vor Lesen“, neue Formen erfassen und wiedergeben und schrittweises Voranschreiten. Kösal und Varışoğlu bemerken pointierend (2014, S. 83), dass bei diesem Ansatz die tatsächliche Form der Sprache betrachtet und keine Übersetzung vorgenommen wurde. Weiterhin sind Verallgemeinerungen über Struktur und Grammatik konstante Merkmale dieses Ansatzes. Es werden mündliche Übungen, wie die Vokalisierung, durchgeführt.

2.1.2. Audiovisueller Ansatz

Der Audiovisuelle Ansatz wird in Form einer Unterstützung der Methode durch visuelle und auditive Hilfsmittel angewandt, dabei werden im FSU auditive und visuelle Materialien zusammen verwendet. Gesten, Mimik, Erregung, emotionale Körpersprache usw. werden ebenfalls eingesetzt. Diese Methode wurde in den 1960-1970er Jahren in Frankreich weit verbreitet verwendet. Wesentlich ist bei diesem Ansatz die Vermittlung von Fähigkeiten in den Lernbereichen Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben. Die Gestalttheorie basiert auf der Lerntheorie. Ziel war es, Grammatik, sprachliche Ganzheiten und äußere Reize schneller wahrzunehmen und zu lernen. Dieser Ansatz legte den Schwerpunkt auf mechanische Prozesse und nicht auf den Verstand im

Sprachunterricht, auf intensive Wiederholung, Auswendiglernen und Nachahmung, förderte das Auswendiglernen und nicht die mentalen Prozesse und ging nicht auf die tatsächlichen Kommunikationsbedürfnisse der Lernenden ein. Der Ansatz wurde, wie Güneş feststellt (2011), wegen seiner Unzulänglichkeiten negativ kritisiert und diese Kritik führte dazu, dass er in den 1970er Jahren aufgegeben wurde.

2.1.3. Subjektiver Ansatz

Nach dem Subjektiven Ansatz, der von der Entwicklung in der Psychologie beeinflusst wurde, ist Wissen ein Komplex von synchron und asynchron wahrgenommenen und miteinander verbundenen Gedanken. Die Direkte Methode ließ sich von diesem Ansatz inspirieren. Sie basiert nach Kösal und Varışoğlu (2014, S. 84) auf der Tatsache, dass Themen unterrichtet werden, die es ermöglichen, Erzählformen und Lexeme zusammenzubringen.

2.1.4. Naturalistischer Ansatz

Der Naturalistische Ansatz basiert auf den Theorien von Krashen und Terrell zum Zweitspracherwerb. Er wurde in den frühen 1980er Jahren entwickelt. Es ist eine ausschließliche Verwendung der Zielsprache im FSU von Stephen Krashen, der argumentierte, dass eine Fremdsprache nicht durch Grammatikunterricht erlernt werden kann. und Tracy Terrells Ideen wurden 1983 als Buch unter dem Titel ‚The Natural Approach‘ zusammengeführt und veröffentlicht. Der natürliche Ansatz argumentiert, dass der Wortschatz für den FSU die Grundstruktur bildet und legt großen Wert auf die Kommunikation, auf die zu vermittelnde Botschaft. Der natürliche Ansatz betont, dass der FSU für alle Altersgruppen offen sein sollte. Er macht jedoch darauf aufmerksam, dass Erwachsene unterschiedlich schnell Sprachen lernen. Er argumentiert, dass die Fähigkeit zu sprechen keine unabdingbare Grundlage für den Spracherwerb ist. Nach diesem Ansatz sind die Menschen mehr an dem interessiert, was sie hören/ lesen und erwerben eine Fremdsprache durch ihr Verständnis (vgl. Terrell, 1983).

2.1.5. Behavioristischer Ansatz:

Diesem Ansatz zufolge wird Sprache durch Wiederholung auf der Grundlage einer Reiz-Reaktions-Beziehung gelehrt. Verstärkung und Konditionierung spielen bei diesen Wiederholungen eine wichtige Rolle. Positives Verhalten wird verstärkt, negatives Verhalten wird verstärkt, um beim Lernenden eine Gewohnheit zu bilden und das Verhalten zu automatisieren. Einem negativen Verhalten wird ein korrigierender Effekt verliehen. Nachahmung und Auswendiglernen sind Hauptbestandteil dieser Methode. Skinner (1968), der Vertreter des Behavioristischen Ansatzes, beschreibt das Fremdsprachenlernen in seiner einfachsten Form als einen Prozess der Wiederholungen von sprachlichen Mustern gesetzt. Auf diese Weise werden die vermittelten Informationen mit zunehmender Anzahl der Wiederholungen die Realisierung der angestrebten Verhaltensweisen beim Lerner gesteigert, wobei die Wahrscheinlichkeit des Einprägens ebenfalls steigen würde (vgl. Chomsky, 1959). Unter dem Einfluss des Behaviorismus wurde dieses Verständnis von Sprachunterricht, bei dem das Auswendiglernen im Mittelpunkt steht, von einer Reihe von Pädagogen und Wissenschaftlern kritisiert. Es wurde betont, dass es die Entwicklung der mentalen Aktivitäten der Lernenden im Prozess des Unterrichts einer Sprache und die kognitive Dimension des Sprachlernprozesses ignoriert. Da das Lernen nicht auf das Verstehen ausgerichtet ist, wird argumentiert, dass nur ein Teil der erlernten Sprache gelehrt wird. Die Kognitivisten hingegen erklärten, die Behavioristen seien für den Grammatikunterricht ungeeignet, und verwiesen auf die Ungereimtheiten, die sie in den traditionellen Grammatikbüchern vorfanden. Sie kritisierten diesen Ansatz scharf mit der Begründung, er mechanisiere den Sprachunterricht, setze die Lerner einer Konditionierung aus und zielen nicht auf die Entwicklung geistiger Fähigkeiten ab.

2.1.6. Kognitiver Ansatz

Der Behavioristische Ansatz zeigte in den 1970-1980 Jahren, dass er für FSL nicht erfolgsversprechend war. In der Zwischenzeit setzte der Europarat seine Arbeit fort und brachte neue Theorien für den Unterricht hervor. Der konzeptionell-funktionale Ansatz, der kommunikative Ansatz und der kognitive Ansatz sind Produkte dieses Prozesses. Nach Piaget und Bruner spiegelt sich das Lernen, die Entwicklung im Verhalten der Person wider. Wenn es um den wissenschaftlichen Ansatz geht, kann die Sprache

Chomsky zufolge nicht durch Konditionierung, durch Nachahmung und Auswendiglernen erworben werden. Die Sprache ist Demirel zufolge (2012) kein Produkt von Konditionierung und Gewohnheit, sondern ein wahrhaft kreativer Prozess. Chomsky (1959) weist darauf hin, dass Kinder die Sprache nicht bewusst lernen, sondern sie erwerben und hinterfragen durch ihre natürlichen Fähigkeiten. Diese Erklärungen wurden von einigen Kreisen als unzureichend empfunden, und die Auswirkungen des behavioristischen Ansatzes wurde weiterhin für eine gewisse Zeit beibehalten. Für einen guten kommunikativen Ansatz sind Kenntnisse in der Zielsprache erforderlich. Weiterhin ist eine gute Beherrschung der Regeln, Aussprachemerkmale usw. auf einem Niveau, das die Kommunikation ermöglicht erforderlich. Dementsprechend sollten die FSL in der Lage sein, Grammatikregeln und kommunikative Praktiken anwenden zu können. Es kam die Idee auf, eine gemischte Methode zu verwenden. So könnten die kommunikativen Aktivitäten in Bezug auf die Bedeutung analysiert werden und grammatikalische Aktivitäten wurden als formfokussiert identifiziert. Das Fremdsprachenlernen verläuft kognitiv in drei Schritten: Input, Informationsverarbeitung und Output. Für den Spracherwerb ist ein ausreichender Input in der Zielsprache erforderlich. Das Niveau dieses Inputs wird entsprechend gewählt. Auf diese Weise entwickelt der Lernende ein Bewusstsein für den gegebenen Input und beginnt, die Daten zu verarbeiten. Kognitiv läuft dieser Prozess wie folgt ab: (1) Organisationsschritt; Interpretation der Bedeutung des gegebenen Inputs unter Verwendung des Hintergrundwissens im Langzeitgedächtnis und (2) Transformationsschritt; der Input wird im Kurzzeitgedächtnis in eine Bedeutung umgewandelt, (3) Speicherschritt; nachdem der Input in eine Bedeutung umgewandelt wurde, wird er ins Langzeitgedächtnis übertragen. Özgen (2008) beschreibt den Lernprozess bei diesem Ansatz so, dass der FSL die Daten empfängt und interpretiert und sie dann verwendet, indem er diese im Langzeitgedächtnis speichert. Bei diesem Ansatz werden die mentalen Prozesse, die beim Erlernen einer Sprache ablaufen, berücksichtigt.

2.1.7. Kommunikativer Ansatz

Er geht auf Hymes' Konzept der "kommunikativen Kompetenz" zurück. Nach Hymes (1971) sollen Fremd- oder Zweitsprachenlerner nicht nur die grammatikalischen Kenntnisse der betreffenden Sprachen gut beherrschen, sondern auch wissen, wie die Benutzer dieser Sprachen in verschiedenen Umgebungen interagieren. Gülmez zufolge

(1987) ist anzufügen, dass der Ansatz davon ausgeht, dass eine Person, die die Zielsprache spricht oder sprechen lernt, die grammatikalischen Regeln und den Wortschatz dieser Sprache gut beherrschen und gleichzeitig ihre Sprachkenntnisse in sozialen Situationen anwenden soll, um auf gesunde Weise zu kommunizieren. Dieser Ansatz stellt die Interessen und Bedürfnisse der Lernenden in den Vordergrund. Akpınar-Dellal und Çınar (2011) fügen zu diesem Ansatz an, dass sich der Sprachunterricht nicht auf Aktivitäten innerhalb der Klasse beschränken sollte, sondern so organisiert werden sollte, dass er auch Aktivitäten außerhalb des Klassenzimmers umfasst. Der kommunikative Ansatz wurde Ende der 1960'er Jahre in den USA entwickelt. Der Kommunikative Ansatz vertritt, dass Sprache nicht nur aus Strukturen besteht und das Lehren von Sprache durch die Kombination von Grammatik und Sprachfunktionen als Kommunikationsmittel verwendet werden soll. Eine Sprache kann niemandem von Nutzen sein, wenn sie nicht empfangen wird. Dieser Ansatz fördert im FSU die Kommunikation und kommunikativen Fähigkeiten. Die Lehrkraft ist ein Aktiver Teil und Gestalter der kommunikativen Umgebung. Dieser Ansatz wird heutzutage noch im FSU effektiv eingesetzt.

2.1.8. Konstruktivistischer Ansatz

Dieser Ansatz geht davon aus, wie Bereiter bemerkt (1994), dass Menschen ihr eigenes Verständnis und ihren eigenen Wissenserwerb konstruieren, indem sie durch Erfahrungen und die Reflexion von Erfahrungen über ihr Leben neues Wissen zu bestehendem Wissen hinzufügen. Die wichtigsten Vertreter dieses Ansatzes sind Piaget, Vygotsky, Bruner und Glasersfeld. Die Theorie des Konstruktivismus ist eine Theorie, die sich auf das Wissen und das Lernen dieses Wissens bezieht und auf der Konstruktion von Wissen von Grund auf beruht. Die Vermittlung von Wissen, Rekonstruktion sowie die Interpretation und Entwicklung dessen sind Merkmale des konstruktivistischen Ansatzes in der Didaktik. In Bildungsumgebungen, in denen der konstruktivistische Ansatz angewandt wird, werden meist Lernansätze wie aktives Lernen, kooperatives Lernen und projektbasiertes Lernen verwendet, die, wie Demirel (2005) bemerkt, den Lernern ermöglichen, sich mehr anzustrengen und Verantwortung im Lernprozess zu übernehmen. Im FSU liegt der Schwerpunkt eher darauf, wie unterrichtet wird, als darauf, was unterrichtet wird. Anstatt die Lernenden dazu zu bringen, Regeln auswendig zu

lernen, ist es wichtig, sie anzuleiten, die Sprache in realen oder realistischen Kontexten effektiv zu verwenden. Aus diesem Grund wird die inhaltliche Dimension der Sprache stärker betont als Struktur, Buchwissen und Grammatikregeln. Denn, nachdem der Lernende den Inhalt verstanden hat, kann er die Informationen bewerten und in der Sprache produzieren. Der Beginn einer effektiven Sprachverwendung im Rahmen des Produktionsprozesses wird auch das Selbstvertrauen des Schülers stärken. Um den Schülern dabei zu helfen, ihre eigenen Gedanken zu hinterfragen, ist es nach Gömleksiz und Elaldi's (2011) Erachtens wichtig, Fragen zu stellen, die die Antworten testen und sie im Unterricht aktiv halten.

Beim konstruktivistischen Ansatz werden Informationen nicht direkt und unverändert in den menschlichen Verstand übertragen und gespeichert, sondern jede Information bereitet die Umgebung für die Konstruktion der nächsten Information vor. Denn neues Wissen wird wie ein Ziegelstein auf das zuvor konstruierte Wissen aufgesetzt. Auf diese Weise stellt das Individuum eine Verbindung zwischen dem bereits vorhandenen Wissen und dem soeben Gelernten her, und so beginnt ein Integrationsprozess. Da es sich beim Lernprozess nicht um eine sinnlose Anhäufung von Informationen in einem Speicher handelt, erhalten die Informationen eine neue Dimension, indem sie vom Individuum interpretiert und gedeutet werden. Das Ziel des Konstruktivismus in der Bildung ist, durch ständiges Lernen kognitive Fähigkeiten auf hohem Niveau zu entwickeln (Şaşan, 2002), die Fähigkeiten des Einzelnen zu entwickeln, sich selbst auszudrücken, zu kommunizieren, eine unternehmerische Qualität zu erlangen, Ursache-Wirkungs-Beziehungen herzustellen, kritisch zu denken, zu planen, das Gelernte auf das Leben zu übertragen und es im Leben anzuwenden (Marlowe und Page, 1998); den Schülern zu helfen, die Fähigkeiten des logischen Denkens, des effektiven Denkens, des Problemlösens und des Lernens zu erwerben (Alkan, Deryakulu und Şimşek, 1995); ein individuelles und soziales Bewusstsein zu schaffen und die Fähigkeit zu erlangen, ihre eigene Technologie zu produzieren (Jonassen, Peck und Wilson, 1999). Alle für das Lernen und Lehren verantwortlichen Personen sind verpflichtet, ihre Aufgaben zu erfüllen, um diese Ziele zu erreichen.

2.2. Historische Methodische Entwicklung zur Kreativen Drama Methode

Fremdsprachen wurden bis zum 20. Jahrhundert lehrerorientiert nach der Grammatischen Übersetzungsmethode gelehrt. Im Frontalunterricht wurden Texte in der Fremdsprache zum Übersetzen vorgelegt und die Fertigkeiten Schreiben und Lesen gefördert (vgl. Richards und Rodgers, 2014, S. 5-6). Obwohl an Bildungsinstitutionen Theater gespielt wurde, hatte dies keine Auswirkungen auf irgendeinen fachspezifischen Unterricht. Die Wiederbelebung von reformpädagogischen Forderungen nach Lerner Zentriertheit, Handlungsorientierung und Ganzheitlichkeit (vgl. Schlemminger, 2000, 16ff.) führte dazu, dass laut Makri (2013, S. 13) die Spielpraxis, die von Gouin (1897) als Modell für das Sprachhandeln in seiner Sprachlehrmethode entwickelt wurde, die Grundlage für die Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht verschaffte (vgl. Fasching, 2017, S. 72; Schewe, 2007, S. 152f.). Das kindliche Spiel wurde zum Modell und mit gewohnten Handlungen aufgeführt und verbalisiert werden. In den 50er Jahren wurde in Großbritannien der FSU durch die Entwicklung des Oral Approach Ansatzes erweitert. Angeregt davon entwickelte Peter Slade (1954) den Ansatz „Child Drama“ (vgl. Schewe, 1993, S. 81f.), das auf dem „freien Spielen“ (Schewe, 1993, S. 82) und der „Improvisation“ basierte (Makri, 2013, S. 13: Αυδή/ Χατζηγεωργίου, 2007, S. 22f.), die zur theoretischen Grundlage in der Praktizierung des Schulfaches Drama wurde.

Eine Reformbewegung in den 1980er Jahren in der Fremdsprachenlehre brachte die Welle der Direkten Methode (F. Franke), in der die gesprochene Sprache an Bedeutung gewann, zum Rollen. Grammatik wurde nach dieser Methode nicht mehr explizit erklärt, sondern der Lerner sollte sie induktiv verstehen. Die Aussage der Lehrkraft wird vom Lernenden wiederholt, der mündlichen Präsentation des Lernstoffs durch den Lehrer folgt eine schriftliche Präsentation desselben. Dennoch ist die gesprochene Sprache im Unterricht wichtiger. Die Lehrkraft spricht neue Sätze vor, der Lerner paraphrasiert diese im Chor wiederholend. Die Verbindung von Sprechen und Schreiben damals betrachtet Monyer (2010) als innovativ.

Ünal und Genç (2017, S. 506) stellen u.a. fest, dass seit dem Einzug der kommunikativen Didaktik Anfang der 70er Jahre das übergeordnete Ziel des modernen Fremdsprachenunterrichts auf dem Erwerb einer fremdsprachlichen Handlungs- und Kommunikationskompetenz beruht (Neuner und Hunfeld, 1993, S. 83; Surkamp und Hallet, 2015, S. 3).

Von dem Pädagogen Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827) ausgehend soll kognitives, affektives und psychomotorisches Lernen der FSL in ein ausgewogenes Verhältnis zueinander gebracht werden, wobei es sich nicht um ein didaktisches Modell, sondern lediglich um ein didaktisch-methodisches Konzept handelt. Das Motto dieses Konzeptes heißt „Lernen durch Lehren“. Das bedeutet, dass zuerst aus der sprachlichen Situation die grammatischen Regeln abgeleitet werden sollen und im Gegensatz zum instruktiven Lernen wird, wie in der konstruktivistischen Didaktik, induktiv vorgegangen. Lerner orientiert werden die Voraussetzungen des Lerner Profils, wie Lebens- und Lernerfahrungen, Anlagen, Alter, bevorzugte Lernweisen und ihre Lernintentionen berücksichtigt. Weiterhin sollen die Themenbereiche nach Erfahrungen und Interesse orientiert an außer- und nachinstitutionellen Handlungsfeldern im privaten und beruflichen Bereich angeboten werden. Methoden wie Stationslernen, Freiarbeit, selbstverantwortlicher Projektunterricht, und Lernen durch Lehren (vgl. radikales handlungsorientiertes Lernkonzept von Martin, 1994) sind demnach angebracht.

Die Dramapädagogik, die unter verschiedenen Formen dem „Drama in Education“ (Peter Slade; Brian Way; Dorothy Heathcote; Gavin Bolton;), dem „Process Drama“ (Cecily O’Neill; John O’Toole;) oder dem „Structured Drama“ (Jonathan Neelands;) bekannt ist, ist ein ganzheitlicher, interaktiv, alternativ, kommunikativ-handlungsorientierter Lehransatz (vgl. Eigenbauer, 2012, S. 1; Ünal/Genç 2017, S. 508; Schewe 1993, S. 9). KDM umfasst nicht das „Theatre education“, welches mit Rollenarbeit von professionellen Schauspielern gleichzustellen wäre, oder das „theatre in education“, wo professionelle Theatergruppen in Bildungsinstitutionen ihre Stücke aufführen (vgl. Koch, 2003, S. 80-81). Fasching (2021, S. 70; Tselikas, 1999, S. 26) erklärt die KDM in der Fremdsprache unter der Leitformel eine neue Sprache mit Kopf, Herz, Hand und Fuß zu lehren und lernen. Laut Monyer (2010, S. 5) dient die Dramapädagogik nur pädagogischen Zielen, die mit Hilfe von theatralen Mitteln erfüllt werden, wobei die Theaterpädagogik einerseits ein Mittel zur Erfüllung pädagogischer Ziele ist, andererseits mit pädagogischen Mitteln künstlerisch-ästhetisch wertvolle Vorgänge realisiert (vgl. Bidlo, 2006, S. 33).

Der Begriff differenziert zwischen ästhetischer Bildung als Bildung der Sinne, der Wahrnehmungs- und Geschmacksfähigkeit und ästhetischer Bildung, die als Bildung des Subjekts im Medium der Kunst verstanden wird. „Ästhetik“ bezeichnete zunächst – seit

1750 – eine philosophische Disziplin, die ein Wissen vom Sinnhaften anstrebte und daher von Baumgarten, ihrem Gründungsvater, als episteme aisthetike, kurz „Ästhetik“ bezeichnet wurde (vgl. Baumgarten, 1983, S. 86f.).

Die Qualität des pädagogischen Lernprozesses ist für den Kreativen Dramaunterricht bedeutungsrelevant (vgl. Passon, 2015, S. 70; Schewe, 1993, S. 109). Der Begriff beinhaltet, wie es Fasching (2017, S. 10) zusammenfasst, die Gesamtheit aller Zugänge zur Dramatisierung von Lehr- und Lernprozessen verstanden, sei es in Form von kurzen Unterrichtssequenzen, Unterrichtsstunden oder auch mehrstündigen Unterrichtseinheiten, bis hin zur Erarbeitung eigener Szenencollagen und Dramastücke. Mittels Dramapädagogik besteht die Möglichkeit der Bewältigung komplexer Themen, sowie die Arbeit mit und an literarischen Texten. Im Lernprozess verkörpert der Lerner nicht nur seine Rolle, sondern auch das Publikum, indem er beobachtet und gleichzeitig im Prozess teilnimmt (Dice, 2010, S. 13). Gouin (1897) ist ein Pionier für das Sprachhandeln in fiktiven Kontexten. In seiner Sprachlehrmethode, in dem das kindliche Spiel zum Modell wird, wird das, was aktuell geschieht, in einzelnen Handlungen aufgeführt und verbalisiert. Dabei betont Gouin den Zusammenhang zwischen körperlicher Handlung und Sprachproduktion und gibt die Grundlage für die Handlungsorientierung von FSU (vgl. Fasching, 2017, S. 72; Schewe, 2007, S. 152f.). Nach Mitte des 19. Jahrhunderts tritt Lehmanns Prinzip der Anschauung, wobei das unmittelbare, alltägliche Umfeld der Lerner Gegenstand der Anschauung ist, in den fachdidaktischen Blickpunkt. Das fremdsprachliche Handeln wird unterstützt, indem die Anschauung und die ihr zugeordnete Form der Mimik und Gestik, eine Erleichterung für das Benennen und Beschreiben in der Fremdsprache bietet (Fasching, 2017, S. 72; vgl. Schilder, 1985, S. 56). Karl Mathes (1929) bemerkt, „dass das darstellende Spiel im Kindesalter als selbstverständliche Lebensäußerung gewertet werden muss und dass der Trieb zum nachahmenden Darstellen von der frühesten Jugend bis in die Zeit des Erwachsenseins nicht erlischt.“ Für ihn ist es „eines der besten Mittel, die Sprechfreude zu wecken und Sprechfreudigkeit zu fördern“ (Mathes, 1929, S. 33). Politisch-historische Gründe sind ausschlaggebend dafür, dass Theater- und Dramapädagogische Ansätze in der Fremdsprachendidaktik für eine Periode nicht weiter fortgeführt werden können und erst in den 70’er Jahren Publikationen zu Fremdsprachendidaktik wie „Darstellendes Spiel“ (Macht, Arnold und Geppert, 1977), das „Lern- und Rollenspiel“ (Löffler, 1979; Spier, 1981), das „Handlungsspiel“ (Lohfert, 1983) erneut in den Vordergrund treten

(Fasching, 2017, S. 73; Schewe, 2007, S. 159). Einige Publikationen sind hier aufgeführt wie “Fremdsprachliches Theater in der Schule” in der Zeitschrift „Der Fremdsprachliche Unterricht (86/1987)“ und “Theater im Unterricht Deutsch als Fremdsprache” in der Zeitschrift „Informationen Deutsch als Fremdsprache (4/ 1988)“. Die Ausgabe “info daF” hat den Begriff ‘dramapädagogisch’ erstmalig in die Fachzeitschrift „In der Fremdsprachendidaktik“ aufgeführt (Schewe, 2007, S. 159). Schewe begründet das steigende Interesse für die Fremdsprachendidaktik im Gebiet Drama aufgrund der Publikationen aus der englischen Fremdsprachendidaktik (Maley und Duff, 1978; Karbowska Hayes, 1984; McRae, 1985; Dougill, 1987; Butterfield, 1989). Esselborn (1988) argumentiert mit den intensiv diskutierten ‘alternativen Sprachlehr- und -lernmethoden Total Physical Response (Asher 1986), Suggestopädie, Community Language Learning), die bewusst Aspekte wie Körperlichkeit, Gefühl, Gestik und Mimik integrieren (ebd.). Im Sprachlernfeld entwickelten Dufeu (1994) das Konzept einer ‘Linguistischen Psychodramaturgie’, Moreno das Psychodrama (1973) und Boal (1983) die Dramaturgie, Feldhendler (1993; 2004) das Playback-Theater, Mairose-Parovsky (1997) Transkulturelles Sprechhandeln, Kao und O’Neill (1998) Prozess Drama, Tselikas (1999) und Jennings (1998) Dramatherapie, Byram und Fleming (1998) interkulturell drama- und theaterpädagogisches Fremdsprachenlernen. Even (2003, S. 21; Schewe, 2007, S. 159) zeigt, dass dramapädagogischer Unterricht eine wirkungsvolle Verarbeitung von fremdsprachlichen grammatischen Phänomenen gewährleistet. Hubers (2003; zitiert in Schewe, 2007, S. 160) demonstriert “ästhetisch-ästhetisch orientierten FSU” an Praxismodellen, die sie in ihrer Arbeit mit fortgeschrittenen Deutschlernern entwickelt hat.

Die grundlegendste Funktion der Bildung ist nach Adıgüzel (2021, S. 29) ausgerichtet auf die Sozialisierung des Individuums, die Übertragung kultureller Anhäufungen von Generation zu Generation und die positive Entwicklung des Verhaltens von Kindern und Jugendlichen, die ausgebildet werden sollen. Bildung ist nach Adıgüzel (2021, S. 29) ein Bereich, der für die Verbesserung der sozialen Dynamik in didaktischer und kultureller Hinsicht verantwortlich ist, von Generation zu Generation weitergegeben wird und eine wissenschaftliche Haltung erfordert, weshalb alle Bildungssysteme das Ziel verfolgen, Kultur zu entwickeln und zu vermitteln sowie zu fördern. Geförderte Fähigkeiten mit der KDM sind aktive Beteiligung, verbesserte Erinnerungsvermögen, gesteigerte Kreativität, Entwicklung von analytischen Fähigkeiten, Erfahrung von

Vielseitigkeit beim Lernen, Erleben eines Gefühls der Aufregung, Selbstvertrauen, Freude am Lernen, Motivation, Lernen in sozialen Situationen, verschiedene Perspektiven sehen, beobachten und handeln, Erfahrung von Macht und Freiheit der Rolle, selbstständiges Denken, emotionale Entwicklung, Problemlösung, ändern von Haltungen, kollektives Arbeiten, effektive Kommunikation, Austausch von Ideen, Selbstdisziplin, Integrität der Gefühle und Gedanken und Empathievermögen. Sie bietet weiterhin die Möglichkeit, Probleme zu lösen oder Probleme aus einer neuen Perspektive zu betrachten, Erworbenes zu untersuchen, Verhaltensweisen zu ändern oder zu korrigieren, Informationen über verschiedene Ereignisse zu vermitteln, Erfahrungen aus Situationen zu sammeln, moralische und geistige Werte zu entwickeln, unangenehme Situationen, mit Ereignissen oder Phänomenen umzugehen. zu zeigen, wie man zurechtkommt, die Welt, in der man lebt, konkreter zu sehen, zu vermitteln, abstrakte Konzepte oder Erfahrungen zu konkretisieren und das Verständnis zwischen den Menschen zu fördern, Toleranz gegenüber Unterschieden zu zeigen (O'Neill und Lambert, 1991; Pearce, 2003; Üstündağ, 1997; Üstündağ, 1998; Adıgüzel, 2007a; Toivanena, Komulainen und Ruismäki, 2011; Nixon, 1987; McCaslin, 2006; O'Neill, 1995;) Die gewählte menschliche Erfahrung soll in der imaginären Welt des Dramas erleb- und erfahrbar gemacht und in eine „here-and-now“ Erfahrung“ transferiert werden (Fasching 2017, S. 9; Neelands und Goode, 2000, S. 97).

2.3. Grundfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht

Eines der Hauptziele eines jeden FSU ist es, den FSL vier grundlegende Sprachkenntnisse/-fähigkeiten zu vermitteln: Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben (Gündoğdu, 2005, S. 124). Die sprachlichen Grundfertigkeiten sind in der modernen Fremdsprachendidaktik in zwei Gruppen, rezeptive Fertigkeiten wie Leseverstehen und Hörverstehen und produktive Fertigkeiten wie Schreiben und Sprechen eingeteilt. Die FSL entnehmen bei den rezeptiven Fertigkeiten ihre Informationen aus den Lese- oder Hörtexten, die sie dann weiterbearbeiten. Es werden aber keine neuen Texte oder Inhalte bei diesem Prozess erzeugt. Bei den produktiven Fertigkeiten wird jedoch neues Sprachmaterial erarbeitet, wobei sich die Lernenden schriftlich oder verbal äußern und diese Äußerungen synchron grammatisch, lexikalisch und semantisch korrekt gestaltet werden müssen. Diese Grundfertigkeiten stehen im engen Zusammenhang, da rezeptiv

entnommene Informationen schriftlich oder mündlich wiederholt oder weiterverarbeitet werden und bei der Produktion die Strukturen verwendet werden, die durch Lesen und Hören gewonnen wurden. Theoretische Grundlagen in der deutschen fremdsprachlichen Didaktik in verschiedene Teilkompetenzen sind gegliedert angeführt:

- Sprachlernkompetenz/ Sprachlernstrategie (selbstständiges Lernen)
- Phonologische Kompetenz (Akustische Aufnahme u. Ausspracheakzent)
- Grammatische Kompetenz (Input = Output Korrelation)
- Rezeptive Kompetenz (verbales Verstehen in der Fremdsprache)
- Lexikalische Kompetenz
- Produktive Kompetenz (mündliche und schriftliche FSK)
- Allgemeine Kompetenz (Weltwissen und interkulturelle Kompetenz)

2.3.1. Hören

Phonetische Regeln der Deutschen Sprache sind die Grundvoraussetzungen für die Aufnahme des Gesprochenen in der Fremdsprache. Das Hören bildet eine Basis für das Sprechen.

Die Artikulation in der Fremdsprache ist relevant für ein gutes Hörverstehen unter der Voraussetzung, dass sich der FSL die sprachlich phonetischen Besonderheiten angeeignet hat. Für eine aktive gegenseitig erfolgreiche Kommunikation muss das Hörverständnis gefördert werden. Nach Pasanen (2007, S. 69). können Lehrmaterialien nur ansatzweise dabei helfen Hörschranken abzubauen, weil der Anteil der Ausspracheübungen im Vergleich zu anderen Übungen in den Lehrwerken gering ist, sie reichen nicht aus, um die deutsche Aussprache ausreichend gut zu lernen. Insbesondere die Fähigkeit des Zuhörens ist die am wenigsten hervorgehobene Fähigkeit. Wie Çelikkaya (2022) in ihrem Artikel betont, sind Hörübungen zweifellos bedeutend, um eine Sprache zu lernen. Das Hören ist ein "vernachlässigtes" Gebiet in der Fremdsprachendidaktik (vgl. Çelikkaya, 2022, S. 220: Çiftçi, 2001, S. 166), obwohl das Hören eine Fähigkeit ist, die beim FSL berücksichtigt und vermittelt werden sollte (Çelikkaya, ebd.: Vandergrift und Goh, 2012). Dazu fügt Çelikkaya an, dass Schulbücher das am häufigsten verwendete Material für den Erwerb von Sprachkenntnissen sind (2022, S. 221). Eine Lektion stellt allgemeine und spezifische Ziele vor, indem es diese mit Inhalten konkretisiert und im Unterricht präsentiert. Da es eines der effektivsten

Instrumente zur Steuerung des Unterrichtsprozesses ist, ist eines der unverzichtbaren Elemente. Sie stellt nach einer Literaturanalyse, in der sie fremdsprachige deutsche Lehrwerke für Deutsch als Fremdsprache analysiert, fest, dass es im Allgemeinen in Bezug auf die Art und Weise, wie sie mit kulturellen Elementen umgehen, untersucht wurden (vgl. Çelikkaya, 2022, S. 221: Tapan, 1995; Cangil Erişkon, 1996; Genç, 2004; Dellal, 2005; Maden, 2005; Bayrak, 2006; Gür, 2007; Öz, 2010; Kalkan, 2011; Başaran, 2013; Kuzu, 2013; Koçak, 2014; Maden und Kula, 2017; Maden, Balkan und Çalışkan, 2017), allerdings ist es zu erkennen, dass es eine begrenzte Anzahl von Studien im Hinblick auf Analysen zu den vier grundlegenden Sprachkompetenzen in Lehrwerken für Deutsch als Fremdsprache gibt (vgl. Çelikkaya, 2022, S. 221: Çeltik, 2016; Telemeci, 2017; Kılıç, 2019; Kaya, 2020).

2.3.2. Lesen

Lesen ist in der heutigen Informationsgesellschaft das zentrale Medium des Lernens (vgl. Rosebrock und Nix, 2011, S. 1). Die Lesefähigkeit wird als der Prozess der Bewertung und Sinngebung der Zeichen und Symbole, die Mithilfe von Sinnesorganen wie Ohren und Augen verarbeitet vom Gehirn wahrgenommen werden, erklärt (vgl.: MEB, 2006, S. 205). Dieser Prozess erfordert effektive und koordinierte Lernbereitschaft wie Aufmerksamkeit, Wahrnehmung und Verständnis, und insbesondere den Einsatz von kognitiven Prozessen zwischen dem Leser und dem Lesestoff, um Bedeutung zu konstruieren (vgl.: Block und Pressley, 2002, S. 3; Grabe und Stoller, 2002, S. 4-10; Kern, 1989, S. 135).

„Lesen ist kein einheitliches Phänomen. Es sind immer mehrere Lese - und Lernsituationen, in denen die genannten Variablen auf ihre Weise zusammenspielen und verschiedene Performanzen erzeugen. Der chinesische Student, der einen Fachtext liest, die russische Schülerin, die eine Geschichte liest, oder die französische Studentin, die einen Zeitungsartikel liest – das sind verschiedene Lesekontexte mit unterschiedlichen Lerner Gruppen, Textsorten und Lesezielen (Ehlers, 1998, S. 180).“

Der „Lesestoff“ bzw. Lesematerialien sind mit entscheidend für den Lernprozess. Başaran (2023, S. 594) bemerkt dazu: „Eine hohe Lesbarkeit ermöglicht es dem Leser, schnell und effektiv Informationen aufzunehmen und zu behalten. Eine niedrige Lesbarkeit hingegen kann dazu führen, dass der Leser den Text nicht versteht oder schnell vergisst.“ Er fügt weiterhin an, dass eine hohe Lesbarkeit dazu beitragen kann, dass

Lernende den Inhalt eines Lehrwerks besser verstehen und sich leichter damit auseinandersetzen (Başaran, 2023, S. 595; Dennis 2018; Türkben 2019; Handayani et al. 2021; Hakim et al. 2021). Die Entwicklung neuer semantischer Informationen, die der Sprecher in einer bestimmten Situation aufbauen soll, erfordert ein erfolgreiches Textverstehen, dabei bedarf es der Interaktion zwischen dem Leser und dem Text, um den Text zu kodieren, bzw. um ein Leseverstehen zu erzielen. Başaran betont mit der anführenden Definition die Relevanz, dass die Lesbarkeit von der Fähigkeit des Lesers abhängt, den Text zu verstehen: „Die Lesbarkeit ist die Fähigkeit eines Textes, vom Leser verstanden zu werden“ (Başaran, ebd.; Amiran und Jones 1982; Karlinsky und Koch 1983; Olsen und Johnson 1989; Meyer 2003; Zamanian und Heydari 2012; Rawian 2019). Da Texte nicht alles explizit wiedergeben und vieles unbenannt bleibt, ist ein Leseverstehen nicht nur über den Bereich des sprachlich-lexikalisch-syntaktischen Verstehens möglich. Der Leser muss immer wieder verborgene Zusammenhänge erschließen, indem er sein Sprach-, Vorwissens- und Weltwissen in die Lesesituation einbringt und daraus sinnvolle Zusammenhänge herstellt (vgl. Biebricher 2008, S. 27; Ehlers 2010, S. 111).

Es gibt viele Strategien, die dabei helfen eine Fremdsprache zu lernen. Einige dieser Strategien sind metakognitive, kognitive, bestimmende und soziale Strategien (vgl. Schmitt, 1997, S. 207) hinzu können Lernstrategien wie Kompensationsstrategien, affektive und soziale Strategien von Oxford beim Lernen der Präpositionen zu den Verben sehr hilfreich sein (vgl. Oxford, 1990, S. 17). Das Lesen im FSU bietet eine effektive Grundlage für das Fremdsprachenlernen. Aktuell hat sich das Leseinteresse der FSL nicht verringert. Nur die Privilegien der FSL sind heutzutage anders, da man Online viel leichter an Literaturangebote kommt. Der Reichtum an Lesematerialien im Deutschen bietet den DaF-Lernern eine interessenselektive, niveauspezifische und motivationsfördernde Literatúrauswahl. Die Lehrkraft hat die Aufgabe, die FSL gut zu leiten und an diese Materialien heranzuführen. Es gibt Literatur, die mit Aspekten wie sozio-kulturelle Beziehungen, Politik, Literatur- und Historik, Migration-Integration u.a. den FSU bereichern kann. Öztürk (2018) meint dazu, dass die Literaturwissenschaft innerhalb der türkischen Germanistik eine andere Literaturwissenschaft, als die der Inlandsgermanistik, ist und als eine bewiesene und unvermeidliche Tatsache, die weder mit Verachtung noch mit Isolation geladen sein sollte, jedoch mit Alteritätskonzepten zu erklären ist. „Der „Turkish turn“ ist und war als Folge der Migrationsliteratur, bzw. der

interkulturellen Literatur in den Vordergrund gerückt, die eine Lösung für das Fach Deutsch in der Türkei bezüglich der Bereicherung der Themen und der deutschen Sprache sein sollte“ (Öztürk, 2018, S. 94). In den „Kreativen Dramawerkstätten“ können Lesetexte, Literaturabschnitte, Gedichte im Hauptteil eingesetzt werden. Sie sind für die KDM Materialien, die dazu beitragen, den Unterricht zu gestalten bzw. anzuleiten.

2.3.3. Schreiben

Das Schreiben, das zu den vier grundlegenden Sprachfertigkeiten gehört, wird im Gehirn strukturiert. Nach Güneş (2009, S. 11) ist es die Verarbeitung, Informationen in der Fremdsprache in Schriftform zu bringen. Die Schreibfähigkeit bietet für verschiedene Zwecke nutzbare effektive Kommunikationsmittel. Mit dieser Fertigkeit wird das Verständnis der Struktur der Zielsprache, des Satzbaus und der Wortwahl gefördert. Angestrebt wird, Muster zu lernen und den Wortschatz zu mobilisieren. Weiterhin dient diese Fertigkeit dazu, die Fähigkeit des Einzelnen zu entwickeln, schriftliche Texte zu verfassen. Das Schreiben ist bedeutungsrelevant für die geistige Entwicklung der FSL, denn der Akt des Schreibens fördert mentale Handlungen, Gefühle, Gedanken und Wissen zu organisieren und auszudrücken (MEB, 2006, S. 8). Die auf Papier übertragenen Gedanken können leichter analysiert, verglichen, reorganisiert und systematisiert werden. Der Organisationsprozess ermöglicht es dem FSL, sowohl seine Gedanken als auch seine Gedankenstruktur zu organisieren (ebd. Güneş) und die Schreibfertigkeit ist ein wirksames Instrument im FSU. Im FSU gilt die "Schreibfertigkeit" als das letzte Glied in der Kette der vier grundlegenden Sprachfertigkeiten. Karasu und Sarı (2023, S. 249) stellen in ihrem Artikel fest, dass das wissenschaftliche Interesse am akademischen Schreiben speziell für deutsche Muttersprachler zwar stetig zunimmt, dass aber im Bereich Deutsch als Fremdsprache im türkischen DaF-Kontext offensichtlich noch ein großer Forschungsbedarf besteht. Sie akzentuieren, dass es sich um eine Fremdsprache handelt und man nicht nur mit dem Schreiben zu kämpfen hat, sondern auch andere Fähigkeiten entwickeln und das Schreiben auf diese Weise unterstützen muss (ebd.). Einige FSL betrachten das Schreiben als eine Aufgabe außerhalb des Unterrichts und nicht als eine Aktivität innerhalb des Unterrichts. Im Sprachunterricht jedoch ist die schriftliche Kommunikation genauso wichtig wie die mündliche Kommunikation. Der Entwicklung dieser Fähigkeit sollte

genauso viel Bedeutung beigemessen werden wie dem Sprechen. Während in der mündlichen Kommunikation sprachliche Fehler toleriert werden, ist dies in der schriftlichen Kommunikation nicht der Fall, und es ist wichtig, die Sprache korrekt zu verwenden. Neben der korrekten Verwendung der Sprache und der Sprachregeln ist es auch sehr wichtig, eine Botschaft richtig ausdrücken zu können (Demirel, 2005, S. 109). Um einer anderen Person eine Nachricht oder Information schriftlich zu übermitteln, sollte eine Person über ein bestimmtes Niveau an Grammatik und Wortschatz verfügen.

Diverse Schreibtheorien und Modelle für die Vermittlung von Schreibfähigkeiten sind entwickelt worden. Das Älteste unter diesen Modellen ist das traditionelle Schreibmodell. Die traditionellen Schreibmodelle werden in drei Gruppen eingeteilt. Diese sind Teil-zu-Ganzes, Ganz-zu-Teil und gemischte Modelle. Diese beiden Modelle, Teil-zu-Ganzem und Ganz-zu-Teilen, bestehen aus entgegengesetzten Prozessen. Um die Einschränkungen dieser Modelle zu vermeiden sind gemischte Modelle entwickelt worden (Güneş, 2009, S. 11).

Neue Theorien und Modelle wurden auch im Bereich der Schreiblernmodelle entwickelt. Eines dieser Modelle ist die "Schreibentwicklungstheorie". In dieser Theorie wird die Schreibfertigkeit entwicklungsorientiert betrachtet. Der Schwerpunkt liegt auf dem mentalen Aspekt des Schreibunterrichts und nicht auf dem verhaltensbezogenen Aspekt (vgl. Güneş, 2009, S. 12). Ein weiteres Modell des Schreibunterrichts ist das von Hayes und Flower entwickelte kognitive Prozessmodell. Dieses Modell besteht aus einer Aktivitätsumgebung, dem Langzeitgedächtnis des Schreibers und Schreibprozesseinheiten. Die Tätigkeitsumgebung umfasst das lexikalische Problem und den produzierten Text, das Langzeitgedächtnis umfasst das eingebaute Wissen des Schreibers über das Thema, den Leser und den Plan, und der Schreibprozess umfasst die Teilprozesse des Planens, Abschreibens und Überarbeitens (Ülper, 2008, S. 51). Im Planungsprozess, der einer dieser Teilprozesse ist, bilden die Schreibenden ihr Wissen, produzieren Gedanken und treffen Vorkehrungen. Beim Transkribieren werden die Gedanken niedergeschrieben (Flower und Hayes, 1981). Dieses von Flower und Hayes entwickelte Modell wurde von Hayes (1996) neu entwickelt. In dem neuen Modell wurden Teilprozesse wie Problemlösung und Entscheidungsfindung zum mentalen Prozess hinzugefügt. Ein weiterer Unterschied, der das neue Modell vom alten Modell unterscheidet, ist, dass das neue Modell die Motivation berücksichtigt (Güneş, 2009, S.

13). Insbesondere in der KDM ist das Schreiben ein Teilprozess des Überarbeitens und Lösens von Problemen bzw. Konflikten. Im Bewertungsteil der KDM kommt das Schreiben als Resümee besonders zur Geltung.

2.3.4. Sprechen

Im Fremdsprachenunterricht bedarf es, anders als im klassischen Frontalunterricht, einer ausprägenden Sprechzeit für jeden einzelnen FSL, was im Frontalunterricht sehr schwer zu verwirklichen wäre. In der KDM übernimmt die Lehrkraft unter körperlichem, akustischem und emotionalem Einsatz die Rolle des lebendigen Moderators und weckt die Aufmerksamkeit der FSL. Die Lehrkraft ist mit den Lernern gemeinsam aktiv im Lernprozess beteiligt, wobei ihr die qualitative Verantwortung als linguistisches Vorbild bewusst ist. Die Aufmerksamkeit der Gruppe wird auf das Thema des Unterrichts mit aktiver Teilnahme hemmungsfrei und motivierend gelenkt. Bußmann (2008, S. 234) betrachtet die gesprochene Sprache in entwicklungsgeschichtlicher und als primäre Kommunikationsform, wobei er feststellt, dass die Beschäftigung mit der gesprochenen Sprache seit den 60iger Jahren zugenommen hat. Anfangs war Bußmanns (ebd.) Ermittlungen zufolge der Trend der Studien auf die Qualifizierung syntaktischer Merkmale ausgerichtet und die Gesprochene Sprache wurde in diesen Studien zumeist als „defizitäres Performanz Phänomen“ aufgefasst, da die reicher ausdifferenzierten Möglichkeiten der geschriebenen Sprache nicht ausschöpfen könne bzw. auch viele fehlerhafte Strukturen produziere. Charakteristische Merkmale gibt Bußmann (ebd.) den eingeschränkten Gebrauch von Konjunktionen, Dominanz von parataktischen Reihungen kurzer, oft unvollständiger Sätze (freistehende Nebensätze, Satzabbrüche → Ellipsen), Mischung von Satzstrukturen (-> Anakoluth, -> Kontamination, -> Apokoinu), -> Ausklammerung von obligatorischen Satzgliedern, häufiger Gebrauch von „Füllwörtern“ u.a.m. vor. Bußmann fügt hinzu, dass eine angemessene Beschreibung von „mündlichen Strukturen“ (Bußmann, 2008, S. 234: vgl. Couper-Kuhlen und Selting, 1996) möglich ist, in der Konversationsanalyse von der Pragmatik beeinflusst ist die Intonation verstärkt berücksichtigt, da vor allem die grundlegende Neubewertung von normativ diskriminierten syntaktischen Mustern der gesprochenen Alltagssprache stattfindet. „Weil-Aussagen mit Verb-Zweit-Stellung“ und „Adverbialaussagen“ werden in der gesprochenen Sprache neuorientiert immer mehr als

wesentlich lexikalisch eingestuft, obwohl diese „Syntaktischen Phänomene“ als „bedeutungslose Floskeln“ abgewertet werden (Bußmann, 2008, S. 135; Ford, 1993). Es gibt in der gesprochenen Sprache verschiedene Dimensionen.

2.3.4.1. Dimensionen des Sprechens

Die kognitive Soziolinguistik, kommunikativ-pragmatische Soziolinguistik, die seit der Wende in den 50-70er Jahren des 20. Jh. besteht, beschäftigt sich mit den Funktionalen Varietäten. Der Ursprung der modernen Soziolinguistik basiert auf der Defizithypothese Basil Bernsteins in den 60er Jahren des 20. Jahrhunderts. Vor der Wende wurden die Langue, sprachliche Strukturen und das Sprachsystem in sich untersucht. Sprache wurde als ein System betrachtet und als systemorientiert klassifiziert und der systemzentrierten Linguistik zugeordnet. Die Sprache ist mehr als nur ein System und wird der kommunikationsorientierten Linguistik zugeordnet. Es entstehen neue Disziplinen nach der kommunikativ-pragmatischen Wende, wie u.a. Textlinguistik, Pragmalinguistik, Prototypensemantik, Klinische Linguistik, Korpuslinguistik, Computerlinguistik, Konversationsanalyse, Neurolinguistik, Soziolinguistik und Psycholinguistik.

Der Hauptgegenstand der Soziolinguistik ist der Zusammenhang zwischen sprachlichen und sozialen Begebenheiten, der sozialer Kontext, Verschiedenartigkeit von Sprachen und sprachliche Varietäten werden ebenfalls mitberücksichtigt. Hier sind einige zentral gestellte Fragen aufgeführt, mit denen sich die Soziolinguistik beschäftigt:

- Wer spricht was und wie mit wem in welcher Sprache und unter welchen sozialen Umständen mit welchen Absichten und Konsequenzen?
- Wie hängt die Sprache mit der Gesellschaft zusammen?
- Welche gesellschaftlichen Faktoren beeinflussen die Sprache?
- Wie sind die sozialen Dimensionen?

Tabelle 2.1. Funktionale Zusammenhänge zwischen Gesellschaft und Sprache (Hoffmann, 2007, S. 3)

Kommunikationsbereich (Tätigkeitssituationen)	Tätigkeiten (gesellschaftliche Zwecke der Sprache)	Funktionale Varietäten (zwecks Teilsprachen)	Kommunikationsbereich (Tätigkeitssituationen)
Alltag (Alltagskommunikation)	Besprechen familiärer Angelegenheiten; Pflege privater Kontakte; Freizeitgestaltung	Alltagssprache (auch: Funktionalstil des Alltagsverkehrs)	Alltag (Alltagskommunikation)
Bürokratie (Behördenkommunikation)	Administrieren; Regeln offizieller Angelegenheiten	Behördensprache (auch: Funktionalstil des Amtsverkehrs)	Bürokratie (Behördenkommunikation)
Wissenschaft (Wissenschaftskommunikation)	Vermitteln theoretischer Erkenntnisse über die Welt	Wissenschaftssprache (auch: Funktionalstil der Wissenschaft)	Wissenschaft (Wissenschaftskommunikation)
Journalismus (Pressekommunikation)	Informieren über aktuelle Ereignisse; Beeinflussen der öffentlichen Meinung	Pressesprache (auch: Funktionalstil der Presse und Publizistik)	Journalismus (Pressekommunikation)

Nach der Defizithypothese von Bernstein liegen die Unterschiede zwischen den beiden Codes in der grammatischen Korrektheit, der logischen und argumentativen Struktur und dem Umfang und der Zusammensetzung des Vokabulars (vgl. Hoffmann, 2007).

Restringierter Code

- Sprache der Unterschicht (sprachlich unterlegen)
- kurze, einfache, unvollständige Sätze
- häufige Wiederholung von einfachen Konjunktionen (so, dann, weil, ja)
- eine hohe Vorhersagewahrscheinlichkeit
- geringer Wortschatz
- viele Sprachklischees, Floskeln
- mehr Emotionalität
- weniger Sprechpausen
- kurze Befehle, Fragen

Elaborierter Code

- Sprache der Mittel- und Oberschicht (sprachlich überlegen)
- komplexe Satzstrukturen

- Ausdrucksvielfalt
- differenzierterer und größerer Wortschatz
- weniger Expression
- mehr Sprechpausen
- mehr individuelle Meinungen

William Labov (2010) u.a. kritisierte die Defizithypothese von Bernstein. Seine zentralen Vorwürfe waren die bessere Einschätzung des elaborierten Codes und die Betrachtung des elaborierten Codes als eine Sprachnorm. Ausgangspunkt der Differenzhypothese ist die Annahme, dass beide Codes, beide Sprechweisen andersartig, aber gleichwertig sind.

Die Dimensionen des Sprechens können sehr gut mit Hilfe der KDM durch Verkörperung, Animation, Rollenspiele und Improvisationen im FSU dargestellt und nach Bedarf aufgebaut werden.

2.3.4.1.1. Kognitive Dimensionen des Sprechens

Zum Organon Modell gehört die Sprechakttheorie, die kommunikative Absichten und illokutionäre Zwecke im Kommunikativen Bereich (KZ) Funktionalstile/ Funktionale Varietäten zweckbestimmend der KZ-Teilsprache einer Einzelsprache bestimmen. Varietäten haben verschiedene Domänen. Regiolekte sind in ihrem Erscheinungsbild insbesondere an phonologischen Besonderheiten, auch Lautsprachen genannt, erkennbar. Die Domäne der Sozio-, Professio- und Emotiolekte liegen im lexikalischen Bereich, den Wortsprachen. Die Syntax hat eine größere Rolle als alles andere bei den Mediolekten, man kann hier von Satzsprachen sprechen. Funktionale Varietäten haben im Varietäten Raum einen besonderen Status, weil sie sich durch stilbildende phonologische, morphologische, lexikalische, phraseologische, syntaktische Sprachmittel unterscheiden, die in Texten in einem Gestaltungszusammenhang stehen und sind deshalb als Textsprachen zu charakterisieren. Für die Gewährleistung der Funktionsadäquatheit von Texten in der kommunikativen Interaktion haben sich Sprachverwendungsmuster herausgebildet, bei denen die Kookkurrenz, die Kombination, Gruppierung, Anordnung, Frequenz usw. von sprachlichen Einheiten und Zeichen im

Text soziale Bedeutung erlangen und Texte gewisse Präferenzen und Optionen für die Verwendung von Sprachmitteln aus anderen Varietäten einschließen.

Die stilprägende Organisation von Sprache im Text zeigt sich beispielsweise bei der Gestaltung von Teiltexen. Unter anderen vergleicht man die Titel von Monografien (Wissenschaftssprache) mit denen von Romanen (Dichtersprache) oder die Schlagzeilen in der Presse (Pressesprache) mit Werbeschlagzeilen (Werbesprache).

Um diese Varietäten bzw. Funktionalen Stile schrittweise anhand von textuellen Gestaltungsalternativen zu ermitteln und voneinander abzugrenzen, bedarf es einem Algorithmus als Untersuchungsmethode der Stilprinzipien in der Gestaltung von Texten. Der Algorithmus hat fünf Knoten, die stufenweise die Funktionalen Stile abgrenzen und beschreiben, es können aber nicht alle funktionalen Varietäten in dem Algorithmus erfasst werden.

1. In spontan geführten Alltagsgesprächen, das Stilprinzip der Ungezwungenheit ist charakteristisch für die Alltagssprache (ungezwungen-locker).
2. Das Gestaltungsmerkmal der künstlerischen Geformtheit ist charakteristisch für poetische Texte, das entsprechende Stilprinzip ist eine Eigenheit der Dichtersprache (literarisch-ausgefeilt).
3. Das Gestaltungsmerkmal der theoretischen Abstraktheit ist charakteristisch für wissenschaftliche Texte, das entsprechende Stilprinzip zeichnet die Wissenschaftssprache aus (dominant theoretisch-abstrakt).
4. Der entsprechende Stilprinzip ist bestimmend für die Behördensprache (bürokratischer Formalisierung).
5. Die Dominanz der genannten Gestaltungsmerkmale und der ihnen zugrunde liegenden Stilprinzipien bildet die Grundlage für die Abgrenzung von Pressesprache und Werbesprache (anpreisend-persuasiv).

Funktionale Charakteristik von „Alltagsprache“ (vgl. Riesel, 1970) ist eine im privaten Kommunikationsbereich, von dienstlichen oder institutionellen Normen befreites Kommunizieren. Die Hauptfunktion der Alltagssprache ist als Kommunikationsmittel im privaten Umgang/Privatheit, bei der Pflege von Kontakten, beim Besprechen familiärer Angelegenheiten, bei Freizeitgestaltung u.a. zu agieren. Kommunikative Rahmenbedingungen der Alltagskommunikation, Alltagsrollen wie Mutter und Sohn, Ehefrau und Ehemann, Freundinnen, Clubmitglieder, Kollegen,

Kommilitonen, Wohnungsnachbarn, sind Beziehungen privater Natur und mündlich ohne kommunikative Aufgaben. Dabei wird gattungssprachlich unterschieden (Hoffmann, 2007: Riesel, 1970, S. 74) in

- Alltagssprache im Familien- und Freundeskreis
- Alltagssprache im Berufsleben, in Beziehung nichtdienstlicher Art
- Alltagssprache im kommunikativen Verkehr mit Fremden (inoffizieller Art)
- Privatgespräch (im Familien- und Freundeskreis, auf Partys, in der Clique, im Wartezimmer usw.), Privatbrief und Grußkarte, Tagebuch, Wegauskunft

Beschreibung des Erscheinungsbildes ist der charakteristisch dominierender Stilprinzip der Ungezwungenheit.

- zahlreichen Kolloquialismen, d.h. außerhalb der Standardvarietät liegenden Sprachvarianten
- regionalsprachliche Kolloquialismen (nichthochsprachliche Sprachvarianten)
- sprech- bzw. spontansprachliche Kolloquialismen (nicht schreib- bzw. literatursprachliche Sprachvarianten)

Diese sprachlichen Varianten sind hier nochmal in verschiedenen Kolloquialismen unterteilt:

- lexikalische Kolloquialismen in Gestalt von Gesprächswörtern ->na, also
- phonologische Kolloquialismen, nämlich
 - a) Lautabstoßungen am Wortende (Apokopen) - is, nich;
 - b) Silbenabstoßungen am Wortanfang (Prokopen) - mal statt einmal;
 - c) enklitische Formen (Verschleifungen von schwach oder nicht betonten Wörtern mit vorangehenden stark oder stärker betonten Wörtern): kannst=e, wo=s, finde=s;
- syntaktische Kolloquialismen, z.B. Konstruktionswechsel (Anakoluthe): wenn ich da [...]; auch so hier. im Korridor ... ich finde=s [...]; nachgetragene Anredepronomina: da kannst=e mal sehen [...]. du;

- stilschichtliche Kolloquialismen (nichtstandartsprachliche, vulgäre Sprachvarianten),

Mit dem dominierenden Stilprinzip der Ungezwungenheit stehen weitere Stilprinzipien und -mittel der Alltagssprache im Zusammenhang:

1. Kennzeichen für die Ungezwungenheit des Sprechens – auftreten aller Arten von Kolloquialismen gleichzeitig, Fach- und Gruppenjargon
2. Stilprinzip Knappheit durch Kurzwörter, durch Univerbierungen
3. Stilmittel der Breite bzw. Ausdrucksfülle auf, Verwendung von Wortgruppen statt Einzelwörtern, Formen der doppelten Verneinung usw.
4. Stilprinzip Expressivität bzw. Ausdrucksverstärkung, durch Mittel des Übertreibens, durch Mittel des Verbildlichens oder des emphatischen, emotional ausdrücklichen Sprechens (Ausrufesätze wie Ich fass es nicht!), durch Expressivität durch Verwendung von Spottnamen (Büroheini, Getränkefritze) oder hyperbolischen Phraseologismen (sich den Hals verrenken, aus der Haut fahren, vor Wut platzen).
5. Kennzeichen für Alltagstexte und -gespräche: einfache, unkomplizierte Sprech- bzw. Schreibweise-Stilprinzip Einfachheit durch die Verwendung des Grundwortschatzes der Gemeinsprache.

Die Varietäten Alltagssprache und Umgangssprache werden in der Literatur synonym und differenziert verwendet. Betrachtet man das vorgestellte Modell des Varietäten Raums, lassen sich mehrere Ausprägungen von Umgangssprache ableiten. Umgangssprache wird verstanden als Sub- bzw. Nonstandart, der im Varietäten Raum auf verschiedene Variablen beziehbar, also mehrdimensional ist, wobei in jeder Dimension ein spezieller Aspekt zum Vorschein kommt (vgl. auch Hoffmann, M., 2007; Hoffmann 2001, S. 26f.):

1. Umgangssprache als Regiolekt, als Ausgleichsvarietät zwischen Hochsprache (als Standardvarietät) und Dialekten in Großstädten und Industriegebieten; man spricht von Urbanolekten, Stadtsprachen, Stadtdialekten (z.B. Berlinisch).

2. Umgangssprache stellt als Variable der ‚Kommunikationskanäle‘ ein Mediolekt dar, nämlich als spontane gesprochene Sprache (Sprechsprache), die neben der elaborierten geschriebenen Sprache (Schreib- oder Literatursprache) existiert.
3. Umgangssprache erscheint als Gruppen- bzw. Fachjargon (als ein Sozio- bzw. Professiolekt):
Gruppenjargons sind beispielsweise Jugendsprache, Soldatensprache oder Varietäten mit Bindung an soziale Randgruppen (Obdachlose, Prostituierte, Häftlinge). Fachjargons (fachsprachliche Jargons) umfassen Fachwortschatz ohne Kodifizierung schriftlich fixierter, definierter Bedeutungen.
4. Umgangssprache ist ein in ‚Sozialer Situation‘ Emotiolekt, stilistischer Substandard, untergliedert in Stilschichten wie ‚umgangssprachlich‘, ‚salopp-umgangssprachlich‘ und ‚derb/vulgär‘.

Anhand dieser Unterscheidungen wird Alltagssprache als eine funktionale Varietät bestimmt: stadtsprachliche Regionalismen, sprechsprachliche Varianten, Gruppen- und Fachjargonismen sowie stilistische Substandardismen (z.B. Vulgarismen). Da auch Dialektismen auf allen Ebenen des Sprachsystems und die Merkmale einer einfachen Standardsprache (Grundwortschatz, einfacher Satzbau) zum Erscheinungsbild von Alltagssprache gehören, ist eine Gleichsetzung von Alltags- und Umgangssprache nicht gerechtfertigt.

Zum Beispiel die Hauptfunktion der Dichtersprache ist es, als Spiegel für sprachlichen Kunstwerken zu agieren und bei Textrezipienten zu bewirken, dass sie sich auf ein Kunstwerk einlassen, damit Kommunikation zu einem Kunsterlebnis werden kann. Laut Schmücker (Hoffmann, M., 2007; Schmücker, 1998, S. 282ff.) sind Kunstwerke Medien eines diskontinuierlichen Kommunikationsgeschehens. Rezipienten sind in der poetischen Kommunikation aufgefordert, sich auf die Geformtheit eines Kunstwerks zu konzentrieren und dabei ästhetische Entdeckungen zu machen, um Anhaltspunkte für individuelle Sinnzuschreibungen zu gewinnen, ohne dass definitiv ersichtbar ist, worin der Sinn des Mitgeteilten besteht. Zu beachten ist eine kommunikative Mehrebenenstruktur. In diesen realen Kommunikationsprozess sind lyrische Subjekte, Erzählerinstanzen und Dialoge zwischen dramatischen Figuren als Fiktionen eingeschaltet. Individuelle Erfahrungs- und Gefühlswelten werden zum Gegenstand der poetischen Kommunikation. Der Kommunikationskanal ist schriftlich.

Traditionell werden von der Literaturwissenschaft drei Großgattungen unterschieden, die Lyrik, Epik, Dramatik, die über ein Potential an künstlerischen Gestaltungsmöglichkeiten verfügen. Text- und Gesprächssorten sind poetische Texte, lyrische Genres wie Lied, Ode, Sonett; epische Genres, wie Roman, Novelle, Kurzgeschichte, Fabel; dramatische Genres, wie Tragödie, Komödie, Tragikomödie, Melodram und weitere Mischformen, wie dramatisches Gedicht, episches Drama, lyrischer Roman. Dichtersprache setzt sich aus Mustern zusammen, aus Zeichen und Zeichenstrukturen mit poetisch-ästhetischer Potenz generiert. Solche Muster beziehen sich auf den Zeichenausdruck (das Zeichenformativ) und/oder auf die Zeichenbedeutung (den Zeicheninhalt). Beschreibung der Funktion Stile der Dichtersprache:

- Gliederung des Textes in Verszeilen;
- Vielzahl von Stilfiguren in einer doch recht kurzen Textpassage: Wiederholungsfigur Anapher, Wiederholungsfigur Parallelismus, Positionsfigur Anastrophe, Ersetzungsfigur Personifikation;
- geordneten Wiederaufnahme von Wörtern in den Verszeilen 5–8, wodurch der Text eine viergliedrige Struktur aufweist; an der Bildung eines Rahmens;
- Äquivalenz von Klangstrukturen, die dem Text klangliche Kontinuität verleiht;
- Paradoxa (Inkompatibilitäten) von Zeichenverknüpfungen;
- Offenheit von Zeichenbedeutungen: Schneefälle, Erdbeben, Berge, Flüsse haben vermutlich eine über die Gemeinsprache hinausreichende symbolhafte Bedeutung

Die künstlerische Bearbeitung des Zeichenausdrucks im individuellen Gebrauch und seiner Strukturen festigt sich in der Gliederung des Textes in Verszeilen, in den Stilfiguren Anapher, Parallelismus und Anastrophe, in der geordneten Wiederaufnahme lexikalischer Einheiten, in der Rahmenbildung sowie in der Äquivalenz von Klangstrukturen. Die künstlerische Bearbeitung der Zeichenbedeutung und ihrer Strukturen setzt sich in der Stilfigur Personifikation, in den Paradoxa der Zeichenverknüpfung sowie in der Offenheit von Zeichenbedeutungen an. Erkenntnisse aus Poetik und semiotischer Ästhetik sind zu berücksichtigen. Zur Abgrenzung von Dichtersprache und Literatursprache sind diese Varietäten in KZ Dichtersprache-, Literatursprache-Kommunikationskanäle eingeteilt. Daraus wird ersichtlich, dass sich Dichtersprache und Literatursprache eng berühren. Literatursprache hat im Unterschied zu der Dichtersprache keinen funktional eingrenzenden Kontext. Literatursprachlichkeit wird weiterhin in Behörden-, Wissenschafts- und Pressekommunikation gebraucht. Die

Literatursprache wird inzwischen auch im Sinne von Hoch- bzw. Standardsprache (vgl. u.a. Hoffmann, M., 2007: Jedlicka 1982) oder Dichtersprache (vgl. Hoffmann, 2007; Henne, 1986; Braun, 1987) gebraucht.

Die Funktionale Charakteristik der Wissenschaftssprache ist es, hauptsächlich bei der Verbreitung von Forschungsergebnissen aus den verschiedensten Wissenschaftszweigen sowie bei der Erklärung der gewonnenen Erkenntnisse über die Welt als Mittel der Kommunikation zu agieren. Die kommunikativen Rahmenbedingungen der Wissenschaftskommunikation sind:

- Begegnung der Kommunikationspartner als Wissenschaftler, als Fachleute und Studierende, als Fachleute und Laien.
- Kommunikationsthemen - Erkenntnisse über Welt in Gestalt, über Regeln bzw. Gesetzmäßigkeiten, Typologien, Klassifizierungen usw.
- Kommunikationskanal vorwiegend schriftlich.
- Publikationen haben einen besonderen Stellenwert

Gattungssprachenunterscheidungen (Hoffmann, M., 2007: Riesel/ Schendels, 1975, S. 292):

- die akademische Wissenschaftssprache;
- die populärwissenschaftliche Sprache (Umsetzung wissenschaftlicher Erkenntnisse in die Vorstellungswelt von Laien).
- die didaktische Wissenschaftssprache.

Text- und Gesprächssorten: Dissertation, Magisterarbeit, Monografie, Zeitschriftenaufsatz, Rezension, Forschungsbericht, wissenschaftliches Gutachten, Abstract, Lexikonartikel, wissenschaftliche Diskussion, Vorlesung, Hochschullehrbuch, Seminarreferat, -gespräch u.a. Dominierendes Stilprinzip der theoretischen Abstraktheit:

- an der Verwendung theoriegebundener Professionalismen (Termini) wie Diskurs und Gespräch;
- an der Konstituierung terminologischer Wortfamilien, vgl. Diskurslinguistik, Produktdiskurs, Normdiskurs, Diskursraum;
- am Aufbau hierarchischer Begriffsstrukturen, vgl. Diskurs – Produktdiskurs – Normdiskurs, Primärebene – Sekundärebene;
- an der Verwendung von Akademismen, wie relevant, Kategorie, Klassifizierung, System, Stereotyp;

- an der Bildung von Derivaten mit Fremdsuffixen wie transzendent, fiktional, Klassifizierung, partiell;
- an der Verwendung von Mitteln des Verallgemeinerns, vgl. generelle Größen, in der Regel, stets sowie die Verbformen im generellen Präsens;
- an der Bildung von Konstruktionen (Deagentivierungen) wie Diskurs und Diskursräume bilden das System, lassen sich zusammenfassen, die Untersuchung [...] ergibt sich als [...].

In der wissenschaftlichen Kommunikation strenge Systematik:

- Konstituierung terminologischer Wortfamilien,
- Aufbau hierarchischer Begriffsstrukturen,
- Aufgliederung eines Gegenstands bzw. Themas nach dem Dezimalsystem.

Weitere Stilprinzipien konstitutiv:

- Vernetzung der Gedanken, Übersichtlichkeit, Genauigkeit, in der populärwissenschaftlichen Kommunikation vordergründig, Konkretheit/Anschaulichkeit.
- Vernetzung der Gedanken zeigt sich u.a. an Vor- und Rückverweisen (vorgenannt, oben genannt, im Folgenden, Ersteres, Letzteres), an Vorreitem zur Signalisierung des Übergangs zu einem neuen Gedanken, d.h. speziellen Vorverweisen (es ist nun der Versuch zu unternehmen).
- Übersichtlichkeit mit Gliederungswörtern (erstens, zweitens, zum einen, zum anderen, einerseits, andererseits),
- Darstellung von Textteilen im Tabellen- und Spaltenmodus,
- Hervorhebung von Textteilen durch Formatierungsattribute (groß, fett, kursiv, unterstrichen),
- Strukturierung des Textes in Kapitel, Abschnitte und Absätze, mit explizit gemachter Differenzierung zwischen Haupt- und Nebentexten (z.B. Fußnoten). Genauigkeit, wissenschaftlicher Präzision mit Mitteln der Redewiedergabe
- an der Vermeidung von Ausdrucksvariation im terminologischen Bereich,
- an der Verwendung von Realienbezeichnungen (vor allem bei Quellenangaben: Verfassernamen, Buchtitel, Namen von Verlagen und Verlagsorten, Jahres- und Seitenzahlen).
- Konkretheit bzw. Anschaulichkeit

- Anführen von Beispielen und die Aufnahme textergänzender Zeichen wie Abbildungen, Diagramme, Modelle, Karten.
- Abgrenzung von Wissenschaftssprache und Fachsprache(n):
- Wissenschaftssprache fachgebietsübergreifend; Fachsprache der Medizin, Mathematik, Psychologie, Politikwissenschaft usw.
- kommunikationsbereichsübergreifend;
- Sie gehören auch zum sprachlichen Erscheinungsbild weiterer funktionaler Varietäten:
- Behördensprache (z.B. Fachsprache Rechtswesen) und die Pressesprache (Wissenschafts-, Wirtschafts-, Börsen- und Sportjournalismus), Fachsprachen als Soziolekte bestimmte Berufsgruppen (Handwerker, Jäger, Seeleute) und Freizeitgruppen (Philatelisten, Numismatiker)
- „Fachwissenschaftssprache“

Für einen Funktiolekt (Hoffmann, M., 2007; Löffler, 1994, S. 86) oder die dezidierte Einordnung von Fachsprachen in den Kreis der funktionalen Varietäten (Hoffmann, M., 2007; Löffler, S. 113ff.) werden dem unterschiedlichen Status von Wissenschafts- und Fachsprache nicht gerecht.

Die Pressesprache z.B. ist eine Kommunikationsform, die sich in ihrer funktionalen Charakteristik im Rahmen des journalistischen Mediums Zeitung herausgebildet hat. Die Aufgaben, die dem Journalismus in der Gesellschaft zukommen, sind wie z.B. über aktuelle und die Öffentlichkeit interessierende Ereignisse zu informieren und Beiträge zur öffentlichen Meinungsbildung zu leisten. Unterscheidung der Gattungssprachen (Hoffmann, 2007; Leger, 1995, S. 22ff.):

- Pressesprache als Sprache einzelner Zeitungstypen (seriöse Presse, Boulevard- bzw. Regenbogenpresse, Tageszeitungen);
- Pressesprache als Sprache einzelner Publikationsorgane; Nachrichtengebung
- Pressesprache als Sprache von Zeitungssparten bzw. -rubriken (Politik, Wirtschaft, Kultur, Sport, Lokales u.a.)
- Sprache der Kommentierung von Nachrichten (Meinungssprache).
- Sprache mit Unterhaltungsfunktion, Sprache des Infotainments oder des Politainments.

Text- und Gesprächssorten:

- Journalistische Texte, wie Wetterberichte, Kontakt-, Stellen- und Werbeanzeigen, Rätsel, Kochrezepte, Fortsetzungsromane u.a.
- Texte von Nichtjournalisten (Kommentare von politischen Publizisten, Leserbriefe, Meinungsumfragen) durchaus zur Erfüllung der journalistischen Aufgaben bei und sind deshalb einzubeziehen.
- redaktionell bearbeitet.

Als journalistische Text- und Gesprächssorten gelten u.a.: Zeitungsnachricht, Essay, Zeitungsbericht, Leitartikel, Pressekommentar, Kunstkritik, Kolumne, Glosse, Porträt, Story, Reportage, Interview.

- Dominierende Stilprinzip der journalistischen Formung widmet sich den journalistischen Hauptaufgaben als journalistische Objektivität (Tatsachen)
- und journalistische Subjektivität (Meinung).

Zu den Mitteln zum Ausdruck von Meinungen (Positionen, Haltungen) gehören (vgl. Beispieltext):

- negativ bewertende, abwertende Ausdrücke (Pejorativa), wie zum Beispiel in den Schmutz ziehen, Kampagne, Schaden anrichten, kontraproduktiv, unflätig, auch Pejorativa mit emotionaler Wertungskomponente wie Gewaltorgie, Betonköpfe, Schaum vor dem Mund;
- positiv bewertende, aufwertende Ausdrücke (Meliorativa), wie vornehmste, seriös;
- Mittel des Widersprechens, Sich-Distanzierens von anderen Meinungen durch z.B. die Konstruktion sich als Opfer sehen im Textzusammenhang
- Konstruktionen wie etwas für unwahr/ falsch/ schädlich halten;
- Mittel des Wollens und Wünschens: Modalverben (müssen u.a.),
- Konjunktivformen wie wäre und müsste

Zu ergänzen sind die Mittel des Zustimmens:

- Verben wie begrüßen, unterstützen, zustimmen, Modalwörter wie wirklich, tatsächlich, zweifellos und Konstruktionen wie etw. für wahr/ richtig/ nützlich halten.

Das Prinzip der journalistischen Objektivität ist in unserem Beispieltext textsortenbedingt schwach ausgeprägt. Es ist erkennbar an Mitteln zur Wiedergabe und Darstellung von Tatsachen. Dazu gehören:

- Realienbezeichnungen (wie Eigennamen Nordirland...)
- Mittel der objektiven Rededarstellung, mitunter Redewiedergabe genannt
 - a) neutrale redekennzeichnende Verben: sagen, äußern, mitteilen, betonen;
 - b) direkte Rede: „Hiermit beantrage ich meinen Rücktritt“, sagte Innenminister...
 - c) indirekte Rede: Innenminister ... betonte, dass er aktuell seinen Rücktritt beantrage.; Subjektivität (Meinung).

Zu den Mitteln zum Ausdruck von Meinungen (Positionen, Haltungen) gehören:

- negativ bewertende, abwertende Ausdrücke (Pejorativa)
- positiv bewertende, aufwertende Ausdrücke (Meliorativa), wie vornehmste, seriös;
- Mittel des Widersprechens, Sich-Distanzierens von anderen Meinungen, wie z.B. die Konstruktion sich als Opfer sehen im Textzusammenhang (Die Anstifter sehen sich auch nach dem Bombenanschlag auf kleine Kinder als Opfer
- Mittel des Wollens und Wünschens mit Modalverben, Konjunktivformen wie „wäre“ und „müsste“

Zu ergänzen sind die Mittel des Zustimmens, für die der Text keine Beispiele liefert: Verben wie begrüßen, unterstützen, zustimmen, Modalwörter wie wirklich, tatsächlich, zweifellos und Konstruktionen wie etwas für wahr / richtig / nützlich halten.

2.3.4.1.2. Physikalische Dimensionen des Sprechens

Die Artikulationsbasis ist z.B. eine physikalische, den mündlichen Fremdsprachgebrauch bedeutungsunterscheidend beeinflussende Dimension. Das heißt, dass Artikulationsorgane in den unterschiedlichen Sprachen auf unterschiedliche Art zusammenspielen (Dieling, 1992, S. 39). Laut Paananen (2010, S. 10) beeinflussen Grundhaltung und Bewegungsart der Sprechorgane eine ganze Reihe von Lauten. Ihrer Ansicht nach sind Unterschiede in der Artikulationsbasis oft die Ursache eines fremden Akzents, auch wenn der Sprecher die einzelnen Laute der Fremdsprache schon beherrscht (ebd.). Dabei unterteilt Sie folgende Kriterien:

- Artikulationsspannung
- Lippenbewegungen
- Zungenposition

- Kehlkopfstand

Prosodie ist die Gesamtheit spezifischer sprachlicher Eigenschaften wie Akzent, Intonation, Qualität und (Sprech-) Pause und bezieht sich im Allgemeinen auf Einheiten, die grösser sind als ein Phonem. Weiterhin zählt die Untersuchung von Sprechtempo und Sprachrhythmus (Bußmann 2008, S. 559). Nach Cauneau (1996, S. 30) ist die Prosodie das Zusammenspiel von Intonation und Rhythmus sowie von betonten und unbetonten Silben in einem bestimmten Intonationsverlauf. Um den ausländischen Akzent zu vermeiden, muss der FSL auch das Intonationsmuster der Zielsprache übernehmen können, das heißt, die Beherrschung von Lauten der Zielsprache sowie die Betonung und den Rhythmus richtig einsetzen sind für eine akzentfreie, hochdeutsche Aussprache relevant. Phänomene wie Akzentuierung, Rhythmus, Pausierung, Melodisierung und Vokale der betonten Silben sind in der deutschen Sprache für die mündliche Kommunikation unter Muttersprachlern wichtig, weshalb die Prosodie einer der zentralen Lerninhalte der Phonetik ausmacht und nach Dieling (1992, S. 11) von Anfang an automatisiert werden sollte. Im Vergleich mit der türkischen Sprache werden in der deutschen Sprache Silben unterschiedlich stark ausgesprochen. Bayrak (2013) weist darauf hin, dass „die Eigenschaften der Muttersprache einen großen Einfluss auf das Erlernen einer anderen Sprache hat“

„Negative Transfer von L1 zu L2 bzw. von L2 zu L1 verursacht eine Lernstörung. Dieses Phänomen bzw. der negative Transfer wird als Interferenz bezeichnet. Interferenzen kommen in allen Bereichen der Sprachwissenschaft wie Phonetik, Phonologie, Syntax zustande. Auch die DaF-StudentInnen versuchen ihre Lücken in der Kenntnis des Deutschen durch Eigenschaften des Türkischen auszufüllen. Durch die Abweichungen von Aussprachenormen des Deutschen tauchen die Interferenzen im Bereich der Phonetik auf. Sie tendieren dazu, gewisse Vokale oder Konsonanten des Deutschen mit muttersprachlichen zu identifizieren (Bayrak, 2013, S. 82).“

Bestimmte Silben werden in Sätzen und Lexemen akzentuiert, das heißt, diese werden im Vergleich zu den anderen höher betont. Für jedes einzelne Wort ist diese Betonung im Deutschen festgelegt und muss von den FSL gelernt werden, wobei die Lexeme in Gruppen klassifiziert getrennt werden müssen. Deutsche und eingedeutschte Lexeme, zusammengesetzte Lexeme, Eigennamen, Ortsnamen sowie Ländernamen werden unterschieden. Lexeme mit unbetonten Präfixen (wie z.B.: zer’fallen, ver’ursachen, be’antworten,) liegt der Akzent auf der zweiten Silbe (be-, ge-, emp-, ent-,

er-, ver-, und zer-). Es gibt aber auch Wörter mit Präfixen, die je nach Bedeutung in der ersten Silbe akzentuiert oder unbetont ausgesprochen werden (wie z.B.: „umgehen“ = mit jemandem oder etwas handeln - „um’gehen“ = jemandem oder etwas ausweichend/herumgehend vorbeigehen oder „übersetzen“ = von einer Sprache in die andere transferieren – „über’setzen“ = von einem Ufer zum anderen Ufer fahren), wozu durch-, über-, unter-, wider-, wieder-, in 13 entlehnten einsilbigen Substantiv- und Adjektivendungen und anderen fremdsprachlichen Endungen -ant/ent, -ion, -tät, -ur, -ade, -ieren, wie Na’tur, Schoko’lade, stud’ieren u.a. gehören. Bei der Akzentuierung wird die akzentuierte Silbe im Deutschen lauter als eine nicht-akzentuierte Silbe, länger als eine nichtakzentuierte Silbe ausgesprochen und die Tonhöhe ist anders, das heißt, sie wird entweder mit einem höheren oder einem niedrigeren Ton als die nicht-akzentuierten Silben gesprochen. Paananen (2010, S. 13) sagt, dass das Deutsche eine akzentzählende Sprache ist, in der der Wortakzent auf den bedeutungstragenden Stammsilben deutlich hervorgehoben ist und die Sprechenergie sehr stark auf die akzentuierten Silben zentriert wird, woraus ein Legato Rhythmus und weite Melodiebögen resultieren.

Kürkçüoğlu (1999, S. 63) empfiehlt in ihrer Studie die Kooperation von Linguisten und Methodikern, die für den Erfolg des Lehrprozesses im FSU eine zu berücksichtigende Voraussetzung bedeutet. Im FSU mit der KDM sind zum Beispiel Phonetik- und Sprechübungen gute Aufwärmübungen, da die KDM auf die gesprochene Sprache baut. In diesem Zusammenhang schlägt Kirsch (Michels und Lauritsch 2014, S. 5; Kirsch 2013, S. 33) vor, die Phonetik Übungen mit Sprachmaterial aus dem darauffolgenden Thema einzufügen.

2.3.4.1.3. Intonation im Deutschen

Die Intonation bzw. der Tonhöhenverlauf spielt allgemein in allen Sprachen eine bedeutungsrelevante Rolle. Nach Bußmann (1991, 352, zitiert nach Dieling & Hirschfeld 2000, 11) sind bei der Beschreibung von Intonationsphänomenen drei Aspekte wichtig: a) Akzent bzw. Betonung b) Tonhöhenverlauf c) Pausengliederung. Die prosodischen Elemente gehören also alle fest zusammen. Satztypen haben verschiedene Intonationen: beim Fragesatz ist die Akzentuierung am Satzende, hingegen ist die Akzentuierung bei einem normalen Aussagesatz zu Beginn. Die Intonation kann weiterhin verschiedene

Bedeutungen durch eventuell steigende, fallende oder schwebende Tonhöhenbewegung ausdrücken und hat verschieden große Intervalle. Monotonie wird in der Deutschen mit Intonation gemieden. Bei Satzakkzenten wird nur das Wichtigste oder Neue betont (vgl. Hall, 2005, S. 163-165).

Im Deutschen gilt ein Grundsatz, dass nur einem Wort im Satz die Hauptbetonung zusteht, wobei sich die anderen Wörter dem zentralen Wort im Satz als Nebenbetonungen mehrstufig unterordnen und in der deutschen Sprache kann theoretisch jedes Wort eines Satzes betont werden (vgl. Wagner, 2018). Wagner spricht hier von einer Faustregel, in der gilt, dass bei Aufzählungen die Betonung bis zum letzten Lexem gesteigert wird und bestimmende Lexeme durch starke Betonung hervorgehoben werden: „Das wichtigste neue Wort bekommt die Hauptbetonung!“ Mit Hilfe der Intonation ist es möglich den Ausdruck der gesprochenen Sprache in die gezielte Emotion versetzend zu bestimmen, den Umständen und Atmosphäre anzugleichen und/oder zu verändern. Technische Ausdruckshilfen können dabei sehr nützlich sein:

- Grad der körperlichen Haltung, wie ausgeglichen, angespannt oder entspannt,
- Atemdruck übermäßig, schwach, verhaucht, normal,
- Resonanz der Stimme von Brust-, Mittel- oder Kopfstimme,
- Muskulatur im Hals- und Rachenraum, weite und enge Fäkalspannung,
- Luftdurchgangsart durch Mund und Nase, u.a. nuschelnd, näselnd murmelnd,
- Artikulationsschärfe, präzise oder genuschelt,
- Pausenlänge und -art, Atempausen oder Staupausen,
- Metrum/ Versmaß, der Wechsel von betonten und unbetonten Silben, von Hebungen und Senkungen Jambus - +, zweisilbig, „steigend“; Trochäus, + -, zweisilbig, „fallend“; Anapäst - - +, dreisilbig, „steigend“; Daktylus, + - - , dreisilbig, „fallend“;
- Kadenz/ Form des Versendes ist das Gegenteil von „Auftakt“, dabei schließt eine „männliche“ Kadenz den Vers mit einer betonten, eine „weibliche“ K. mit einer unbetonten Silbe ab,
- Grad des gesamtkörperlichen Enjambements/ Zeilensprung einer syntaktischen Einheit
- Kolon, die kleinste ohne Atempause gesprochene Einheit
- Reime (vgl. Trojan, S. 127)

Es bestehen verschiedene Betonungsmöglichkeiten, die Wagner (2018, S. 103) sehr aufschlussreich angeordnet hat. Die Betonungsmöglichkeiten der deutschen Sprache können isoliert oder in Kombination zu der Betonung u.a. im Wort oder im Satzakzent genutzt werden.

- der dynamische Akzent durch Veränderung der Lautstärke
- der melodische Akzent durch Veränderung der Tonhöhe
- der temporale Akzent durch Veränderung der Geschwindigkeit und/ oder Pausen beim Sprechen in der deutschen Sprache
- der phonetische Akzent durch die Veränderung des Stimmklangs
- der artikulatorische Akzent durch Veränderung der Artikulation
- verbale Betonungselemente

Die verbalen Betonungselemente können durch Wiederholungen, Wechsel der grammatikalischen Erzählzeit in Gegenwart anstatt vollendetet Gegenwart, Vergangenheit anstatt vollendetet Gegenwart u.a., hervorhebende/ dialektale Begriffe hervorgerufen werden (Wagner, 2018, S. 103).

2.3.5. Wortschatz

Neben den vier Grundfertigkeiten Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben, die im Fremdsprachenunterricht erlernt werden, kommt es für einen guten Sprachgebrauch vor allem auf einen umfangreichen Wortschatz an. Die Lexeme, die mithilfe verschiedener klassischer Methoden schnell auswendig gelernt werden, werden nach der eingeleiteten Anwendung leider genauso schnell wieder vergessen, da diese nur begrenzt aufgenommen worden sind. Mit einem Kontext wird das Lernen und Anwenden von Lexemen einfacher und unterhaltsamer. Die kreative Drama Methode bietet hier den erwünschten Kontext. Weiterhin bietet die KDM die Möglichkeit Emphasen¹ einzuführen, die im Kontext improvisiert leichter verständlich und einfacher beizubringen sind. Da es schwierig ist, in Deutsch Definitionen von Wörtern, die in der Fremdsprache

¹ Vgl. Bußmann (2008, S. 159) 1. Allgemein: Verstärkung einer kommunikativen Absicht durch verschiedenartiges sprachliches Mittel wie Wortwahl, Wortstellung oder Prosodie (Emphase Akzent), z.B. Du hast vielleicht Sorgen!

2. Rhetorisch: Tropus, Sonderfall der Synekdoche: semantisch prägnante Verwendung eines Wortes, indem spezielle, meist konnotative Bedeutungsanteile aktualisiert werden, z.B. *Sei ein Mann!* (Sei männlich!); *Hier bin ich Mensch, hier darf ich 's sein* (Goethe).

nicht verstanden werden können, weiterzugeben und der muttersprachliche Gebrauch im FSU nicht bevorzugt wird, kann die Pantomime (Körpersprache) bei den FSL im Anfangslernniveau eingesetzt werden (vgl. Marley und Duff, 1985, S. 167).

Damit die im Grundwortschatz aufgeführten Wörter als Modell eignen, ist empfehlenswert, sie nach Problem-Profilen zu ordnen, wie Naumann (1999) es mit seinem Orientierungswortschatz realisiert hat. Der Grundwortschatz sollte auch in den Rahmenlehrplänen für DaF einbezogen werden mit dem Ziel, den Wortschatz der Lerner mit nichtdeutscher Herkunftssprache kontinuierlich zu erweitern.

2.3.6. Satzbau

Bei der Analyse des Sprachausbaus unterscheidet Maas zwischen den zwei Seiten einer Äußerung: „der Formseite der Äußerung und der Interpretation der Form (außersprachlich)“ (Maas, 2010, S. 79). Die Basis der Analyse ist demnach die Formseite, also syntaktisch, denn formale Strukturen nehmen bei der Artikulation der Äußerung an Bedeutung zu, sollten der Kontext und das von Gesprächspartnern erwartete bzw. angenommene Weltwissen zur Interpretation der Äußerung nicht ausreichen (vgl. Maas, 2010, S. 81). Formale Strukturen, die einen generalisierten Anderen zum Adressaten haben, ermöglichen durch die „Maximierung des Formaspekts“ eine von den Kommunikations- und Rezeptionsbedingungen unabhängige Interpretation der Äußerung. Bei solchen Strukturen handelt es sich um Literaten Strukturen, welche sich durch formale Artikulation, d.h. durch Satzform auszeichnen (vgl. Maas, 2010).

2.4. Kreative Drama Methode im Fremdsprachenunterricht

Das in den USA „Creative Drama“, in England „Drama in Education“ in der Bundesrepublik Deutschland „Schulspiel, Spiel und Interaktion benannte Kreative Drama wurde erstmals von dem Dorflehrer Harriet Finlay Johnsen (1911) im Unterricht als Methode eingesetzt, dabei wurde erstmalig die Technik ‚so tun als ob‘ (make believe play) angewendet (vgl. Tuluk, 2004, S. 10). John Deweys kindzentriertes Verständnis von Erziehung und Verhaltensentwicklung durch Spiel (handelndes Verhalten), das das Individuum aus der Passivität befreit und diesem erlaubt, sich selbst auszudrücken. Ein kreativ ausweitbares Spielfeld folgte Johnsons Technik im Jahre 1921 und so begann der

lehrreiche Weg mit Kinderspielen. Peter Slade fügte, animiert von Finlay Johnsen's 'make believe play', 1954 dem glaubwürdigen Spiel eine natürliche Dimension, das Element der Spontaneität hinzu, was heutzutage als Improvisationstechnik in der KDM bekannt ist. Sensibilität, Interesse, Vorstellungsvermögen und Konzentrationsvermögen sollten von den Lernern mithilfe dieser Technik authentisch entwickelt werden. Der Erwerb von lebenswichtigen Kompetenzen wurde in den Vordergrund gestellt. In den 60er Jahren kam der neue Trend die "Selbstentdeckung" und 1967 brachte Brian Way mit seiner neuen Parole „ein Individuum, die Betonung der Individualität“ Sinneserfahrungen ins Dramaklassenzimmer. Dorothy Heathcote rekonstruierte und definierte in den 70er Jahren Drama. Sie fand es noch zu früh den Kindern und Jugendlichen diese Freiheiten zu genehmigen. Der Einzelne musste das Anrecht, sich zu äußern, erst einmal verdienen und ein bisschen für seine Unabhängigkeit arbeiten. Auch wenn Heathcote mit diesen Gedanken autoritär erscheinen mag, ist es ihr Ziel, den Schülern schrittweise beizubringen, deren Kräfte zu nutzen (ebd.).

Im FSU wird unter Berücksichtigung der Fähigkeiten der Lerner ihre Kreativität zu entwickeln, dramabezogene Themen (Rolle, dramatische Fiktion, dramatische Techniken usw.) zu behandeln, Kunstformen kennen und aneignen, bezweckt. Es werden beide Dimensionen des kreativen Dramas in allen Werkstätten einbezogen, um eine Lernspirale zu bilden (Bowell und Heap, 2019). Methodisch und zielgerecht werden Themen aus den Lektionen des Lehrbuches eingesetzt, um den vorgesehenen Lehrplan und Lernerfolge zu realisieren. Der Vorgang ist ästhetisch und eine progressive Selbstverwirklichung. Künstlerische Angst, die das Wesen des Dramas widerspiegelt, ermöglicht es den Teilnehmern und dem Leiter, sich kreativ in den Prozess einzubringen. Die Definition einer kreativen Dramawerkstatt beruht auf ein künstlerisches Diskussionsumfeld von realen Problemen basierend auf Rollenspielen und Improvisation. Diese Lehr- und Lernerfahrungen bieten die Möglichkeit mit der Interaktion in einer sicheren Umgebung, die Bedeutung des Menschseins verschiedene soziale Rollen auf mehrdimensionale Weise zu erkunden. In einer dramatischen Umgebung wird man mit einem Problem, einem Mysterium, einer Reise, einer Recherche oder einer Krisensituation konfrontiert, indem man verschiedene Rollen übernimmt. Basierend auf den Vorerfahrungen der TN wird der Unterricht für den Unterrichtszweck geeignet, im gestalteten Raum, entsprechend der Bereitschaft der Gruppe ausgewähltem Thema, in

Begleitung eines Leiters (Lehrkraft) mit einem gut durchdachten Plan (siehe Adigüzel, 2019) durchgeführt. Ziele sind:

- effektive Beteiligung
- Sinneserlebnisse bieten
- Möglichkeiten zur Fantasie/ zur Entwicklung des Vorstellungsvermögens
- Offen für risikoaversen Planung/ bereit, um Risiken einzugehen
- Lehrer und Lerner sollen auf der Grundlage von Improvisationen dramatische Fiktionen konstruieren
- Basierend auf einer dramatischen Fiktion
- Weg zum Lernziel sollte nicht einseitig sein/ mehrere Lösungswege
- Lehrer muss den sicheren Bereich verlassen und Risiken eingehen.
- Eingehen von Risiken bedeutet, Beiträge der Lernenden zum Planungsprozess einbeziehen können
- zwischen Lehrer und Lerner aufgebaute Beziehung aus traditionellen Mustern lösen

Der dialogische Planungsansatz zieht die Interessen und Erwartungen des Lernenden direkt in den Prozess ein. Er wird auf dem Feld live gebildet und wird bei der Konfrontation mit dem Lernenden getestet. Der Dialog zwischen Lehrer und Lernendem wird vervollständigt und die Bedeutung von Etwas/Jemandem gemeinsam erforscht. Die Problematisierung ist hier, wie die Planung durchgeführt wird, wobei der Lernende im Mittelpunkt steht, nicht der Plan selbst, nicht auf das Ergebnis, sondern auf den Prozess soll die Aufmerksamkeit gerichtet sein. Letztendlich bestehen Bedenken wie die Angst davor, die Beziehung zwischen Lernendem und Lehrer zugunsten des Lernenden neu ordnen zu müssen und die Angst davor, mit den Lernern das zu erlernende Thema gemeinsam zu erforschen.

Im FSU hat der Prozessdrama Ansatz in den letzten zwei Jahrzehnten mit der Zeit Anerkennung gefunden (Stinson und Winston, 2011). Die Übernahme einer Rolle durch den Lehrer steht im Einklang mit Eisners (1985) Diskurs über das "Lehren als Kunst", was von pädagogischen Werten, persönlichen Bedürfnissen und Überzeugungen des Lehrers geleitet wird, den Lernenden Quellen für ästhetische Erfahrungen bietet, die das Erforschen, die Risikobereitschaft und die Bereitschaft zum Spielen fördern können (Elstner, 1985, S. 183). Der erste Schritt in Richtung eines integrierten Prozessdrama-

Ansatzes fand 1998 mit der Pionierarbeit von O'Neill und Kao (1998) statt. Die Forscher führten eine empirische Studie an der Universität von Taiwan mit einer Gruppe von EFL-Lernern durch; sie beschrieben das Prozessdrama als einen "befreienden Ansatz", der mit den kommunikativen Prinzipien des Sprachunterrichts übereinstimmt. Seitdem wurde das Prozessdrama in verschiedenen Kontexten zur Erleichterung des Sprachenlernens eingesetzt, mit einigen vielversprechenden Ergebnissen. So forschte Stinson (2008; 2006) mit EFL-Lernern in Singapur mit Prozessdrama; Araki Metcalfe arbeitete mit EFL-Lernern in Japan (2001) und Japanisch lernenden in Australien (2007); Piazzoli führte einige Untersuchungen mit erwachsenen Italienischlernenden durch (2010); Rothwell (2011) spezialisierte sich auf Prozessdrama und Bewertung im Deutschunterricht. Andere quantitative und qualitative Daten deuten darauf hin, dass die KDM die Sprachbeherrschung in der Zielsprache fördert, die Motivation steigert (Belliveau und andere, 2007) und Bedeutung vermitteln kann (Yaman Ntelioglu, 2011).

Die Unterstützung einer pädagogischen Struktur bei der Planung ist entscheidend für das reibungslose Funktionieren der Improvisation im Prozessdrama. Am Anfang steht immer ein "Vortext" (O'Neill, 1995), der die dramatische Welt wie ein Impuls in Ablauf bringt. Der Vortext kann eine Animation, ein Zeitungsartikel, ein Lied, ein Kurzfilm oder ein Gegenstand sein; jeder Stimulus, der Neugier und Motivation auslöst. Dies ist vergleichbar mit dem kommunikativen Sprachunterricht, bei dem der L2-Lehrer die Klasse mit einem ersten Input beginnen kann, um ein Brainstorming durchzuführen, Vokabeln zu erfragen und das Hauptthema vorzustellen. Im Prozessdrama liefert der Vortext ebenfalls den ersten Input, geht aber darüber hinaus und wird zum roten Faden für die gesamte Dauer des Dramaateliers. Er bildet die Plattform, auf der die Rollen und die Situation der dramatischen Welt geschaffen werden; er enthält die implizite Spannung, die die dramatischen Erkundungen vorantreibt; er ruft unbeantwortete Fragen hervor, die eine bestimmte Stimmung oder einen dramatischen Fokus erzeugen können.

Nach der Einführung des Vortextes kann die Struktur des Prozessdramas in drei Phasen unterteilt werden: die Initiationsphase, in der die TN ihre eigenen Rollen kreieren und in die dramatische Situation eintauchen; die Erfahrungsphase, in der die TN die dramatische Welt durch verschiedene Strategien oder "Konventionen" erkunden; und die Reflexionsphase, in der die TN über das Gelernte nachdenken und ihre eigenen Bedeutungen explizit machen. Diese Episoden sind nicht in einer linearen,

chronologischen Abfolge miteinander verbunden, sondern folgen einer nicht-linearen Erzählung, die mit räumlichen und zeitlichen Dimensionen spielt, um ein Thema im Bereich menschlicher Emotionen und Verhaltensweisen zu erforschen. Während der Erfahrungsphase setzt der Moderator dramatische Strategien oder Konventionen ein, um die Erfahrung zu strukturieren. Es gibt mehr als achtzig Prozessdrama-Strategien, die an anderer Stelle dokumentiert sind (Bowell und Heap 2001; Neelands und Goode 2000); jede Konvention hat einen anderen Zweck und kann vom Pädagogen eingesetzt werden, um Empathie oder Distanz in Bezug auf ein bestimmtes Thema oder eine dramatische Situation zu schaffen. Ein erfahrener Dramapädagoge wird die meisten dieser Konventionen verinnerlicht haben und intuitiv wissen, wann er im Laufe der Erfahrungsphase eine Konvention eher als eine andere einsetzen sollte, je nachdem, wie die TN auf das Dramastück reagieren. Unter allen Konventionen sind es vor allem zwei Strategien, die den Kern der Erlebnisphase ausmachen: Die "Rolle des Lehrers" und der "Mantel des Experten" (Heathcote und Bolton, 1995). Diese Strategien, die von Lehrern, die neu im Prozessdrama sind, oft missverstanden werden, sind entscheidend für das reibungslose Funktionieren des Dramas; daher ist es hier wichtig, ihre Funktion zu verdeutlichen. Die "Lehrer-in-der-Rolle"-Strategie wurde von Heathcote (1973) entwickelt; sie beinhaltet, dass der Lehrer eine Rolle innerhalb des Dramas einnimmt und entlang des Dramas improvisiert. Es handelt sich um eine innovative pädagogische Strategie, die eine Reihe von Änderungen der traditionellen Interaktionsmuster im Klassenzimmer mit sich bringt. Erstens bringt die Lehrerrolle eine Statusänderung mit sich: Sie kehrt die Hierarchie Lehrer/ Schüler des traditionellen, lehrerzentrierten Ansatzes um, bei dem der Lehrer den Schülern rhetorische Fragen stellen kann, die sie nur auf Aufforderung beantworten sollen. Dies setzt voraus, dass sich der Lehrer dessen bewusst ist, dass er im Klassenzimmer eine soziale Rolle als "Lehrer" ausübt, aus diesem Grunde gezielt aus dieser Rolle heraustritt und eine andere Rolle einnimmt. Durch die Lehrerrolle kann sich der Moderator dafür entscheiden, einen niedrigeren Status als die TN zu haben, wodurch eine interessantere Dynamik in Bezug auf Handlungsfähigkeit, Macht und Kontrolle entsteht. Zweitens bringt der "Lehrer in der Rolle" einen Wechsel des Sprachregisters mit sich: Entsprechend dem Status und der neuen Rolle ändert sich zwangsläufig auch die Sprache, die der Lehrer verwendet. Dadurch werden die TN mit "authentischen" Kommunikationsregistern konfrontiert (Van Lier, 1996). Auf diese Weise werden andere sozio-linguistische Kontexte erschlossen, die normalerweise in der

routinemäßigen L2-Klassendynamik nicht praktiziert werden. Infolgedessen führt die "Lehrerrolle" zu einer veränderten Interaktionsdynamik; sie verwickelt die TN in eine dialogische Kommunikation, die den soziokulturellen Grundsätzen des Sprachenlernens entspricht (Lantolf, 2000). Auch der "Expertenmantel" kehrt die Lehrer/ Lerner-Hierarchie der traditionellen Interaktion im Klassenzimmer um. Diese pädagogische Strategie wurde ebenfalls von Heathcote entwickelt, in Zusammenarbeit mit der Übernahme einer Rolle durch den Lehrer steht im Einklang mit Eisners (1985) Diskurs über "Lehren als Kunst". Eisner argumentiert, dass das Unterrichten eine Kunst ist, die von pädagogischen Werten, persönlichen Bedürfnissen und Überzeugungen des Lehrers geleitet wird. In Anlehnung an Dewey (1934) definiert Eisner "Kunst" als einen Prozess, in dem Fähigkeiten eingesetzt werden, um durch Handeln Entdeckungen zu machen, im Gegensatz zum "Handwerk", bei dem Fähigkeiten eingesetzt werden, um vorgefasste Ziele zu erreichen. Wenn der Lehrer in der Interaktion eine Rolle übernimmt, ist dies ein Akt der bewussten Selbstdarstellung, der die Lerner dazu einlädt, aktiv zu reagieren, mitzumachen und das Geschehen zu erweitern, zu widersprechen oder umzugestalten (Eisner, 1998, S. 26). O'Neill (2006) bezeichnet den Prozessdramalehrer als "Lehrerkünstler", der mit den Lernenden in einem Prozess der dramatischen Erkundung zusammenarbeitet. Sie argumentiert, dass der Lehrer im Prozessdrama wahrscheinlich am effektivsten innerhalb des kreativen Prozesses als "Co-Künstler" mit seinen Lernern funktioniert, anstatt außerhalb der Arbeit zu bleiben (O'Neill, 2006, S. 51). Diese Beziehung zwischen Künstler und Mitwirkenden im Prozessdrama ist eine komplexe Beziehung. Der Lehrer übernimmt zur gleichen Zeit vier Funktionen als Dramatiker, Regisseur, Schauspieler und Erzieher. Die TN (im Kreative Drama Atelier) fungieren als Dramatiker, Regisseure, Schauspieler und Lernende. Sowohl die Lehrenden als auch die Lernenden nehmen gleichzeitig alle vier Funktionen wahr und agieren in diesen Rollen.

2.4.1. Historische Entwicklung von Dramapädagogik im Unterricht

Die Sophisten in Griechenland entwickelten schon im 5. Jahrhundert vor Christus einen Lehransatz, der „paideia“ benannt wurde (vgl. Monyer, 2010, S. 6). „Paideia“ bedeutet hier die ganzheitliche Bildung eines Lernenden aus spiritueller, moralischer und intellektueller Überlegung betrachtet, wofür eine vielfältige Wahl an Fächern, wie z.B. Rhetorik, Grammatik, Geometrie, Ethik, Dichtkunst und Politik gelehrt wurden. Zu dem

aktuell neuzeitlichen Ansatz des ganzheitlichen Lernens sind, so Lutzker (Monyer, 2010, S. 7; Lutzker 2007, S. 13-14), Analogien feststellbar, da neben anderen Fächern auch künstlerische Kompetenzen gefördert werden sollten. Platon, der sich stark an Sokrates orientierte, vertrat die Auffassung, dass der Lehrer die Rolle eines Helfers für den Lerner einnehmen sollte, um dessen eigenen Lernprozess zu unterstützen (dialektische Methode vgl. Lutzker, 2007, S. 17), wobei sich Sokrates bereits von dieser Vorstellung gewendet hatte. Die Theorien der Sophisten erlebten in der europäischen Renaissance eine Wiederentdeckung und das machte sich in den damaligen Lehrmethoden bemerkbar (vgl. Lutzker, 2007, S. 18). Goulin beschreibt in seiner Publikation *L'art d'enseigner et d'étudier les langues* (1897), nach Schewe, „eine Sprachlehrmethode, für die das kindliche Spiel zum Modell wird.“ Monyer's (2010, S. 7) Studien zu Folge wurde gegen Ende des 19. Jahrhunderts erst Schillers Ansatz, der die zentrale Rolle der ästhetischen Erziehung in der menschlichen Entwicklung hervorhebt, ernsthaft in die Lehrmethoden mit einbezogen und es entstanden Konzepte wie Kunsterziehungsbewegung und Persönlichkeitspädagogik; nach dem ersten Weltkrieg kam u.a. auch die Waldorfpädagogik (Alternativen zum Frontalunterricht/ Gründung der ersten Schule 1919) hinzu. Ein Beispiel für ästhetische Erziehung ist das Orff-Schulwerk oder der Orff-Ansatz, ein musikpädagogischer Entwicklungsansatz, der in der Musikpädagogik verwendet wird. Das Wort „Schulwerk“ bedeutet auf Deutsch „Schularbeit“. „Orff Schulwerk“ bedeutet „musikalische Arbeit in der Schule“. Es verbindet Musik, Bewegung, Schauspiel und Sprache spielerisch im Unterricht. Besonders Kinder erkennen nicht, dass es sich bei den Aktivitäten um Musikunterricht handelt, da der Unterricht durch Spielen und Spaß vermittelt wird. Dieser Ansatz wurde in den 1920er Jahren vom deutschen Komponisten Carl Orff und seiner Kollegin Gunild Keetman entwickelt (Özbay und Can, 2020, S. 166).

2.5. Komponenten und Prinzipien der Dramapraxis

Die Essenz der Dramapraxis ist eine künstlerische Interaktion zwischen den drei Komponenten Mensch – Leidenschaft – Plattform, die den Leiter/ Lehrer und die TN zu einem ästhetischen Verständnis führen (vgl. Taylor, 2020, S. 1). Unter der Dramapraxis versteht man die pädagogische Umwandlung von Dramaformen, um den TN der Dramawerkstätte dabei zu unterstützen, aktiv zu sein, reflektierend zu wirken und sich zu

verändern (übersetzt aus ebd.). Die Menschen fungieren körperlich als Datenerfassungsinstrumente. Stanislavski sieht die Funktion der dramatischen Aktivität als eine Schulung der Körpernutzung (1949, S. 35) und eine doppelseitige und ausbalancierte Daseinsform zwischen Leben und Spiel auf der Bühne, die eine Basis zur Entstehung von Kunst darstellt (vgl. Taylor, 2020, S. 2; zitiert aus Stanislavski, 1949, S. 167).

Hingabe bzw. Leidenschaft ist ein weiterer ausschlaggebender Komponent der Dramapraaxis, welcher sich auf die fiktive Welt der Spontaneität, imaginären Rollen bezieht (vgl. Taylor, 2020, S. 2), in der die TN versuchen sich an neue Charaktere und Rollen anzupassen und zu verkörpern. Der südamerikanische Theaterregisseur Augusto Boal (1995, S. 16; zitiert in Taylor, 2020, S. 3) meint, dass Drama ohne Leidenschaft nicht existieren kann und definiert Theater zeigt einen Konflikt, einen Widerspruch, eine Konfrontation, und Herausforderung stellt einen Seinszustand auf einer höheren Ebene dar.

Der Komponent Plattform, Raum der Inszenierung oder Bühne genannt, wo sich die fiktive Welt abspielen soll, kann umgestelltes ein Klassenzimmer, ein nahegelegener Hinterhof oder ein Garten in der Umgebung sein. Die Intention liegt darin, im Kontext des Rahmenbühnenverständnisses eine moderne und intime Atmosphäre der Verständigung mit dem Publikum aufzubauen (vgl.: ebd., S. 4). Kreatives Drama ist ein künstlerischer Prozess, der ein Arbeitsumfeld benötigt, das den spezifischen Zwecken und Inhalten entspricht (Sicherheit, ausreichender Bewegungsraum u.a.).

Ein unmittelbar direkter Zusammenhang mit dem ästhetischen Verständnis mit Dramapraaxis besteht darin, einen Einblick in den Prozess der Handlung zu gewinnen und Verborgenes aufzudecken und künstlerisch Teile zusammenzufügen (ebd., S. 5). Die Praxis wurde Jahrzehnte lang entfernt von der Theorie als eine Aktion, Aktivität oder Prozess, Aspekte der Theorie und Praxis „denken und handeln“ gesehen.

Historische Gründe etablierten den Begriff Drama als eine Bezeichnung für die im Klassenraum stattfindende Improvisationstheaterarbeit. Die Praxis drückt die Veränderungen im Handeln der Individuen und die tiefen und bedeutungsvollen Gedanken aus, die sie äußern, wenn sie miteinander interagieren und eine engere Beziehung aufbauen. Die Praxis soll helfen bewusst eine gerechtere und bessere Welt zu schaffen. Im Gegensatz zu Lehrplandokumenten, in denen selten die Institutionen, Lehrer

und Lerner als wichtige Bestandteile berücksichtigt werden, werden in der Dramapraxis Umgebung, Prozesse und Ergebnisse des Spielens und der Kontext im Klassenraum und Richtung der Ziele direkt mit einbezogen (vgl. Taylor, 2020, S. 8).

Die Lehrkraft steht die Aufgabe zu, über Kenntnisse in Soziologie, Psychologie, Geschichte und Philosophie zu verfügen, um zu verstehen, wie Lerner sich dem Thema nähern und welche Art von Interaktion sie in Bezug auf das Thema herstellen, um eine gute Praxis zu gewährleisten. Es wäre verständlich, wenn Lerner, während sie das Fiktive und Reale aus der eigenen Perspektive darstellen sollen, keine Verbindung zu der Fiktiven Figur herstellen möchten, sei aus verschiedenen Gründen wie z.B. Differenzen in Hautfarbe, Glauben, Geschlecht, Lebensweisen, sozialer Rang oder Sprache. Diese Anti-Einstellung könnte sogar auf die Mehrheit der Gruppenmitglieder zutreffen. Die Lehrkraft muss erstrangig verstehen, wie Lerner die Verbindung mit „Anderen“ wahrnehmen. Wie sich nun Gesellschaften und soziale Strukturen bilden, verändern und entwickeln, versucht die Soziologie zu erklären. Die Gründe für Verhaltensweisen von Individuen und Gesellschaften wird mit Hilfe der Soziologie und der Psychologie aufgeklärt. Anhand von Hintergründen von Ereignissen wird in der Geschichte versucht zu verdeutlichen, wie diese Verhaltensweisen beeinflussen. Mit den richtig ausgewählten Fragen kann die Lehrkraft einleiten, dass all dies von den TN hinterfragt wird. Das Stellen der richtigen Fragen gehört zu den wichtigsten Fähigkeiten, die eine Lehrkraft haben sollte, die mit der KDM unterrichtet (vgl. Metinnam und Karaosmanoğlu, 2021, S. 9).

Der Dramaprozess basiert auf den Erfahrungen der TN. Das im Dramakurs behandelte Thema wird mit dem Schwerpunkt einer mit Animation / Improvisation erstellten dramatischen Fiktion besprochenen, wobei von den Erfahrungen der TN zu dem Thema profitiert wird (Metinnam und Karaosmanoğlu, 2021, S. 10). Es ist der Hauptgrund, weshalb das Drama nicht von einem Text ausgeht. Mit den Beiträgen der TN und der Lehrkraft entsteht durch Rollenspiele und Improvisation ein neuer Text. Metinnam findet es als nicht angebracht, einen vorgefertigten Text direkt in Dramaprozesses einzubinden (ebd.). Menschlicher Kontext, Spannung, Fokus, Raum und Zeit, Thema, Sprache, Aktion, Atmosphäre und Symbolik sind Bestandteile dramatischer Fiktion und müssen bei der Vorbereitung der Improvisation berücksichtigt werden.

3. METHODE

In diesem Abschnitt ist das Modell der Forschung, die Grundgesamtheit und die Auswahl der Stichprobe der Forschung, die Datenerhebung, Dateninstrumente, Datenanalyse und die Anwendung des Lehrplans aufgeführt.

3.1. Forschungsmodell

In dieser Studie, in der die Auswirkung der KDM auf die Sprechfertigkeit/ mündliche Kompetenz und das Lernen im DaF-Unterricht untersucht, wurde bei der Datenerhebung ein gemischtes Forschungsdesign (Mixed-Methods) unter Berücksichtigung der Kriterien der Reliabilität und Validität eingesetzt, bei dem sowohl qualitative als auch quantitative Forschungsdesigns zusammen verwendet werden. Dieses Mischverfahren ist eine Forschungsmethode, die quantitative und qualitative Forschungsansätze kombiniert, um den Forschern die Möglichkeit zu geben, tiefgreifende Interpretationen und Schlussfolgerungen zu ziehen (Creswell, Clark, 2015). In der quantitativen Dimension dieser Studie wurde das Vor-Test-Nach-Test-Kontrollgruppen-Forschungsdesign verwendet, das eines der experimentellen Designmodelle ist. Das Pretest-Posttest-Kontrollgruppen-Forschungsdesign ist ein gemischtes Design, das in experimentellen Studien weit verbreitet ist. Die Forscherin kann die Wirkung einer Methode oder mehrerer Techniken dieser Methode auf das Lernniveau vergleichen. Die LK wurden in Arbeitseinheiten (zwei Gruppen KG-VG) eingeordnet, in denen unterschiedliche Lehrmethoden angewendet werden. Was die LK gelernt haben, kann mit einem Test oder einem anderen Messinstrument gemessen werden. Wenn sich die durchschnittlichen Ergebnisse unterscheiden, kann dies Aufschluss über die Wirksamkeit der Methode geben.

Das Formular zur Bewertung der Sprechfertigkeit, das als Ergebnis aus der Literaturanalyse vorbereitet wurde, wurde in Übereinstimmung mit den Rückmeldungen von Experten aus der Praxis erstellt. Diese Skala ist als Ratingbogen bei der qualitativen Bewertung der aufgezeichneten Sprechprüfung der KG und VG in der Visa- und Finalprüfung im WS 2022/ 23 verwendet worden.

Beim Mischverfahren wurde im qualitativen Forschungsansatz das Phänomenologische Forschungsdesign bevorzugt, das als die Erforschung und Theorie der Erfahrung verstanden wird. Das Konzept der Phänomenologische Forschung ist nach

Cropley (2002) auf das Wesen und die Bedeutung menschlicher Erfahrungen im Zusammenhang mit einer bestimmten Erscheinung fokussiert. Die subjektiven Erfahrungen der Probanden, die im Forschungsprozess aktiv teilnehmen, werden durch Interviews und Beobachtungen (Datensammlung: halbstrukturiertes Interview, Notizen zu Beobachtungen in Werkstätten mit KDM im Forschertagebuch, Reflexion der Probanden in den Werkstätten der KDM von der Forscherin notiert), um die zugrunde liegenden Strukturen und Muster ihrer gelebten Erfahrungen aufzudecken, analysiert. In der phänomenologischen Forschung sind Datenquellen Einzelpersonen oder Gruppen, die das Phänomen, auf die sich die Forschung konzentriert, erleben und reflektieren können, um ein Phänomen besser kennenzulernen und zu verstehen (vgl. Yıldırım und Şimşek, 2005).

Während in den die Vorlesungen der VG die Themen des Lehrbuchs mit der KDM vermittelt wurden, wurden in den Vorlesungen der KG dieselben Themen gemäß den Anweisungen im Lehrbuch nach der Konstruktivistischen Methode funktional-handlungsorientiert unterrichtet. Die Implementierung führte über einen Zeitraum von 14 Wochen, in denen in 10 Wochen 10 Vorlesungen und 10 Werkstätten von jeweils 3 Unterrichtsstunden (3 x 45 Minute) durchgeführt worden sind. Vier Kapitel mit 4 Themen für ein 10-wöchiges Programm wurde in diesem Zeitraum bearbeitet. Die Themen wurden den Probanden in der KG (9) und in der VG (11) aus dem Lehrbuch Begegnungen B2+ vermittelt. In der Fokus- oder auch Versuchsgruppe bezeichnet wurden diese Themen mit der KDM vermittelt. In der KG wurde der Unterricht parallel zu der VG mit denselben Themenaspekten funktionalistisch-handlungsorientiert in der Konstruktivistischen Methode durchgeführt. Der Unterrichtsplan der KG wurde thematisch in den Werkstätten der VG mit der KDM umgearbeitet und schrittweise durchgeführt.

3.2. Arbeitsgruppe

Diese Studie wurde an der Universität Anadolu, Fakultät für Erziehungswissenschaften, in der Abteilung Fremdsprachendidaktik für Deutsch auf Lehramt durchgeführt. Die Probanden der Forschung sind Studenten/innen, die im Studienjahr 2022-2023 im Deutschlehrprogramm im 1. Semester studieren. Die Probanden der Forschung sind StudentInnen mit Deutschkenntnissen auf mindestens A2-

B1 Niveau, die ihre Ausbildung an der Anadolu Universität, Fakultät für Erziehungswissenschaften, in der Abteilung für Fremdsprachenunterricht das Deutschlehrprogramm fortsetzen und Vorlesungen in Niveau B1 besuchen. Die Forschung basiert an der Teilnahme von StudentInnen auf freiwilliger Basis.

Als Studiengruppe wurden 18 Studenten aus diesem Universum bestimmt.

Bei der Bestimmung der Probandengruppe wurden aufgrund des Studiendesigns Zufallsstichprobenkriterien verwendet, die zu den gezielten Stichprobentechniken gehören. Gezielte Probenahme Techniken ermöglichen eine gründliche Untersuchung von Situationen, von denen angenommen wird, dass sie reichhaltige und ausreichende Informationen über die Methode und den Zweck der Untersuchung enthalten.

Insgesamt sollten 20 LK im Herbstsemester 2022/23 im 1. Semester an dieser Forschung teilnehmen. Die Probandengruppen wurden nach dem Zufallsprinzip willkürlich ausgewählt und die VG aus 10 Personen und die KG aus 10 Personen gebildet. Da die Anzahl der VG, in der die Vorlesung „Sprechfähigkeiten I“ mit der KDM durchgeführt wurde, aus technischen Gründen zehn Teilnehmer überschreiten muss, verlagerte sich die Gruppeneinteilung von 10 Probanden in der KG und 10 Probanden in der VG auf 9 Probanden in der KG 11 Probanden in der VG. Nach zwei Wochen Implementierung stiegen zwei Probanden der KG aus der Studie aus und die Teilnehmerzahl der KG zinkte auf 7 Probanden. Eine Probandin aus der KG besuchte die ersten Lektionen und konnte aus persönlichen Gründen nicht mehr an den Vorlesungen der KG teilnehmen. Eine weitere Probandin erkrankte schwer und konnte aus gesundheitlichen Gründen nicht mehr an den Vorlesungen der KG teilnehmen. Daher wurden diese beiden Probandinnen nicht in die Bewertung einbezogen. Die Verteilung der Geschlechter der Probanden der KG ist hat sich von 3 weiblichen und sechs männlichen Teilnehmern zu Beginn der Studie auf einen weiblichen und sechs männlichen Teilnehmer im Verlauf dieser Studie vermindert. In der VG haben in dieser Studie sieben männliche und vier weibliche, insgesamt 11 Probanden teilgenommen.

Als Lehrbuch für diese Forschung dient das integrierte Kurs- und Arbeitsbuch Buscha, Anne & Szita, Szilvia und das Grammatikbuch B Grammatik, Übungsgrammatik Begegnungen DaF auf dem Sprachniveau B 1+ von Anne Buscha und Szilvia Szita. Teilbereiche der Texte aus den Kapiteln 1-4 wurden über einen Zeitraum von zehn

Wochen in 3-stündigen Vorlesungsblöcken die Woche, insgesamt 30 Stunden in der VG und 30 Stunden in der KG durchgeführt.

Die Implementierung wurde von der Forscherin unter Aufsicht von Sachkundigen durchgeführt.

3.3. Tools zur Datenerfassung

Um Daten zu den Kenntnissen der Probanden zum fremdsprachigen Wortschatz Deutsch einzuholen, wurde vor der Umsetzung der Forschung in Werkstätten im Semester ein Wortschatzleistungstest vorbereitet, um annähernd das Niveau der VG und der KG zu bestimmen. Der Test wurde unter Abstimmung mit Fachexperten und parallel zu den Lehrbüchern Begegnungen A2+ und Begegnungen B1+ vorbereitet. Jede richtige Antwort hat einen Wert von 2 Punkten. Insgesamt sollten 50 Wissenslücken, die sich auf eine Gesamtpunktzahl von 100 Punkten summieren, ausgefüllt werden. Dieser Test wurde vorerst an Studenten an der Bilecik Şeyh Edebali Universität durchgeführt und auf Gültigkeit und Zuverlässigkeit getestet. Die Normalverteilungsmerkmale der Differenz zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test der KG und VG, wurden mithilfe von Quantil-Quantil-Diagrammen (Q-Q-Diagrammen) untersucht. Hierzu wurden zunächst die Schiefe- und Kurtosis-Koeffizienten der Daten untersucht. Mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test oder dem Shapiro-Wilk-Test wurde weiterhin überprüft, ob die Werte eine Normalverteilung zeigen.

Qualitative Daten wurden mit einem Formular zur Ermittlung von demografischen Informationen eingeholt, um das Profil der Probanden dieser Studie zu erstellen. Die Probanden füllten diese Daten nach der Ausführung des Wortschatzkompetenztestes aus. Die in dem Formular erfragten Informationen können eventuell Hinweise bieten, ob personenbezogene Daten einen Einfluss auf das Ergebnis dieser Studie haben.

Weitere qualitative Daten wurden mit Hilfe eines halbstrukturierten Interview-Formulars eingeholt. Die in der phänomenologischen Forschung häufig eingesetzte Interviewtechnik wird zur Datenerhebung in der Forschung eingesetzt (Johnson und Christensen, 2014). Der Einsatz dieser Technik wurde als angemessen erachtet, da sie den teilnehmenden LK half, ihre Erfahrungen und Perspektiven besser zu verstehen. In der Studie wurden die Daten mit 10 Fragen erhoben, die durch Einholung von

Expertenmeinungen im halbstrukturierten-Interviewformular vorbereitet wurden, um die Erfahrungen und Meinungen der LK im 1. Semester des Studiengangs Deutsch auf Lehramt einzusehen. Die Wiederholung von beantworteten Fragen wurde gemieden. Bei der Erstellung des Halbstrukturierten-Fragebogens wurden die von der Forscherin im Rahmen dieser Studie entwickelten Fragestellungen unter Berücksichtigung in- und ausländischer Quellen fachlich ausdiskutiert. Mit einem Testinterview an der Universität Bilecik, Fakultät für Angewandte Wissenschaften, Abteilung Tourismusführung wurde die Gültigkeit und Zuverlässigkeit der Fragen getestet. Basierend auf den herausragenden Informationen in den Studien wurde ein Halbstrukturiertes-Interview-Formular erstellt, das aus zehn halbstrukturierten Fragen einschließlich offener Fragen besteht. Während des Interviews wurden den Teilnehmern 10 Fragen im beigefügten Interviewformular gestellt.

Ein Ratingbogen zur Bewertung der Sprechfähigkeiten wurde nach einer Literaturrecherche zur Bewertung der Sprechfähigkeiten von Deutsch als Fremdsprache lernenden LK und in Übereinstimmung mit der Meinung von Experten, die im Bereich des Unterrichtens von Deutsch als Fremdsprache tätig sind (Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Satzbau, gegenseitige Kommunikation, Textverständnis) herangezogen. Es wurde ein Beobachtungsbogen bestehend aus 6 Items zur Messung herangezogen. Das Formular zur Bewertung der Sprechfähigkeiten wurde bevorzugt, um die Sprachfähigkeiten von den LK auf B1-Niveau quantitativ bewerten zu können. In der VG wurde der Unterricht mit der KDM und diversen KDT vermittelt, in der KG wurde die deutsche Fremdsprache mit der handlungsorientierten Lehrmethode und mit Übungen aus dem Lehrbuch Begegnungen B1 unterrichtet.

Qualitative Daten wurden eingeholt, indem die Forscherin inmitten der Implementierung ein Studientagebuch führte, wo sie sich Forschungsnotizen zu den Werkstätten mit der KDM machte.

3.3.1. Forschungsnotizen

Während und nach den Vorlesungen führte die Forscherin ein Studientagebuch und machte sich Notizen zu den Aussagen, Bewertungen und Kritik, um die Empfindungen, Einstellungen und Meinungen der Probanden nach den Werkstätten einzuholen.

3.3.2. Fragebogen zu statistischen Angaben

Ein Fragebogen zu statistischen Angaben wurde erstellt, um ein Probandenprofil der KG und VG einzuziehen und mit den Forschungsergebnissen zu bewerten. Die demographischen Merkmale der Probanden wurden tabellarisch ausgegeben.

3.3.3. Mündliche Kompetenz

Das im Forschungsprozess der beiden Gruppen VG und KG vermittelte und erlernte Feldwissen wurde mittels mündlicher Befragung in der Zwischen- und Finalprüfung evaluiert. Es wurde ein Entwurf für ein Beobachtungsformular benutzt, das aus sechs Items besteht, um die Sprechfertigkeiten von den LK zu bewerten, die Deutsch als Fremdsprache lernen. Das Formblatt wurde anhand der Stellungnahmen von Sachverständigen aus dem Bereich DaF-Unterricht fertiggestellt. Eine mündliche Prüfung mit Audioaufzeichnung wurde am Ende des Prozesses mit beiden Gruppen (VG und KG) durchgeführt. Den Probanden wurden Fragen gestellt und ihnen jeweils 2 Minuten Zeit gegeben, um über die Antworten nachzudenken. Die Antworten wurden auditiv aufgezeichnet und im Nachhinein angehört, um sie auf dem Bewertungsformular für Sprechfähigkeiten mit den Meinungen von zwei Experten zu bewerten. Bei begrenzten Rückmeldungen sind zusätzliche Fragen gestellt worden, um den Inhalt für die Bewertung der zu prüfenden Antwort zu erhöhen.

3.4. Datensammlung und Analyse

Um die Situation vor der Studie zu bestimmen, wurde im 1. Halbjahr dem WS des Studienjahres 2022-2023 ein Versuchs- und Kontrollgruppenunterrichtsprogramm mit den Fremdsprachenlernern im 1. Semester an der Universität Anadolu, Fakultät für Bildung, in der Abteilung Fremdsprachendidaktik für Deutsch auf Lehramt durchgeführt. Die Unterziele der Studie werden in drei Gruppen unterteilt:

- Vorimplementierung,
- Implementierungsprozess
- Nachimplementierung.

Um die Vertraulichkeit jedes einzelnen Probanden zu wahren, deren Meinungen im Rahmen der Studie eingeholt wurden, wurden Codes wie „P1, P2, ... P18“ verwendet. Um eine relevante Unterscheidung von VG und KG zu wahren, wurde für die VG-Codes wie „B1, B2, ... B11“ und für die KG-Codes wie „A1, A2, ... A7“ verwendet.

3.4.1. Vorimplementierung

Im Vorimplementierungsprozess wurden die erforderliche Genehmigung für den Forschungsprozess vom Institut eingeholt.

Es wurde ein Wortschatzleistungstest vorbereitet, um den Wortschatz der Probanden zu messen. Dieser Test wurde dann im Implementierungsprozess angewendet, um das Niveau sowohl der KG als auch der VG zu bestimmen und um zu überprüfen, ob ein relevanter Unterschied zwischen den beiden Gruppen besteht, was mit dem t-test berechnet wurde. Der angewandte Wortschatzleistungstest wurde von dem Forscher und dem Berater gemeinsam entwickelt. Eine Pilotanwendung des Testes wurde im Frühjahrssemester 2022 an der Universität Bilecik Şeyh Edebali an Studenten, die an der Fakultät für angewandte Wissenschaften in der Abteilung Tourismus Verwaltung im 6 Semester studieren, vorgetestet. Die Wortliste auf B1-Niveau wurde geprüft und die im Kurs „Sprechfertigkeit“ zu behandelnden Themen und der damit verbundene Wortschatz ermittelt und ein Test erstellt. Der in diesem Zusammenhang erstellte Wortschatztest wurde zunächst den Fachexperten vorgestellt und anhand des erhaltenen Feedbacks die finale Version des Tests erstellt. Dieser Test wurde als Vor-Test vor dem Implementierungsprozess und als Post-Test zum Ende des WS nach der Implementierung angewendet.

Die zu erwartenden Lernergebnisse werden als Kompetenzen beschrieben; auf das Beschreibungssystem des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen gestützt, wurde zuerst die vorhandene Fremdsprachenkompetenz vor der Implementierung gemessen. Die fremdsprachlichen Fähigkeiten nach der Studie konnten dann mit einem Posttest verglichen werden.

Weiterhin wurde ein Ratingbogen zur Benotung der Mündlichen Visa- und Finalprüfungen inmitten der Implementierungsphase anhand von Quellenrecherchen

vorbereitet und unter Absprache mit der Betreuerin für die Implementierungsphase bereitgestellt.

Für die LK wurde ein halbstrukturiertes Interview vorbereitet. Es sollten Daten über Gedanken zu Drama gesammelt werden. Die Fragen wurden durch Einholung von Expertenmeinungen vorbereitet und von einer Fakultätslehrkraft der Abteilung Literatur (Türkisch) korrigiert, um die Richtigkeit der Ausdrücke und Rechtschreibfehler zu minimieren.

Die halbstrukturierte Interviewfragen wurden vor der Implementierung getestet, indem diese Fragen an Studenten aus der Abteilung Reiseführung an der Universität Bilecik Şeyh Edebali gestellt wurden, um die Gültigkeit und Zuverlässigkeit zu messen.

Nach einer Quellenrecherche und Einholung von Expertenrat und -genehmigung wurde ein Fragenbogen zur Erstellung des Studenten Profils vorbereitet, der dann in der Implementierung zu Beginn des Semesters von den Probanden eingeholt werden soll.

Die Unterrichtspläne für die VG und KG wurden nach Quellenrecherchen, Einholen von Expertenrat, authentischer und formaler Ausbildung im Bereich Drama für den Implementierungsprozess vorbereitet.

Unterrichtsmaterialien wurden zur Unterstützung für die Werkstattpläne mit der KDM in der VG vorbereitet.

3.4.2. Implementierungsprozess

Die StudentInnen im Kurs für „Sprechfähigkeiten I“ wurden über die Studie und den Verlaufsprozess detailliert informiert und die Genehmigungen zur freiwilligen Teilnahme an der Studie und Nutzung der Informationen der Probanden aus der Studie wurden von den Probanden, die an der Studie teilnehmen, befürwortet und unterschrieben.

Der Fragebogen zum Studentenprofil der LK, die an dieser Studie mitwirken werden, wurde zu Beginn des Semesters in der 1. Vorlesung von den Probanden beider Gruppen ausgefüllt.

Im Implementierungsprozess wurde zu Beginn und gegen Ende des Semesters der vorbereitete Wortschatzleistungstest durchgeführt.

Das halbstrukturierte Interview wurde von den Probanden beantwortet.

Allgemein wurde jeweils vor jeder Vorlesung, die mit der KDM durchgeführt wurden, das Thema verkündet. Nebenbei wurde eine Wortschatzliste, die an die Tafel geschrieben wurde, empfohlen. Für jeweils jedes Thema wurde eine bestimmte geeignete Technik bestimmt, mit welcher der kreative Drama Unterricht durchgeführt wurde. Es wurden eventuell notwendige Materialien, die für die mit KDT durchgeführten Aktivitäten hilfreich und leitend sein sollten, vorbereitet. Eine geeignete Umgebung (Klasse mit Stühlen in Kreisstellung) wurde für den kreativen FSU mit Drama Techniken bereitgestellt (Sitzungsraum B12). Der Unterrichtsverlauf wurde mit einer schriftlich eingeholten Genehmigung der Probanden aufgenommen. Allgemein wurden Antworten für diese Fragen gesucht:

- Sind KDM effektiv und beeinflussen diese die mündlichen fremdsprachlichen Kompetenzen und den allgemeinen Erfolg in DaF der Lerner?
- Wie beeinflussen die KDM mit KDT die Kenntnisse der DaF-Lerner? (*Test zum Messen der Sprechfähigkeiten*)

Fragen zu der Textebene:

- Können die DaF-Lerner auf die auf Deutsch gestellten Fragen fließend und richtig in Deutsch antworten?
- Können DaF-Lerner ihre Vorkenntnisse anwenden?

Satzebene:

- Inwieweit sind den DaF-Lernern der deutsche Satzbau geläufig?
- Welche Unterschiede gibt es zwischen Fach- und Fremdsprache?
- Sind Schlüsselwörter erfassbar?
- Können DaF-Lerner Bezüge zur Überschrift, zu Schlüsselwörtern erstellen?
- Können die DaF-Lerner beim Sprechen Verben richtig konjugieren und stehen diese an der richtigen Stelle?
- Sind die Zeiten der Verben erfassbar?
- Wie gut beherrschen die DaF-Lerner den deutschen Satzbau im Mündlichen?

Wortebene:

- Können DaF-Lerner Personalpronomen erfassen und beim Sprechen anwenden?

- Gibt es transparente Wörter?
- Können DaF-Lerner Internationalismen, Wortfamilien, Prä- und Suffixe u.a. nutzen?

Die Forscherin führte ein Forschungstagebuch und notierte während der Implementierung in den Werkstätten die Meinungen und Aussagen der Probanden.

3.4.2.1. Vorlesungsübersicht des ganzen Semesters der KG und VG

In der Implementierung wurde mit dem Lehrbuch Begegnungen B1+, Begegnungen. DaF. Integriertes Kurs- u. Arbeitsbuch im Sprachniveau B1 der Autoren: A. Buscha/ S. Szita, 2. Aufl., Schubert Verlag/Leipzig gearbeitet. Für den Unterricht im Wintersemester waren die ersten vier Kapitel vorgesehen und wurden gegen Ende des Semesters in beiden Gruppen, der VG und der KG, thematisch parallel abgeschlossen.

Die Vorlesungen der KG und die Werkstätte der VG sind wöchentlich für das WS inhaltlich, thematisch und technisch in Tabelle 5 gegenübergestellt.

Tabelle 3.1. Unterrichtsplan 1. Semester WS 2022-23 der KG und VG

Woche	KG - Konstruktivistische Lehrmethode	VG - Kreative Drama Methode im Fremdsprachenunterricht	Thema
1. 6.10.	Orientierungswoche Keine Vorlesung		
2. 13.10.	Durchführung des Wortschatzkompetenzvortestes, Ausfüllen des Fragebogens mit den persönlichen Daten, Ausfüllen des semistrukturierten Interviews, Einteilung der Probanden in Kontroll- und Versuchsgruppe, Aufsammeln der unterschriebenen Genehmigungen der Probanden für die Studie,		Einführung, informieren über den Unterrichts- und Themenablaufs
3. 20.10.	Technik: Einbeziehung der Lerner in der Unterrichtsgestaltung, Gruppenarbeit, Brainstorming, Dialog Materialien: Lehrbuch, S. 8-11, Lernziele: Adjektive, Phonetik, überzeugend reden, Wortschatz: Rutine Aktivitäten,	Technik: Rollenspiel, Animation, Brainstorming, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle Materialien: Karten mit verschiedenen Tages- Rutine Aktivitäten, Karten mit Objekten, Papier und Stifte Lernziele: Adjektive, Events, Phonetik, überzeugend reden, Wortschatz: Rutine Aktivitäten,	1. Begrüßung, sich vorstellen, Tätigkeiten-Zeitvertreib
4.	Technik:	Technik:	2.

27.10.	Brainstorming Kunst, sechs verschiedene Hüte Technik, Materialien: Lehrbuch, S. 17-21, Einladungsplakate, sechs verschiedene Hüte, Lernziele: Artikelregeln, Temporale Präpositionen, höflich reden, untergeordneten Konjunktionen Wortschatz: Kunst	Pantomime, improvisieren, Brainstorming Kunst, Rollenspiel, sechs verschiedene Hüte Technik, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle Materialien: Einladungsplakate, sechs verschiedene Hüte, Lernziele: Artikelregeln, Temporale Präpositionen, höflich reden, untergeordneten Konjunktionen Wortschatz: Kunst	Einladung zu einer Veranstaltung Kunst
5. 03.11.	Technik: Klassischer Frontalunterricht, Grammatikprogression Materialien: Grammatik, S. 7-36, 183/ 186, Lehrbuch, S. 250-251 Lernziele: Einfacher Satzbau, Phonetik, Deklination von Verben in den Zeiten, temporale Adverbien, temporale Präpositionen, Wortschatz Hobbys	Technik: Animation und Improvisation Materialien: Karten mit Tätigkeiten, -mit Empfindungen, - mit temporalen Adverbien, - mit Raumfeldern Lernziele: Einfacher Satzbau, Phonetik, Deklination von Verben in den Zeiten, temporale Adverbien, temporale Präpositionen, Wortschatz Hobbys	3. Zeit und Zeitplanung
6. 10.11.	Technik: Funktionalistisch- handlungsorientiert Materialien: Lehrbuch, S. 39-44 Lernziele: Redemittel, Modal Verben, Satzbau, Phonetik, Wortschatz: Berufe, Adjektiv Deklination	Technik: spielerisches Lernen, Rollenspiel mit Pantomime, Improvisation, Argumentation Materialien: Berufskarten, Karten Prominenten, Karten mit Kriterien für Berufe Lernziele: Redemittel, Modal Verben, Satzbau, Phonetik, Wortschatz: Berufe, Adjektiv Deklination	4. Arbeit und Beruf die angesehensten Berufe
7. 17.11.	PRÜFUNGSWOCHEN: 7. - 8. Woche Mündliche Prüfung aufgenommen auf Tonband		
8. 24.11.			
9. 01.12.	Technik: Freier Unterricht Lerner orientiert, Dialoge mit Nachbarn, Ratespiel Materialien: Lehrbuch, S. 52-52, 154-155 Lernziele: Infinitiv Konstruktionen, Satzbau, Nebensatzverbindung mit Konjunktion „weil“, Hauptsatzverbindung mit der Konjunktion „denn“, Satzbau,	Technik: Argumentieren, Improvisieren, gefrorene Standbilder Materialien: Adjektiv Karten, Berufskarten, Statuskarten, Karten mit Präpositionalverben, Stellenanzeigen im Internet Lernziele:	5. Sozialamt

	Fragen, modal Verben, Phonetik, Umgangsformen im Geschäft, Smalltalk Wortschatz: Adjektive	Infinitiv Konstruktionen, Satzbau, Nebensatzverbindung mit Konjunktion „weil“, Hauptsatzverbindung mit der Konjunktion „denn“, Fragen, modal Verben, Phonetik, Smalltalk Wortschatz: Adjektive	
10. 08.12	„Alfred Hugenberg“ schriftliche Prüfung		
11. 15.12.	Technik: Textverarbeitung, Materialien: Text auf Seiten 72-77, 96 Lernziele: Infinitivstrukturen, Satzbau Neben- und Hauptsatz, Fragen mit Informationen stellen, Konjunktionen, Phonetik, Wortschatz: Verben mit Reflexivpronomen, Redewendungen	Technik: Improvisation, Rollenspiel, gefrorene Szenen Bilder Materialien: Karten mit berühmten Schriftstellern, Ereigniskarten mit Verben, Karten mit Sprüchen, Karten mit Redewendungen, Bücher Karten, Karten mit Verben mit fakultativen oder obligatorischen Reflexivpronomen, Karten mit Satzschablonen Lernziele: Infinitivstrukturen, Satzbau Neben - und Hauptsatz, Fragen mit Informationen stellen, Konjunktionen, Phonetik, Wortschatz: Verben mit Reflexivpronomen, Redewendungen	6. Lesen und Bücher
12. 22.12	Technik: funktionalistisch, Grammatikprogression Materialien: Lehrbuch, S. 77-95 Lernziele: Verbkonjugationen, verschiedene Zeitformen, Passiv, Zeitform Präsens und Präteritum Konjunktiv II, Zeitungstexte vorbereiten, Phonetik, Betonung, Wortschatz: Aktivitäten neu, Zeit, Filmgenres-typen	Technik: Pantomime, Statue, Improvisation, Animation, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle, Materialien: Papier-Stift, Fonkarton, Statuskarten, Wunschkarten, Aktivitätskarten, Schere, Zeitungsausschnitte, Kleber, Gelegenheitskarten Lernziele: Verbkonjugationen, verschiedene Zeitformen, Passiv, Zeitform Präsens und Präteritum Konjunktiv II, Diskutieren, Plakate vorstellen, Zeitungstexte vorbereiten, Phonetik, Betonung, Wortschatz: Aktivitäten neu, Zeit, Filmgenres-typen	7. Zeitreise in die Vergangenheit, Zeitungsnachrichten
13. 29.12	Technik:	Technik:	8. Werbung

	Klassischer Frontalunterricht Grammatikprogression Materialien: Lehrbuch, S. 100-104 Lernziele: relativer Satzbau, Satz mit „werden“, handlungsorientiert Wortschatz: Werbung, Produkte, Produkteigenschaften,	Animation, Brainstorming, Improvisation, Rollenspiel, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle Materialien: Erklärungskarten, 10-TL- Scheine Lernziele: relativer Satzbau, Satz mit „werden“, Wortschatz: Werbung, Produkte, Produkteigenschaften,	
14. 05.01.	Thema: Migration Technik: Improvisation, Animation, Bildtechnik Materialien: Bilder Lernziele: Einfühlungsvermögen-Empathie, Kreativität, Integration, Lösungsvorschläge,	9. Gemeinsamer Dramaunterricht, Kontrollgruppe improvisiert mit, Dramatechniken werden erklärt und Lernziele ausdiskutiert.	
12.01.	Mündliche Prüfung aufgenommen auf Tonband Posttest Wortschatzkompetenz		



Abbildung 3.1. Bilder zum Improvisieren in Werkstatt 10

3.4.2.2. Vorlesungsabläufe

Vor den Vorlesungen wurden jeweils ein Unterrichtsplan für die VG und ein Plan für die KG erstellt und es wurden nebenbei für den Unterrichtsplan unterstützende Unterrichtsmaterialien vorbereitet. Die Lerner in den Werkstätten mit der KDM werden mit dem Begriff TN bezeichnet.



Abbildung 3.2. Fotos zur Aufwärmphase in der VG



Abbildung 3.3. Karten für die Phasen der Kreativen Drama Werkstätte

3.4.2.2.1. Vorlesung zur Einführung

Vorlesung 1: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG und KG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 13 Oktober 2022

Thema: Einführung in das Semester, Informationen über den Unterrichtsablauf

Kontext/ Raum: Vorlesungsraum B12

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Stunden, (KG & VG Unterrichtsbeginn gleichzeitig)

Vorlesungsablauf:

Nachdem die Lehrkraft sich vorgestellt und den Probanden Informationen zum Unterrichts- und Themenablauf und Details zu der Implementierung ihrer Studie in diesem Semester gegeben hat, sammelte sie nach der Einwilligung der Erstsemestrigen Probanden die unterschriebenen Genehmigungen für die Teilnahme an dieser Studie ein. Danach wurde der Wortschatzkompetenzvortest für alle Probanden (KG und VG) durchgeführt. Weiterhin füllten die Probanden den Fragebogen mit den persönlichen Daten aus. Die Probanden wurden nach dem Zufallsprinzip in KG und VG eingeteilt. Zum Schluss beantworteten die Probanden die Fragen des halbstrukturierten Interviews. Die Lehrkraft erläuterte den Prozess dieser Studie.

Die Vorlesungen der KG und VG wurden an denselben Tagen, donnerstags von 9.00 – 12.00 und von 12.00 - 15.00 Uhr aufeinander folgend abgehalten, um die Voraussetzungen, wie Tafelbild, Themeninhalt, wetterbedingte Motivation der KG sowie VG u.a. Kriterien, für alle Probanden gleichzuhalten. Dabei wurde jede Woche die Unterrichtsgruppe, die zuerst mit dem Unterricht beginnt, gewechselt. Damit die Vorlesungsreihe nicht von den KG und VG verwechselt wird, wurde eine WhatsApp-Gruppe für wichtige Informationen gegründet, wo dann immer im Voraus angegeben wurde, in welcher Gruppe in der jeweiligen Woche zuerst der Unterricht durchgeführt wird. So kamen die KG und VG abwechselnd früher oder später je nach Plan zu den Vorlesungen. Damit wurde beabsichtigt, dass die Voraussetzungen innerhalb der Implementierungsphase in der Forschung für beide Gruppen, der VG und der KG, möglichst gleichgestellt waren.

3.4.2.2.2. Werkstatt 1 VG und Vorlesung 1 KG

Werkstatt 1: „Sprechfähigkeiten 1“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 20 Oktober 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden, 45+45+45 Minuten, Beginn 9.00 Uhr

Thema/ Lernfeld: erstes Kapitel/Teil 1 Begrüßung-Kennenlernen-sich vorstellen,

Kontext-Raum: Klassenraum B 211

Materialien: Karten mit verschiedenen Tagesaktivitäten beschrieben, Karten für Objekte, Papier und Stifte

Methode/Technik: Kreative Drama Methode/ Rollenspiel, Brainstorming, Lehrkraft in einer Rolle

Lernziele: sich und andere vorstellen, kreativ sein, überzeugend reden

Wortschatz: Angaben zur Person, Tagesablauf, Tätigkeiten, Zeit, Adjektive

Wertstattphasen:

A. Vorbereitungs-/Aufwärmphase:

Übung 1 ca. 10 Minuten

a) Die TN gehen im Raum umher, ohne Blickkontakt herzustellen, und der Trainer weist die TN an, im Moment zu sein, auf den Boden zu schauen und kreisende Bewegungen und Kontakt beim Gehen zu vermeiden.

b) Nun fordert die Lehrkraft die TN auf, den Kopf zu heben und Augenkontakt herzustellen, während sie umhergehen, und die Personen, mit denen sie Augenkontakt herstellen, durch Zwinkern zu grüßen und weiterzugehen.

c) Diesmal fordert die Lehrkraft die TN auf, die Personen, denen sie beim Gehen begegnen, zu grüßen, indem sie ihnen die Hand schütteln und „Hallo“ oder „Guten Tag“ sagen.

d) Danach weist die Lehrkraft die TN an, den Menschen, denen sie beim Spazieren begegnen, die Hand zu geben, indem sie jetzt eine körperliche Geste mit ihren Füßen (die Innenseiten ihrer Füße berühren) machen, und sie dann mit „Hallo“ begrüßen.

e) Während sie umhergehen, gibt die Lehrkraft den TN die Anweisung, zu Grüßen und ihren Spaziergang erst dann fortzusetzen, nachdem sie eine Gruß Erwiderung erhalten haben.

f) Die Lehrkraft bittet die TN, gemeinsam einen Kreis zu bilden. Sie geht um den Energiekreis der Probanden herum und empfängt persönliche Grüße von jedem TN.

Übung 2 ca. 15 Min.

Der Lehrbeauftragte fordert alle TN auf, einen Energiekreis zu bilden, und jeder nimmt seinen Platz im Kreis ein. Jeder stellt sich namentlich vor und fügt den Namen

eines Prominenten oder ein Adjektiv, was mit seinem Anfangsbuchstaben beginnt. Die Lehrkraft beginnt zum Beispiel mit: „Ich bin die berühmte Beyoncé Bilge und ich bin bärenstark“ oder „Ich bin Madonna Merve und ich bin mutig“, die die TN mit einer passenden Geste zu dem ausgewählten Promi oder zum Adjektiv unterstreichen. Diese Gesten sollen das Erinnerungsvermögen der TN stärken.

In der zweiten Runde wird der Name mit einem die Person beschreibenden Adjektiv sinnvoll im Satz verwendet, und es wird mit einer großen Geste ausgesprochen. Der nächste TN stellt die vorherigen Personen vor und fügt sich am Ende hinzu (Das ist die bärenstarke Bilge, sie ist kraftvoll. Das ist die mutige Merve, sie hat keine Angst (sie ist nicht ängstlich ... und ich bin der kluge Kennedy Kemal und bin ein sehr guter und beeindruckender Redner.

Die TN fragen nach Begriffen/Adjektiven, die die Lehrkraft an die Tafel notiert. Die Lehrkraft erklärt jedes Wort an der Tafel. Sie gibt diese Lexeme auch für die KG später in deren Vorlesung weiter.

Tafelbildinhalt:

beredt, selbstständig (autonom), zeitlich, charakteristisch, jung, klein, süchtig, Jäger (für einen Probanden, dessen Name mit Y anfängt gibt es keine Adjektive im Deutschen, er wählte den Nomen Jäger, um sich zu identifizieren), kräftig, schnell

Am Ende wiederholt die Gruppe für jeden TN sowohl Namen als auch Bewegungen im Refrain.

Übung 3

ca. 15 Min.

Welche täglichen Routinetätigkeiten gibt es? Was machst du den ganzen Tag? Die TN werden gebeten, eine große Anzahl von täglichen Routineaktivitäten, Aktivitäten in 2 Min. zu schreiben. Am Ende der Zeit werden diejenigen, die die meisten Aktivitäten geschrieben haben, applaudiert und lesen nacheinander, was sie geschrieben haben. Der Lehrer schreibt alle genannten Aktivitäten an die Tafel.

B Hauptphase/Animation

Übung 4

ca. 45 Min.

Die Aktivitäten und Objekte, die in der Tabelle aufgeführt sind, werden einzeln auf kleine Kärtchen geschrieben und in zwei Stapeln sichtbar auf dem Tisch in der Mitte des Feldes platziert.

Die TN werden in 2er-Gruppen eingeteilt und jedem wird gesagt, dass einer der Partner eine Karte vom Aktivitätenstapel und der andere eine Karte vom Gegenstandsstapel zieht und jeder der Reihe nach eine der beschriebenen Karten vom Tisch nimmt. Jetzt müssen die Partner einen innovativen Ansatz verwenden, um die Karten logisch in Beziehung zu setzen und zu diskutieren. 15 Minuten nach der Vorbereitungszeit muss dem Objekt mit der Aktivität eine neue Funktion und ein neuer Name zugewiesen werden.



Abbildung 3.4. Übung 4

Der Lehrer fungiert als Moderator. "Hallo, liebe Gäste. Herzlich Willkommen zum Innovationswettbewerb und herzlichen Glückwunsch zur Qualifikation. Bitte präsentieren Sie Ihre Produkte unserem Publikum und überzeugen Sie uns von Ihrer Innovation." Die TN gehen nach vorne (Bühne) und präsentieren ihre Produkte mit ihren Eigenschaften.

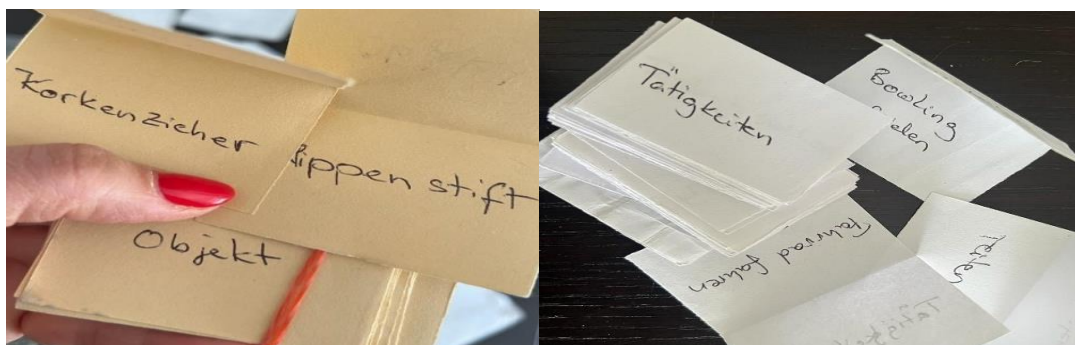


Abbildung 3.5. Objektkarten und Karten für Tätigkeiten

Tabelle 3.2. *Inhalt der Karten mit Objekten und Tätigkeiten*

Tätigkeiten/Freizeit Aktivitäten	Objekte
Kochen/backen/ Zeitung-, Bücher lesen/Tagebuch halten, Theater/Oper/Kino/	Stift, Becher, Telefon, Flasche, Schere, Brille, Sieb, Toilettenpapier
Bildende Kunst/Event/Museen besichtigen (technische, moderne, historische...) /	Schlüssel, Zahnbürste, Topfdeckel
Sprachen lernen, Instrument spielen, Musik hören, Yoga/Pilates machen, Boxen, Tanzen/Fahrrad fahren, Schwimmen, Reiten,	Handschuhe, Korkenzieher, Shampoo, Teekanne, Lippenstift
Bowling/Tennis/Handball/Volleyball/Fußball/ Basketball/ Golf spielen, Ski fahren, Schlittschuh laufen, Essen/ in Cafés gehen	

C Evaluations-/Bewertungsphase

Übung 5

ca. 45 Min.

Nun werden die TN aufgefordert, ein Slogan (Motto) für ihre Lieblingsfreizeitbeschäftigung, zu schreiben. Sie fangen an zu überlegen und schreiben sich Notizen zum Motto. Nach 15 Minuten Vorbereitungszeit stellen alle TN ihr Motto/Slogan des Tages nacheinander den anderen TN vor.

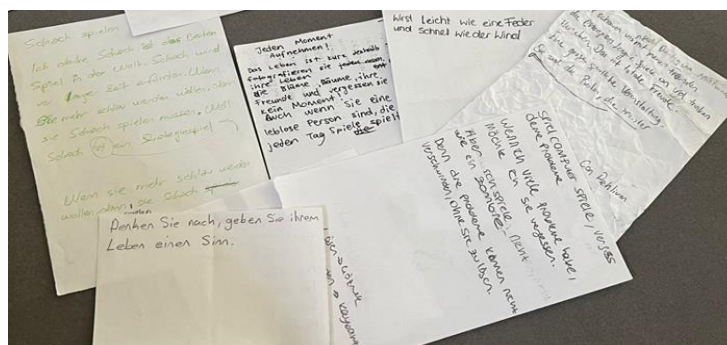


Abbildung 3.6. *Motto zu Lieblingsfreizeitbeschäftigungen*

Evaluation

Am Ende der drei Unterrichtsstunden fragt die Lehrkraft die TN, was alles in der Stunde gelernt wurde, ob die Werkstatt effektiv war und ob es ihnen Spaß gemacht hat.

Schließen

Die Lehrkraft bittet die TN, sich vor der nächsten Dramastunde über den deutschen Künstler Albrecht Dürer und das Berliner Filmmuseum zu informieren und mit Informationen vorbereitet zu kommen. Mit guten Wünschen verabschiedet sich die Lehrkraft von den TN.

Kontrollgruppe

Vorlesung 1: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG, 1. Semester Studenten/ -innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 20 Oktober 2022

Thema: alltägliche Tätigkeiten, Zeitvertreib

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 12.00 Uhr Beginn

Lernziele: sich und andere vorstellen, Dialoge, über Zeit reden, Adjektive, Wortschatz
Rutine Aktivitäten, Phonetik, überzeugend reden, Artikelregeln

Wortschatz: Angaben zur Person, Tagesablauf, Tätigkeiten, Zeit, Adjektive

Methode/Technik: Funktionalistisch-handlungsorientierte M., Einbeziehung der Lerner
in der Unterrichtsgestaltung, Gruppenarbeit, Brainstorming, Dialog

Materialien: Lehrbuch Begegnungen B1+, S. 8-11

Vorlesung

Übung 1

15 Min.

Die Lehrkraft möchte, dass die Probanden die Fragen auf S. 8, Aufgabe A1 an ihre Nachbarn stellen und gegenseitig beantworten. Dann stellt jeder seinen Nachbarn vor.

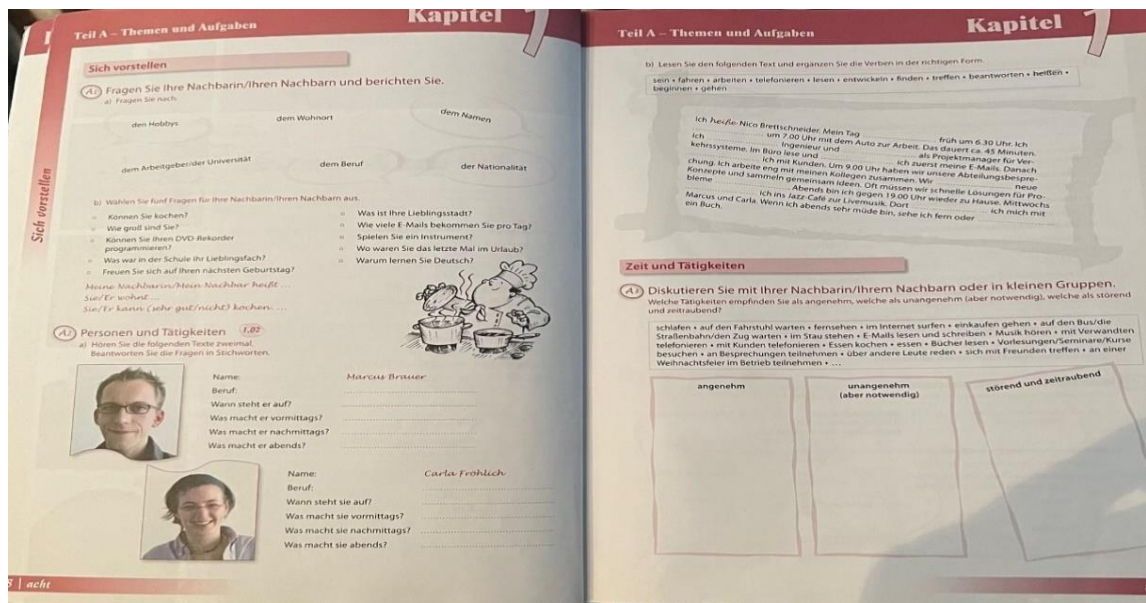


Abbildung 3.7. Lehrmaterial zur 1. Vorlesung 1 Übung 3 (Begegnungen B1, S. 8-9)

Übung 2

15 Min.

Der Hörtext im Lehrbuch Begegnungen B1 auf der S. 11 wird nur angehört und die Lehrkraft stellt jedem Probanden aus der KG in der 1. Vorlesung Fragen inhaltlich zu diesem Hörtext, um festzustellen, ob der Text verstanden wurde.

Übung 3

40 Min.

Nun leitet die Lehrkraft ein Gespräch zu Zeit und Tätigkeiten ein. Die Studenten dürfen die Begriffe im Lehrbuch Begegnungen B1, S. 9 A3 nutzen, um ihre Gedanken mündlich auszubilden. Die Tagesaktivitäten, die in der VG an die Tafel geschrieben worden sind, die die VG an diesen Tag zuerst erstellt hat, wird nun der KG gezeigt. Die Lehrkraft öffnet das Tafelbild.

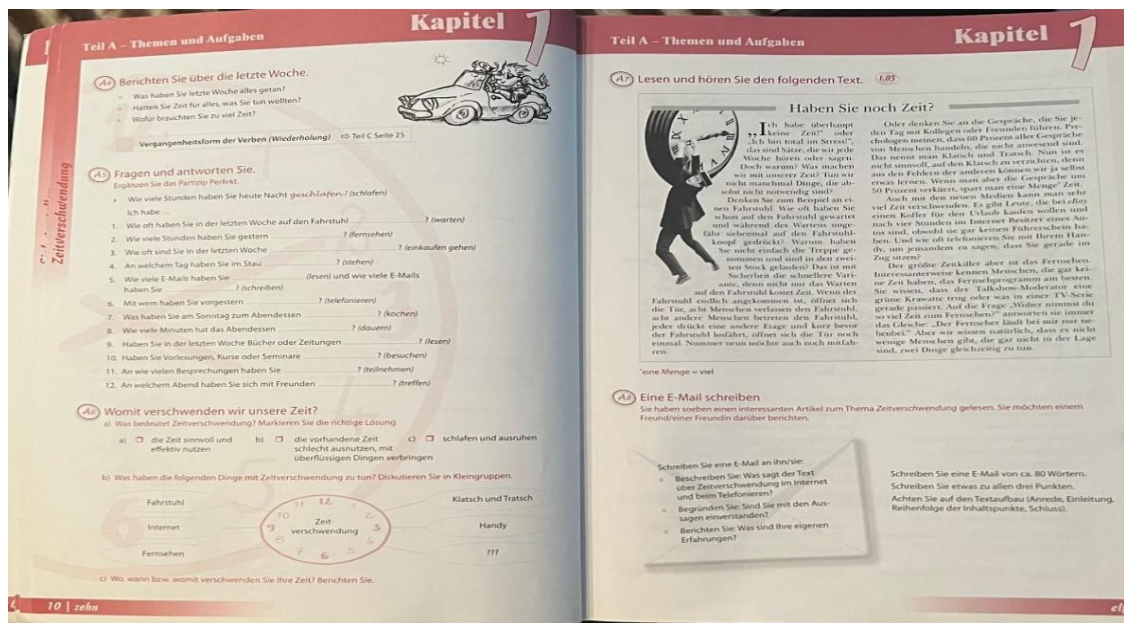


Abbildung 3.8. Lehrmaterial zu Vorlesung 1, Übung 2, 3, 4 und 5 (Begegnungen B1, S. 10-11)

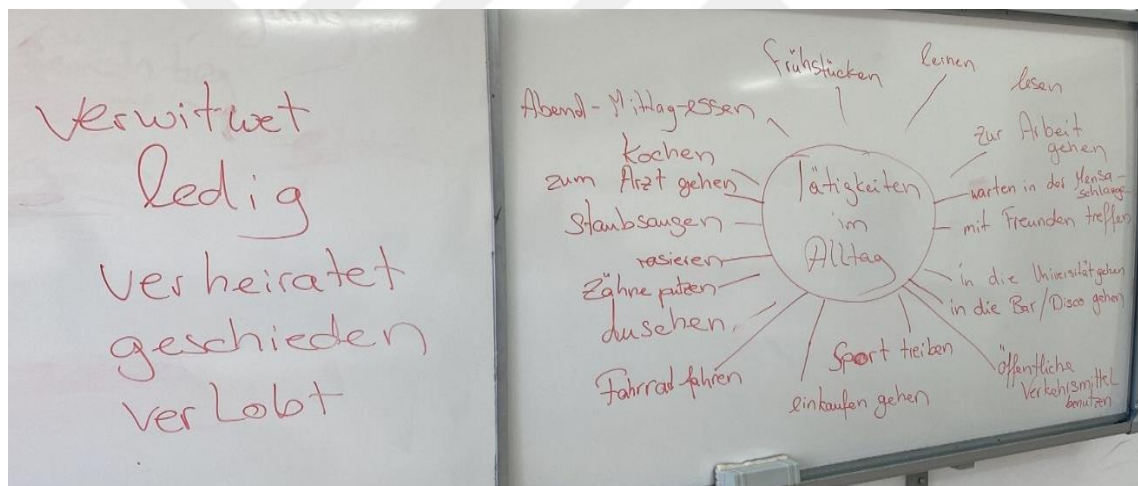


Abbildung 3.9. Tafelbild Tagesaktivitäten Vorlesung 20. Oktober 2022

Übung 4

40 Min.

Die Lehrkraft fragt die Probanden, was sie alles so letzte Woche gemacht haben. Es werden einige Aussagen korrigiert. Sie fragt nach der Zeitform in der berichtet wird. Die Lerner versuchen jetzt im Perfekt zu erzählen und es wird eine Wiederholung zu der Vergangenheitsform. Die Lehrkraft schreibt alle Routine Tätigkeiten an die Tafel.

Übung 5

25 Min.

Die Lehrkraft möchte nun, dass die Probanden die Fragen, die im Lehrbuch auf S. 10 sind, überarbeiten und in der Zeitform Perfekt, vollendete Gegenwart beantworten.

Schließen

Die Lehrkraft bedankt sich für den aktiven Unterrichtsverlauf und bittet die Probanden, sich vor der nächsten Dramastunde über den deutschen Künstler Albrecht Dürer und das Berliner Filmmuseum zu informieren und mit Informationen vorbereitet zu kommen. Mit guten Wünschen verabschiedet sich die Lehrkraft von den Teilnehmern.

3.4.2.2.3. Werkstatt 2 VG und Vorlesung 2 KG

Werkstatt 2: „Sprechfähigkeiten 1“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 27. Oktober 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten, 12.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: Kapitel 1/Teil 2 Aktivitäten, Einladung zu einer Veranstaltung, Kunst

Kontext-Raum: Klassenraum B 211

Materialien: 6 verschiedene Hüte, Kärtchen für Regeln zum Artikelgebrauch, Kärtchen mit Argumentationsschablonen, Kärtchen leer für Routine Aktivitäten, Kärtchen mit Satzschablonen für Genehmigung und Ablehnung.

Methode/Technik: Kreative Drama Methode/Brainstorming, improvisieren, Rollenspiel, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle, 6 Hüte Technik

Lernziele: Artikelgebrauchsregeln, Uhrzeit, Temporale Präpositionen, untergeordnete Konjunktionen Argumentieren können, Interessen vertreten, Absage oder Zusage mit höflicher Mündlichkeit am Telefon, Phonetik

Wortschatz: Verben + Nomen zu Tagesroutine und Kunst

Werkstattphasen

A Vorbereitung/Aufwärmphase

Übung 1

ca. 7 Min.

Die Lehrkraft bittet alle TN, sich in einem Kreis zu versammeln und sich den anderen vorzustellen, die im Kreis stehen. Zu diesem Zweck beginnt sie das Aşure-Spiel, ein Namensspiel, indem man sagt: „Ich habe ein Aşure gemacht und es ist alles drin, aber es gibt keine Zehra“. Die TN mit dem Namen „Zehra“ sagt: „Es gibt eine Zehra, es gibt keinen Yasin“ und übergibt ihre Reihe an Yasin. Yasin setzt das Spiel fort, indem er sagt: „Yasin ist drin, Deniz ist raus“. In der Zwischenzeit lernen alle die Namen der TN.

Nun teilen sich zwei TN auf Anweisung der Lehrkraft einen Platz und werden zu einem Paar. Das Aşure-Spiel wird mit einer neuen Version fortgesetzt. Wenn der Name eines der TN-Paare ausgesprochen wird, tut der Partner der Person so, als sei er derjenige, dessen Name ausgesprochen wird, und antwortet anstelle seines Partners.

Dieselbe Anweisung wird mit einem Unterschied fortgesetzt: Das Tempo wird beschleunigt und der Partner der Person, deren Name ausgesprochen wird, muss so lange antworten, bis die Zahlen eins, zwei, drei gezählt sind, ansonsten scheidet das Paar aus.

Übung 2

ca. 8 Min.

Die Lehrkraft erzählt die Geschichte von einem Eisblock. „Stellen Sie sich vor, sie sind eine Eisscholle, die Sonne scheint und sie schmelzen wie eine Eisscholle. Zuerst werden die Haare gelöst (Sie runzeln die Stirn und bewegen die Kopfhaut). Das Eis schmilzt weiter (Augenbrauen und Ohren bewegen sich jetzt). Dann die Augen (Rollen der Augen) ... die Nase wird frei (rümpfen der Nase), der Mund (erste Töne) der Unterkiefer, der Hals... (der ganze Kopf ist nun beweglich). Das Eis schmilzt weiter und die Schultern, Oberarme, der ganze Oberkörper tauen auf. Die Hände sind noch festgefroren, die Hüften, die Hände, die Oberschenkel, die Knie und schließlich die Füße schmelzen sich frei, und der Körper kann sich nun in alle Richtungen bewegen.“ Die Lehrkraft beendet die Aktion wie folgt: „Jetzt sind wir alle wach, ich wünsche euch einen guten Morgen.“ Während der Schmelzphase werden die Zahlen rhythmisch und gemeinsam als synchron auf Deutsch gezählt (Zahlen: dreihundertzweölf, dreihundertdreizehn, dreihundertvierzehn...). Beim Aussprechen der Zahl wird langsam aus der Lunge ausgeatmet, was die Aussprache fördern soll.

Übung 3

10 Min.

TN 1 beginnt mit einer täglichen Aktivität (ich stehe um 6:00 Uhr morgens auf, „Morgens um sechs Uhr stehe ich auf.“) und teilt TN 2 mit einer Geste die Uhrzeit mit.

TN 2 nimmt es in einer Zupfgeste auf und wiederholt den Satz laut. Nun assoziiert Teilnehmer 2 und fügt die nächste Tagesaktivität hinzu (wie „Morgens um sechs Uhr stehe ich auf, dann gehe ich ins Bad duschen...“). TN 2 ordnet diese TN 3 zu, der die beiden Sätze wiederholt und dann eine tägliche Aktivität hinzufügt... (Zähne putzen, rasieren, duschen, Zeitung lesen, im Internet surfen, Treppen steigen, Fahrstuhl nehmen, laufen, frühstücken, einkaufen gehen, zur Arbeit gehen), zur Universität gehen), zur Universität gehen usw.). Aktionen werden durch Gesten symbolisiert. Die Tour wird fortgesetzt, bis ein TN das Abendschlafstadium erreicht. Die Lehrkraft nimmt eine aktive Rolle im Assoziationskreis ein. Ein TN sagte "Sackgasse!" Sie können diese Tour mit dem Wort blockieren, und der TN, der das letzte Ereignis hinzugefügt hat, muss das letzte Ereignis erneut bearbeiten und das Ereignis ändern. Jede aufgeführte Aktivität wird an die Tafel geschrieben und auf einer Karte notiert, und die Karten werden später im Hauptteil verwendet.

Übung 4

ca. 10 Min.

„Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff Kunst hören?“ Die Lehrkraft malt in die Mitte der Tafel eine Sonne und schreibt „Kunst“ in den Kreis, der die Sonne darstellen soll. Die TN sollen nun Wörter zu Kunst finden und die Begriffe werden an die Tafel geschrieben (Farbe, Ölmalerei, Künstler, u.a.).

Nur kombinierbare Begriffe werden durch eine Tageslichtlinie mit der Sonne verbunden (Kunsthalle, -Museum, -Malerei, -Handel, -Ausstellung u.a.). (Wortschatzerweiterung mit zugehörigem Artikel, zusammensetzbare Nomen).

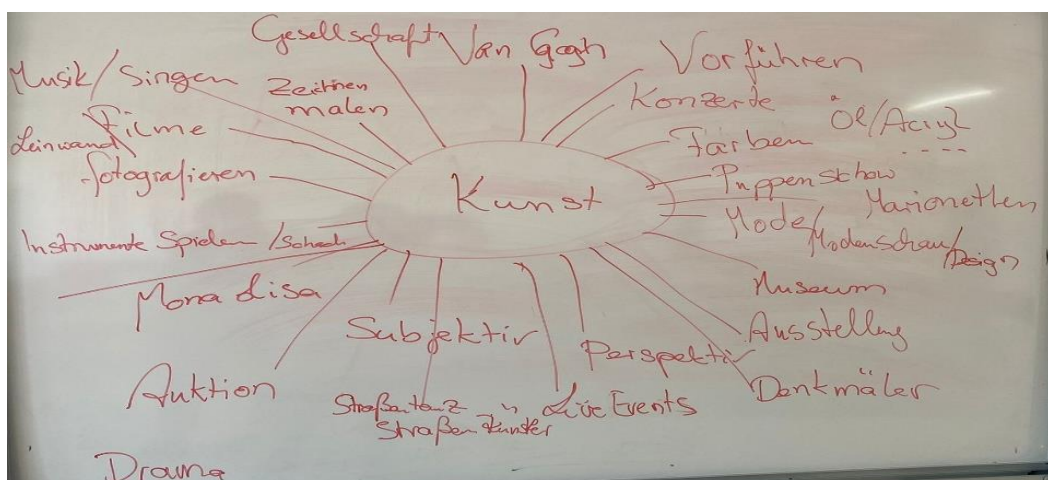


Abbildung 3.10. Tafelbild Brainstorming zu Kunst

Übung 5

ca. 10 Min.

Die Lehrkraft bittet die TN sich mit dem Nächsten im Umkreis zusammenzusetzen. Die Zweiergruppen ziehen zwei Karten, die Regeln zum Artikelgebrauch beinhalten. Die Karten beinhalten zwar Regeln, aber diese Regeln sind unvollständig und müssen vom Team ausgefüllt werden. Beispiel: Wenn Substantive von einem Verb abstammen und kein Flexionssuffix haben, ist dieses Substantiv maskulin (Nomen, die vom Verben kommen und keine Endung haben, sind maskulin).

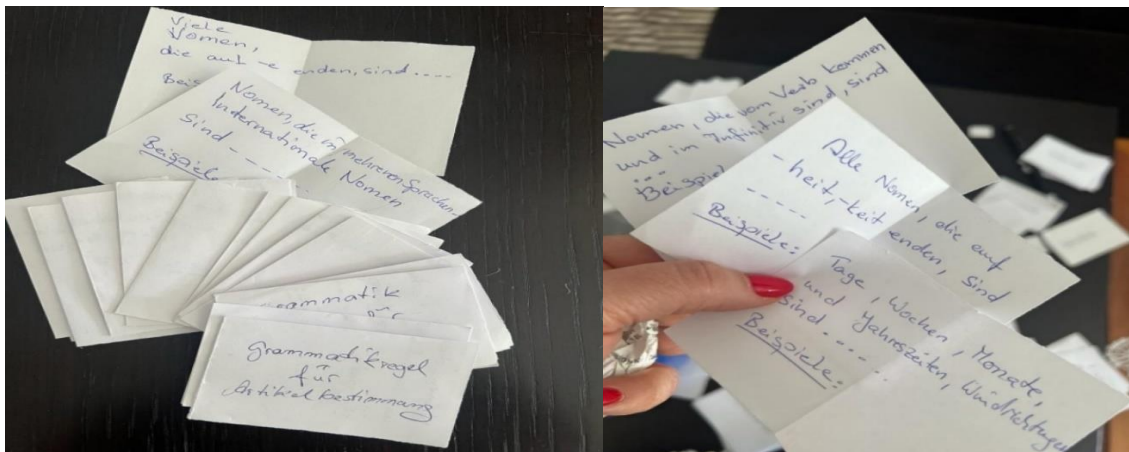


Abbildung 3.11. Kärtchen mit Rätsel der Artikelgebrauchsregeln

B Hauptphase/ Improvisieren/ Rollenspiel

Übung 6

ca. 25 Min.

Die Lehrkraft bringt zwei Einladungen mit, eine zur eintägigen Kunstausstellung "Albrecht Dürers Naturbilder" und die andere ins Berliner Filmmuseum.

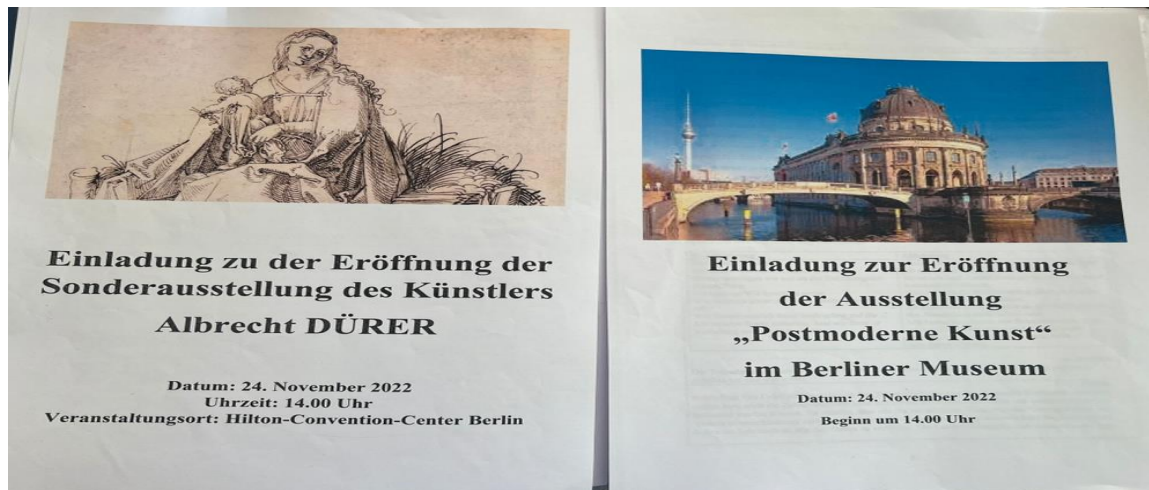


Abbildung 3.12. *Einladungen für Kunstausstellungen Werkstatt 2 Hauptphase Übung 6*

Der Einladungstermin für die Kunstausstellung fällt mit dem Tag zusammen, an dem das Filmmuseum Berlin eine Premiere präsentiert. Leider kann die Klasse nur auf eine dieser Ausstellungen gemeinsam gehen. Auf dem Tisch liegen sechs verschiedenfarbige Hüte, die eine Perspektiven-/Situationsanalyse darstellen. Die TN werden jetzt in sechs Gruppen eingeteilt und bekommen jeweils einen Hut. Der weiße Hut ist objektiv und prüft und erläutert unvoreingenommen die Möglichkeiten. Der rote Hut ist emotional und spiegelt Gefühle wider, ohne nach Logik zu suchen. Ein schwarzer Hut spiegelt eine negative Einstellung wider. Der gelbe Hut ist stellvertretend für die positive Annahme der Einladung und erwägt den Nutzen und die Vorteile. Der grüne Hut hingegen sucht nach Lösungen, die unterschiedliche Haltungen zusammenbringen und neue Sichtweisen und kreative Ideen hervorbringen. Der blaue Hut analysiert die Situation und fasst zusammen. „Sie haben 5 Min. Zeit, um sich Gedanken zu den Hüten zu machen. Dann werden Sie die Haltungen und Lösungen und Analysen gemeinsam improvisierend vortragen und die letzte Gruppe entscheidet mit Begründung, nachdem sie die Argumente sich angehört hat, welcher Einladung zugesagt wird.“



Abbildung 3.13. Übung 6 zur Hauptphase 6 Hüte Technik

Tabelle 3.3. 6 Hüte Technik Farbbedeutung

Weißer Hut	Roter Hut	Schwarzer Hut	Gelber Hut	Grüner Hut	Blauer Hut
Unparteiisch und objektiv: welche Informationen vorhanden sind, welche Informationen fehlen, was benötigt wird.	Klares Gefühl, Intuition und Reaktion, reaktiver Ansatz, unbewusste Gefühle werden ausgedrückt.	Negative Einstellung, kritische Perspektive auf das Ereignis, Vorkehrungen zum Schutz, Maßnahmen gegen Schäden.	Positive Einstellung: Was sind die Vorteile? Optimistische Sichtweise, Vorteile.	Kreative Lösungen, alternative und kreative Lösungsvorschläge gegenüber verschied. Ansätzen	Die Situationsanalyse und Zusammenfassung erfolgt in der letzten Phase

Übung 7

ca. 10 Min.

Einer nach dem anderen ziehen die TN zufällig eine Karte mit der täglichen Aktion und eine Karte mit einer Satzschablone, um Meinungen äußern zu können und friert in dieser Einstellung ein. Jetzt müssen die TN ihre Gedanken/Einstellungen mit dem, was auf der Karte steht, in einen Zusammenhang bringen, um jede tägliche Aktivität zu organisieren. Jeder TN wird nacheinander berührt und kann erlöst seine gewählte Ansicht in einem logischen Zusammenhang verteidigen.

Die Schablonen für die Meinungen wurden vor der Werkstatt von der Lehrkraft an die Tafel geschrieben.

Leider verblieb zu wenig Zeit für diese Aktivität und sie wurde sehr kurzgehalten. Jeder gab nur eine Antwort nach Wahl (positiv oder negativ) und die Abwechselnde 3er Antwort von positiven zu negativen Argumentationen wurde nicht ausgeführt.

Tabelle 3.4. Inhalt der Karten für Tätigkeiten und Schablonen mit Meinungsäussagen

Schablonen für Meinungsäussagen	Tätigkeiten, Routine Tagesaktivitäten
Ich denke, dass...	Zähne putzen, frühstücken, zur Arbeit gehen,
Ich denke nicht, dass ...	Zeitung lesen, Treppen steigen,
Ich glaube, dass ...	Duschen, Mittagspause machen, Fernsehen,
Ich glaube nicht, dass ...	Anziehen, Joggen, Abendessen kochen, den Hund
Meiner Meinung nach...	ausführen, rasieren, Müll wegwerfen,
Nach längerem Bedenken	Geschirr spülen, schlafen gehen, ein Buch lesen
Ich bin nicht der Ansicht, dass...	<u>Anmerkung:</u> Diese Liste wird inmitten der 2.
Meines Erachtens ...	Aufwärme Phase von den Teilnehmern
Ich bin strikt gegen ...	aufgestellt.
Aus meiner Sicht ...	



Abbildung 3.14. Kärtchen mit Routine Tagesaktivitäten und Meinungsschablonen

C Evaluations-/ Bewertungsphase

ca. 40 Min.

Die Lehrkraft bittet die TN, eine begründete Absage für zwei Einladungen und ein Dankesgespräch als Dialog innerhalb einer 10-minütigen Arbeitszeit vorzubereiten. Anschließend sollen die TN in einem Telefongespräch mit der Lehrkraft, die die Rolle des Museumsdirektors einnimmt, die Einladung höflich annehmen oder sie ablehnen. Als Hilfe werden Karten mit Satzköpfen auf den Tisch gelegt, die die TN dann jeweils eine Karte von jedem Stapel nimmt und anwendet. Jeder der TN hat die Möglichkeit gehabt, einer der Einladungen zuzusagen oder abzusagen.

Tabelle 3.5. Inhalt mit Schablonen Genehmigung und Ablehnungskarten

Genehmigung	Ablehnung
Herzlichen Dank für ...	Vielen Dank für die Einladung, aber leider kann ich an diesem Tag nicht teilnehmen.
Ich danke/Wir danken Ihnen sehr für ...	Es tut uns leid. Leider kann ich/können wir nicht kommen/teilnehmen.
Gerne beteiligen wir uns an der Eröffnung/der Ausstellung.	Vielen Dank für die Einladung, aber an diesem Tag bin ich leider verhindert.
Ich komme/Wir kommen gerne.	Ich kann/Wir können leider an der Eröffnung an der Ausstellung nicht teilnehmen.
Wir nehmen gerne an der Ausstellungseröffnung teil.	Mit bedauern müssen wir Ihnen mitteilen, dass wir an ihrer Ausstellung nicht teilnehmen können. / dass wir ihre Einladung nicht annehmen können.
Wir freuen uns/Ich freue mich schon auf die	
Ich möchte Ihnen mitteilen, dass wir Ihrer Einladung gerne folgen werden.	

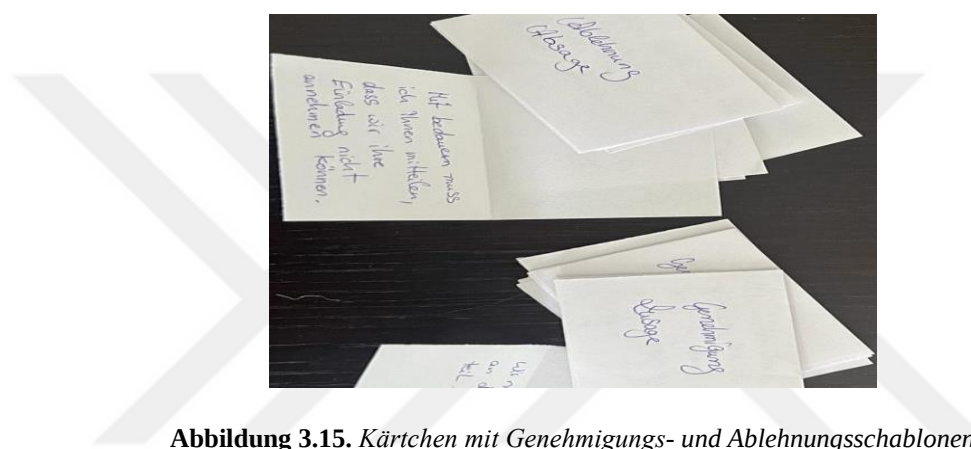


Abbildung 3.15. Kärtchen mit Genehmigungs- und Ablehnungsschablonen

Evaluation

Die TN diskutieren mit der Lehrkraft aus, was sie heute alles gelernt haben, was ihnen gefallen hat und was zu beanstanden wäre.

Schließen

Die Lehrkraft fragt, in welchen Zeiten die Verben in den Aussagen konjugiert sind und woran man noch die Zeiten erkennen kann und ob die Zeitformen mit Hilfe von anderen Begriffen bestimmt werden können. Sie möchte, dass alle bis zur nächsten Vorlesung die Konjugationen der Verben in verschiedenen Zeiten, temporale Präpositionen und Adverbien wiederholen und gibt die Seiten im Grammatikbuch an, um das Thema zu vertiefen. Die Lehrkraft bedankt und verabschiedet sich.

Kontrollgruppe:

Vorlesung 2: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG, 1. Semester Studenten/ -innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 27. Oktober 2022

Thema: erstes Kapitel/ Teil 2 Aktivitäten, Einladung zu einer Veranstaltung, Kunst

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 9.00 Uhr Beginn

Lernziele: Artikelregeln, Wortschatz Kunst, Artikelgebrauchsregeln, Uhrzeit, Temporale Präpositionen, höflich reden, untergeordneten Konjunktionen

Wortschatz: Verben + Nomen zu Tagesroutine und Kunst

Methode/Technik: Funktionalistisch-handlungsorientierte M., Brainstorming Kunst, sechs verschiedene Hüte Technik,

Materialien: Lehrbuch, S. 17-22, Einladungsplakate, sechs verschiedene Hüte,

Vorlesung

Stunde 1

45 Min.

Die Lehrkraft fragt: 1. „Was machen Sie am Wochenende?“. Die Probanden berichten über ihre Wochenenden. Dabei achtet die Lehrkraft darauf, dass jeder zu Wort kommt. Nun stellt sie die Frage „Wie oft gehen Sie in ein Museum?“ und „Welche Museen gibt es in ihrer Stadt?“. „Welche Museen sind ihrer Meinung nach beliebt? Begründen Sie!“ Die Lehrkraft hat vor Unterrichtsbeginn Meinungsschablonen an die Tafel geschrieben, die die Probanden in ihren Antworten benutzen sollen. Nachdem jeder etwas zu der Popularität von Museen gesagt hat, möchte die Lehrkraft, dass sie im Lehrbuch die S. 17 aufschlagen. Anhand der Grafik „Museumsreif“ wird die Wahl der Deutschen Museumsbesucher besprochen, wobei die Satzschablonen im Buch eine gute Hilfe darstellen, die Probanden sind sehr gesprächig, geben Erklärungen in langen erläuternden Sätzen.

Stunde 2

45 Min.

Nun fragt die Lehrkraft „Was fällt Ihnen ein, wenn sie das Wort Kunst hören?“ Alle Begriffe, die genannt werden, werden an die Tafel geschrieben.

Die Lehrkraft bittet die Studenten das Buch, S. 21 aufzuschlagen und es wird über Kunst gesprochen. Jeder sucht sich ein Bild aus, das seinen Geschmack widerspiegelt und gibt Einzelheiten wieder, die ihr/ihm gefallen hat.

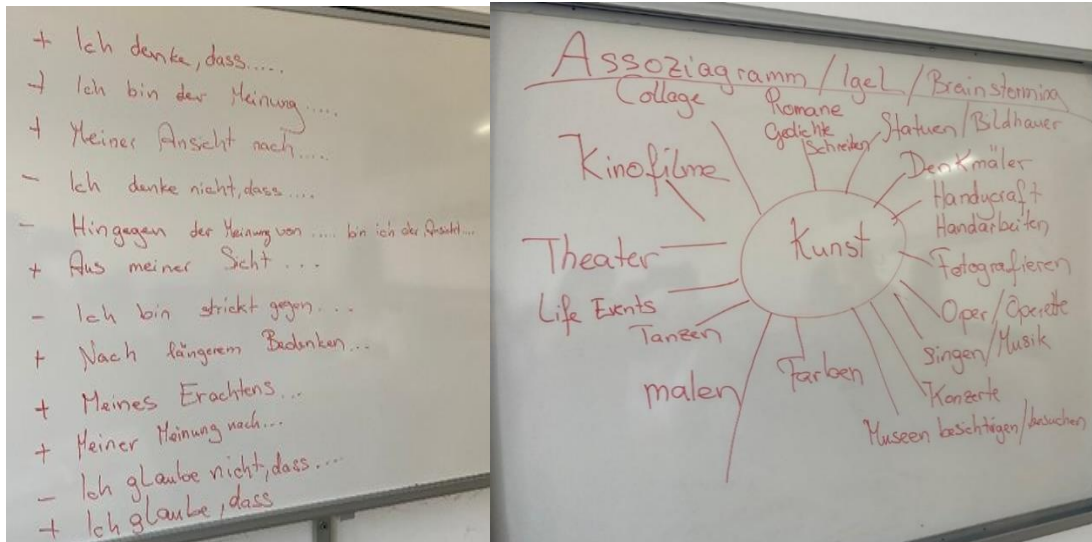


Abbildung 3.16. Tafelbild zu Meinungsäußerungen und Kunst 27. Oktober 2022

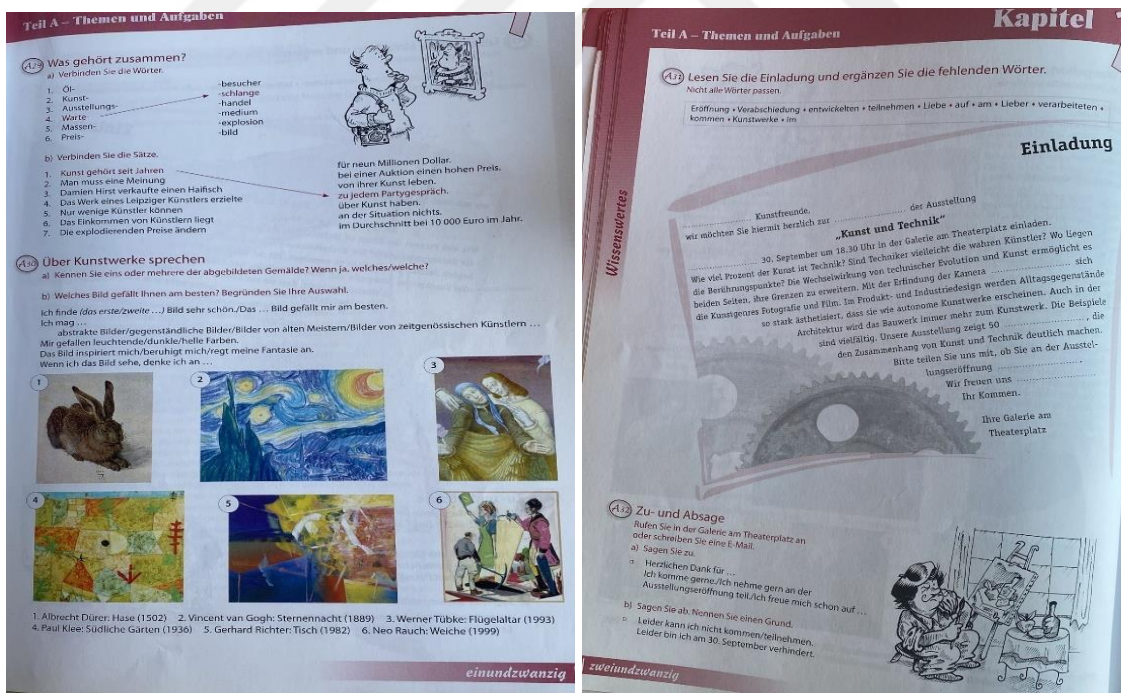


Abbildung 3.17. Lehrmaterial zur Vorlesung 2 (Begegnungen B1, S. 21-22)

Die Lehrkraft bringt zwei Einladungen mit, eine zur eintägigen Kunstaussstellung "Albrecht Dürers Naturbilder" und die andere ins Berliner Filmmuseum (Abb.: 10). Die Probanden müssen sich für eine der Ausstellungen entscheiden, da sie am gleichen Tag ist und alle gemeinsam dorthin gehen werden. Wie auch in der VG möchte die Lehrkraft, dass die Probanden einen von den auf dem Tisch liegenden sechs verschiedenfarbige Hüten, die eine Perspektiven-/Situationsanalyse darstellen, nehmen (siehe Tab. 6). Die Probanden vertreten vereinzelt jeweils einen Hut. Nur ein Hut, der Blaue wird zum Schluss von zwei Personen vertreten gemeinsam vorgetragen. Die Lehrkraft gibt den Studenten 5 Min. Zeit, um sich Gedanken zu den Hüten zu machen und die Wahl der Veranstaltung mit den Einstellungsmodellen der Hüte zu vertreten bzw. zu analysieren.

Die Haltung und Analyse zu der Wahl der Ausstellung wird anhand der Argumente gewogen und die Entscheidung wird von der Gruppe mit dem blauen Hut getroffen und begründet.

Zum Schluss möchte die Lehrkraft, dass die Probanden eine Absage/Zusage mit einem Dialog am Telefon (S.22, A32) vorbereiten und ihren Dank bzw. ihre Absage dann jeweils zu zweit vortragen.

Schließen

Zum Schluss bedankt sich die Lehrkraft bei den Probanden der KG und bittet sie zu Hause den Text auf S. 20 „Kunst ist in“ zu lesen und Vokabeln nachzuschlagen, die sie nicht kennen.

3.4.2.2.4. Werkstatt 3 VG und Vorlesung 3 KG

Werkstatt 3: „Sprechfähigkeiten 1“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 03. November 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten, 9.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: erstes Kapitel/Teil 3 Zeit und Zeitplanung,

Kontext-Raum: Zeitmaschine/Klassenraum

Materialien: Buchstaben im Säckchen, Zeitkarten 1-Weintraube, 2-Erdbeere, 3-Pfirsich, 4-Birne, Karten mit Adverbien, - Tätigkeiten, - Empfindungen, -Raumfeldern

Methode/Technik: Kreative Drama Methode/ Blumenkorb, Animation, Improvisation

Lernziele: Alphabet-Phonetik, Zeiten Präsens-Perfekt-Präteritum-Future/Deklination von Verben, temporale Adverbien, Temporale Präpositionen, Satzbau,

Wortschatz: Hobbys, Freizeitaktivitäten, Verben, Temporale Adverbien/ Präpositionen

Werkstattphasen

A Vorbereitungs-/Aufwärmphase

Übung 1

10 Min.

Die TN stehen im Kreis oder gegenüber und gähnen, strecken sich, sehen sich gegenseitig an und gähnen (Stärkt das Zwerchfell). Nun ziehen sie aus der Tüte Buchstaben des deutschen Alphabets. Verteilen Sie diese an alle Teilnehmenden und an die Lehrkraft. Das deutsche Alphabet wird nun gezählt, beginnend mit dem Buchstaben a. Jeder liest jeweils die Buchstaben, die sie gezogen haben laut vor, indem die Buchstaben phonetisch richtig ausgesprochen werden, wenn der Buchstabe an der Reihe ist. Neben dem Buchstaben soll ein Nomen, der mit diesem Buchstaben beginnt, (A wie Anton, B wie Bad) angefügt werden. Generell sollte auf ein kurzes Wort ein langes Wort folgen und auf die Intonation geachtet werden.

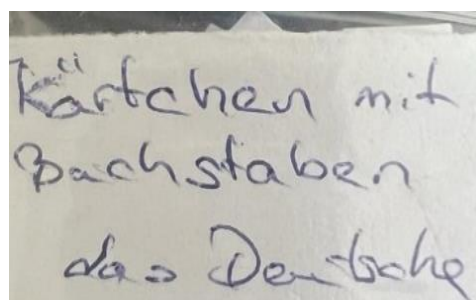


Abbildung 3.18. Buchstaben Deutsches Alphabet

Übung 2

20 Min.

TN 1 ruft TN 2 ein Hobby mit einer werfenden Geste zu. TN 2 nimmt es mit einer Auffange Geste an und sagt laut, ob ihm diese Aktivität oder dieses Hobby gefällt, und sagt, was er bevorzugt, dann weist er es einem anderen TN zu. Jetzt verbindet TN 3 dieses

verworfen Hobby ebenfalls frei mit seinen eigenen Vorlieben. TN 4 weist sie TN 5 zu ... (Sport, Sammlungen, Bücher lesen usw.).

Übung 3

15 Min.

Jeder TN erhält vier Zeitraumkarten, blau für die Vergangenheit (niederknien und Karte aufzeigen), rosa für die Gegenwart (sich hinsetzen und Karte aufzeigen), grün für die vollendete Gegenwart (stehen und Karte zeigen), für die Zukunft gelb (trampeln und Karte zeigen).

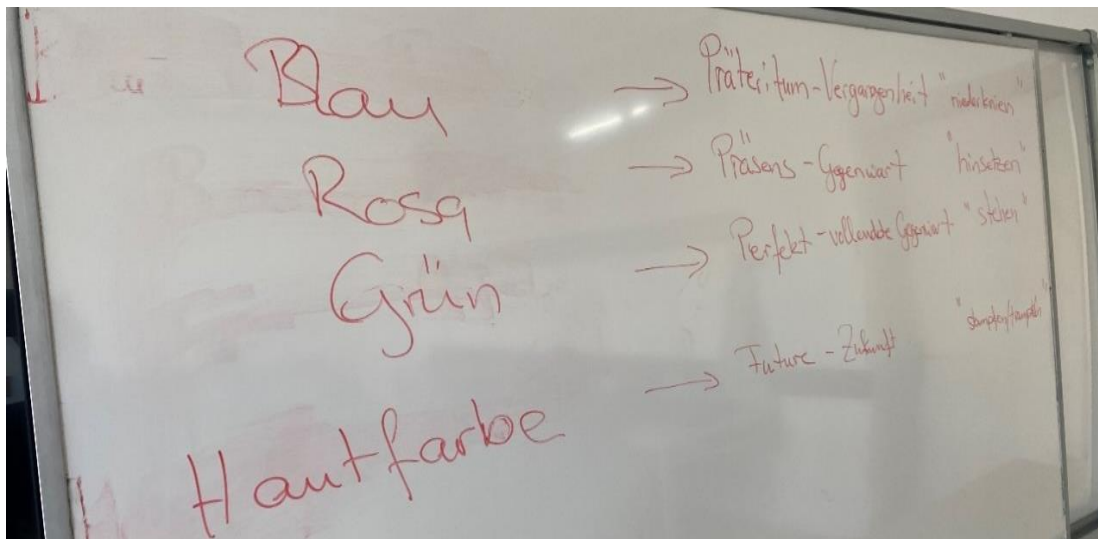


Abbildung 3.19. Tafelbild zu Vorbereitungsübung 3 in Werkstatt 3

Der Lehrbeauftragte liest verschiedene Sätze zu verschiedenen Zeiten vor:

„Familie Schmidt sitzt im Zug und fährt nach Köln. Herr Schmidt wird morgen aus beruflichen Gründen die Fotomesse „Photokina“ besuchen. Währenddessen wird Frau Schmidt den Kölner Dom besichtigen oder ins Museum Ludwig gehen. Das hat sie sich fest vorgenommen. Herr Lampe steht morgens um 6.00 Uhr auf und trinkt Kaffee. In seinem Testament legte er fest, dass diese Auszeichnungen denen übergeben werden sollte, die für die Menschheit besonders viel getan haben. Die Löwen im Zoo werden Otto bestimmt beeindrucken. Der kleine Otto hat sich auf die Reise sehr gefreut. Oma schenkte Otto ein Buch über Tiere. Otto las es mit großem Interesse. Wenn Familie Schmidt zurückkehrt, wird Otto ein großes Abenteuer erleben. Das Geld verteilte er gleichmäßig auf die Gebiete Physik, Chemie, Medizin, Literatur und Bemühungen um Frieden. Marie Curie ist der einzige zweifache Preisträger.“

Am Sonntag besuchte ich Otto. Albert Einstein hat den Nobelpreis bekommen, nicht aber das Geld. Ähnliches geschah 1999, als der in New York lebende Deutsche

Günter Blobel den Nobelpreis für Medizin bekam. Er hat seine ganze Verwandtschaft zu den Feierlichkeiten in Stockholm eingeladen. Den größten Teil des Geldes übergab der Dresdener einer Stiftung zum Wiederaufbau der Frauenkirche.“

Jeder TN sollte in die körperliche Bewegung/Haltung gehen, die diese Zeit darstellt, und die richtige Karte zeigen. Die Person, die die Zeitform falsch angibt, muss zu diesem Zeitpunkt einen neuen Satz bilden.

B Hauptteil/Animation

Übung 4

45 Min.

Die TN werden vier Gruppen geteilt. Vier Stühle (jeder Stuhl ist nummeriert und farbig und steht für einen bestimmten Zeitraum) werden platziert. Jeder Gruppe wird ein Stuhl zugewiesen: Blauer Stuhl 1 für die Vergangenheit, rosa Stuhl 2 für die Gegenwart, grüner Stuhl 3 für die abgeschlossene Gegenwart, gelber Stuhl für die Zukunft 4. Alle Gruppen beschreiben nun, was eine Person in seiner Freizeit tut. Zu den Sätzen, die sie bilden, sollten Aktivitätskarten, Emotionskarten und Feldkarten gezogen werden, und es wird eine Geschichte erzählt, die im repräsentativen Zeitraum von den Gruppenmitgliedern auf logische Weise aufbauend nacheinander improvisierend, folgernd, spontan und kreativ in Aussagen gebildet werden.

Die blau, rosa, grün und gelben Stuhlteams müssen jeweils die Geschichte einer imaginären Person von der Vergangenheit bis in die Zukunft erfinden. Dabei darf nur pro TN, Sitz und Tour jeweils nur ein Satz gebildet werden.

C Evaluations-/Bewertungsphase

ca. 45 Min.

Organisationsfirma - Die TN werden in drei Gruppen eingeteilt und gebeten, für einen Kunden einen Terminkalender für eine Veranstaltung ihrer Wahl bei drei Organisationsfirmen zu erstellen. Jedes Unternehmen organisiert eine Veranstaltung (Bierfest, Deutsches Spezialitätenfest, Ärztekongress) Wann, wo und wie treffen wir uns? - Die Teams sollten die Liste mit Präpositionen, temporalen Adverbien, Zeitabschnitten und Aktivitäten selbst erstellen.

Am Ende des Unterrichts werden Meinungen über die Vorteile, Vor- und Nachteile des Unterrichts eingeholt. Die TN äußern sich zu der Werkstatt, der Methodik und zu dem Themeninhalt.

Schließen

Die Lehrkraft bittet die TN nach aktuellen Berufen und Berufszweige zu forschen und schließt anerkennend die Vorlesung ab.

Kontrollgruppe:

Vorlesung 3: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG 1. Semester Studenten/ -innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 3. November 2022

Thema: erstes Kapitel/Teil 2 Aktivitäten, Einladung zu einer Veranstaltung, Kunst

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 12.00 Uhr Beginn

Lernziele: Einfacher Satzbau, Phonetik, Deklination von Verben in den Zeiten,
temporale Adverbien, temporale Präpositionen, Wortschatz Hobbys

Wortschatz: Verben + Nomen zu Tagesroutine und Kunst

Methode/Technik: funktional-handlungsorientierte M., klassischer Frontalunterricht,
Grammatikprogression

Materialien: Grammatik, S.7-36, 183/186, Lehrbuch, S. 250-251

Vorlesung

Stunde 1

45 Min.

In der vorigen Stunde meinten die Studenten, dass sie Schwierigkeiten beim Verstehen eines Hörtextes hätten. Deshalb beginnt die Lehrkraft den Unterricht mit Hörübungen im Lehrbuch auf der Seite 250-251.

Dann werden Übungen aus dem Grammatikbuch, S. 7-36 gemacht. Die Lehrkraft geht mit den Probanden die Zeiten durch, der Gebrauch von Praesens (Verben mit Vokalwechsel), Deklination der Verben, Verben mit Präfix, Perfekt mit sein und haben, unregelmäßige Verben, Präteritum und Übungen dazu. Zu jeder Zeitform werden einige Aufgaben der Übungen zu alltäglichen Routine Aktivitäten in der Vorlesung gemeinsam gelöst.

Da Probleme zum Satzbau erkenntlich werden, bittet die Lehrkraft die Probanden die Seite 183 aufzuschlagen. Sie geht auf die Position der Verben in den verschiedenen Zeiten ein (Grammatikbuch, S. 183-186). Es werden Übungen dazu gemacht.

Den Rest der Übungen sollen die Probanden zu Hause fertigstellen.

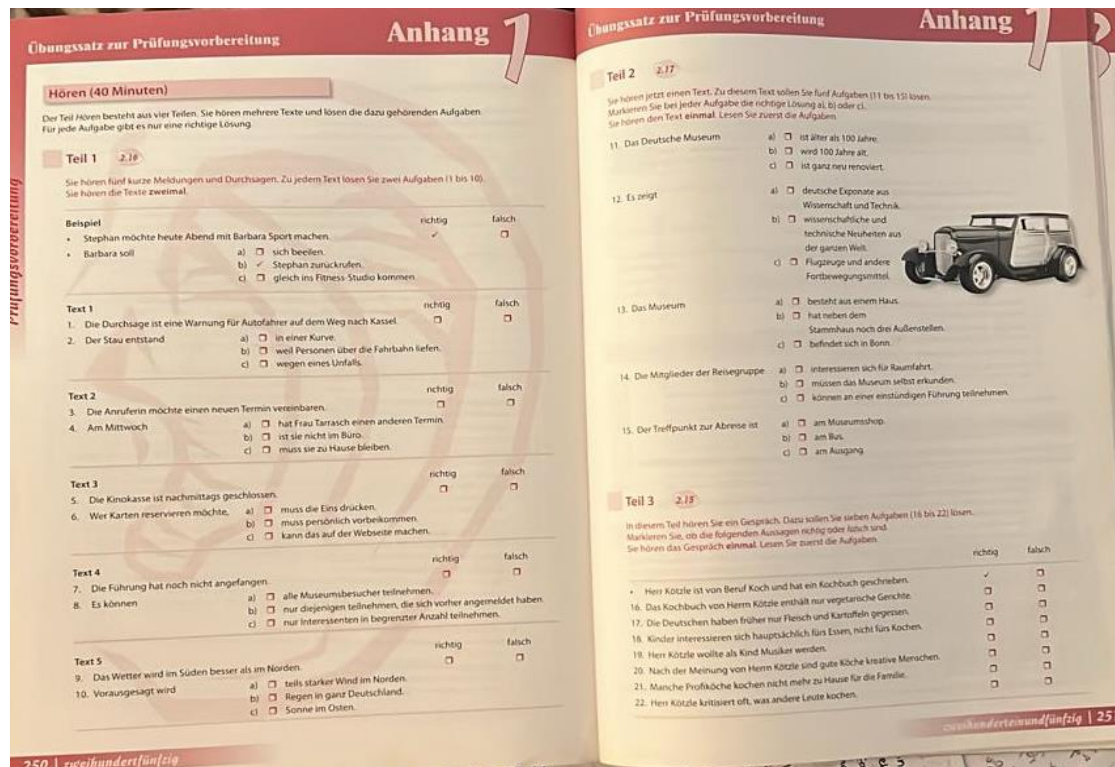


Abbildung 3.20. Hörübungen aus dem Lehrbuch für Hörtraining (Begegnungen B1, S. 250-251)

Schließen:

Die Lehrkraft bedankt sich für die aktive Teilnahme und gibt für das Wochenende Übungen zum Wiederholen.

Es bestanden Probleme beim Erkennen der Zeit in einem vorgegebenen Text und auch beim Deklinieren. Deshalb möchte die Lehrkraft, dass die Studenten am Wochenende die Zeiten mit den Grammatikübungen üben.

3.4.2.2.5. Werkstatt 4 VG und Vorlesung 4 KG

Werkstatt 4: „Sprechfähigkeiten 1“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 10. November 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten, 12.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: zweites Kapitel/Teil 1 Arbeit und Beruf, die angesehensten Berufe

Kontext-Raum: Klassenraum B 211

Materialien: Berufskarten, Karten Prominenten, Karten mit Kriterien für Berufe

Methode/Technik: Kreative Drama Methode/ Blumenkorb, Animation, Improvisation

Lernziele: Modal Verben, Satzbau, Adjektiv Deklination

Wortschatz: Berufe, Karriere

Werkstattphasen:

A Vorbereitung/Aufwärmphase

Übung 1

ca. 5 Min.

Die Lehrkraft bittet alle TN, sich im Energiekreis zu versammeln und bittet sie die Augen zu schließen und wie Bienen zu summen (Stärkt den Kehlkopf). Sie fordert nun die TN auf, sich frei im Raum zu bewegen. Dann bittet sie sie, in Harmonie im Zickzack und dann rückwärtszugehen, Seite an Seite, acht, und dabei auf die Schritte zu hören. Dann werden sie aufgefordert, wie ein normaler Mensch zu gehen. Sie werden gebeten, mit geschlossenen Augen zu gehen, die Augen sekundenlang zu öffnen und zu schließen, meistens mit geschlossenen Augen. Sie werden gebeten, sich auf die Geräusche zu konzentrieren, und nachdem sie aufgefordert wurden, stehen zu bleiben, sollen sie mit der nächstgelegenen Person zum Team paaren.

Übung 2

ca. 20 Min.

Sie bittet die TN nun sich im Korridor gegenüberzustellen und klebt jedem auf den Rücken ein Zettel mit einer Berufsbezeichnung an (Arzt, Lehrer, Mechaniker...). Die TN paaren sich mit der Person gegenüber und erklären mündlich den auf dem Rücken angeklebten Beruf, ohne den Namen des Berufes zu nennen. Jeder versucht, den Beruf zu erraten, der auf seinem Rücken steht. (Bsp.: heilt die Kranken)

Übung 3

ca. 20 Min.

Der Lehrbeauftragte schreibt die Namen berühmter Persönlichkeiten der Welt und der Türkei auf und steckt sie in eine Tüte. Zum Beispiel: Fatih Terim – Fazıl Say – Picasso

– Jenifer Lopez – Beethoven usw. Ein Freiwilliger, der eine Karte aus der Tasche zieht, nennt den anderen TN den Beruf und ein passendes Adjektiv, das für diese Person charakteristisch ist, ohne den Namen zu sagen, der auf der Karte steht. Die TN versuchen zu erraten. (Fatih Terim: Fußballtrainer – ehrgeizig...). Dabei versucht der TN, der die Karte gezogen hat, mit Mimik und typischen Bewegungen diese Person zu charakterisieren, um den anderen zu helfen, die Persönlichkeit zu erraten.

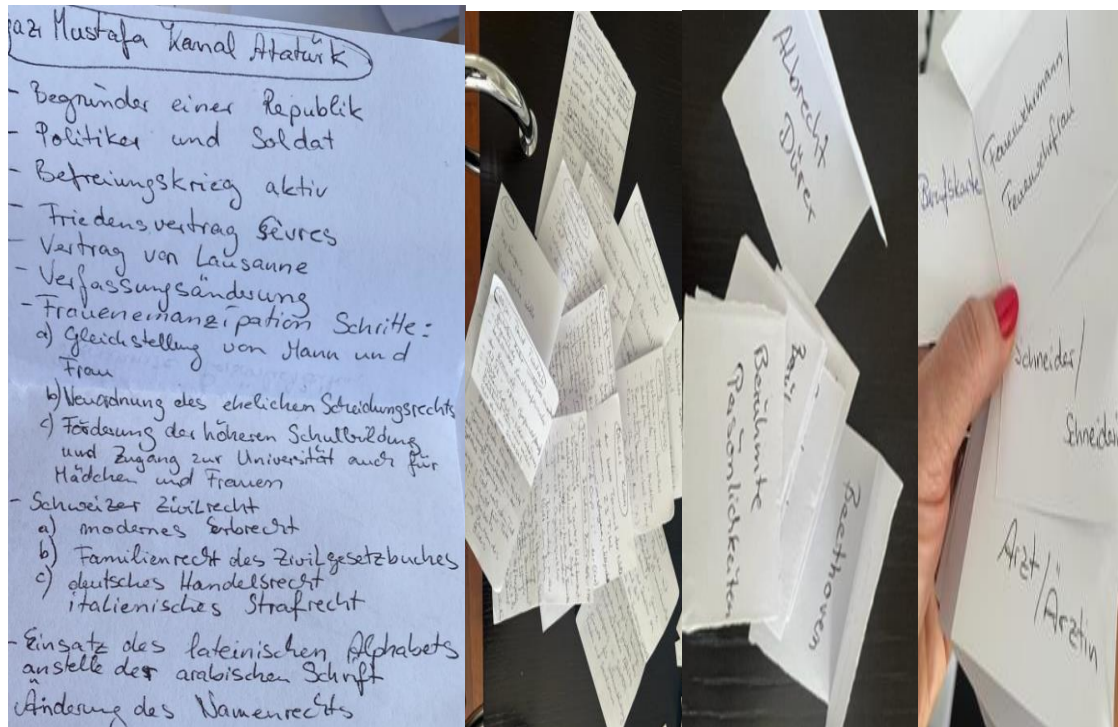


Abbildung 3.21. Berufskarten und Karten zu berühmten Persönlichkeiten

B Improvisation/Diskussion

Übung 1

ca. 45 Min.

Jeder TN zieht eine Berufskarte. Die Berufe werden vor der Improvisation durchgegangen. Jeder TN entwickelt drei verschiedene (positiv/negativ/positiv) Einstellungen zu diesem Beruf, der beim TN erweckt (zu anstrengend/ beliebt/ langweilig...). Alle TN erstarren, und der Lehrkraft animiert einen TN mit einem Fingertipp. Ein Klips ist ein Signal, um mit dem Sprechen zu beginnen, mit einem erneuten Klips verändert der TN spontan den Gesichtsausdruck und die Einstellung. Nach drei verschiedenen Meinungsäußerungen beendet Die Lehrkraft mit einer erneuten Berührung die Aktivität des TN und der TN friert wieder ein. Nun wählt der Lehrer einen

anderen TN aus, jeder spielt mindestens eine Runde. Diese unterschiedlichen Einstellungen sollen nun in einer angemessenen Stimmung zum Ausdruck gebracht werden (z.B. angesehene und beliebte Berufe und Berufe, die nicht von Interesse sind, hohe Anforderungen, niedrige Löhne etc., positive und negative Einstellungen sollten ausgedrückt werden).

Tabelle 3.6. Berufe in Berufskarten

Krankenpfleger/Altenpfleger	Arzt	Richter	Koch
Kindergartenmitarbeiter	Schneider	Müllmann	Verkäufer
Schönheitsexperte	Polizist	Lehrer	Feuerwehrmann
Hochschulprofessor	Möbelbauer	Pilot	Sänger
Lebensmittelkontrolleur	Pianist	Anwalt	Manager
Lokomotivführer	Techniker	Steuerberater	Bankangestellter
Briefträger/Postbote	Dachdecker	Soldat	Versicherungsberater
Diplomat	Atomphysiker	Pfarrer	Journalist
Informatiker	Ingenieur	Politiker	Sportler

C Bewertung/Argumentation

Jeder TN sucht sich ein Beruf aus und der Lieblingsberuf soll mit Begründung der Wahl auf einem Artikel vorgestellt werden. Dazu soll auf die Fragestellung „Was sind die Vor- und Nachteile am Arbeitsplatz (Beliebtheit/ Ruf/ Einkommen/ Standort/ Interesse...)?“ Zur Vorbereitung des Posters stehen den TN 15 Minuten zur Verfügung.

Der Unterricht wird von den TN zu ihren Erwartungen beurteilt.



Abbildung 3.22. Meinungs austausch in der Bewertungsphase

Schießen:

Die Lehrkraft bedankt sich und möchte, dass alle TN bis zur nächsten Vorlesung Kriterien zum Thema Beruf und Verhalten am Arbeitsplatzauflisten und vorbereitet kommen.

Kontrollgruppe:

Vorlesung 4: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG, 1. Semester Studenten/ -innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 10. November 2022

Thema: zweites Kapitel/Teil 1, Arbeit und Beruf die angesehensten Berufe

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 9.00 Uhr Beginn

Lernziele: Redemittel, Modal Verben, Satzbau, Phonetik,

Wortschatz: Berufe, Adjektiv Deklination

Methode/Technik: funktionalistisch

Materialien: Lehrbuch, S. 39-44

Stunde 1

45 Min.

Die Lehrkraft begrüßt die Probanden und verkündet das heutige Thema, indem sie mit der Frage beginnt „Welche Berufsarten sind Ihnen geläufig?“. Verschiedene Berufe aus verschiedenen Branchen werden aufgezählt. Währenddessen offenbart sich, dass unter den Probanden dieser Gruppe Berufstätige aus anderen Fachbereichen befinden, Bauingenieur, ein Fotograf und ein Offizier. Jeder soll nun ein Beruf vorstellen (Lokomotivführer, Verkäufer, Informatiker, Kindergartenbetreuerin, Manager, Dachdecker).

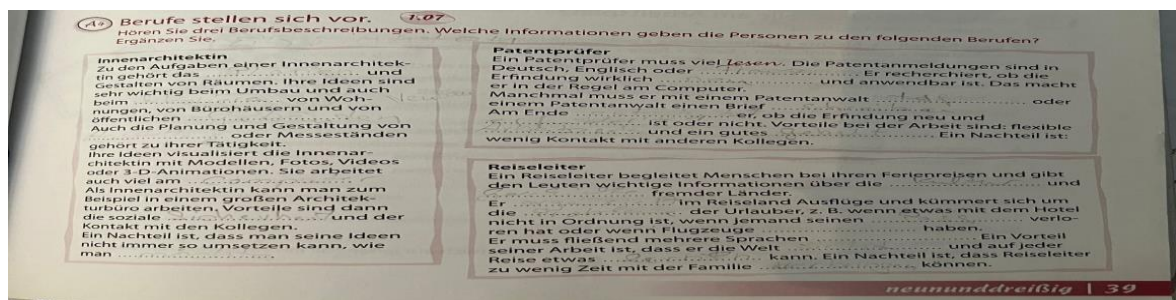


Abbildung 3.23. Hörtext zum Thema Berufe in Vorlesung 4 (Begegnungen B 1, S. 39)

Sie bittet die Probanden das Lehrbuch, S. 39 aufzuschlagen und während sie den Text mit Augen verfolgen, hören sie sich die CD dazu an. Gleichzeitig sollen die Lücken im Text ausgefüllt und vervollständigt werden. Der Hörtext wird nochmal abgehört. Einige haben manche Lücken verpasst. Die Lehrkraft erläutert die Begriffe, die den Probanden der KG nicht geläufig sind.

Die Lehrkraft möchte, dass sich die Probanden jeweils zu zweit zusammensetzen und mit ihrem Nachbarn ihre Traumberufe diskutieren, indem sie sie befragen, wie es auf der S.41 A7 vorgegeben ist. Nach einer Vorbereitungszeit von 10 Minuten soll jeder den Traumberuf des Nachbarn (Eigenschaften, Fähigkeiten, Aufgaben, Besonderheiten usw.) ohne den Beruf Namentlich zu nennen, vorstellen. Dabei sollen sie die Modalverben bewusst anwenden. Die anderen sollen den Beruf erraten.

Stunde 2

45 Min.

In der nächsten Stunde wird über Vor- und Nachteile am Arbeitsplatz diskutiert, Dabei sollen die Redemittel auf der S. 44 benutzt werden. Die Aspekte im Lehrbuch, S.40 A6 werden besprochen. Folgend wird über den eigenen Beruf Lehrer/in, da die Probanden angehende Lehrer sind. Nur einer von den 7 Probanden möchte seinen Beruf ausüben.

Die anderen sieht dieses Studium als eine Bereicherung der Eigenen Kompetenz an und wollen sich in unterschiedlichen Branchen weiterbilden.

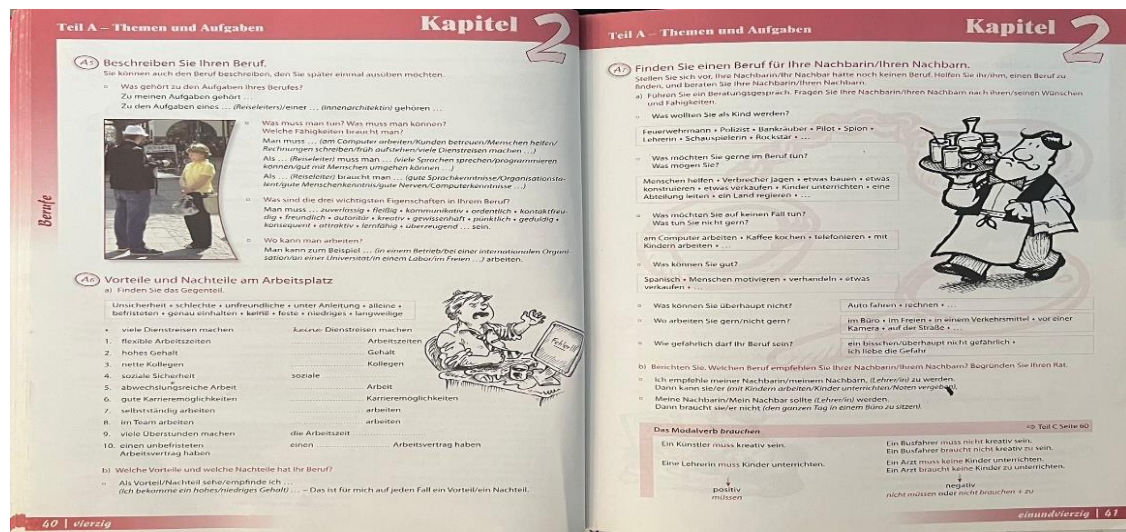


Abbildung 3.24. Thema Berufe Vor- und Nachteile Am Arbeitsplatz (Begegnungen B1, S. 40-41)

Stunde 3

45 Min.

In der Letzten Stunde wird die A8 als eine Übung gemacht. Die Modalform eines Satzes wird zu einem negativen Satz umgeschrieben.

Der Text auf S. 43 hören sich die Probanden (P) zuerst an. Die P stellen Fragen zu Begriffen aus dem Text, die neu für sie sind. Dann wird er nochmal von den Probanden in Abschnitten gelesen. Zu jedem Abschnitt stellt die Lehrkraft Fragen, die die Probanden dann beantworten.

Nun wird eine berühmte Persönlichkeit vorgestellt, die anderen müssen die Person erraten.

Zuletzt wird ausdiskutiert, ob und wenn ja welche Medien am Arbeitsplatz benutzt werden dürfen und die Redemittel auf S. 44 werden wiederholt benutzt.

Schließen

Die Lehrkraft bedankt sich und fügt an, dass der heutige Unterricht sehr schnell vorangeschritten ist.

Prüfungen von 14.-26. November 2022, 6. und 7. Woche

3.4.2.2.6. Werkstatt 5 VG und Vorlesung 5 KG

Werkstatt 5: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 1. Dezember 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/ 45+45+45 Minuten, 9.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: zweites Kapitel/Teil 2 Arbeit und Beruf, Medien

Kontext-Raum: Klassenraum B211

Materialien: Adjektiv Karten, Berufs- und Statuskarten, Karten mit Präpositionalverben,

Stellenanzeigen im Internet

Methode/Technik: Kreative Drama Methode/Improvisation

Lernziele: Adjektive, Infinitiv Konstruktionen, Satzbau, Nebensatzverbindung mit Konjunktion „weil“, Hauptsatzverbindung mit der Konjunktion „denn“, Satzbau, Fragen, modal Verben, Phonetik

Wortschatz: Berufe, Interessen, Fähigkeiten

Werkstattphasen

A Vorbereitungs-/Aufwärmphase

Übung 1

ca. 15 Min.

Die TN ziehen aus den bereits vorbereiteten Karten eine Berufskarte. Sie setzen sich im Energiekreis zusammen. Die TN erzählen abwechselnd, was der Berufszweig, den sie gezogen haben, macht (Lehrer unterrichten/ halten Vorträge, -Seminare, stellen Fragen, geben Aufgaben, gehen Prüfungen durch...; Arzt-Patienten untersuchen, diagnostizieren, behandeln). Die vorgeschlagenen Tätigkeiten der Berufsgruppen werden an die Tafel geschrieben, damit diese in der zweiten Runde als Material weiterdienen. In der zweiten Runde werden mithilfe der aufgeschriebenen Tätigkeiten Sätze mit „Infinitiv mit zu“ gebildet. (Die Lehrkraft geht zur Universität, um zu unterrichten). Die TN nehmen alle jeweils in beiden Runden mindestens einmal teil.

Tabelle 3.7. Berufe zu denen Infinitiv zu Sätzen gebildet werden (Übung 1)

Berufskarten
Krankenschwester, Ingenieur, Werbetexter, Gärtner, Mechaniker, Architekt, Anwalt, Autor, Friseur, Schneider, Modedesigner, Baggerbetreiber, Feuerwehrmann, Polizist, Verkaufsberater, Immobilienmakler

Übung 2

ca. 30 Min.

Alle TN stellen sich im Kreis. Die Lehrkraft gibt einen Applausimpuls (klatschen, stampfen, eine Geste usw.) nach rechts und nennt ein Adjektiv wie zum Beispiel „kreativ“. Der rechtsstehende TN gibt den Impuls weiter und gibt ein weiteres Adjektiv das Lexem „leicht/einfach“ an. Der Impuls kann beschleunigt werden und nach rechts oder links an einen TN weitergegeben werden. Damit der Impuls nicht nur auf einen kleinen Abschnitt der Runde beschränkt hin und herschwankt, soll durch einen von der Lehrkraft eingeleiteten Richtungswechsel mit Kommando „Jetzt!“, wobei der Impuls mit ausgestrecktem Arm auf die andere Seite des Kreises geschickt wird, ein Gleichgewicht für die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe gewährleistet werden. Ziel des Klatschkreises ist ein gleichmäßiger Rhythmus. Abblocken kann man den Impuls, indem einer mit gehobenen Armen den Weg versperrt und dabei „Einbahnstraße!“ ruft, so muss der Impulsgeber den.

Impuls in die andere Richtung geben. In der zweiten Runde bildet der nächste TN einen Satz mit „Infinitiv mit zu“. „Ich habe keine Lust in der Kantine zu essen“. Wichtig ist hier, den Satzbau im Deutschen zu lernen und negative Ausdrücke zu bilden.

In der dritten Runde gehen Sie noch einen Schritt weiter, indem Sie einen Nebensatz mit „weil“ bilden und den Grund hinzufügen: „Ich möchte nicht in die Kantine gehen, weil das Essen dort sehr schlecht ist ..., weil dort die Essensvielfalt begrenzt ist.“ = Ich möchte nicht in der Kantine essen, weil das Essen dort sehr schlecht ist. Ich möchte nicht in der Kantine essen, denn dort ist die Menü Auswahl sehr begrenzt.“ (weil es dort teuer ist. ..., denn ich habe Magenschmerzen, ...weil mir der Bauch wehtut; Nebensatz „weil“ - Hauptsatz „denn“).

B Improvisation/Diskussion

Übung 3

10 Min.

Die Lehrkraft liest den Text auf S. 52 „Umgangsformen im Geschäftsleben“ vor. Nun sollen die TN sich Gedanken zu Manieren und Umgangsformen machen bevor sie improvisieren. Zweiergruppen betreten die Bühne und vertreten die Rolle, die sie gezogen haben. Die Improvisation beginnt mit der Verwendung von Symbolen, die dem Status und den Beziehungen des Publikums entsprechen. (Zum Beispiel: Verkäufer-Käufer, Chef-Arbeiter usw. ...), wozu eine Statuskarte gezogen wird. Mit einem Pfeifen Zeichen beginnt die 1. Gruppe zu improvisieren und im Dialog dem Status geeignet zu sprechen, beim nächsten Pfiff setzt die nächste Gruppe ein. Schnelligkeit ist angesagt.



Abbildung 3.25. Statuskarte

Übung 6

20 Min.

Die TN werden in 3 Gruppen eingeteilt. In dieser Arbeit wird die Sprache der „Symbole“ verwendet. Die P bekommen Situationskarten, die sie fortführend improvisieren sollen.

1. Adam und Eva und der verbotene Apfel: Sie essen den Apfel (plötzlich sind sie Verkäufer im Supermarkt)
2. Rotkäppchen: Rotkäppchen will zu ihrer Oma, aber der Jäger ist eigentlich ein Talentjäger und möchte Rotkäppchen zu einem Modell machen. (Sie kommt leider zu spät zu Oma, die Oma ist nicht mehr da/ sie macht sich auf den Weg den Jaeger zu finden)
3. Die Bremer Stadtmusikanten: Die Bremer Stadtmusikanten sind neu in der Stadt. Sie spielen ein bekanntes Stück (Verlauf nach den P: „sie liegt in meine Armen“ wurde von der Gruppe ausgesucht/ Manager/ entdeckt sie/Bedingungen beim Geschäftsessen/ Popstars am Ende).

Tabelle 3.8. Verben mit Präpositionen für Übung 6

Verben mit Präpositionen
sich beschweren über, sich verlieben in, bieten für, beobachten bei, steigen auf, liegen in, zählen zu, hervorrufen bei, berichten über, sich erinnern an, sich freuen auf, achten auf, abhängen von, arbeiten an, sich eignen für, anfangen mit, sich ärgern über, aufpassen auf, sich bedanken für, sich wundern über, beneiden um, sich entschließen zu, betrachten als, verabreden mit, verabschieden von, sich verlassen auf, übersetzen in, sich streiten um, sich sorgen um, protestieren gegen

(Situationskarten Beispiele: Adam und Eva – essen den verbotenen Apfel – Himmel, Dorfbewohner und fremdes Feld – die Begegnung zweier Arten usw. ...) Präpositionalverben Karten werden gezogen (abhängen von, danken für, telefonieren mit, sprechen über,).

Übung 7

15 Min.

Die Lehrkraft legt sich ein Tuch um den Hals, um zu verdeutlichen, dass sie in einer Rolle agiert. „Das Forbes Magazine wird dieses Jahr den berühmten Geschäftsmann Alfred Hugenberg interviewen, liebe Mitarbeiter, für das Magazin sind Sie die Boten. Sie und der Herausgeber entscheiden, welche Fragen gestellt werden. Die Lehrkraft wird zum Redakteur und die Fragen werden an die Tafel geschrieben. (Fragesätze bilden).

C Bewertung

45 Min.

Übung 8

Interview mit dem Berufsberater. Zweiergruppen werden gebildet, damit sich die Paare gegenseitig interviewen (Person, die Rat zur Rolle des Sozialarbeiters sucht und den perfekten Job für sie findet). Die TN müssen von ihrem Partner Informationen über seine Interessengebiete haben, also werden sie Fragen stellen, Live-Interviews führen und die Informationen wie ein Journalist notieren, damit sie später von ihm berichten können und Ratschläge geben können (10 Minuten). Jeder wählt eine Stellenausschreibung für seinen Partner aus und bereitet eine Rede vor, in der er erklärt, warum sei Partner sich unbedingt auf diese Stellenausschreibung bewerben sollte (Es stehen jedem 10 Minuten

Vorbereitungszeit zu). Telefonisten/Telefonistinnen, Mitarbeiter für Immobilienfirma, Postboten/Postbotinnen, Informatiker/in, Juristen/Juristinnen, Verkäufer/in für Haushaltsgeräte (Lehrbuch Stellenausschreibungen, S. 56).

Nun berichtet jeder TN über den Nachbarn/die Nachbarin und erklärt, warum sie sich für diese Stelle bewerben sollten (Vorschläge einbringen, Interessen besprechen).

Schließen

Lesen sie den Text, S. 72 Leser und Nichtleser und recherchieren sie die Fremdwörter, die sie nicht verstanden haben, bis übernächste Woche. Machen Sie sich Gedanken über den Text. Was lesen Sie gern

Die Dozentin Ş. Çelikkaya sagt, dass sich alle TN über Alfred Hugenberg informieren sollen, da sie in der folgenden Woche eine Prüfung durchführen wird.

Kontrollgruppe:

Vorlesung 5: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG 1. Semester Studenten/ -innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 1. Dezember 2022

Thema: zweites Kapitel/Teil 2, Arbeit u. Beruf, Umgangsformen im Geschäft, Smalltalk

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 12.00 Uhr Beginn

Lernziele: Adjektive, Infinitiv Konstruktionen, Satzbau, Nebensatzverbindung mit der

Konjunktion „weil“, Hauptsatzverbindung mit der Konjunktion „denn“,

Satzbau, Fragen, modal Verben, Phonetik,

Wortschatz: Berufe, Adjektiv Deklination

Methode/Technik: handlungsorientiert, Lerner orientiert, Dialoge mit Nachbarn,

Materialien: Lehrbuch, S. 52, 54, 56, 154 Infinitiv +zu

Vorlesungsablauf

Stunde 1

45 Min.

Der Lesetext im Lehrbuch auf der S. 52 über „Umgangsformen im Geschäftsleben“ wird zum Hören von der CD abgespielt. Der Text wird an die 7 Probanden in gleich verteilten Abschnitten gelesen. Diese Abschnitte werden dann von den jeweiligen Lesern mit anderen Worten wiedergegeben. Die Lehrkraft fragt: „Wie ist das in der Türkei? Welche Parallelen und was für Unterschiede gibt es?“ Es werden verschiedene Beispiele für similäre und diverse Umgangsformen gegeben. Das Thema wird aus verschiedenen Sichtweisen ausdiskutiert.

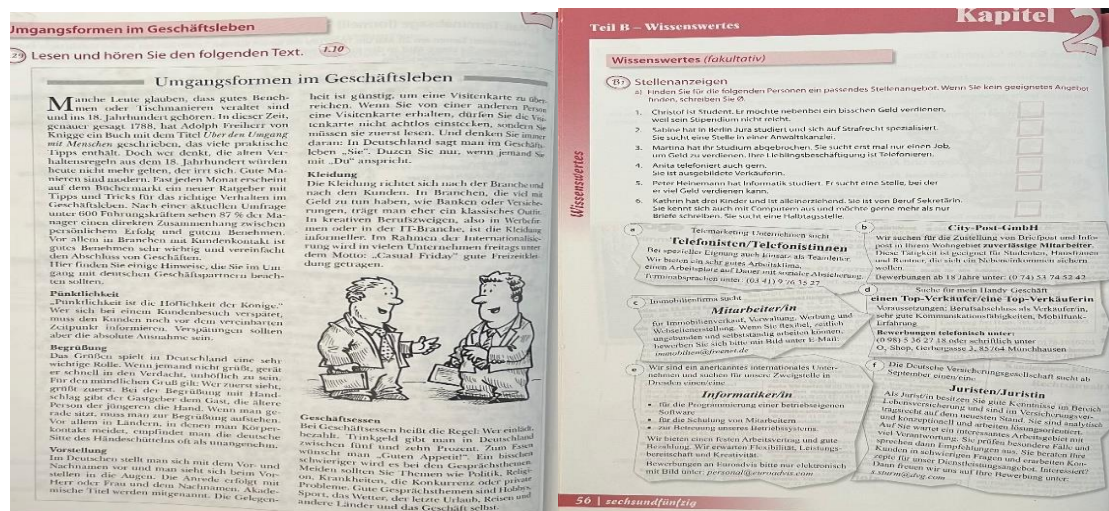


Abbildung 3.26. Umgangsformen im Geschäftsleben und Stellenanzeigen (Begegnungen B1, S. 56-57)

Stunde 2

45 Min.

Nun wird auf da Thema Smalltalk eingegangen. Welche Smalltalk Themen sind in Ihrem Umfeld als gewöhnlich zu betrachten und welche Themen gehören zu den absolut verbotenen. Die Lehrkraft fängt mit einem Satz an. „Gestern hatten wir viel Regen, hoffentlich regnet es heute nicht.“ Sie hat mit einem Smalltalk begonnen und jeder äußert sich kurz mit einfachen Sätzen zur Wetterlage.

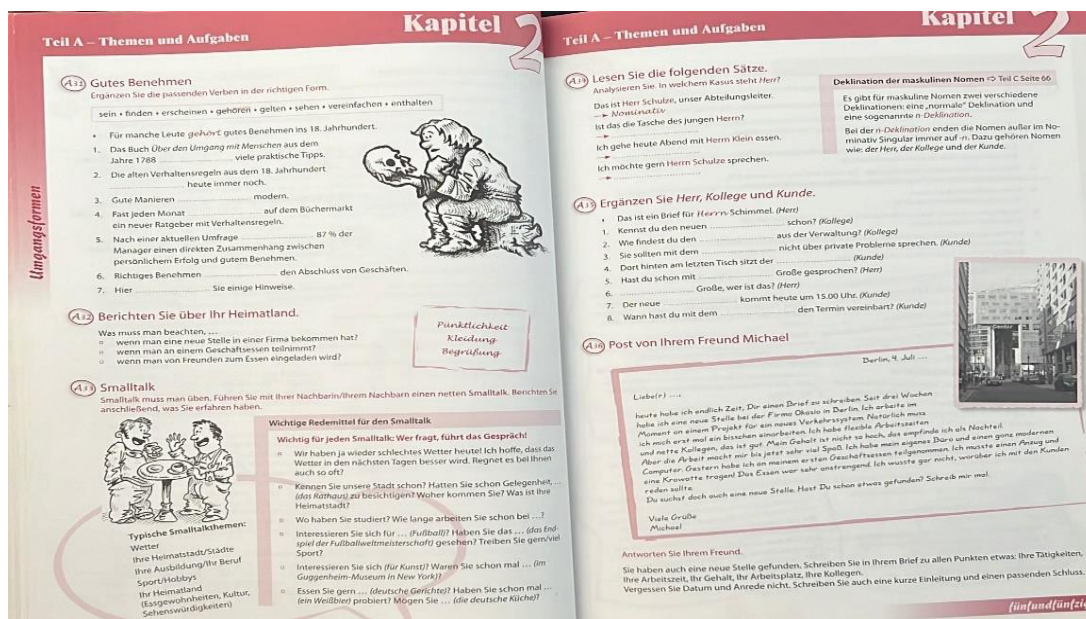


Abbildung 3.27. Smalltalk (Begegnungen B1, S. 54-55)

Stunde 3

45 Min.

Auf der S. 56 sind 6 verschiedene Stellenanzeigen. Die Stellenanzeigen werden den Fähigkeiten der Personen entsprechend zugeteilt. Damit ... oder um... zu Sätzen werden zuerst im Grammatikbuch auf den Seiten 153, 154 geübt. Danach werden zu den Situationen auf dem Arbeitsmarkt Anforderungen mit Hilfe der „um ...zu“ und „damit...“ Form gebildet. Es werden „denn“ und „weil“ Sätze gebildet und die Lehrkraft macht die Probanden auf den Satzbau aufmerksam. „denn“ steht auf Position 0 und das konjugierte Verb auf Position 2. Es ein zweiter Hauptsatz, der die Begründung beinhaltet. Das „weil“ leitet einen Nebensatz ein das konjugierte Verb steht am Ende des Nebensatzes.

Die Probanden diskutieren über die Anforderungen auf dem Arbeitsmarkt, über die Bewerbungskriterien und Arbeitslosigkeit.

Schließen

Für die kommende Woche sollen sich die Probanden über Alfred Hugenberg informieren, bevor sie zur nächsten Vorlesung kommen, da die Dozentin Dr. Şerife Çelikkaya, ihre StudentInnen abfragen wird.

3.4.2.2.7. Werkstatt 6 VG und Vorlesung 6 KG

Werkstatt 6: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 15. Dezember 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/ 45+45+45 Minuten, 12.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: Kapitel 3 - Lesen und Bücher

Kontext-Raum: Klassenraum

Materialien: Karten mit berühmten Schriftstellern, Ereigniskarten mit Verben, Karten mit Sprüchen, Karten mit Redewendungen, Bücher Karten, Karten mit Verben mit fakultativen oder obligatorischen Reflexivpronomen, Karten mit Satzschablonen

Methode/Technik: Kreatives Drama, Improvisation, Animation

Lernziele: Infinitiv, Satzbau Neben - und Hauptsatz, Fragen stellen, Konjunktionen

Wortschatz: Verben + Reflexivpronomen, Redewendungen-Sprichwörter, Lesen/Bücher

Werkstattphasen

A Aufwärmphase:

Übung 1 10 min.

Ein TN erstarrt in einer körperlichen Form. Der zweite TN (sein/e Partner/in) stellt sich zu ihm/ihr und erstarrt als Statue so, dass sie harmonisieren. In der zweiten Runde werden Verben mit fakultativen oder obligatorischen Reflexivpronomen Karten gezogen und im Satz strukturiert, und der Satz wird entsprechend mit einer Pantomime verbildlicht/visualisiert (gefrorenes Bild/Filmausschnitt).

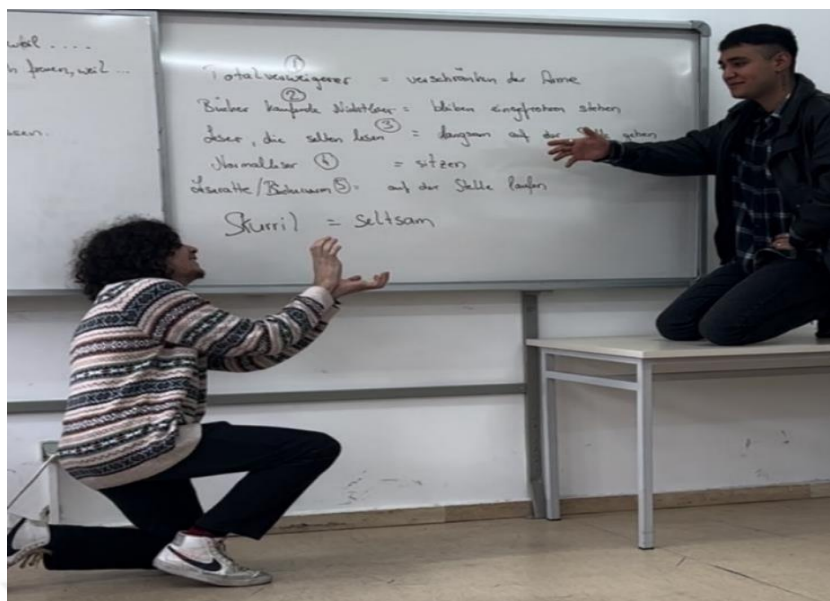


Abbildung 3.28. Darstellung eines gefrorenen Bildes

Tabelle 3.9. Inhalt der Karten mit fakultativen und obligatorischen Reflexivpronomen

Fakultative Reflexivpronomen	Obligatorische Reflexivpronomen
Ich ärgere mich.	Ich bedanke mich.
Ich ärgere meinen Freund.	
Anmelden, anziehen, umziehen, ärgern, aufregen, beruhigen, beschäftigen, entschuldigen, duschen, erinnern, föhnen, fürchten, langweilen, treffen, unterhalten, verabschieden, verletzen, waschen	bedanken, beeilen, befinden, einigen, freuen, beschweren, erkälten, erkundigen, streiten, irren, interessieren, verabreden, verlieben, verspäten

Übung 2

10 Min.

Einstellung zum Lesen von Büchern – Die Lehrkraft sagt, dass er einige Anweisungen geben wird, dass die TN gemäß den Anweisungen ausführen müssen. Bei Kommando werden die Begriffe in unterschiedlicher Reihenfolge in Zahlen ausgerufen und die TN müssen schnell reagieren und den zugeordneten Anforderungen folgen. Die TN, die zu spät reagieren oder die einen falschen Zug machen, werden disqualifiziert und treten aus dem Spiel aus.

Lesen Sie die Anweisungen 2-3 Mal. Diese Richtlinien enthalten Beschreibungen von Interesse/Desinteresse an Büchern und werden an die Tafel geschrieben:

Tabelle 3.10. *Anweisungen für Bewegungen nach Zahlen für Leserverhalten*

Totalverweigerer = 1, verschränken ihre Arme
Bücher kaufende Nichtleser 2 = bleiben eingefroren stehen
Leser, die selten lesen 3 = langsam auf der Stelle gehen,
Normalleser 4 = sitzen,
Leserate/Bücherwurm 5 = auf der Stelle laufen.

Übung 3

5 min.

Jeder zieht abwechselnd eine Karte mit speziellen Begriffen und stellt sich wieder in die Reihe. Jetzt zieht einer der Teilnehmer eine Karte mit einer Erklärung und liest diese Erklärung vor allen laut vor. Der Teilnehmer, zu dessen Begriff die vorgelesene Beschreibung passt wird Partner mit dem Vorleser für die nächste Übungsrunde. Der nächste zieht eine Karte und liest diese vor, so werden alle zu Partnern gepaart.

Tabelle 3.11. *Erläuterung zu Speziellen Begriffen*

Redewendungen, Spezielle Begriffe,	Beschreibungen
Leserate	Person, die gern liest
Bücherwurm	haben
Totalverweigerer	schnell und mit Spannung lesen
scurril	ohne Bücher nicht leben können
ein Buch verschlingen	sich nicht verführen lassen
(Buch)resistent sein	Person, die prinzipiell etwas ablehnt
verfügen über	seltsam
nicht ohne Bücher auskommen	Person, die viel liest

B Hauptphase/Animation/Improvisation

Übung 4

20 Min.

Die Lehrkraft gibt eine Zahl von 1–3 an, die Zahlen stellen die Infinitivstruktur 1 = anstelle von, anstatt (zeigt an, dass eine andere Aktion anstelle der erwarteten Aktion ausgeführt wurde), 2 = damit, um zu (eine Absicht oder ein Ziel ausdrücken) 3 = ohne, dass (erklärt, dass man etwas Erwartetes nicht getan hat) und die TN sollen nun mit Hilfe der Infinitiv-Struktur Sätze bilden. Sie ziehen Karten zur Unterstützung vom Ereignisstapel.



Abbildung 3.29. Ereigniskarten

Jeder TN nimmt mindestens einmal an der Tour teil.

Tabelle 3.12. Inhalt der Karten aus dem Ereignisstapel

jeden Abend fernsehen	das Autofahren
Sonntags Fahrrad fahren	bis mittags schlafen
nach Hause gehen	bis 22 Uhr arbeiten
Deutsch lernen	keine Süßigkeiten mehr essen
eine Buchkritik schreiben	jeden Tag die Zeitung lesen
jeden Freitag im Café treffen	eine Buchmesse besuchen
Buch aus der Bibliothek ausleihen	Zähne putzen

Übung 5

15 Min.

Sprichwörter – Die Zweiergruppen der ersten Runde kommen wieder zusammen. Jede Gruppe bekommt ein Sprichwort. Die Gruppen werden gebeten, die Bedeutung des Sprichworts improvisierend nachzuvollziehen.

Übung 6

30 Min.

Identifikation eines Schriftstellers - Ein Mitglied der Gruppe geht raus und die anderen TN identifizieren die Person mit einem Prominenten, die an der „Pressekonferenz“ teilnehmen wird, und fügen den Namen eines berühmten Schriftstellers an die Tafel (die abgedeckt wird) und was für eine Veranstaltung/ Pressekonferenz u.a. abgehalten wird, hinzu. Ohne dass der TN die Tafel sehen kann, kommt er wieder herein, und setzt sich an den Tisch. Alle anderen TN in der Gruppe stellen Fragen, die dem Schriftsteller helfen sollen, die Identität der Person/für welche Leserschaft die Bücher geschrieben sind/Buchtitel/Organisation, an welchem der

Schriftsteller teilnimmt, zu erraten. Die Person, die am Tisch sitzt, achtet auf die Fragestellungen, ohne zu wissen, wer sie ist, und stellt Gegenfragen. Das Ziel der Person, die am Tisch sitzt, ist herauszufinden, wer er/sie ist und warum er/sie hier (Event) ist. Diejenigen, die indirekt Informationen beinhaltende Fragen stellen, sollen dem/der Schriftsteller/in am Tisch dabei behilflich sein, seine/ihre Identität zu finden (Zum Beispiel: J. K. Rowling, ... Pressekonferenz nach Verleihung des Nobelpreises).

C Auswertung

30 Min.

Diskussion - Die TN werden aufgefordert, einen Energiekreis zu bilden und sich mit der Person neben ihnen zu paaren. Ein Buchpreis für seine Frau und sie sollten die Wahl des Buches rechtfertigen. Die Lehrkraft schreibt die folgenden Satzköpfe zur Argumentation der Buchauswahl an die Tafel. Sie bittet die Partner, eine Buch Art füreinander auszuwählen und zu begründen, warum sie diese Wahl für den Partner getroffen haben, indem sie ihre Erklärungen mit „weil“ oder „denn“ vervollständigen.

Tafelschrift:

- Ich wähle das Buch für meinen Partner..., weil...
- Ich glaube, mein Nachbar würde sich über das Buch freuen ... weil
- Mein Freund soll das Buch kaufen, denn ...
- Er sagte mir, er ..., also war das Buch ... angemessen.

Es sollte auch erklärt werden, worum es in den Büchern geht.

-Der Inhalt/Bereich/Thema des Buches...

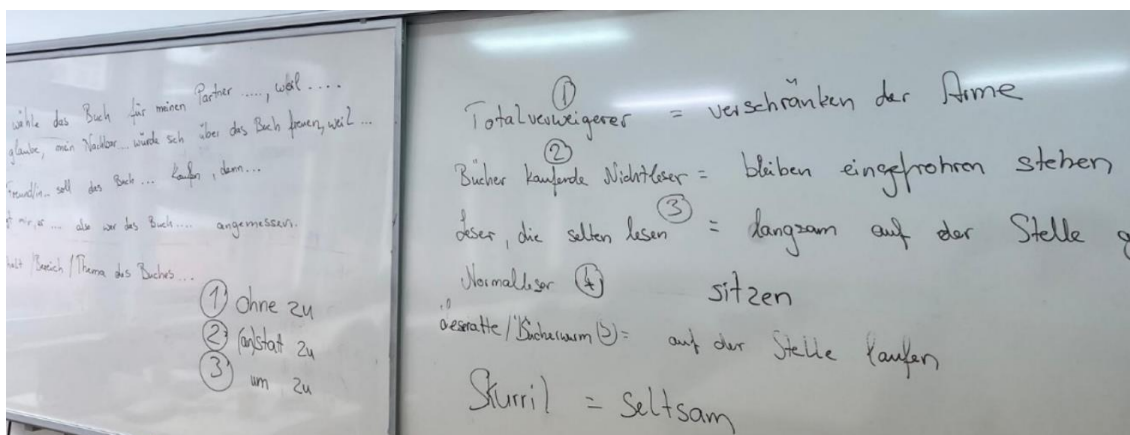


Abbildung 3.30. Tafelbild 15. Dezember 2022

Unterstützungskarten:

Tabelle 3.13. *Buchinhaltsoptionen (Beispiele im Lehrbuch, S. 73)*

„Geld“, „einen Zauberer, der gar kein Zauberer sein will“, „einen Mörder aus dem 18. Jahrhundert“, „Die Zeit vor 5000 Jahren“, verschiedene literarische Stile“, „Die Geheimnisse des Meeres“, „Ratschläge, wie man erfolgreich wird“, „Die Meeresoberfläche“, „Tipps für Touristen“, „Kochrezepte“, „Eine TV-Sendung“, „Tipps für Berliner“
--

Bewertung

15 Min.

Der vollendete Unterricht wird bewertet: positiv-negativ, lustig-langweilig, produktiv-unproduktiv, schwierig-einfach. usw.

Schließen

Die TN sollen sich Gedanken über gedruckte und E-Books machen und den Text „Die Erfindung des Buchdrucks“ auf S. 77 lesen.

Kontrollgruppe:

Vorlesung 6: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG, 1. Semester Studenten/-innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 15. Dezember 2022

Thema: drittes Kapitel/Teil 1 Lesen und Bücher, Redewendungen

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 9.00 Uhr Beginn

Material: Lehrbuch, S. 72,74-76, 96

Lernziele: Infinitivstrukturen, Satzbau Neben- und Hauptsatz, Fragen mit Informationen stellen, Konjunktionen, Phonetik,

Wortschatz: Wortschatz Verben mit Reflexivpronomen,

Methode/Technik: handlungsorientiert, Textverarbeitung

Vorlesungsverlauf

Stunde 1

45 Min.

Die Lehrkraft begrüßt die Probanden und bittet sie die Seite 72 aufzuschlagen. Sie hören sich einen Text über „Leser und Nichtleser“ an. Die Wendungen, die im Text unterstrichen sind, sind für die Probanden neu und die neuen Begriffe und Redewendungen werden erklärt und die Probanden verbinden die synonymen Bedeutungen zu den Wendungen.

Die Lehrkraft fragt die Probanden zu welcher Gruppe sie gehören. Jetzt setzen sich immer zwei Probanden zusammen und führen ein Interview, stellen Fragen, wie: „Was lesen Sie? Was ist ihr Lieblingsbuch?“ u.a. und erfahren mehr über die Interessen ihrer Nachbarn. Ihre Aufgabe ist es nun, eine der auf der Seite 74 aufgeführten Bücher für ihre Partner auszusuchen, um die Wahl zu begründen. Bei der Begründung sollen die Probanden die Schablonen im Buch, S. 74-75 zu Hilfe nehmen und die in der letzten Woche geübten Konjunktionen „denn“ und „weil“ nutzen. Sie haben 15 Min. Vorbereitungszeit.

Zuerst trägt jeder sein gewähltes Geschenk vor, indem eine kurze inhaltliche Angabe gemacht wird, und dann wird die Wahl für den Partner begründet.

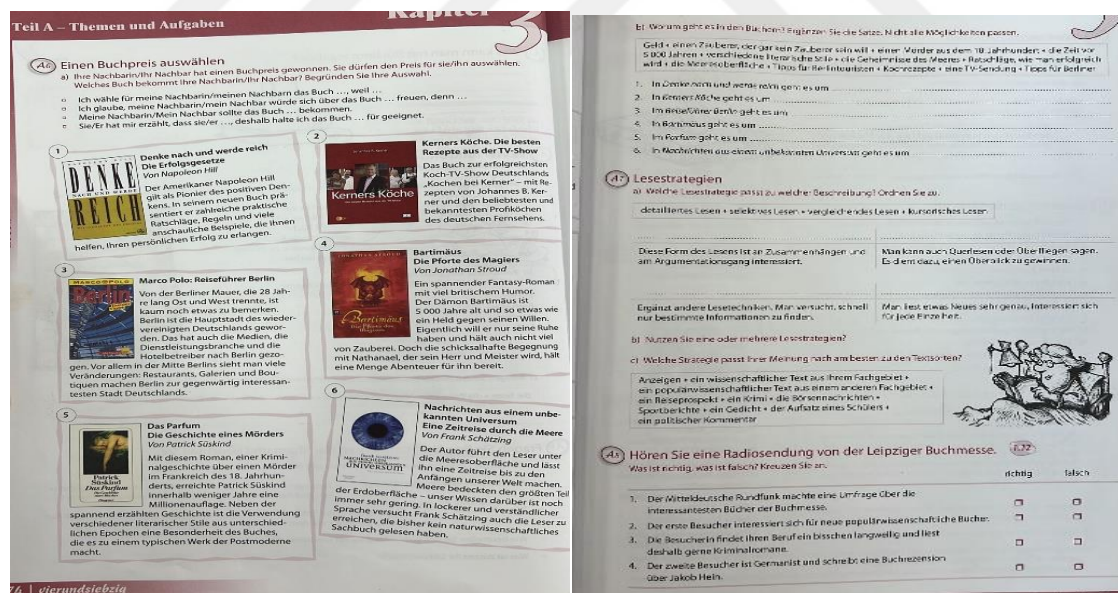


Abbildung 3.31. Literatur (Begegnungen B1, S. 74-75)

Stunde 2

45 Min.

Die Lehrkraft erklärt die Infinitivkonstruktionen „Statt ... zu, um ... zu, ohne dass ... ohne ... zu“. Demzufolge werden die Übungen A9 A10 auf der S. 76 und S. 96 c 15 gemacht.

Dann fragt die Lehrkraft, ob die Probanden gedruckte oder E-Books bevorzugen. Die Probanden sollen die Vor- und Nachteile diskutieren und die Redemittel auf der Seite 76 A11 nutzen. Die Lehrkraft schreibt die Pros und Contras, die die Probanden angeben an die Tafel.

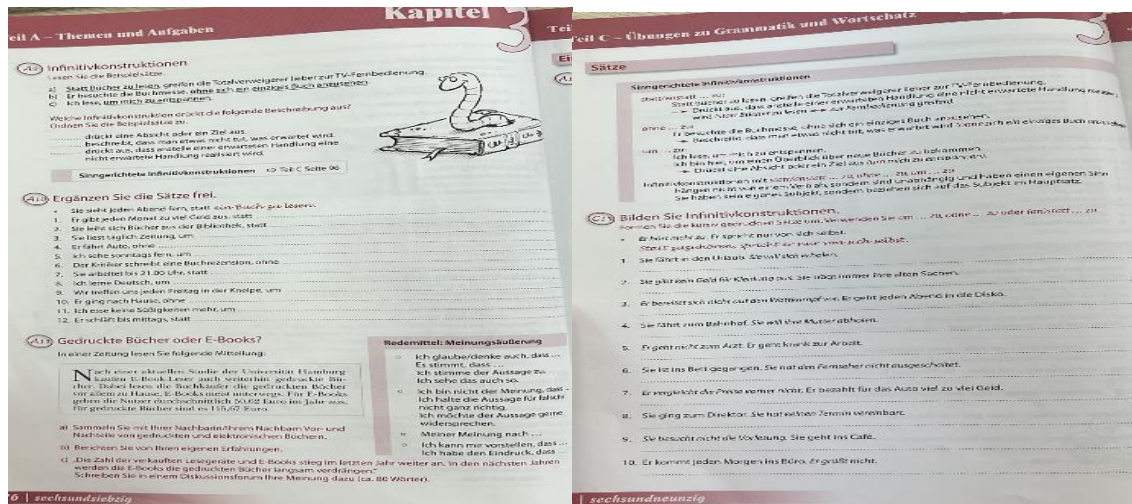


Abbildung 3.32. Infinitivkonstruktionen (Begegnungen B1, S. 76, 96)

E-Books		gedruckte Bücher	
pro	contra	pro	contra
- leichter (transportieren) - praktisch - billiger	- die Geräte sind teuer - schlecht für Augen - Speicher kostet was - Stromausfall	- nützlich (berührbar) - gesünder für Augen - Geruch der Bücher - wiedervorsehbar	- teuer - schwer - man braucht Platz in der Wohnung - stauballergisch

Abbildung 3.33. Vor- und Nachteile zu E-Books und gedruckten Büchern

Ein Hörtext zu der „Erfindung des Buchdrucks“ wird 2x abgehört und die Aussagen in A12, S. 77 auf ihre Richtigkeit überprüft.

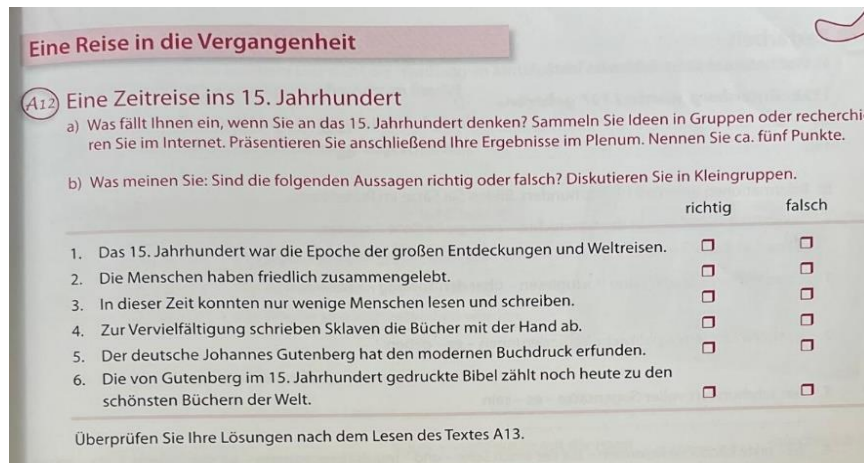


Abbildung 3.34. Hörtext "Erfindung des Buchdrucks" (Begegnungen B1, S. 77)

Die Lehrkraft möchte, dass die Probanden sagen, was Ihnen zum 15. Jahrhundert einfällt.
Die Probanden äußern sich dazu.

Schließen

Die Lehrkraft bedankt sich.

Notizen: Die KG fand diesen Unterricht sehr förderlich. Sie haben sich sehr herzlich für die Informationen bedankt.

3.4.2.2.8. Werkstatt 7 VG und Vorlesung 7 KG

Werkstatt 7: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 22. Dezember 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/ 45+45+45 Minuten, 9.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: 3. Kapitel/Teil 2 Zeitreise in die Vergangenheit, Zeitungsnachrichten

Kontext-Raum: Klassenraum, B 211

Materialien: Papier- Stift, Fonkarton, Statuskarten, Wunschkarten, Aktivitätskarten,

Zeitungsausschnitte, Gelegenheitskarten

Methode/Technik: Kreatives Drama, Bildhauerei, Improvisation, Einsatz der Lehrkraft

in einer Rolle,

Lernziele: Verbkonjugationen, verschiedene Zeitformen, Passiv, Präsens, Präteritum,

Konjunktiv II, Phonetik, Intonation

Wortschatz: Aktivitäten, Zeit, Filmgenres

Werkstattphasen

A Vorbereitung/Aufwärmphase

Übung 1

15 Min.

Die TN werden gebeten, sich im Raum frei zu bewegen. Je nach der Zahl, die die Lehrkraft angibt, halten sich so viele Personen an den Händen und bilden ein Team, wie diese Zahl angibt. Die Lehrkraft bittet 2 TN, die jeweils am nächsten zueinanderstehen, sich zu paaren. Nach ihrer Anweisung ist einer der beiden Partner einen Keramikteig und der andere Partner, der ein Keramikkünstler ist, modelliert/formt diesen. Der Keramikkünstler deutet an, dass er für das Thema eines Films einen Schauspieler zu einer Statue modellieren wird. Je nach Thema des Films wird der Künstler dem Keramikteig eine Form geben, die die TN dann versuchen zu erraten. Alle Künstler aus den Partnerteams geben ihrer Skulptur zeitlich synchron eine Form. Die Rollen werden dann ausgetauscht. Für die Vorbereitung sind jeweils 5 Minuten vorgesehen.

Übung 2

15 Min.

Die Lehrkraft ist in der Rolle einer Archäologin und berichtet über Bücher. Die Anweisungen stehen an der Tafel, damit die Reaktionen nicht verwechselt werden. Wenn ein Satz Passiv ist, setzen sich alle hin und klatschen bei Praesens, schlagen auf die Oberschenkel bei Passive Präteritum und stampfen mit den Füßen auf den Boden bei Passiv Perfekt. Bei aktiven Aussagesätzen stehen alle auf. Alle TN sollen möglichst schnell reagieren, der, der einen Fehler macht, scheidet aus dem Spiel aus. Der Text ist aus dem Lehrbuch:

Mönche schrieben damals die Bücher mit der Hand (stehen-aktiv). Die Bücher wie die Bibel wurden früher von Mönchen mit der Hand abgeschrieben (auf die Oberschenkel schlagen-Passiv Präteritum). Der Buchdruck mit beweglichen Lettern wurde von Johannes Gutenberg erfunden (auf die Oberschenkel schlagen-Passiv Präteritum). Der Text von Gutenberg wird in einzelne Druckelemente zerlegt (klatschen-Passiv Praesens).

Man druckte 150 Exemplare auf Papier und 30 Exemplare auf kostbarem Pergament (stehen-aktiv Präteritum). Für die Bibel sind auch 290 verschiedene Bilder gegossen worden (stampfen- Passiv Perfekt). Die Bilder sind später in den Text eingefügt worden (stampfen-Passiv Perfekt). Mit Gutenbergs Erfindung ist eine Medienrevolution eingeleitet worden (klatschen-Passiv Praesens). Durch sein Verfahren mit den beweglichen Lettern werden Texte schneller, billiger und in größeren Mengen verbreitet (klatschen-Passiv Praesens).

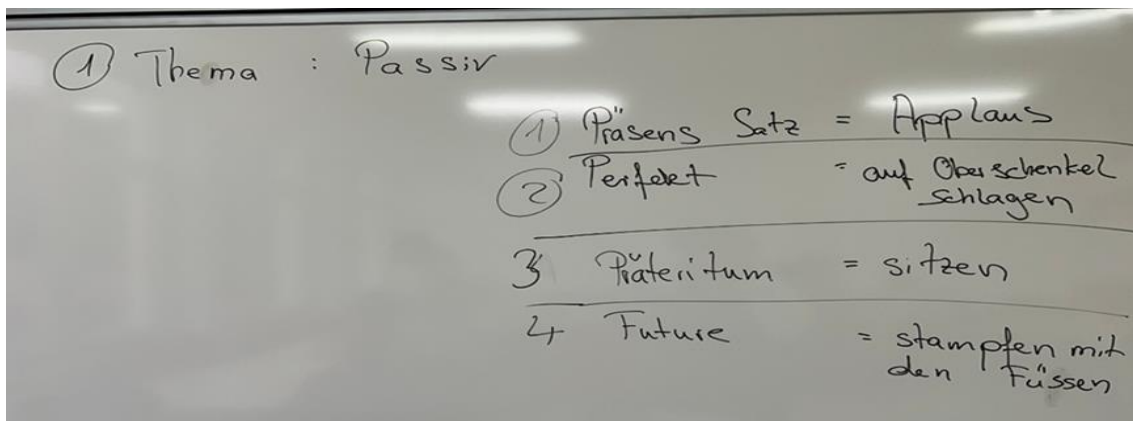


Abbildung 3.35. Tafelbild Werkstatt 7 Aufwärmübung 2

Übung 3

15 Min.

Zeittrommel- Gegenwart-Vergangenheit: Was wäre, wenn ... (Konjunktiv II) Die Teilnehmer ziehen eine Statuskarte und eine Wunschkarte, bei Zahl 1 setzen sich alle hin und es wird in der Gegenwart berichtet. Bei Zahl 2 stehen alle auf und nach den gezogenen Karten wird in der Vergangenheitsform gesprochen.

Tabelle 3.14. Inhalt des Zustands und Wunschkarten

Zustandskarten	Wunschkarten
Auf eine einsame Insel (3 Medien dürfen mitgenommen werden) reisen, einen Film produzieren, mehr Freizeit haben, eine Zeitmaschine existieren, ein großer Schriftsteller sein, in einer Küstenstadt leben, Schauspieler sein, Fernsehprogramme bestimmen können, im Lotto gewinnen	jetzt in Urlaub fahren, eine größere Wohnung, schön und reich, Ski fahren, Protokoll schreiben, Wäsche bügeln, das Auto waschen, ein sparsames Auto, vor Prüfungen die Ruhe bewahren/nicht aufgeregt sein, fließend/einwandfrei Deutsch sprechen, perfekt kochen

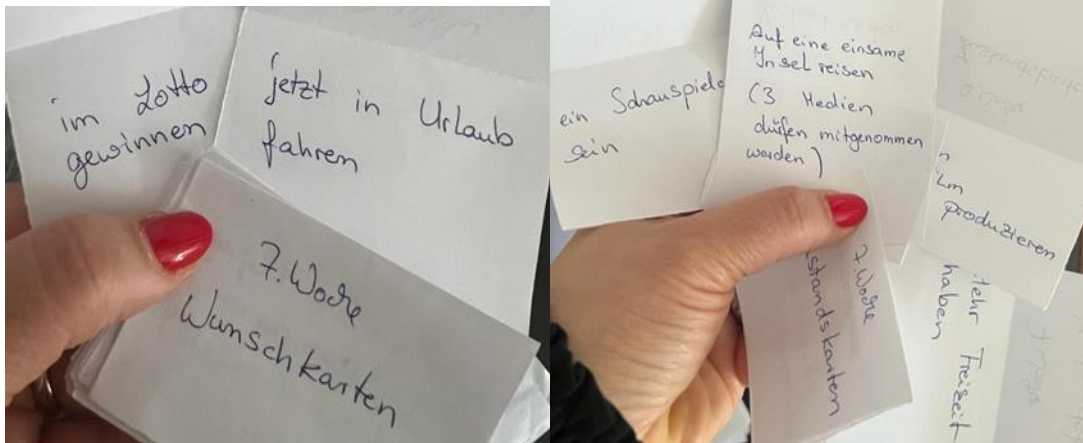


Abbildung 3.36. Werkstatt 7 Übung 3 Zustands- und Wunschkarten

B Hauptphase/Improvisation

Übung 4

30 Min.

Improvisieren/Vier Rollen Wechselspiel „Hätte ich nur alles anders gemacht...“ oder „Wäre ich...“ – Zwei Teams werden zusammengestellt.

Tabelle 3.15. Inhalt der Aktionskarten

Aktionskarten
kein Geschenk, kein Geld, Strafzettel, gestresst sein, keinen Termin haben, Strafe zahlen, Prüfung nicht bestehen, Unfall bauen, im Stau stehen, Freund vor der Haustür am Warten, in Strömen regnen, umsonst zum Arzt gehen, das Essen im Restaurant schmeckt schrecklich, nicht wissen was passiert ist, langweiligen Kinofilm sehen, schweres Studium).

Jeweils zwei Aktionskarten werden von allen aus beide Gruppen gezogen und weggesteckt. Nun soll ein Spiel spontan gespielt werden (das Team, das nicht spielt, darf entscheiden, was für ein Film gespielt wird). Bei Pfeifen zieht der die erste Karte und aus der Tatsache, was auf dem Papier steht, bildet der Spieler eine bereuende Aussage im Konjunktiv II und fügt diese in den Film ein. Die Lehrkraft spielt mit und bildet den ersten umgeformten Satz. Die Sätze müssen aber im Rollenspiel so eingebaut werden, dass sie im Film Szenarium Sinn ergeben.

Psychologe - Soziologe - Verlagsinhaber - Buchautor - E-Book-Designer - Softwareentwickler - Buchveranstalter, Inhaber

Es wird gesagt, dass einige TN das E-Book verteidigen werden und einige TN das gedruckte Buch verteidigen werden. Als Vorbereitungszeit sind 10 Minuten eingeplant.

Übung 5

15 Min.

Expertenmeinung- Die Lehrbeauftragte beginnt mit der Präsentation wie ein Ansager. Ja, liebes Publikum, heute werden wir die Meinungen einiger Experten zum E-Book und zum gedruckten Buch einholen. Unsere TN sind Medienkompetente- Psychologe - Soziologe - Verlagsinhaber- Buchautor - E-Book-Designer - Softwareentwickler – Buchveranstalter - Inhaber...

Einige TN sind auf der Seite, die das E-Book verteidigen werden und einige TN vertreten die Seite, die das gedruckte Buch verteidigen werden. Als Vorbereitungszeit sind 10 Minuten angegeben. Jeder TN schreibt mit den Begründungen die These, die er verteidigen wird.

Am Ende der Vorbereitungszeit bilden die TN einen Kreis und die Lehrkraft beginnt als Ansager mit der Diskussion.

C Bewertungs-/Evaluationsphase

Übung 6

ca. 30 Min.

Die TN werden in 3 Gruppen von 5 Personen eingeteilt. Die 1. Gruppe ist der Kolumnist, die 2. Gruppe erstellt das Magazin und die 3. Gruppe schreibt für die 2. Seite Nachrichten. Der Hintergrundkarton wird in die Mitte gelegt. Die Gruppe, die die Nachricht schreibt, klebt sie auf den Hintergrundkarton, um eine Zeitungsseite anzufertigen. Sie haben 5 Min Vorbereitungszeit.

Übung 7

ca. 15 Min.

Sie wohnen in einer Wohngemeinschaft und haben nur einen Fernseher. Es werden zwei Gruppen gebildet. Nun sollen in 5 Min. ein Filmabend mit einem Programm erstellt, wo für jeden etwas dabei ist. Begründen sie ihre Entscheidung.

Schließen

Informieren Sie sich übe die Geschichte der Werbung (S. 101 Werbung bis 1900). Sehen sie im Wörterbuch nach der Bedeutung von Fremdwörtern im Text.

Kontrollgruppe:

Vorlesung 7: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG, 1. Semester Studenten/ -innen in der Abteilung Deutsch auf Lehramt

Datum: 22. Dezember 2022

Thema: 3. Kapitel/Teil 2 Zeitreise in die Vergangenheit, Zeitungsnachrichten

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 12.00 Uhr Beginn

Lernziele: Wortschatz Filmtypen, Verbkonjugationen, verschiedene Zeitformen, Passiv, Zeitform Präsens und Präteritum Konjunktiv II, Phonetik, Intonation

Wortschatz: Aktivitäten, Zeit, Filmgenres

Methode/Technik: handlungsorientiert-funktionalistisch

Materialien: Lehrbuch, S. 77-95

Vorlesungsablauf

Stunde 1

45 Min.

Die Lehrkraft begrüßt die Probanden und erinnert sie an den Text, den sie in der letzten Stunde gehört hatten. Sie fragt nochmal nach Informationen zum 15. Jahrhundert und dem Buchdruck. Sie bittet die Probanden die Bücher auf S. 77 aufzuschlagen, der Text wird dann laut von Probanden abschnittsweise vorgelesen. Das Thema ist den Probanden inzwischen geläufig. Die Vergangenheitsform der Verben sticht hervor, die Lehrkraft möchte alle Zeitformen, in denen die Verben im Text konjugiert sind. Praesens, Perfekt, Präteritum werden erkannt und aufgezählt.

Lesen und hören Sie den folgenden Text. 1.13

Klären Sie vor Beginn die Bedeutung der folgenden Wörter mit Ihrem Wörterbuch: zeitraubendes Verfahren – der Grundgedanke der Erfindung – bewegliche Metall-Letter – kostbares Pergament.

Die Erfindung des Buchdrucks



Das 15. Jahrhundert spielt in der Geschichte eine große Rolle, es ist der Übergang vom Mittelalter zur Neuzeit. Spanier und Portugiesen entdeckten über den See neue Welten und in vielen Ländern gab es politische Veränderungen. Gleichzeitig war es ein Jahrhundert voller Gegensätze: Erste kirchliche Reformen und neue Wege in der Kunst standen auf der einen Seite – schreckliche Kriege und Inquisitionsprozesse auf der anderen Seite.

In dieser Zeit konnten nur wenige Menschen lesen und schreiben. Bücher wie die Bibel wurden in der Regel von Mönchen mit der Hand abgeschrieben, um sie zu vervielfältigen*. Es existierte auch schon der Holzdruck, doch das war ein sehr zeitraubendes Verfahren. Der 1397 geborene Johannes Gutenberg war ein ehrgeiziger und begabter Drucker. Er wollte Exemplare der Bibel herstellen, die schöner als die Abschriften der Mönche waren. Deshalb erfand er etwas ganz Neues: den Buchdruck mit beweglichen Metall-Lettern. Der Grundgedanke seiner Erfindung war die Zerlegung* eines Textes in einzelne Druckelemente wie Klein- und Großbuchstaben oder Satzzeichen. Diese Elemente wurden dann zu Wörtern, Zeilen und Seiten zusammengefügt, was einen schnelleren Druck ermöglichte.

Als Gutenbergs Meisterwerk gilt die 42-zeilige Bibel. Das zweibändige Werk mit insgesamt 1.282 Seiten entstand auf dem Höhepunkt seiner Karriere mithilfe von etwa 20 Mitarbeitern. Gutenberg hat für seine Bibel auch 290 verschiedene Bilder gegossen, die später in den Text eingefügt wurden. Von den 180 Exemplaren wurden vermutlich 150 auf Papier und 30 auf kostbarem Pergament gedruckt. Heute existieren davon noch 48 Exemplare. Die Gutenberg-Bibel zählt bis heute zu den schönsten gedruckten Büchern der Welt.

Mit seiner unscheinbaren Erfindung hat Gutenberg eine Medienrevolution eingeleitet. Durch sein Verfahren mit den beweglichen Lettern konnten Bücher und Texte schneller, billiger und in größeren Mengen gedruckt und verbreitet werden. Damit leistete Gutenbergs System einen großen Beitrag zur Alphabetisierung.

*vervielfältigen = kopieren *Zerlegung = etwas auseinandernehmen/trennen

Abbildung 3.37. Erfindung des Buchdrucks (Begegnungen B1, S. 77)

Die Aufgaben, S.78 zum Text werden gelöst. Es wird die Zeit Präteritum geübt. Nomen werden zu Verben geformt und umgekehrt.

Stunde 2

45 Min.

„Durch sein Verfahren mit den beweglichen Lettern konnten Bücher und Texte schneller, billiger und in größeren Mengen gedruckt und verbreitet werden.“ Die Lehrkraft schreibt den Satz an die Tafel und fragt „Welche Satzform sehen wir hier?“. Der Passiv wird im Präteritum auf der S. 79 geübt.

Teil A – Themen und Aufgaben

Kapitel 3

Passiv

2) Analysieren Sie, in welchem Satz steht die Handlung im Mittelpunkt, in welchem die Person?
Welcher Satz steht im Aktiv, welcher Satz im Passiv?
Die Bücher wurden von Mönchen mit der Hand abgeschrieben.
Mönche haben die Bücher mit der Hand abgeschrieben.

Passiv → Teil C Seite 90

	Präsens	Präteritum	Perfekt
Die Bücher werden abgeschrieben.	Die Bücher wurden abgeschrieben.	Die Bücher sind abgeschrieben worden.	

b) Ergänzen Sie die Verben im Passiv Präteritum.

- Der Buchdruck mit beweglichen Lettern wurde von Johannes Gutenberg erfunden. (erfinden)
- Bücher wie die Bibel wurden früher von Mönchen mit der Hand abgeschrieben. (abschreiben)
- Der Text wurde von Gutenberg in einzelne Druckelemente zerlegt. (zerlegen)
- Diese Elemente wurden dann zu Wörtern, Zeilen und Seiten zusammengefügt. (zusammenfügen)
- Für die Bibel wurden auch 290 verschiedene Bilder eingefügt. (einfügen)
- Die Bilder wurden später in den Text gedruckt. (drucken)
- Von den 180 Exemplaren wurden vermutlich 150 auf Papier und 30 auf kostbarem Pergament gedruckt. (drucken)
- Mit Gutenbergs Erfindung wurde eine Medienrevolution eingeleitet. (einleiten)
- Durch sein Verfahren mit den beweglichen Lettern wurden Texte schneller, billiger und in größeren Mengen verbreitet. (verbreiten)

Medien

Wann wurde was erfunden?

Raten und berichten Sie.

1987 • 1605 • 1886 • 1941 • 1929 • 1973 • 1876 • 1956

- Der Fernseher wurde 1929 erfunden.
- Das Handy wurde 1973 erfunden.
- Das MP3-Format wurde 1993 erfunden.
- Das Faxgerät wurde 1964 erfunden.
- Der Z1* wurde 1941 erfunden.
- Das Telefon wurde 1876 erfunden.
- Das Radio wurde 1906 erfunden.
- Die Zeitung wurde 1605 erfunden.

* Z1= der erste frei programmierbare Computer

Das Passiv

Aktiv: Mönche schreiben die Bücher ab.
Passiv: Die Bücher werden abgeschrieben. → werden + Partizip II

Bei einem Passivsatz steht die Handlung im Vordergrund, nicht die Person.

Das Passiv benutzt werden als Hilfsverb:

Man kann werden auch als Vollverb benutzen:

	Präsens	Präteritum	Perfekt
ich	werde gefragt	wurde gefragt	bin gefragt worden
du	wirst gefragt	wurdest gefragt	bist gefragt worden
er/sie/es	wird gefragt	wurde gefragt	ist gefragt worden
wir	werden gefragt	wurden gefragt	sind gefragt worden
ihr	werdet gefragt	wurdet gefragt	seid gefragt worden
sie/Sie	werden gefragt	wurden gefragt	sind gefragt worden

Passiv im Nebensatz:

Präsens: Ich weiß nicht, wann der Kühlschrank repariert wird.
Präteritum: Ich weiß nicht, wann der Kühlschrank repariert wurde.
Perfekt: Ich weiß nicht, wann der Kühlschrank repariert worden ist.

Passiv mit Modalverben:

Präsens: Der Kühlschrank muss repariert werden.
Präteritum: Der Kühlschrank musste repariert werden.

neunzig

Abbildung 3.38. Passiv

Stunde 3

45 Min.

Die Lehrkraft fragt, „Was wäre, wenn Sie im 15. Jahrhundert leben würden? Sie möchte, dass die Probanden das Leben in dieser Zeit wiedergeben. Die Probanden versuchen zu antworten, die Aussagen sind technisch nicht richtig. Der Konjunktiv II wird mit Hilfe der Übungen auf den Seiten 84, 88 und 89 geübt.

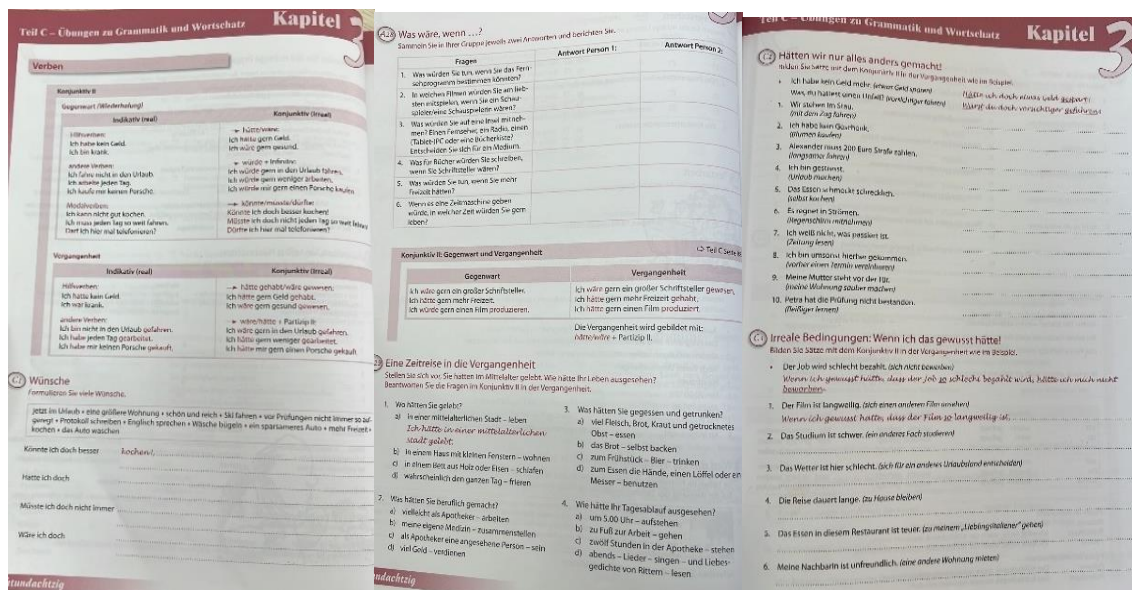


Abbildung 3.39. Konjunktiv II Übungen (Begegnungen B1, S. 84, 88, 89)

Nach den Übungen versuchen die Probanden Aussagen zu irrealen Bedingungen, Wünsche, Prophezeiungen und Konjunktiv II zu formen.

Schließen

Zum Ende der Vorlesung bedankt sich die Lehrkraft bei den Probanden und bittet sie sie:

„Informieren Sie sich übe die Geschichte der Werbung auf S. 101 Werbung bis 1900. Sehen sie im Wörterbuch nach der Bedeutung von Fremdwörtern im Text.“

3.4.2.2.9. Werkstatt 8 VG und Vorlesung 8 KG

Werkstatt 8: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG, 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 29. Dezember 2022, 12.00 Uhr Beginn

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/ 45+45+45 Minuten

Thema/Lernfeld: viertes Kapitel/Teil 1 Werbung

Kontext-Raum: Klassenraum

Materialien: Erklärungskarten, 10-TL-Scheine

Methode/Technik: Kreatives Drama/Animation, Brainstorming, Improvisation, Rollenspiel, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle

Lernziele: relativer Satzbau, Satz mit werden

Wortschatz: Werbung, Produkte, Produkteigenschaften

Werkstattphasen

A Vorbereitungs-Aufwärmphase

Übung 1

ca. 10 Min.

Die TN werden in 2er-Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält 10 TL Geld. Einer der Partner erhält 10 TL Geld und der andere Partner versucht ihn zu überreden, ihm das Geld zu geben. Die Gruppen argumentieren unter sich und diese Aktivität verläuft parallel. Sie haben 3 Minuten Zeit. Am Ende der Zeit werden sie gefragt, wer und wie sie überzeugten.

Übung 2

ca. 15 Min.

Alle stellen sich im Energiekreis. Einer der TN sagt ein Wort im Zusammenhang auf den Anzeigetitel „Kurzer Werbefilm“. Der Lehrer begleitet das Spiel und fügt zu dem „Werbekurzfilm“ des zuvor ausgesprochenen Wortes das Wort „Konsum“ hinzu, und der nächste Spieler fügt ein neues Wort zum Thema hinzu (Kurzwerbung, Konsum, Bild, Sportveranstaltung, etc.) und so läuft die Runde weiter, bis jeder etwas zum Thema zugefügt hat. Am Ende werden alle Begriffe auf Kärtchen geschrieben.

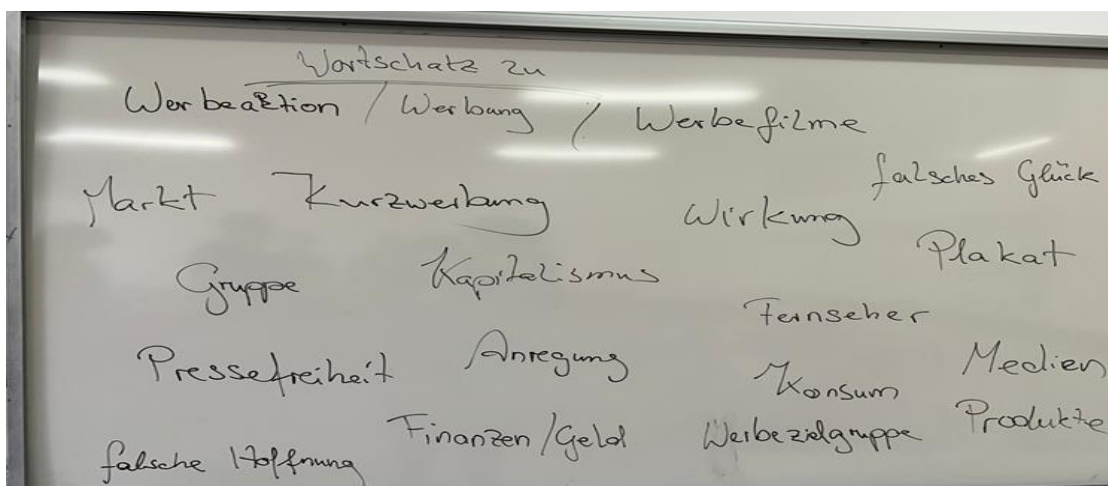


Abbildung 3.40. Tafelbild zu Übung 2 Wortschatz zu Kurzer Werbefilm (Brainstorming)

Übung 3

ca. 20 Min.

Die Lehrkraft läuft zwischen den eingefrorenen TN herum und bei Berührung taut der TN auf und zieht jeweils eine Erklärungskarte und sagt, um welches Wort es sich handelt, indem er etwas Gleichwertiges sagt. Falls er es richtig sagt, ist er erlöst, bei falscher Antwort wird er durch eine neue Berührung wieder eingefroren. Das geht so weiter, bis alle erlöst sind.

Tabelle 3.16. Erläuternde Erklärungskarten für fachspezifische Begriffe

Erklärungskarten	Gleichwertig in der Bedeutung der Begriffe
Strategien zur Steigerung der Verkaufszahlen	Maßnahmen zur Absatzförderung
Menschen, die auf dem Markt ihre Produkte verkaufen	Marktschreier
Eine Zeitung, die nur aus Werbung besteht	Werbezeitung
Werbung für eine bestimmte Käufergruppe	Zielgruppenwerbung
Erstmals	Zum ersten Mal
Eine frei erfundene Welt	Scheinwelt
Der erste wirtschaftliche Erfolg	Der erste Boom
Der Staat hat keine Rolle über Medien (außer im Rahmen der bestehenden Gesetze)	Pressefreiheit

B Hauptteil/Animation/Improvisation

Übung 1

ca. 25 Min.

Die TN zählen von 1 bis 4, 1, 2 3 4. Die 1er, die 2er, die 3er- und 4er stellen sich zu Gruppen zusammen. Die Gruppen werden angewiesen, einen mobilen 1-Minuten-Werbefilm zu schreiben und zu animieren. Nach 15 Minuten Vorbereitungszeit werden die Animationen nacheinander aufgeführt. Es sollen möglichst viele Relativsätze gebildet werden, während der Animation.

Übung 2

ca. 20 Min.

Meinungsschwankungen – Wieder ist jeder eingefroren und die Lehrkraft schlüpft in die Rolle des Zauberers Oz und berührt einen TN und der berührte TN löst sich auf und soll nun drei verschiedene Standpunkte (Vorlieben/Abneigung) zu Werbung äußern wie z.B.: Welche Werbeform stört Sie am meisten? (Verärgerung)– Welche Werbung wirkt? (Lieblingswerbung/positive Einstellung) – Was kann man gegen manipulierende Werbung machen? Und verändert jedes Mal bei der Standpunktänderung die Position als Statue. Die Lehrkraft friert die Person nach Vollendung der Aussagen wieder ein.

Konditionierung: Sätze mit dem Verb „werden“. Sie löst die TN nach ihrer Wahl, bis alle TN etwas gesagt haben.

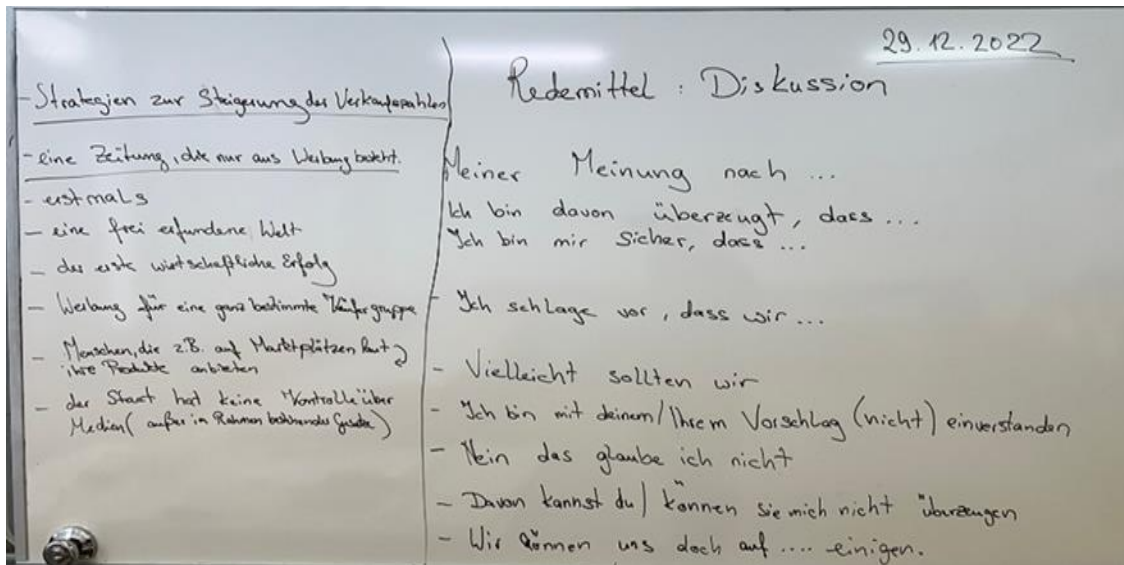


Abbildung 3.41. Redemittel

C Bewertung

ca. 45 Min.

Die Gruppe wird in zwei Teams von Journalisten eingeteilt. Sie sollen eine Zeitung vorbereiten (schreiben in einer Rolle) in dem das heutige Thema einbezogen ist. Das Plakat zum Zeitungsartikel wird vorbereitet und später von den Probanden vorgetragen.

Danach werden die im Unterricht gewonnenen Fähigkeiten im Energiekreis ausdiskutiert und bewertet.

Schließen

Die Lehrkraft erinnert alle daran, dass nächste Woche die letzte mit der KG gemeinsam veranstaltete Werkstatt ist, bedankt sich und wünscht allen ein frohes neues Jahr.

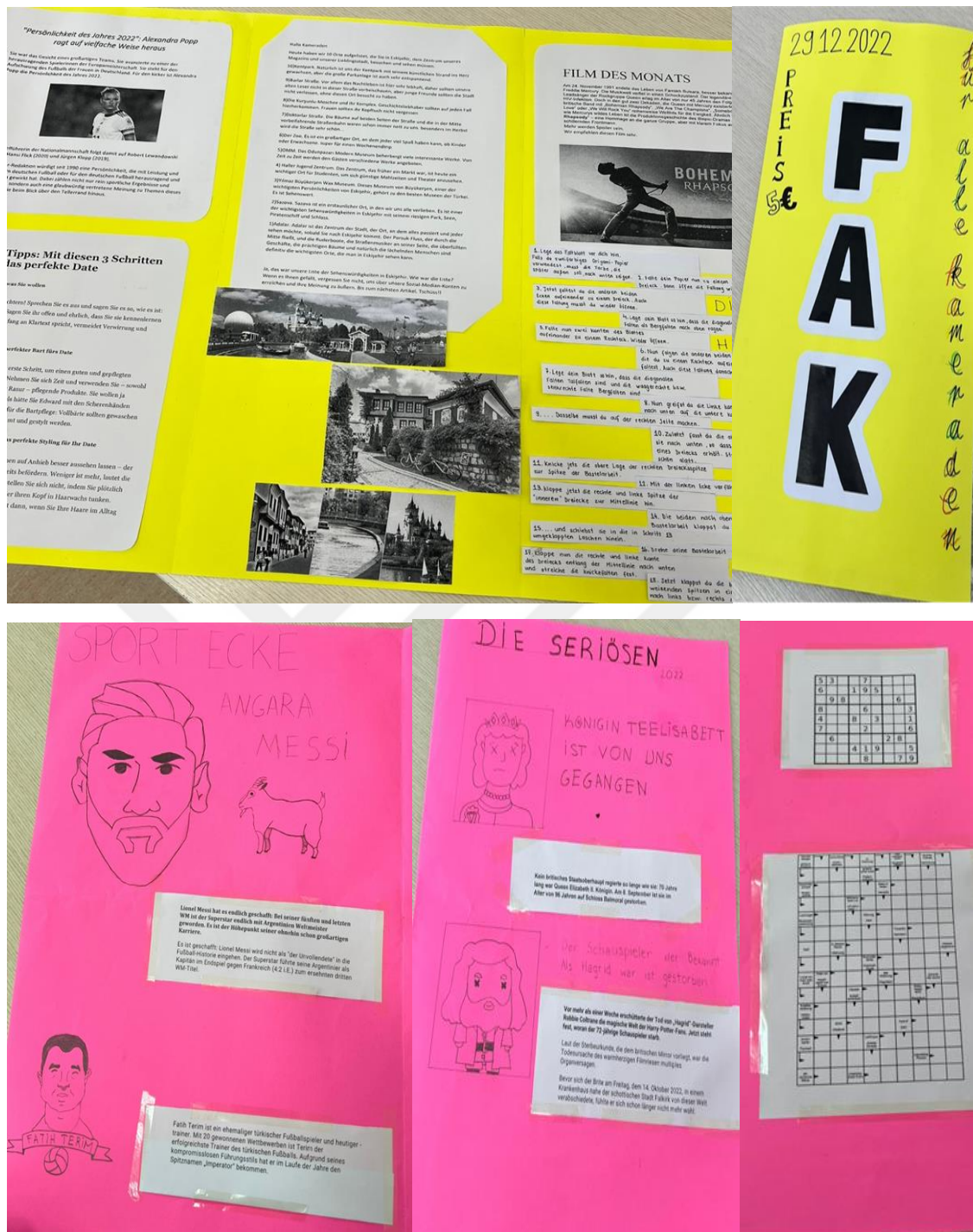


Abbildung 3.42. Zeitung der Journalistengruppe 1 gelb und 2 pink

Kontrollgruppe:

Vorlesung 8: „Sprechfertigkeiten I“ Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: KG 1. Semester Studenten/ -innen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 29. Dezember 2022

Thema: viertes Kapitel/Teil 1 Werbung

Kontext/Raum: Vorlesungsraum B 211

Zeit: 45+45+45 Minuten, 3 Unterrichtsstunden, 9.00 Uhr Beginn

Methode/Technik: handlungsorientiert, klassischer Frontalunterricht, Grammatik.

Materialien: Lehrbuch, S. 100-105

Lernziele: relativer Satzbau, Satz mit werden

Wortschatz: Werbung, Produkte, Produkteigenschaften

Vorlesungsablauf

Stunde 1

45 Min.

Die Lehrkraft begrüßt die Probanden und fragt „Was fällt Ihnen ein, wenn Sie das Wort Werbung hören?“ Die Wörter zu Werbung werden an die Tafel geschrieben.

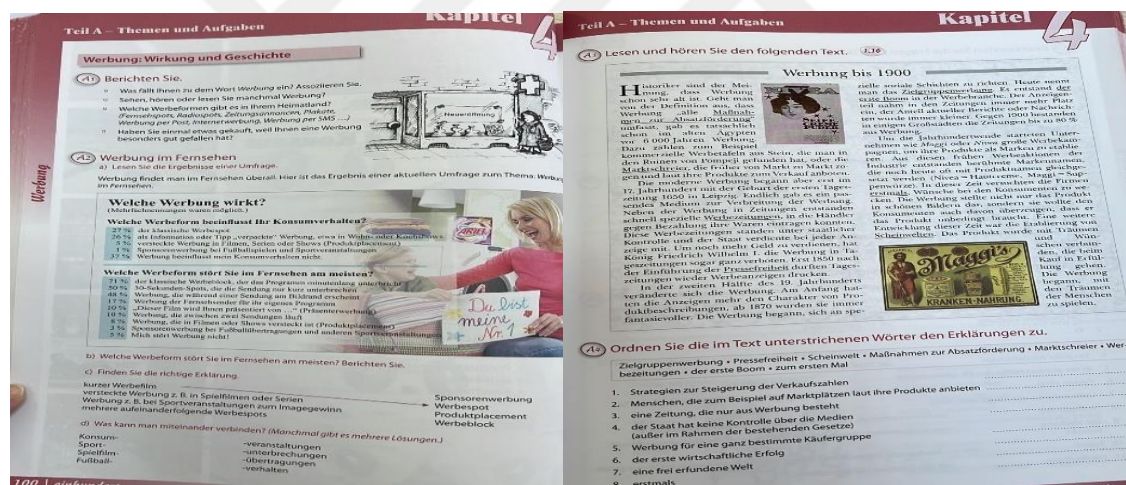


Abbildung 3.43. Geschichte der Werbung und Konsumverhalten (Begegnungen B1, S. 100-101)

Die Lehrkraft möchte, wissen, ob sie Probanden eine Lieblingswerbung haben. Die Probanden beschreiben ihre Lieblingswerbungen und berichten über Positive und meist negative Aspekte, welche Produkte am meisten in Werbungen hervortreten und finanzielle Gründe wie Vermarktung.

Es ein Bericht über die Geschichte der „Werbung bis 1900“ angehört und gleichzeitig mit den Augen zum Lesen im Buch verfolgt. Die Lehrkraft fragt, ob die Probanden alles verstanden haben. Es kommen Fragen auf. Im Text sind unterstrichene Wörter, deren Bedeutungen vereinzelt von der Lehrkraft erläutert wird. Dann stellt die

Lehrkraft Fragen zum Text, um sich zu vergewissern, dass alle den Text verstanden haben. Nun sollen die Probanden nochmal diese unterstrichenen Begriffe den Erläuterungen im Lehrbuch, S. 101 zuordnen.

Stunde 2

45 Min.

Folglich sollen die Probanden die Fragen auf der S. 102 schriftlich beantworten und den Lückentext ausfüllen.

Danach sagt die Lehrkraft, dass die Probanden eine Werbeaktion für einen Sprachkurs vorbereiten sollen, und teilt die Klasse in zwei Teams ein. Nach einer Vorbereitungszeit von 10 Minuten tragen die Teams ihre Werbeaktion vor. Die Werbeaktionen werden bewertet und eine von den Werbeaktionen wird für ansprechend und wirkungsintensiv für Jugendliche bestimmt.

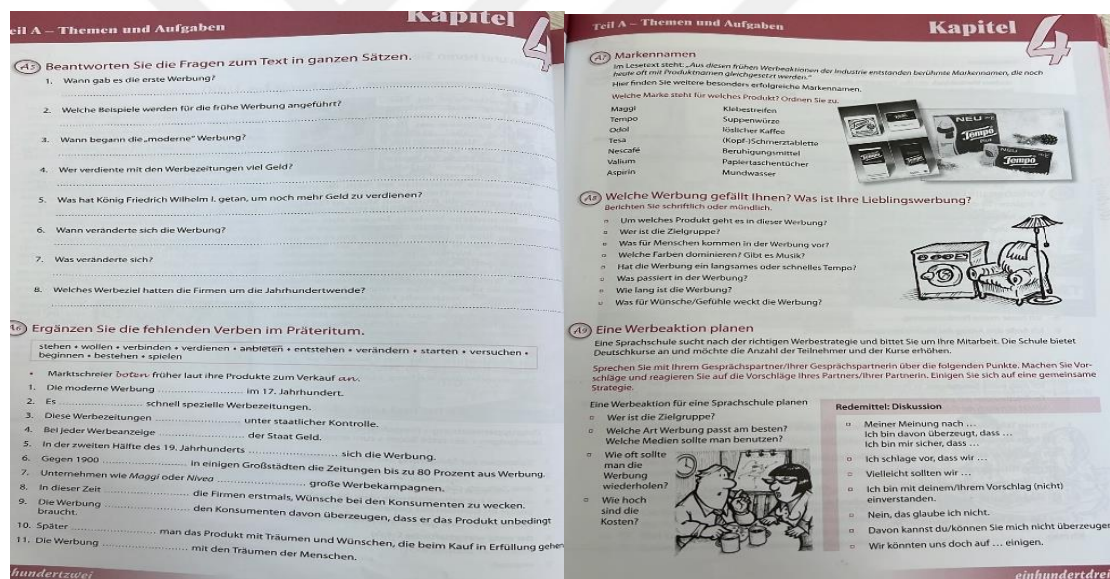


Abbildung 3.44. Übungen und über Werbung reden (Begegnungen B1, S. 102-103)

Stunde 3

45 Min.

Der Aufbau der Relativsätze im Nominativ und Akkusativ werden mit Bezugswörtern erläutert. Dann wird die Übungen A10 a und b auf der Seite 104 gemeinsam gelöst.

Zuletzt werden die Werbeanzeigen auf S. 105 beschrieben, gelesen, auf Besonderheiten aufmerksam gemacht. Die Fragen im Lehrbuch Begegnungen B1, A11, Übung b auf S. 105 werden von den Probanden beantwortet.

Schließen

Die Lehrkraft bedankt sich und verkündet, dass die letzte Vorlesung im Neujahr eine Dramawerkstatt sein wird. Sie wünscht allen ein frohes neues Jahr.

Teil A – Themen und Aufgaben Kapitel 4

Relativsätze

Bei vielen Fernsehsendern finden Sie den klassischen Werblock, der das Programm minutengenaug unterbricht.

50 % der Zuschauer mögen keine 30-Sekunden-Spots, die eine Sendung kurz unterbrechen.

Werbung, die in Filmen und Shows versteckt ist, heißt Produktplatzierung.

Das Relativpronomen richtet sich im Genus und Numerus nach dem Bezugswort, im Kasus nach der Stellung im Relativsatz.

50 % der Zuschauer mögen keine 30-Sekunden-Spots, die eine Sendung kurz unterbrechen.

→ Plural → Nominativ

4b Teil C Seite 125

Die unterstrichenen Sätze sind Relativsätze, die das Bezugswort näher beschreiben. Sie werden mit einem Relativpronomen eingeleitet.

Relativsätze sind Nebensätze.

Werbung

A17 Vorlieben und Abneigungen beim Fernsehen

a) Ergänzen Sie die Relativpronomen im Nominativ oder Akkusativ.

1. Mich stört der klassische Werblock, die spannendsten Filme unterbricht.
2. Mich stört Werbung, während einer Sendung am Bildschirm erscheint.
3. Ich mag keine Reporter, dumme Fragen stellen.
4. Mich stört die Frisur der Moderatorin, die Talkshow am Sonntag moderiert.
5. Ich mag keine Krimis, zu brutal sind.
6. Ich mag keine Kochshows, Werbung für Produkte machen.
7. Mich stört der neue Serienheld, der Sender jetzt als Superstar feiert.
8. Ich hasse meine Fernbedienung, nie richtig funktioniert.
9. Ich finde den Anzug des Nachrichtensprechers hässlich, er jeden Mittwoch trägt.
10. Ich mag das Interview der Woche nicht, jeden Sonntag gezeigt wird.

b) Ergänzen Sie die Relativpronomen im Dativ oder Akkusativ.

Ich mag keine Sendungen, in denen man über Politik spricht.

Bei Relativsätzen mit präpositionalen Ausdrücken steht die Präposition vor dem Relativpronomen. Der Kasus richtet sich nach der Präposition.

1. Ich mag Talkshows, zu man interessante Gäste einlädt.
2. Ich finde Komödien toll, über man lachen kann.
3. Ich mag Filme, über man nachdenken muss.
4. Ich mag Wissenschaftssendungen, bei ich etwas lernen kann.
5. Ich finde Kochsendungen lehrreich, in ein Profikoch etwas erklärt.
6. Ich mag Krimis, in der Mörder gefunden wird.

c) Und Sie? Was mögen Sie? Ergänzen Sie.

Ich mag

Teil A – Themen und Aufgaben Kapitel 4

Werbung: Produkte und ihre Eigenschaften

A18 Werbeanzeigen

a) Lesen Sie die folgenden Werbeanzeigen.

Siemens

Wusstest du, wie man Flecken entfernt? Der erste Waschmaschinen-Spot der Welt! Einmal waschen und alle Flecken sind weg. Das ist die neue Waschmaschine von Siemens. Sie entfernt alle Flecken, auch die hartnäckigsten. Sie ist die perfekte Lösung für alle Flecken. Sie ist die perfekte Lösung für alle Flecken. Sie ist die perfekte Lösung für alle Flecken.

FAZJOB.NET

Wir bieten den direkten Weg ins Internet. Der Weg zu uns führt über FAZJOB.NET.

Kostenlos registrieren und sofort die Stellenangebote der FAZJOB.NET in der FAZ. Die FAZJOB.NET ist die perfekte Lösung für alle Flecken. Sie ist die perfekte Lösung für alle Flecken. Sie ist die perfekte Lösung für alle Flecken.

b) Fragen zu den Anzeigen. Was ist richtig? Kreuzen Sie an.

1. Für wen ist die Karriereplattform der FAZ. geeignet?
 - a) ☐ Für alle, die eine Stelle suchen.
 - b) ☐ Für junge Menschen, die sich nach der Ausbildung/dem Studium um eine Stelle bewerben wollen.
 - c) ☐ Für Interessenten mit einem akademischen Abschluss und einigen Jahren Berufserfahrung, auch in leitenden Positionen.
2. Warum soll man sich für die Karriereplattform der FAZ. entscheiden?
 - a) ☐ Die Zeitung hat einen guten Ruf und verfügt über sehr gute Kontakte zu Unternehmen.
 - b) ☐ Die Plattform benutzt die neueste Software.
 - c) ☐ Die Plattform garantiert Erfolg bei der Jobsuche.
3. Was ist neu an der Waschmaschine von Siemens?
 - a) ☐ Die Waschmaschine arbeitet mit einem Waschprogramm, das sich auf unterschiedliche Fleckenarten einstellen kann.
 - b) ☐ Man kann mit der Waschmaschine sprechen.
 - c) ☐ Zusammen mit einem Spezialwaschmittel gehen alle Flecken raus.

Abbildung 3.45. Relativsätze und Werbeprodukte (Begegnungen B1, S. 104-105)

3.4.2.2.10. Werkstatt 9 gemeinsam VG und KG

Werkstatt 9: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: VG- und KG gemeinsam, Studenten/-innen im 1. Semester

Datum: 05. Januar 2023

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten/ 9.00 Uhr Beginn

Thema/Lernfeld: Interkulturalität, Anpassung

Kontext-Raum: Klassenraum B211

Materialien: Bleistift, Papier, Bilder

Methode/Technik: Kreative Drama Methode/ Improvisation

Lernziel: Wissen, wie man sich in der Gesellschaft anpasst und wie wichtig Einklang, Empathie, Verantwortung, Management und Harmonie in mehrkulturellen Gesellschaften sind.

Vor der Werkstatt berichtet die Lehrkraft über die 3 Phasen der KDM und führt die Probanden, die aus der KG kommen, in den Unterrichtsverlauf ein.

Werkstattphasen

A Vorbereitungs-/Aufwärmphase

Übung 1 ca. 10 Min.

Die TN treffen sich zuerst in der Energierunde. Die Lehrkraft sagt, dass das heutige Thema der Werkstatt „Interkulturalität“ ist. Nun stellen sich die TN rechts und links im Raum. Die Lehrkraft sagt den TN, dass sich in der Mitte des Raumes ein Boot befindet, und fügt an, dass alle in das Boot einsteigen sollen. Die Lehrkraft ruft alle TN nacheinander mit Namen auf und fordert sie auf, in das Boot einzusteigen. Die Lehrkraft betont, dass sich alle so in das Boot setzen sollen, dass niemand ungeschützt ist und dass sie bewegen müssen, um das Boot im Gleichgewicht zu halten. Sie betont immer wieder, dass sie das Boot im Gleichgewicht halten müssen. Diejenigen, die in das Boot einsteigen, deren Platz innerhalb der Grenzen liegt, um nicht zurückgelassen zu werden, werden animiert. Das Einsteigen in das Boot, das Absetzen unter Berücksichtigung der Gleichgewichtselemente, das Hervorheben von plötzlichen Wellenbewegungen durch Bewegungen und das Zusammendrücken durch das Hinzufügen von Gegenständen sind Bestandteil der Animation.

Die Lehrkraft macht eine Zwischenauswertung und fragt die TN, ob sie Schwierigkeiten haben, das Boot während der Fahrt im Gleichgewicht zu halten. Der Leiter fragt die Teilnehmer, warum diese Aktivität durchgeführt wurde, und hört sich die Ideen der TN an.

Übung 2 ca. 10 Min.

Die TN werden zu zweien Gruppen zusammengestellt und mit A und B bezeichnet. Die Partner werden gebeten, im Schneidersitz zu sitzen und ihre Knie sollten sich berühren. Es wird darauf hingewiesen, dass die Partner sich gegenseitig im Auge behalten

sollen. B wird gebeten, mit der rechten Hand die gleiche Bewegung auszuführen wie A mit der linken Hand. Es wird darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, während des Spiegelspiels still zu sein. Die Bewegungen sollten symmetrisch zur gleichen Zeit ausgeführt werden (Spiegel). Nach 3 Minuten tauschen die Partner die Rollen. Bei dieser Aktivität werden die A's gebeten, etwas aus dem täglichen Leben mit beiden Händen zu tun und die B's werden gebeten, die gleichen Bewegungen zu wiederholen. Nach Ablauf der 3 Minuten tauschen die Partner die Rollen.

Übung 3

ca. 10 Min.

Die Teilnehmer werden gebeten, aufzustehen. Wiederum in Paaren werden sie aufgefordert, im Stehen Bewegungen auszuführen, dabei führen die A's und die B's sollten die gleichen Bewegungen synchron wie ein Spiegel nachmachen. Die Paare werden auf Kommando der Lehrkraft gewechselt.

Übung 4

ca. 15 Min.

Die Lehrkraft bittet die TN, an eine Situation/Ereignis zu denken, die sie in den letzten Tagen erlebt haben und dies dem anderen mit stummen Gesten zu erzählen.



Abbildung 3.46. Stumm, Ohne Bewegung, ohne Worte (gefrorene Szene)

Alle treffen Sie sich im Kreis. Die Auswertung erfolgt durch die Erwähnung, ob sich der Verfolger oder die Verfolgerin wohl gefühlt hat, die Verantwortung schwierig war und die Schwierigkeit des Folgens schwierig war.

B Hauptteil/Improvisation

ca. 45 Min.

Die Lehrkraft teilt die TN in 4 Gruppen ein und gibt jeder Gruppe ein Bild, das sie improvisieren sollen.



Abbildung 3.47. Fotos für Improvisation

Sie stellt den TN 15 Minuten Vorbereitungszeit zur Verfügung. Danach führen alle Gruppen nacheinander die Improvisationen auf.

Die Improvisationen werden von den anderen Gruppen interpretiert und bewertet. Die Gruppe, die die Improvisation aufgeführt hat, äußert sich dazu und erklärt das, was sie vermitteln wollten.





Abbildung 3.48. Fotos zur Werkstatt 10 am 5. Januar 2023 KG und VG gemeinsam

C Evaluation/ Bewertung

ca. 45 Min.

Stellen Sie ein Produkt aus ihrem Heimatland vor. Was würden sie einem Deutschen als Geschenk aus der Türkei bringen. Begründen sie ihre Wahl.

Die Werkstatt wird in der Reflexionsrunde bewertet. Die LK aus der KG nehmen zum ersten Mal an einer Werkstatt für Deutsch als Fremdsprache mit der KDM teil.

Die LK äußern sich dazu als TN und Beobachter.

Schließen

Die Lehrkraft bedankt sich für die enthusiastische und gute Zusammenarbeit und möchte, dass sich alle gut auf die mündliche Prüfung vorbereiten. Sie verabschiedet sich.

3.4.3. Nachimplementierung

Im abschließenden Nachimplementierungsprozess wurde der Wortschatzleistungstest erneut direkt nach der 10. Werkstatt durchgeführt, um die Entwicklung des Wortschatzes der Probanden beider Gruppen zu messen und die Ergebnisse der VG und der KG wurden in der Nachimplementierung, nacheinander, miteinander und mit dem Vortest ausgewertet und verglichen.

Die Frage „Wie haben Sie den Unterrichtsablauf mit der KDM und mit KDT gefunden?“ wurde in der Evaluationsphase gestellt, um nach jeder Kreativen Dramawerkstatt die Meinung der Probanden der VG einzuholen, die sich die Lehrkraft in

ihrem Forschungstagebuch notierte, um sie dann in der Nachimplementierungsphase analysiert und in den Ergebnissen verzeichnet hat

Die verbindlichen Erwartungen für die Überprüfung der Lernergebnisse und der erreichten Leistungsprofile wurden bestimmt und eine mündliche Kompetenzüberprüfungen mit zentral gestellten Fragen zum Themenaspekt und Wortschatz und für jedes Thema spezifiziert separat vorbereitet durchgeführt. In der Nachimplementierung sollte ersichtlich werden, inwieweit die KDM mit verschiedenen Techniken sich auf den Erfolg im Lernprozess ausgewirkt hat.

Die Ergebnisse der Studie wurden dargelegt. Den Forschungsergebnissen folgernd wurden Empfehlungen und Vorschläge gemacht.

Semi-strukturierte Interviewfragen sollten mit 6 Personen nach der Implementierung abgefragt werden. Leider waren die Probanden nach den mündlichen Prüfungen nicht erreichbar, da im Süden der Türkei eine große Erdbebenkatastrophe das Leben negativ beeinflusst hatte und die Lehrinstitute auf Online-Unterricht umdisponierten.

3.5. Quantitative Analyse

Die Probanden wurden zu Beginn des Semesters und parallel in der letzten Vorlesung im Semester auf Ihre Wortschatzkompetenz geprüft. Zum Messen der Wortschatzkompetenz wurde ein Test eingesetzt, das unter Einholen von Sachverständigengutachten sorgfältig im Niveau A2-B1 nach den Vorlagen des Lehr- und Arbeitsbuches Begegnungen B1 vorbereitet wurde. Im Wintersemester wurden während den Vorlesungen die im Test erfragten Wörter angewendet und nach Bedarf mithilfe synonyme Begriffe erklärt.

3.6. Qualitative Analyse

Für die Qualitative Analyse wurden die Probanden inmitten der Vorlesungen von der Forscherin beobachtet und Verhaltensweisen, die aufgefallen und hinsichtlich der Forschung bedeutungsrelevant sind, wurden ebenfalls notiert. Am Ende jeder Werkstatt wurde die Werkstatt von den Probanden gemeinsam besprochen und positive und

negative Aspekte zu den jeweiligen Werkstätten ausdiskutiert. Die Lehrkraft notierte sich die Meinungen und Argumente der Probanden in ihrem Forschungstagebuch.

- War die Werkstatt förderlich für ihre fremdsprachlichen Kompetenzen?
- Inwieweit haben KDT Ihr Lernen in der Fremdsprache Deutsch beeinflusst?
- War die Werkstatt mit der KDM motivierend?
- Welche Erfahrungen haben Sie mit den KDT gemacht?
- Hat Ihnen die Werkstatt Spaß gemacht?
- Was hat Ihnen nicht gefallen? Was könnte man verändern?

Gegen Ende des Semesters wurde eine mündliche Final-Prüfung für beide (KG und VG) Gruppen am 12. Januar 2023 durchgeführt. Dabei wurden acht verschiedene Fragen, die die Themen der Kreativen Drama Ateliers und der Vorlesungen der KG den Probanden zur Auswahl gestellt. Die StudentInnen wurden einzeln aufgerufen und gebeten eine der zufällig ausgewählten Fragen ausführlich zu beantworten:

1. Interessieren Sie sich für Kunst? Welche Art/ Richtung begeistert Sie am meisten? Erzählen Sie bitte.
2. Was ist Ihr Traumberuf? Warum? Berichten Sie über Vor- und Nachteile am Arbeitsplatz. Was sollte geändert werden?
3. Was halten Sie von der Freizeit Aktivität „Lesen“? Lesen Sie gern? Was ist Ihr Lieblingsbuch? Welche Art von Literatur bevorzugen Sie?
4. Stellen Sie ein Produkt vor! Was würden Sie einem Deutschen aus der Türkei als Andenken/Geschenk mitbringen?
5. Welche Werbung gefällt Ihnen besonders gut? Welche ist Werbung ist Ihrer Meinung nach gelungen? Haben Sie einen Lieblingswerbespot? Was stört Sie an Werbungen?
6. Wenn Sie die Möglichkeit hätten in die Vergangenheit zu reisen, was würden Sie anders tun? Wo/ In welcher Situation würden Sie dann heute wohlmöglich sein?
7. Sie sind Präsident des Verwaltungsrates beim TRT. Was würden Sie verändern bzw. wie würden Sie das Fernsehprogramm gestalten? Was würden Sie häufiger senden? Was für Sendungen würden Sie bevorzugen, welche meiden?
8. Sie möchten mit Freunden/ Kommilitonen einen Ausflug machen. Wohin? Wie? Was nehmen Sie alles mit zum Essen und Trinken? Berichten Sie.

Da die Probanden mit den gleichen Voraussetzungen in die Prüfung gehen sollten, wurde in jeder Sitzung verschiedene, willkürlich gewählte Fragen gestellt. Die mündliche Prüfung wurde aufgenommen, um diese später nochmal abzuhören und in Ruhe zu bewerten. Weiterhin wurden die Aufnahmen aus der mündlichen Visa-Prüfung, die zu Beginn des Semesters durchgeführt wurde, zum Vergleich für eine eventuelle Entwicklung im positiven oder negativen Sinne der Sprechfähigkeiten der Probanden der VG im Fremdsprachlichen Deutschgebrauch zu bewerten, anschließend nochmal abgehört.



4. ERGEBNISSE

Quantitative und Qualitative Ergebnisse wurden in dieser Forschung begutachtet.

4.1. Profil der StudentInnen

Zur Analyse der qualitativen demografischen Studiendaten wurde eine deskriptive Analyse verwendet. Bei der deskriptiven Analyse wurden die gewonnenen Daten kategorisch zusammengefasst und nach vorgegebenen Themen tabellarisch dargestellt und Ergebnisse interpretiert.

Die Verteilung der Geschlechter der Stichprobe nach den Variablen ist in Tabelle 4.1. (Tab. 4.1.) angegeben.

Tabelle 4.1. *Verteilung der Studenten nach Gender Variable*

Variable	Kategorien	n	%
Geschlecht	Weiblich	5	27.78
	Männlich	13	68.42
	Insgesamt	18	100

Die Analyse von Tab. 4.1. zeigt, dass 27,78 % der LK, die an der Studie teilnahmen, weiblich (n=5) und 68,42 %, männlich (n=13) waren. Die Verteilung des Gender war anfangs so verteilt, dass weibliche Probanden 3 in der KG und 4 in der VG teilnahmen und 6 männliche Probanden in der KG und 7 in der VG teilnahmen. Zu Beginn der Studie war die Anzahl der weiblichen TN n=9 in der KG. Zwei weibliche Probanden konnten im Nachhinein an der Studie (aus für die Studie irrelevanten Gründen) nicht regelmäßig teilnehmen. Aus diesem Grunde wurden die anfangs erfassten Tools dieser beiden Probanden aus der Studie ausgeschlossen.

Das Gender der Probanden wurde für diese Studie nicht in Betracht gezogen, da das Gender in beiden Gruppen ungleichmäßig verteilt waren.

Die Schulabschlüsse der Probanden wurden in der Tabelle 4.2. aufgelistet und auf Eigenheiten untersucht.

Tabelle 4.2. *Schulabschlüsse der Probanden*

Schulabschluss	KG	VG	Schwerpunkt KG	Schwerpunkt VG
Gymnasium	männlich 3	männlich 8	Fremdsprachen 3	Fremdsprachen 6
Anadolu Lise	weiblich 1	weiblich 2	Sozialwissenschaften 1	Naturwissenschaften 2
				Türkisch-Mathematik 2
Berufs-gymnasium	männlich 1		Elektronik 1	
Privat-gymnasium	männlich 1		Türkisch-Mathematik 1	
Techn. und Industr. Berufs-gymnasium	männlich 1		Informationstechnologien 1	
Offene Bildung Gymnasium		Weiblich 2		Fremdsprachen 1

Die Probanden dieser Studie haben in verschiedenen Branchen und an verschiedenen Gymnasien ihre Schulabschlüsse absolviert. 3 Probanden aus der KG und 7 Probanden aus der VG haben ihren gymnasialen Abschluss mit dem Fächerschwerpunkt *Fremdsprachen* gemacht. Weitere Schwerpunkte in der KG sind *Informationstechnologien, Türkisch-Mathematik, Elektronik und Sozialwissenschaften*. Weitere Schwerpunkte in der VG sind *2x Türkisch-Mathematik und 2x Naturwissenschaften*. Die Probanden der Studie sind in beiden Gruppen hinsichtlich ihrer Schwerpunkte gemischt verteilt.

Tabelle 4.3. Demographische Merkmale der Probanden wie Alter, Geschlecht, Sprachniveau

Fremdsprachenkenntnisse		Sprechkompetenz im Deutschen	FSU an der Universität	Geschlecht	Alter	Gymn.
A1 D	Deutsch fließend Englisch Mittelstufe Französisch Grundstufe	Sehr gut	erstes Jahr	männlich	20-21	Privat Gymn. TM
A2	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	gut	3. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. FS
A3	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	gut	2. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. FS
A4	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	gut	2. Lehrjahr	männlich	26 <	B. Inf. Techn.
A5	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	gut	2. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. FS
A6	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	Sehr gut	2. Lehrjahr	männlich	26 <	Berufss. Elektr.
A7	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe Koreanisch Grundstufe	gut	2. Lehrjahr	weiblich	20-21	Gymn. FS
B1	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	befriedigend	2. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. NW
B2 D	Deutsch fließend Englisch Mittelstufe	Sehr gut	2. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. FS
B3 D	Deutsch fließend Englisch fließend	Sehr gut	erstes Jahr	männlich	18-19	Gymn. FS
B4	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe Russisch Grundstufe	gut	2. Lehrjahr	männlich	18-19	Gymn. FS
B5	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe	befriedigend	2. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. TM
B6 D	Deutsch fließend Englisch fließend Französisch Grundstufe	Sehr gut	erstes Jahr	männlich	18-19	Gymn. NW
B7	Englisch Mittelstufe Deutsch Mittelstufe	befriedigend	3. Lehrjahr	männlich	20-21	Gymn. FS
B8	Englisch fließend Deutsch Mittelstufe Russisch Grundstufe	gut	3. Lehrjahr	weiblich	20-21	Gymn. FS
B9	Englisch Mittelstufe Deutsch Mittelstufe Jagalog Grundstufe	befriedigend	2. Lehrjahr	weiblich	18-19	Gymn. TM
B10	Englisch fließend Deutsch Grundstufe	befriedigend	3. Lehrjahr	weiblich	22-23	Gymn. FS Fern
B11 D	Deutsch fließend Englisch Mittelstufe	Sehr gut	erstes Jahr	weiblich	20-21	Gymn. SB

10 der Probanden aus der VG und 5 Probanden aus der KG waren unter 21 Jahre alt. Die Ältesten 2 Probanden sind in der KG. 15 der 18 Probanden waren während der

Studie zwischen 19 und 21 Jahren alt. Man kann sagen, dass das Alter der Probanden in beiden Gruppen sehr nahe liegt und für die Studie nicht bedeutungsrelevant ist.

Fünf von den insgesamt 18 Probanden hatten einen langjährigen Aufenthalt mit Schulausbildung in Deutschland (diese Informationen wurden mit einem kurzen Lebenslauf von den Probanden eingeholt) und sind in der Tab. 4.3. mit D gekennzeichnet:

- Proband A1 aus der KG hat 14 Jahre lang in Deutschland gelebt und hat dort die Grundschule Degerfeld von der 1. bis zur 3. Klasse besucht. Das Gymnasium Weidig hat er bis zur 7. Klasse besucht und nach dem Umzug in die Türkei im Jahr 2015 hat er an einer Privatschule das Gymnasium bis zur 12. Klasse erfolgreich absolviert. Demzufolge hat er 7 Jahre in Deutschland und 5 Jahre in der Türkei seine Schulzeit verbracht.
- Proband B2 ist in der Türkei geboren und ist mit 2 Jahren nach Deutschland gezogen. Er hat in Köln die Kardinal Frings Grundschule besucht. Folgend hat er die Realschule Scholl besucht. Danach ist er in die Türkei zurückgekehrt und führte in der 8. Klasse seine Schulausbildung in der Türkei fort. Nach 12 Jahre Aufenthalt in Deutschland spricht er sehr gut und ohne Akzent Deutsch.
- Proband B3 hat in verschiedenen Zeitintervallen in Deutschland gelebt. Er hat von der 2. Klasse bis zur 6. Klasse die Schule in Deutschland besucht. Zuvor hat er in der Türkei gelebt. Danach ist er in die Türkei zurückgekehrt und führte die 7. Klasse überspringend in der 8. Klasse seine Schulausbildung auf der Privatschule TEOG in der Türkei fort. Die Oberstufe hat er ebenfalls in der Türkei absolviert. Von Ende 2019 bis 2022 hat er etwa 2 Jahre in Deutschland verbracht. Er verfügt über ein sehr gutes Deutsch und spricht fließend in der deutschen Sprache.
- Proband B6 hat von Geburt an in Deutschland gelebt und verfügt über eine einwandfreie und fließende Aussprache in Deutsch. Er ist nach dem Abitur für sein Studium in die Türkei gezogen.
- Proband B11 hat die Grundschule und Realschule in Deutschland besucht und nach der Rückkehr in die Türkei das Gymnasium abgeschlossen.

4 der 5 Probanden mit Schulausbildung und Aufenthalt im Ausland Deutschland waren in der VG und einer in der KG. Auffallend war das sie zwar mit fließender Aussprache in Deutsch sprechen konnten, jedoch noch grammatikalische Defizite hatten, die sich mit falschem Artikelgebrauch, begrenztem Wortschatz und Fehler im Satzbau

bemerkbar machten. Über eine fast einwandfreie Aussprache ohne gravierende Fehler verfügten 2 von den 5 Probanden mit Auslandserfahrungen.

4 von den Probanden mit Auslandsaufenthalt brauchten das Vorbereitungsjahr für ihr Studium nicht zu machen. 10 Probanden (ein Proband aus der VG hatte Auslandshintergrund) mussten ein Jahr Vorbereitung fürs Studium und 4 Probanden mussten zwei Jahre Vorbereitungsstudium absolvieren, um eine Qualifikation für das Lehramtstudium Deutsch zu erlangen.

Zu bemerken ist, dass alle Probanden mit oder ohne Auslandshintergrund über eine sehr gute und akzentfreie Aussprache verfügten. Weiterhin hatte die KG eine Besonderheit. 6 von 7 Probanden verfügten im Vergleich zu Deutsch über ein besseres und fließendes Englisch. Die KG verfügte über gute Deutschkenntnisse und einer der Probanden aus der KG sprach fließendes Deutsch und fertigte in Deutschland seine Schulausbildung bis zur Mittelstufe. 6 Probanden haben mehr oder wenig drei Fremdsprachen gelernt (4 VG, 2 KG).

Alle Probanden verfügen über mindestens einer zweiten Fremdsprache. 7 Probanden (5 VG, 2 KG) verfügen über eine dritte Fremdsprache mindestens in der Grundstufe. 12 der Probanden verfügen über mindestens einer weiteren Fremdsprache mit mindestens einem Niveau in A2.

Allgemein kann man sagen, dass das Sprachniveau der Probanden in beiden Gruppen (KG und VG) sehr nah liegt. Die Probanden sind eine Mischgruppe aus verschiedene Branchenrichtungen, mit unterschiedlichen Qualifikationen verschiedener Lernfelder. In beiden Gruppen befinden sich Probanden mit Auslandserfahrungen. Die Gruppen wurden als gleichwertig betrachtet.

4.2. Ergebnisse Quantitativer Befunde

In der Studie wurden vor dem experimentellen Prozess die Vortestergebnisse der VG und KG und nach dem experimentellen Prozess die Posttestergebnisse der VG und KG hinsichtlich des Wortschatztestes untersucht.

Zuerst wurde in dieser Studie vor dem experimentellen Prozess die Vortestergebnisse der VG und KG hinsichtlich des Wortschatztestes untersucht. Das

arithmetische Mittel und die Standardabweichungen der von beiden Gruppen im Vortest erzielten Ergebnisse sind in Tab. 4.4. dargestellt.

Tabelle 4.4. Wortschatz-Vor-Test-Ergebnisse der Versuchs- und Kontrollgruppe

Messung	Gruppe	n	$\bar{x}$	Ss
Geschlecht	Versuchsgruppe	11	80.00	14.44
	Kontrollgruppe	7	81.71	9.62
	Insgesamt	18	100	

Wie in Tab. 4.4. zu sehen ist, wurde festgestellt, dass die aus dem Vortest erhaltenen Durchschnittswerte sowohl der VG als auch der KG nahe beieinander lagen.

Um festzustellen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der VG und KG vor und nach dem Versuchsprozess besteht, wurde zunächst untersucht, ob die Daten normalverteilt waren oder nicht. In diesem Zusammenhang wurden zunächst die Extremwerte mit Box-Plot untersucht. Es wurde festgestellt, dass der 7. Wert im experimentellen Gruppendatensatz (Tab. 4.11.) ein Extremwert war, deshalb wurde der Extremwert aus dem Datensatz entfernt.

Anschließend wurden die Normalverteilungsmerkmale der Differenz zwischen den Ergebnissen vor und nach dem Test der KG und VG, Schiefe und Kurtosis, mit Hilfe von Quantil-Quantil-Diagrammen (Q-Q-Diagrammen) untersucht. Hierzu wurden zunächst die Schiefe- und Kurtosis-Koeffizienten der Daten untersucht. Die zugehörigen Ergebnisse sind in Tab. 4.5. dargestellt.

Tabelle 4.5. Schiefe- und Kurtosis-Koeffizienten der Differenzwerte

Gruppe	Messung	Schiefekoeffizienten	Kurtosis-koeffizienten
Versuchsgruppe	Vortest	-.530	-1.146
	Nachtest	-.773	-.012
Kontrollgruppe	Vortest	.827	-1.145
	Nachtest	.500	.528

Bei der Untersuchung von Tab. 4.5. variieren die Schiefe Werte des Datensatzes in der KG zwischen -.827 und .500 und die Kurtosis-Werte zwischen -1.145 und -.561. In der VG schwankten die Schiefe Werte zwischen -.530 und -.773 und die Kurtosis-Werte

zwischen -1.146 und -.012. Can (2017) gab an, dass Schiefe- und Kurtosis-Werte zwischen +1,96 und -1,96 ein Indikator für eine Normalverteilung sind. Die Ergebnisse zeigen, dass die Daten normalverteilt sind.

Das Q-Q-Diagramm wurde untersucht, um festzustellen, ob die Daten normalverteilt waren. Wenn die Normalverteilung des Datensatzes mit der grafischen Methode untersucht wird, wird die Verteilung der Werte visuell dargestellt (McKillup, 2012).

Die Normalverteilung der Daten wurde mit dem Q-Q-Diagramm untersucht. Die Ergebnisse sind in den Abbildungen 4.1.- 4.4. dargestellt.



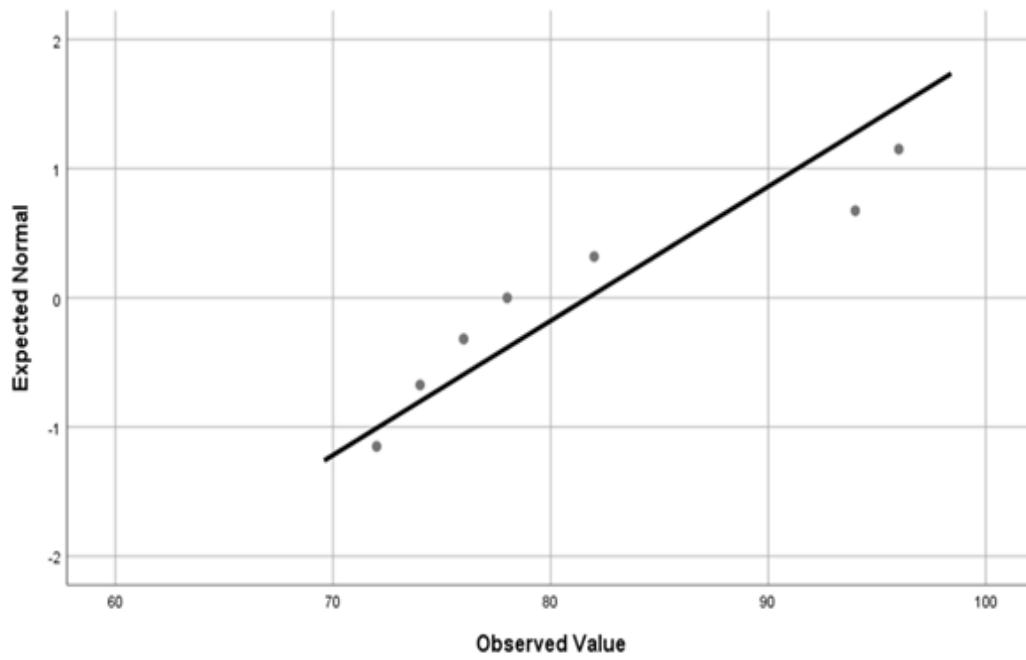


Abbildung 4.1. Q-Q-Diagramm der Vortestergebnisse der Kontrollgruppe

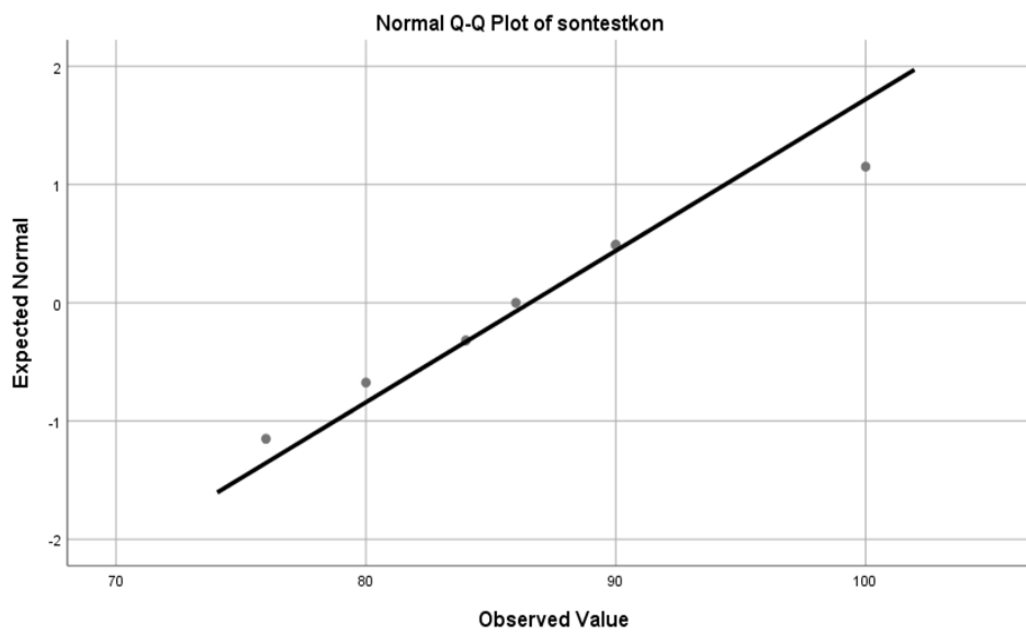


Abbildung 4.2. Q-Q-Diagramm der Nachtestergebnisse der Kontrollgruppe

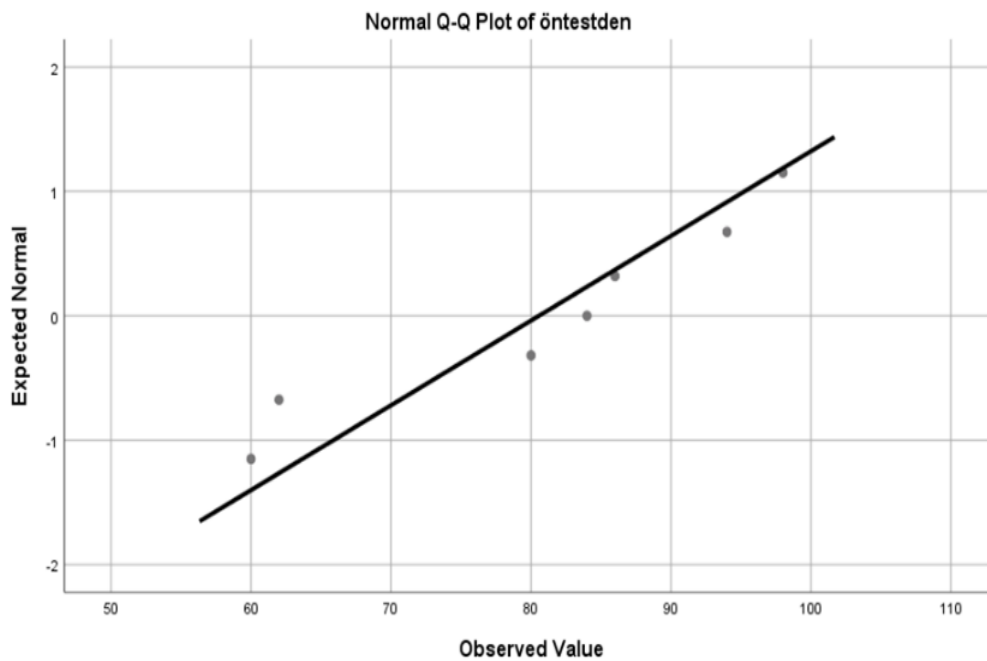


Abbildung 4.3. Q-Q-Diagramm der Vortestergebnisse der Versuchsgruppe

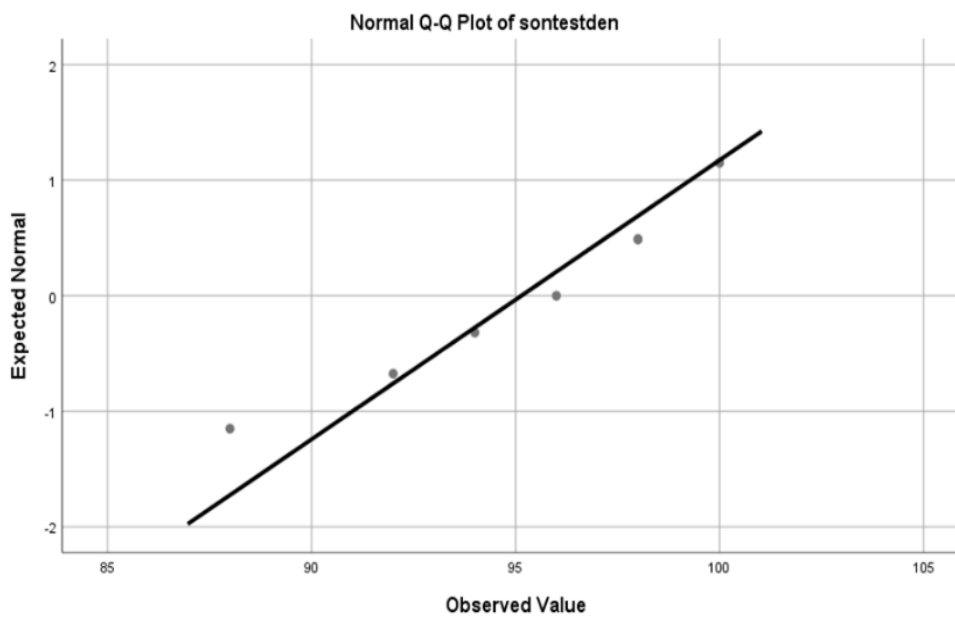


Abbildung 4.4. Q-Q-Diagramm der Nachtestergebnisse der Versuchsgruppe

Gleichzeitig wurde mit dem Kolmogorov-Smirnov-Test oder dem Shapiro-Wilk-Test überprüft, ob die Werte eine Normalverteilung zeigten. Die erhaltenen Daten sind in Tab. 4.6. aufgeführt.

Tabelle 4.6. *Ergebnisse des Normalitätstests*

	Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
	Statistik	DF	Sig.	Statistik	DF	Sig.
Vortest Kontrollgruppe	,222	7	,200*	,860	7	,153
Posttest Kontrollgruppe	,187	7	,200*	,970	7	,896
Vortest Versuchsgruppe	,199	7	,200*	,905	7	,364
Posttest Versuchsgruppe	,183	7	,200*	,945	7	,686

Bei der Untersuchung von Tab. 4.6. wurde in den Kolmogorov-Smirnov- und Shapiro-Wilk-Tests sowohl für die KG als auch für die VG ein $p > .05$ -Wert erhalten, und durch diese Tests wurde auch festgestellt, dass die Verteilung normal war, da die Werte größer waren als 0,05 Signifikanzniveau.

Da die Normalitätsbedingungen der Datensätze erfüllt waren, wurde ein T-Test für abhängige Gruppen durchgeführt. In diesem Zusammenhang wurde vor dem Versuchsdurchgang untersucht, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Vortestergebnissen der VG und der KG bestand. Die erhaltenen Ergebnisse sind in Tab. 4.7. dargestellt.

Tabelle 4.7. *VG und KG T-Test-Ergebnisse gemäß den Durchschnittswerten des Vortestes*

Messung Gruppe	N	-X	S	sd	t	p
Versuchsgruppe	10	79.80	15.21	16	.175	.867
Kontrollgruppe	7	81.71	9.62			

Wie in Tab. 4.7. zu sehen ist, wurde bei der Messung festgestellt, dass es auf dem $p > 0,05$ -Niveau keinen signifikanten Unterschied zwischen den Vortestergebnissen gab, die vor der Anwendung auf die VG und die KG angewendet wurden. Dies kann auch so interpretiert werden, dass die VG sowie die KG einander gleichwertig sind.

Am Ende des experimentellen Prozesses wurden die Post-Test-Ergebnisse der VG und KG in Bezug auf die Anwendung zur Messung des Wortschatzes untersucht. Das arithmetische Mittel und die Standardabweichung der Ergebnisse aus dem Posttest beider Gruppen sind in Tab. 4.8. dargestellt.

Tabelle 4.8. *Post-Test-Ergebnisse der VG und KG beim Wortschatztest*

Messung	Gruppe	n	$\bar{x}$	Ss
Posttest	Versuchsgruppe	10	95.14	4.14
	Kontrollgruppe	7	86.57	7.80

Bei der Untersuchung der Tab. 4.8. ist zu bemerken, dass die Post-Test-Ergebnisse der VG und KG einen signifikanten Anstieg zugunsten der VG aufweisen.

Darüber hinaus sind die Ergebnisse des t-Tests, der durchgeführt wurde, um zu untersuchen, ob es einen signifikanten Unterschied zwischen den Post-Test-Ergebnissen gibt, die auf die VG und KG als Ergebnis des Versuchsverfahrens angewendet wurden, in Tab. 4.9. aufgeführt.

Tabelle 4.9. *VG und KG t-Test-Ergebnisse gemäß den Durchschnittswerten nach der Implementierungsphase*

Messung	Gruppe	N	-X	S	sd	t	p
Posttest	Versuch	10	95.14	4.14	16	-2.843	.02
Posttest	Kontrolle	7	86.57	7.80			

Bei der Analyse der Tab. 4.9. wurde am Ende der Implementierungsphase mit der „KDM“ einen signifikanten Anstieg der Ergebnisse ($t_{16} = -2,84$ $p < 0,05$) festgestellt. Nach der Implementierungsphase wurde des Durchschnittes der Testergebnisse zum Wortschatz zu $\bar{x} = 95,14$ der Probanden in der VG und zu $\bar{x} = 86,57$ der Probanden in der KG ermittelt. Zwischen den beiden Gruppen hatte die VG 8,57 Punkte mehr als die KG. Dieses Ergebnis zeigte, dass die KDM einen signifikanten Effekt auf die Erweiterung des Wortschatzwissens hatte.

Darüber hinaus sind die Vor- und Post-Test-Ergebnisse der VG und der KG in Tab. 4.10. aufgeführt.

Tabelle 4.10. VG- und KG-t-Test-Ergebnisse gemäß den Durchschnittswerten des Vor- und Posttestes des Wortschatzleistungstestes

Gruppe	Messung	N	-X	S	sd	t	p
Versuch	Vortest	10	79.80	15.21	9	-3.320	.009
	Posttest	10	95.14	4.14			
Kontrolle	Vortest	7	81.71	9.62	6	-1.785	.124
	Posttest	7	86.57	7.80			

Aus der Tab. 4.10. wird deutlich, dass die Post-Test-Ergebnisse der VG deutlich höher sind als die Vor-Test-Ergebnisse. Es wurde festgestellt, dass es gemäß dem Ergebnis des t-Tests, der durchgeführt wurde, um zu bestimmen, ob der Unterschied zwischen diesen Werten signifikant war, einen signifikanten Anstieg gab ($t_{10}=-3,32$ $p<05$). Bei der Untersuchung der Vortest- und Nachtest-Ergebnisse der KG kam man zu dem Schluss, dass es einen Anstieg zugunsten der Nachtest-Ergebnisse der KG gab, dieser Anstieg war jedoch nicht signifikant ($t_7=-1,78$ $p>05$).

Aus dem Ergebnis lässt sich schließen, dass die KDM einen leistungsfördernden Effekt auf die Lernenden bewirkt hat.

Tabelle 4.11. Vor- und Nachtestergebnisse des Wortschatzkompetenztestes

Geschlecht	Nr.	Name	Vortest	Posttest	Differenz
männlich	A1	AB	96	100	+4
männlich	A2	HE	74	86	+12
männlich	A3	MDA	74	84	+10
männlich	A4	AY	78	90	+12
männlich	A5	EU	72	80	+8
männlich	A6	HK	94	90	-4
weiblich	A7	ZNE	82	76	-6
Kontrollgruppe  Versuchsgruppe 					
männlich	B1	KBA	62	98	+36
männlich	B2	DHK	84	94	+10
männlich	B3	İET	94	96	+2
männlich	B4	YÇ	80	88	+8
männlich	B5	CP	60	98	+38

männlich	B6	KZ	98	100	+2
männlich	B7	ASA	82	66	-16
weiblich	B8	SG	86	92	+6
weiblich	B9	JH	84	98	+14
weiblich	B10	ZNK	56	76	+20
weiblich	B11	SNA	94	98	+4

Die Veränderung der Punktzahl in Bezug auf die von den Probanden der in den Vor- und Posttest erzielten Punktzahlen wurde als 10 Punkte und weniger ($10 \geq$) und 11 Punkte und mehr ($11 <$) eingestuft. Dementsprechend erreichten 11 der Probanden in der KG und FG eine Punktzahl von 10 oder weniger. Sieben der Probanden erreichten eine Veränderung von 11 Punkten oder mehr. Die Richtung der Veränderung der Zensuren der LK der KG und FG wurde in zwei Gruppen als negativ (Abnahme der zweiten Note) und positiv (Anstieg der zweiten Note) untersucht. Demnach zeigte sich bei 15 LK eine positive Entwicklung, während sich bei 3 ein Rückfall in den Noten zeigte. Um festzustellen, ob ein signifikanter Unterschied zwischen den Werten der VG und KG vor und nach dem Versuchsprozess besteht, wurde zunächst untersucht, ob die Daten normal verteilt waren oder nicht. In diesem Zusammenhang wurden zunächst die Extremwerte mit Box-Plot untersucht und festgestellt, dass der 7. Testwert im experimentellen Gruppendatensatz ein Extremwert war und aus dem Datensatz entfernt wurde (Tab. 4.11.). Dieser Extremwert war begründet, da dieser Proband unregelmäßig bzw. aus gesundheitlichen Gründen an mehreren Vorlesungen nicht teilnahm oder oft zu spät kam.

4.3. Qualitative Analyse

Die aus den Ergebnissen der Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse werden unter Berücksichtigung der Forschungsziele präsentiert. Die aufkommenden Themen wurden in Kategorien eingeteilt und mit Zitaten aus der Sicht der Probanden untermauert.

Es wurde ein phänomenologisches qualitatives Forschungsdesign verwendet. In diesem Design werden Daten zum Forschungsproblem durch halbstrukturierte Interviews, Beobachtungen, Meinungsäußerungen der LK und Forschungsnotizen gesammelt. Die erhobenen Daten werden nach den Regeln der qualitativen Datenanalyse ausgewertet. Der Grund für die Verwendung einer qualitativen Grundlagenforschung in

dieser Studie besteht darin, Informationen zu Subprobleme, denen in dieser Studie nachgegangen wurde, zu sammeln. Das Ziel dieser Studie wird mit den Subproblemen gemeinsam analysiert und bewertet.

4.3.1. Notizen zu Aussagen und Bewertung der Werkstätte

Notizen der Forscherin wurden inmitten und gegen Ende der jeweiligen Vorlesungen hinsichtlich des Verlaufs der Werkstatt, um Rückmeldungen zum parallel gelernten Themeninhalt und zur Methodik aufzuschreiben, um Ansichten in der Bewertungsphase mit Zensierungen der Probanden der VG zu erschließen, im Forschungstagebuch genommen. Die Meinungen und Kritik zu der KDM der Probanden in den Werkstätten wurden. Nach jeder Werkstatt nahmen die LK Stellung dazu, ob die Werkstatt mit der KDM ihren Erwartungen entsprach oder nicht. Mögliche Fehlkalkulationen in der Planung, wie z.B. zeitlicher Aufwand, Erklärungen und Anweisungen zu den Aktivitäten während des Ateliers sind wichtige Hinweise für spätere Planungen.

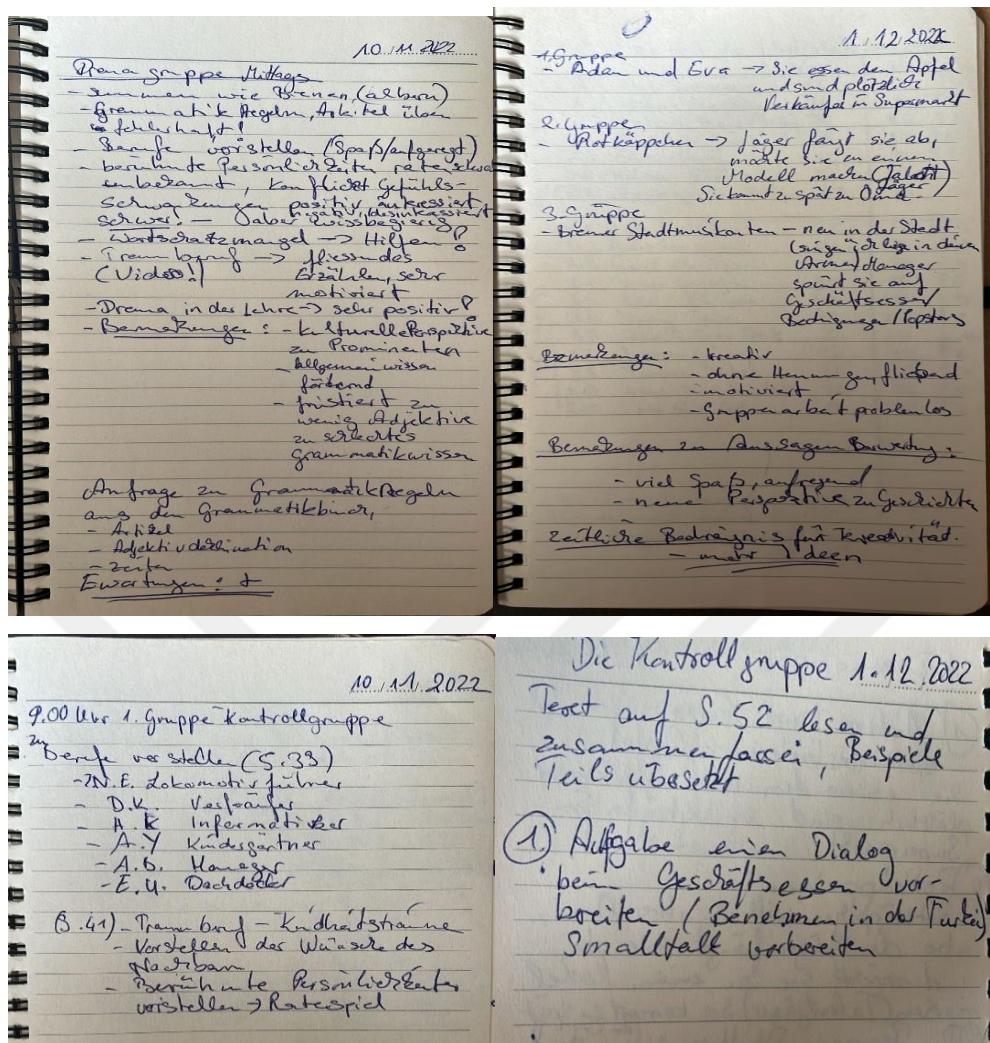


Abbildung 4.5. Notizen aus Tagebuch der Forscherin

Werkstatt 1, 20. Oktober 2022

Allgemein meinten alle Probanden, dass sie Spaß in dieser Vorlesung mit der KDM hatten, B11 meinte nur, dass sie Schwierigkeiten beim Verstehen der Aufforderungen und Anordnungen hatte und deshalb immer wieder nachfragen musste.

Beim Aufzählen der Routine Tätigkeiten, reichten die Probanden anfangs nur die gleichen Tätigkeiten wiederholt auf. Die Lehrkraft half etwas nach, indem sie mitmachte und mehr Dynamik / Aktion und einen verlängerten Tagesablauf einleitete. Die Probanden hatten bedeutend mehr Spaß und Interesse beim Animieren dieser Aktivitäten.

Beim Vermarkten der Objekte mit der Kombination der Hobbyaktivitäten hatten alle Probanden eine hohe Motivation, man merkte, wie sie sich während der Planung / Aussprache in Gruppen amüsierten. Sie meinten, dass gerade die absurde Verknüpfung

dieser Begriffe sie dazu veranlasst hätte, kreativ zu sein und sie dadurch in ihrer Entschlossenheit motivierter waren diese Produkte zu vermarkten und dabei keine Hemmungen beim Sprechen verspürt hätten.

- Ski fahren – Korkenzieher
- Bowling spielen – Lippenstift
- Schlittschuh laufen – Shampoo
- Fußball spielen – Schere

B11 schloss sich nicht zu der positiven Einstellung den anderen an. Sie stellte Fragen, wie sie es denn anstellen solle und sie schien etwas demotiviert zu sein.

In den Videos, die inmitten der Werkstatt aufgenommen wurden, ist die Kreativität und Hemmungslosigkeit der Probanden wahrnehmbar.

Allgemein fanden die Probanden diese Werkstatt fördernd und sie waren in Bezug zu ihren Erwartungen hinsichtlich der Unterrichtskonzeption und des Lerninhaltes zufrieden angetan. Nachhaltig fügten die meisten der Probanden an, dass sie sich unter der KDM eigentlich eine Vorbereitung für eine Theatervorstellung und Proben dazu vorgestellt hätten. Sie dachten, die Kreative Drama Werkstatt wäre so etwas wie eine Theater-AG. Sie bemerkten, dass in der Werkstatt mit den KDT ihre Kreativität und Fantasie angeregt wäre. Generell waren sie motiviert und hatten viel Spaß und Interesse am Unterricht gehabt. Sie waren begierig interessiert und ungeduldig hinsichtlich der folgenden Werkstätte.

Werkstatt 2, 27. Oktober 2022

Da in dieser Werkstatt die Aktivitäten in der Vorbereitungsphase länger gedauert haben, als geplant war, musste die Lehrkraft umplanen und die Übung 7 mit Improvisation wurde eingeschränkt durchgeführt.

Die Übungen zu den Namen fanden die Probanden sehr hilfreich und meinten das das Erinnerungsvermögen damit trainiert werden würde. Aber die Namensübung aus der vorigen Werkstatt fanden viele besser und einfallsreicher. Sie gaben an, dass sie diese Übungen später in ihren eigenen Unterrichtsplänen einsetzen würden. Besonders von der Ausführung der 6 Hüte Technik waren einige der Probanden positiv beeindruckt.

6 Probanden waren die Artikelregeln nicht geläufig, allgemein fanden die Probanden diese Übung gut und förderlich. Die Probandin B11, die in Deutschland aufgewachsen ist, meinte, da sie Probleme mit den Artikeln hätte, würden ihr diese Regeln von Nutzen sein. Die Schablonen waren eine Hilfe bei der Verwirklichung der Dialoge und Meinungsäußerungen. Die Probanden konnten ihre Begründungen viel leichter zum Ausdruck bringen.

Generell war die Dynamik des Unterrichts sehr hoch. Besonders bei der Brainstorming-Technik zeigten die Probanden viel Dynamik und Interesse bei der Zusammensetzung von Wörtern zu Kunst, die folgend an die Tafel geschrieben wurden. Die Probanden wollten die Schablonen und Regeln aufschreiben, da die Zeit zu knapp war, wurden diese Schablonen fotografiert und über die WhatsApp-Gruppe, die für die KG und VG zum Informationsaustausch gegründet wurde, weitergeleitet.

Zu der Frage, ob der Unterricht den Erwartungen der Probanden entspricht, kamen positive Rückmeldungen, dass fast alle zufrieden waren. Sie befürworteten diese Frage. B11 war auch sehr erfreut, da sie Probleme mit dem Auswendiglernen der Artikel hätte und wohlmöglich von den Regeln profitieren könne. B7 und B9 sagten, dass sie normalerweise beim Kommunizieren im Deutschen zurückhaltend wären, aber in der Werkstatt keine Hemmungen gehabt hätten und bei den Aktivitäten der Übungen vergessen hätten, dass sie im Unterricht sind.

Werkstatt 3, 3. November 2022

In der ersten Übung im Hauptteil sollte eine Animation mit Konflikt vorgeführt werden. Jede Gruppe hatte einen Satz und eine Bedingung bekommen. Erfreulich war es zu beobachten, dass die Probanden diese Präsentation sehr gut vorführten. Die Übung 2 im Hauptteil konnte zeitlich nicht ausgeübt werden (bei der Planung wird immer etwas mehr an Übungen vorbereitet, für eventuellen Einsatzfall). Da die Werkstatt, trotz des Zeitmangels sehr gut verlief, waren die Probanden ebenfalls sehr zufrieden.

Ein Fest zu organisieren hatte den Probanden sehr viel Spaß gemacht. B10 meinte, dass sie in der Werkstatt das Sprechen häufiger praktizieren müssten und mit interessanten Aufgaben zum Reden angeregt werden würden. Die anderen Probanden stimmten ihr zu und fügten an, dass sie genug Stoff bzw. Anlässe zum Sprechen fanden.

Auf die Frage hinsichtlich der Erwartungen zeigten sich die Probanden zufrieden und genossen die vielfältigen Kommunikationsmöglichkeiten. Sie waren hochmotiviert und beteiligten sich in den Übungen angeregt und voller Interesse.

Werkstatt 4, 10. November 2022

Das Berufe-Raten hatte den Probanden eindeutig Spaß gemacht. Hingegen beim Erraten von berühmten Persönlichkeiten fanden sie die Übung zwar schwierig, dafür fanden sie, dass es ihnen viel gebracht hätte, da sich ihr Wortschatz zu Eigenschaften entwickeln konnte. Über verschiedene Persönlichkeiten zu sprechen, hätte gleichzeitig das Allgemeinwissen und die kulturelle Perspektive der Probanden erweitert. Die Übung Berufe-vorstellen führte zu Gefühlsschwankungen. Manche waren sehr schwach in der Beschreibung von Berufszweigen. Es gab verschiedene Meinungen. Machen Berufen gegenüber waren die Probanden positiv aufgelegt und zu anderen Berufen zeigten sie Desinteresse.

Zu „Drama ist die Probe des Lebens“ (Adıgüzel) gaben die StudentInnen unterschiedliche, vielfältige, positive Rückmeldungen und Feststellungen mit Beispielen und Analogien aus dem täglichen Leben.

Zu der Frage, ob die KDM den Erwartungen entspreche, meinten einige, es wäre frustrierend festzustellen, dass sie nur über so wenig Adjektive verfügen würden, aber gleichzeitig fanden sie die Werkstatt motivierend, da sie viel dazugelernt hätten und sie bestätigten, dass die Werkstatt ihre Erwartungen erfüllt hätte.

Am Ende der Werkstatt fragten einige Probanden nach den Grammatikseiten zum Nachschlagen, da ihnen bewusst wurde, dass es von Vorteil wäre die Grammatikregeln aufzuarbeiten. Die Lehrkraft gab die Seiten im Grammatikbuch B Grammatik weiter.

Werkstatt 5, 1. Dezember 2022

Die Werkstatt wurde im Allgemeinen als sehr kreativ bewertet. Die Umformung von bekannten Märchen oder mythologischen Geschichten war nicht gewöhnlich und gerade deshalb sehr motivierend. Bei den Probanden waren keine zurückhaltenden Reaktionen oder Hemmungen beobachtet worden.

Allgemein war die Gruppe motiviert, voller Energie und es wurde mit maximaler Beteiligung und Aufmerksamkeit wurde gearbeitet und gelernt. Für diese Werkstatt waren die Erwartungen über ihren Perspektiven hinweg überschritten.

Sie waren produktiv, kreativ und lernbegierig. Von Hemmungen war keine Spur. Im Gegenteil, die Probanden hatten viel Freude und diskutierten andere mögliche Formen der Abgänge der Geschichten.

Die Rückmeldungen waren generell sehr positiv. Sie fanden, dass sie mit der Umstellung der Geschichten (Märchen, Mythos, Fabeln) auch eine neue Perspektive bekommen haben. Nur zeitlich wären sie in Bedrängnis gewesen, ihnen würde im Nachhinein viele Möglichkeiten zu der Textgestaltung einfallen.

Werkstatt 6, 15. Dezember 2022

Die Probanden waren der Ansicht, dass diese Unterrichtsmethode sie flexibler im Denken mache. Sie müssten ständig umdenken und sich anpassen, und dass das wichtig sei, hätten sie bereits in der ersten Werkstatt festgestellt.

Sie hatten sogar beim Grammatik lernen viel Spaß, das wäre nicht üblich, wurde nebenbei angefügt.

Durch die Mitarbeit und Gruppenarbeit haben sie sich inzwischen gut kennengelernt. Gute Beziehungen werden durch die KDM eingeleitet.

B6 bemerkte, dass der Unterricht nicht monoton sei, im Gegenteil der Unterricht wäre anregend, vielfältig, anspornend, trainiere das Gehirn und motiviere sie.

B5 gab zu bedenken, dass nicht jeder diese Art von Lehren durchführen könnte, da sie sehr aufwendig sei und viel Vorbereitungszeit erfordere, jedoch würde es sich der Mühe lohnen.

B3 sagte, dass es weniger geeignet für Erwachsene sei. Die Lehrkraft fragte, ob die anderen auch so denken würden wie B3. Sie widersprachen und fügten hinzu, dass in jedem Alter das Spielen, Raten, aktiv sein und Kreativität trainieren sehr wichtig sei. Man sollte keine Grenzen setzen.

Die Rückmeldung zu den Erwartungen der Probanden zeigten sich sehr positiv aus. Sie hatten autonom ihre Wissenslücken und Fehler bemerkt, hatten Spaß beim Lernen, konnten Allgemeinwissen aufbauen und wollten diese Techniken in den Unterrichtsprogrammen später mit einplanen.

Werkstatt 7, 22. Dezember 2022

Diese Wochen fanden die Probanden in der VG die Werkstatt sehr dynamisch und interessant. Sie waren in den Übungen sehr kreativ und voller Energie mit dabei. Das Lernen von neuen Vokabeln würde ihnen nicht nur Spaß machen, sie stellten fest, dass sie die neuen Wörter der letzten Werkstätte sehr schnell gelernt hätten. Trotzdem meinten einige, dass sie für die Grammatik eine klassische Lehrform der KDM bevorzugen würden.

Bei der Vorbereitung der Zeitung hatten alle viel Freude beim Ausmalen, aber die Zeitung wurde nicht ganz fertig, deshalb nahmen die Probanden die Zeitung mit dem Bastelkoffer mit nach Hause, um sie fertigzustellen. Alle Probanden zeigten großes Interesse für diese Bastelaktivität.

Die Werkstatt fand die Probanden einstimmig super im Entertainment.

Werkstatt 8. 29. Dezember 2022

Diese Werkstatt fand die Lehrkraft, im Vergleich zu den vorigen, fließender im Ablauf. Die Probanden der VG hatten sich anscheinend an diese Lehrmethode gewöhnt. Für die Lehrkraft war es erfreulich zu beobachten, dass sogar B11 sich unkompliziert und mit Freude an allen Übungen beteiligt hatte, da sie zu Beginn des Semesters etwas voreingenommen in der Einstellung war, dass der klassische Fremdsprachenunterricht lehrreicher sei.

Die Probanden äußerten sich zu der Werkstatt. Sie fanden den Unterrichtsablauf anregend und interessant. Sie meinten, dass fortlaufend Aktion im Unterricht sei, nicht die Möglichkeit bestände einzuschlafen. Ein Proband (B8) meinte, dass ein Unterricht mit der KDM viel Aufwand erfordere, und dass er trotz des Aufwands die Methode bei seinen eigenen Schülern später ausüben werde.

Allgemein entsprach die Werkstatt den Erwartungen der Probanden. Natürlich muss hier darauf hingewiesen werden, dass die Probanden Laien sind und keiner KDM-Ausbildung unterlaufen sind. Ihnen fehlen Fachwissen und demzufolge die fachlich professionelle Perspektive.

Weiterhin wurde angeführt, die Werkstatt erfordere viel Denkvermögen und Energie, da sie sich körperlich ja auch viel bewegen müssten, worüber sie sich jedoch nicht beklagen würden, im Gegenteil, sie wussten es zu schätzen. Sie beklagten, dass sie meist sehr hungrig aus der Vorlesung gehen würden. Allgemein wurden die Erwartungen

zur Werkstatt seitens der Lehrkraft und der Probanden zufriedenstellend erfüllt. Die Lehrkraft versprach allen, in der nächsten und letzten Werkstatt süße und salzige Backwaren und Getränke mitzubringen.

Werkstatt 9, 05. Januar 2022

Da das Semester zu Ende ging, konnte eine der geplanten Werkstätte nicht mehr ausgeführt werden, anstatt dessen wurde ein Plan für KG und VG zusammen erstellt, um den Probanden in der KG die Möglichkeit zu bieten diese Lehrmethode zu erfahren. Eine Abweichung vom Lehrthema wurde bewusst angesetzt, da es unfair gegenüber den unerfahrenen Probanden aus der KG gewesen wäre, diese Werkstatt in die Prüfung einzuführen. Diese Methode wurde vorgestellt, durchgeführt, bewertet und zum Ende wurden die Meinungen der Probanden eingeholt. Die Probanden sollten in erster Linie Spaß haben und dazu angeregt werden kreativ zu sein. Die Probanden aus der KG sollten sich ebenfalls ein Bild von der KDM machen und diese Methode praktizierend erfahren.

Die Probanden aus der KG hatten zum ersten Mal mit großem Interesse an einer Werkstatt mit der KDM teilgenommen. Die Lehrkraft hatte bei der Gruppierung in den Übungen / Aktivitäten bewusst darauf geachtet, dass Mischgruppen (KG und VG zusammen agierend) gebildet wurden.

Überraschend war zu verzeichnen, dass sich die KG mit den Probanden aus der VG unkompliziert im Teamwork eingearbeitet hatten und beobachtet wurde, dass die KG und VG miteinander harmonierten. Sie haben sehr schnell auf die Anweisungen der Lehrkraft reagiert und sind mit der VG gleichwertig vorangeschritten und das Ergebnis war eine harmonische Gruppenarbeit.

Das Thema und die Art, wie das Thema in der Werkstatt bearbeitet wurde, fanden alle Probanden einstimmig gut, bedeutend und der Mühe wert.

Ein LK (A4) aus der KG sagte aus, dass diese Werkstatt Einfallsreichtum erfordert und dass er durch das viele Nachdenken vor der Improvisierung vergessen hatte, dass er am Anfang der Werkstatt aufgeregt war. Die Lehrkraft forderte ihn auf, zu begründen, weshalb er aufgeregt sei. Zu Beginn hatte der Proband A4 Hemmungen davor, in einer Rolle zu agieren und sich zu blamieren. Die Lehrkraft wollte wissen, ob er seiner Einstellung weiterhin standhaft war. Er erklärte, dass es für ihn eine neue Perspektive zur Unterrichtsgestaltung biete und dass er Gefallen an der Werkstatt hatte. Allgemein ist

anzuführen, dass dieser Proband positiv beeindruckt über die Thematisierung und den Ablauf im Unterricht war.

Die Frage, ob die Werkstatt den Erwartungen der Probanden entspreche, kamen verschiedene Ansichten auf. Die Probanden aus der KG, die seit Wochen mit der funktionalistisch- handlungsorientierten Methode unterrichtet wurden, waren von der Dramawerkstatt begeistert. Auch die Probanden aus der VG, die bereits seit 9 Wochen mit der KDM unterrichtet wurden, fanden das Thema sehr gut und die Art wie sie damit arbeiten durften fanden sie sehr persönlichkeitsfördernd, die KDM rege die Kreativität und das Denkvermögen an, trainiere das Problemlösen, würde die Zusammenarbeit motivieren und biete die Möglichkeit, verschiedene Perspektiven auszutauschen.

4.3.2. Bearbeitung des halbstrukturierten Interviews

Mit einem halbstrukturierten Interview wurden zu Beginn der Implementierung schriftlich Einstellungen, Gedanken, Informationen von den Probanden eingesammelt.

Da angenommen wurde, dass die Fragen in der Muttersprache eindeutig verstanden werden und die Probanden sich in ihrer Muttersprache leichter zu den Fragen äußern können, wurden die Fragen in Türkisch gestellt und den Probanden zur freien Wahl überlassen, in welcher Sprache sie den Fragen antworten möchten.

Den Lehramtskandidaten wurden folgende Fragen gestellt:

Frage 1: „Was denken Sie über die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache?“

Für die meisten Probanden (83,3 %) ist das Erlernen einer Sprache sehr wichtig. 33,3 % der Probanden sind der Ansicht, dass eine Fremdsprache mit anderen Worten die Kultur dieses Landes widerspiegelt. Die Hälfte der Probanden sind der Meinung, dass Sprachen den Menschen weiterentwickelt und ermöglicht aus anderen Perspektiven zu schauen und die Weltanschauung zu verändern. Sprachen lernen bietet für aus der Sichtweise von über einem Drittel der Probanden viele Vorteile wie z.B. Berufschancen und entwickelt die eigene Persönlichkeit. Weiterhin weisen fast die Hälfte der Probanden darauf hin, dass Sprachen die Möglichkeit biete, menschliche und geschäftliche Beziehungen aufzubauen und Ressourcen zu erreichen. Hier sind zwei Antworten für die Bedeutung einer Fremdsprache der Probanden aufgeführt:

P2: Eine Sprache sagt eine Person. Ich beherrsche viele Sprachen und möchte mehr Menschen und mehr Ressourcen erreichen. Wenn wir eine Sprache lernen, lernen wir auch die Kultur des Sprachlandes kennen. Ich glaube, dass mein Wunsch, diese Sprache zu lernen, dazu beigetragen hat, dass ich ein aufgeschlossenerer und aufrichtigerer Mensch geworden bin.

P5: Das Erlernen einer neuen Sprache ist wie der Erwerb einer neuen Persönlichkeit. Sie können sich noch weiter verbessern, indem Sie unser Wissen aus einer anderen Perspektive betrachten und andere Sprachen lernen.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

ESKİŞEHİR

FAKÜLTİ

Dersin Adı : Fakültesi veya Yılı :
 Verilen Not : Sınıf ve Bölümü :
 Öğretim Üyesinin İmzası : No :
 Adı ve Soyadı :

1. Yabancı dil öğrenmek bir insanı gelişiminde en önemlisi olarak etkiler. Çünkü en önemli araçtır. Bu nedenle her gün öğrenen dil, yeni kelimeler öğrenir.

2. En zorlandığım beceriler konuşma ve dinleme. Dinleme konusunda biraz zor. Ayrıca olan işleri kan alarak anlamıyorum. Konuşma ise fazla zor. Yabancı dil öğrenmek.

3. Bilmediğim kaynaklarla pratik yapıyorum. Film ve dizi izliyorum, müzik dinliyorum. Ayrıca elbette dışarı çıkıyorum.

4. Herhangi bir dil öğrenmek için en iyi yöntem dinlemektir. Çünkü dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir. Dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir. Dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir.

5. Elbette, konuşma. Yabancı dil öğrenmek için konuşmak en iyi yöntemdir. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

6. Konuşma. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

7. Konuşma. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

8. Konuşma. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

9. Konuşma. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

10. a) Çok zor. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.
 b) Herhangi bir dil öğrenmek için en iyi yöntem dinlemektir. Çünkü dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir. Dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir.
 c) Hayır. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

1. Dinlemek. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

2. Konuşmak. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

3. Konuşmak. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

4. Her dil öğrenmek için en iyi yöntem dinlemektir. Çünkü dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir. Dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir.

5. Dinlemek. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

6. Konuşmak. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

7. Konuşmak. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

8. Konuşmak. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

9. Konuşmak. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

10. a) Çok zor. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.
 b) Herhangi bir dil öğrenmek için en iyi yöntem dinlemektir. Çünkü dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir. Dinlemek, konuşmak ve yazmakla aynı şeydir.
 c) Hayır. Çünkü konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir. Konuşmak, dinlemek ve yazmakla aynı şeydir.

ANADOLU ÜNİVERSİTESİ

Der: Derin Adı :
 Ve: Verilen Not :
 Ol: Öğretim Üyesinin İmzası :

1- Bir dil bir insan derler. Ben birçok dile hakim değilim. Daha çok İspanya, daha çok Almanya ile ilgileniyordum. Her bir dil öğrendiğimde dilini öğrendiğime ülkenin kültürünü de öğrenmiş olurum. Benim bu dil öğrenme isteğimin daha çok garipçe ve istediğim bir insan olma arzusu ile ilgili olduğunu düşünüyordum.

2- En çok zorlandığım konu konuşma ve dinlenmedir. Çünkü günlük yaşamda kulak alışıklığım olmadığı ve konuşulmayan bir dil öğrendiğim için konuşma yapmaya alışmam zaman aldı.

3- Almancanın gelişmesi için kitap okuyup ve çeviri yapıyorum. Genelde Almancanın sistematik bir dil olduğu için gramer kurallarını öğrenmek zorlandım. Ancak kelime hazinesi her dilin insanı şimdiki kuramıyor.

4- Güncel hayatta pek bir şey yapmıyorum. Çünkü dil öğrenmek sadece okuma, yazma, konuşma ve dinleme ile ilgili. Almancanın kelime hazinesi çok geniş. Almancanın kelime hazinesi çok geniş. Almancanın kelime hazinesi çok geniş.

5- Kendimi Almancanın dilinde ifade edebiliyorum. Ama dilin tonlarına girebildiğimi düşünmüyorum.

6- Telefonumun dilini Almancaya değiştirdim. Bir şey anladığımda anladığımı söylüyorum.

7- Video izleyip video hakkında soruları soruyorum.

8- Yaratıcı drama hakkında pek bir bilgim yok.

9- Pek fazla teknik bilmiyorum. Sadece.

10- a) Evet, çok iyi.
 b) Yeterli çalışmamak.
 c) Lisans eğitimi. Almancanın dilini öğrenmek. Almancanın dilini öğrenmek. Almancanın dilini öğrenmek.

Abbildung 4.6. Antworten zu dem halbstrukturierten Interview

In der Tabelle 4.12 sind die Antworten der 1. Frage aus dem halbstrukturierten Interview kategorisiert dargestellt.

Tabelle 4.12. Kategorisierung der 1. Frage im halbstrukturierten Interview

TN	1.1. Kultur	1.2. Persönlichkeit	1.3. Verbindung	1.4. Vorteile	1.5. Entwicklung
P1	in verschiedenen Kulturen agieren				
P2	Sprache=Kultur lernen	aufgeschlossener, aufrichtigerer	Menschen Ressourcen		
P3			Ressourcen, menschliche Kontakte		
P4				Vorteile	
P5		Persönlichkeit erwerben,			Perspektiven
P6					Werkzeug
P7	Kulturen		geschäftliche, menschliche Beziehungen		Horizont erweitern
P8					Weltanschauung, anders denken
P9		Selbstförderung	Zugang zu Menschen	Welt eröffnet	
P10			Menschen	Interaktion	Technologie
P11		Erleuchtung		berufliche	Flexibilität
P12			Kommunikation		
P13	Kultur	Einfallsreichtum			Sichtweisen, Horizont
P14				Vorteile	
P15	öffnet die Tür zu einer Kultur	Persönlichkeit		Chancen auf dem Arbeitsmarkt	
P16				öffnet verschlossene Türen	
P17			Kontakte im Ausland	Reisevorteile	Hilfsbereitschaft
P18	kulturelle Entwicklung	Veränderung positiv, eigene Richtung, Lebensphilosophie	Interagieren, Kommunikation	Reisen, Assimilation	Weltverständnis, Perspektiven
Insg.	6	7	8	7	9

1.P11: Ich sehe das Erlernen einer Fremdsprache als den einzigen Ausweg aus diesem Leben. Ich kann es als das „Licht am Ende des Tunnels“ für mich bezeichnen, sowohl um mit Menschen auf der ganzen Welt auf Englisch kommunizieren zu können als auch um die Jobmöglichkeiten zu nutzen, die ich durch das Erlernen der deutschen Sprache finde.

1.P18: In der globalen Welt ist es mittlerweile sehr einfach und schnell zu reisen und Orte zu wechseln. In diesem Fall ist es unvermeidlich, dass Menschen in verschiedenen Sprachen auf der Seite des täglichen Lebens stehen und interagieren. Wir können problemlos mit vielen Nationen kommunizieren, insbesondere mit Englisch, das weltweit akzeptiert und leicht zu erlernen und zu üben ist. Darüber hinaus können wir durch das Erlernen der Sprachen, die uns interessieren,

sowohl unsere kulturelle Welt entwickeln als auch die Welt verstehen, die diese Nation in ihrer eigenen Sprache assimiliert und vorherrscht. Ich denke, dass jede Sprache der Art und Weise, das Leben zu leben und zu verstehen, ihre eigene Richtung vorgibt. Das Erlernen einer Fremdsprache, um andere Perspektiven und Lebensphilosophien zu gewinnen, ist ein wichtiges Lernen, das einen Menschen hundertprozentig verändert.

Frage 2: *Was ist die schwierigste Fertigkeit /Lesen-Schreiben-Sprechen-Hören) im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht? Warum sind Sie dieser Meinung?*

P1, P14, P17 sind Probanden, die aus Deutschland kommen, dort aufgewachsen und zur Schule gegangen sind, deshalb ist keine der Fertigkeiten im Deutschen schwer für sie. Trotzdem hat P17 angeführt, dass sie Schwierigkeiten in der Grammatik (Artikel und 4 Fälle Deklination, u.a.).

Zum größten Teil wird das *Hören* (von der Hälfte der LK wurden Schwierigkeiten beim Hören an erster Stelle angegeben) als die schwierigste Fertigkeit im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht degradiert. Ein Drittel der Probanden gibt die Fertigkeit *Sprechen* als sehr schwierig vor. Dem folgt das *Schreiben* und zuletzt das *Lesen*, die weniger Schwierigkeiten bereiten (vgl. Tab. 4.13.). Ihre Begründungen für die Hörschwierigkeiten sind:

- fremd und ungewohnt für das Hörvermögen
- untrainiert, zu wenig Praxis/Übung
- unzureichendes Hörvermögen
- Akzentuierung schwer zu kodieren (Phonetik)
- Konzentrationsmangel
- zu kompliziert zum Umdenken

Dabei haben 3 Probanden das Sprechen und Hören gemeinsam unter den schwierigsten Fertigkeiten aufgeführt. Die Begründungen für die Sprechschwierigkeiten sind:

- Aufregung
- Hör- und Sprechvermögen voneinander abhängig
- Phonetik schwere Aussprache im Vergleich zur Muttersprache
- Ohne Selbstsicherheit - Beunruhigung – Hemmungen
- zu wenig Praxis / Übung
- Konzentrationsschwierigkeiten

Tabelle 4.13. Schwierigkeitswahl der Fertigkeiten hören, lesen, schreiben, sprechen

TN	2.1. hören	2.2. lesen	2.3. schreiben	2.4. sprechen
P1	-	-	-	-
P2	X			X
P3	X			
P4			X	
P5	X			
P6	X			X
P7				X
P8	X			
P9			X	
P10	X			X
P11				X
P12	X			
P13		X	X	
P14	-	-	-	-
P15	X			
P16	X			
P17	-	-	-	-
P18			X	X
Insg.	9	1	4	6

2.B3: Hören, denn ich habe oft Schwierigkeiten zu verstehen, was ein deutscher Sprecher sagt, nicht weil mein Wortschatz unzureichend ist, sondern weil meine Hörfähigkeiten unzureichend sind.

2.P8: Obwohl es so scheint, als ob die Sprechfertigkeit am schwierigsten ist, ist der Teil, mit dem ich die größten Schwierigkeiten habe, definitiv die Hörfertigkeit. Denn die Fähigkeit, beim Hören einen Satz zu verstehen, zu analysieren und gegebenenfalls zu interpretieren und gleichzeitig darauf zu reagieren, ist im Vergleich zu anderen Fähigkeiten wirklich schwierig.

Zu der Frage 3 „Wie arbeiten sie als angehender Lehrer daran, ihre allgemeinen Deutschkenntnisse zu verbessern?“ wurden die Antworten in Tabelle 4.14. dreifach kategorisiert:

1. lesen,
2. hören und sehen,
3. übersetzen und praktizieren (schreiben, sprechen).

12 von 18 Probanden, zwei Drittel der LK versuchen ihre Deutschkenntnisse mithilfe der zweiten Kategorisierung durch Medien das Hör- und Sehvermögen stimulierend zu bereichern. Zu den Medien, die angegeben wurden, gehören Filme, Videos, Serien, Nachrichten, YouTube, Musik und Hörbücher. Zu der dritten Kategorisierung kommt das meist bevorzugte „Praktizieren“. 14 von 19 Probanden bevorzugen es zu praktizieren, indem sie übersetzen, Kontakte mit Deutschsprachigen Ländern aufnehmen, in der Freizeit Spiele auf Deutsch spielen, ein Tagebuch führen, wiederholen, Lehrveranstaltungen besuchen oder Kurse belegen, Lerntechniken ausführen oder Wiederholungen machen. Auf Rang 3 haben mit 10 von 18 Probanden die 2. Kategorisierung „lesen“ angegeben. Sie versuchen ihre Deutschkenntnisse zu verbessern, indem sie deutschsprachige Bücher, Kurzgeschichten, Artikel, Nachrichten, Quellen u.a. lesen. 4 LK nehmen alle drei Kategorien in Anspruch. Fast die Hälfte der LK nutzen 2 Kategorien aus, um ihre Sprachkenntnisse zu erweitern. Und ein Drittel der Probanden nutzen nur eine dieser Kategorien, wobei bei der Einzelmethode die dritte Kategorie „Praktizieren“ aus den anderen Lernmethoden (Tab. 4.14.) hervorsticht.

Tabelle 4.14. Antworten zu der Frage 3

TN	3.1. Lesen	3.2. visuell, akustisch	3.3. praktizieren
Antwort	Bücher, Journale Zeitung usw. lesen	Videos, Filme usw. ansehen, Musik hören	Texte im Deutschen übersetzen, Tagebuch führen,
P1	deutsche Bücher und Quellen lesen	deutsche Videos, fernsehen	-
P2	Bücher lesen	-	Texte im Deutschen übersetzen
P3	lesen	Videos ansehen	Tagebuch führen, D Spiele spielen
P4	-	Hören, Videos und Filme ansehen	Praktizieren
P5	-	-	alltäglich Deutsch anwenden
P6	Lesen	Videos ansehen, Lieder hören	praktiziert mit Lehrmitteln
P7	-	Videos ansehen, Musik hören	wiederholen selten
P8		Videos ansehen und Musik hören, Soziale Medien	praktiziert Deutsch, wiederholen
P9	-	-	Nimmt Kontakt mit Deutschen auf
P10	-	-	benutzt Lerntechniken
P11	Artikel lesen	YouTube, Nachrichten in Deutsch	DW-Website übersetzen
P12	-	Filme, Musik	wiederholen
P13	-	-	Lehrveranstaltungen außerhalb der Uni
P14	In Politik weiterbilden	Filme	-
P15	Kurzgeschichten lesen	Filme mit deutschen Untertiteln, Reportagen	-
P16	Artikel lesen	Filme, Serien, Videos ansehen	-
P17	Lesen	-	Kontakte in deutschsprachigen Ländern
P18	lesen	Filme	Praktizieren
Insg.	10	11	14

Die Antworten zu der **Frage 4** „Was tun Sie als angehender Deutschlehrer in Ihrem Alltag, um Ihre *Sprechkompetenzen* in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern? wurde in Tabelle 4.15. dargestellt.

Tabelle 4.15. Maßnahmen zur Entwicklung der Sprechkompetenzen

TN	4.1. sprechen	4.2. lesen	4.3. Medien
P1	mit Familie		
P2	Gespräche und deutsch-türkische Wortspiele.		
P3	sprechen		
P4			chatten mit einer muttersprachlichen Freundin
P5	mit Freundin		Videos und Filme ansehen.
P6	nur im Unterricht		
P7			Aktivitäten
P8	Freunden sprechen		
P9	Sprechübungen		
P10		Neu gelernte Wörter oder Sätze laut lesen	
P11	Gespräche führen		„Tandem“ anwenden
P12	mit deutschen Freunden		Hörübungen
P13	ausländische Freunde		
P14		deutsche Nachrichten lesen	
P15	mit Kommilitonen sprechen, im Unterricht mündlich aktiv sein, Spielabende und mit Freunden unterhalten		chatten in Deutsch
P16	kommunizieren mit in Deutschland lebenden		
P17		Deutsche Romane	Krimiserien ansehen, Wortschatz recherchieren im Internet
P18	mit Freunden		
Insg.	15	3	7

Auf die **Frage 5: Können sie sich auf Deutsch so ausdrücken, wie Sie es möchten?** antworteten ein Drittel der LK mit ja, mehr als ein Drittel sagten, dass sie sich noch weiter entwickeln möchten und weniger als ein Drittel meinten, dass sie sich nicht so gut ausdrücken können.

5.P2: Ich kann mich auf Deutsch auf einem grundlegenden Niveau ausdrücken, aber ich glaube nicht, dass ich auf tiefere Themen eingehen kann.

5.P6: Natürlich arbeite ich daran, das zu können, aber ich bin noch nicht auf dem Niveau, das ich erreichen möchte.

5.P11: Auf Deutsch, ja, aber nicht in Übereinstimmung mit der deutschen Kultur. In Bezug auf Manierismen und Sprachästhetik bin ich immer noch nahöstlich.

5.P13: Das ist nicht besonders viel.

5.P17: Seitdem ich in der Türkei bin, konnte ich mein Deutsch mit keinem Üben, die meisten mussten ich mit mir Proben, ob ich überhaupt noch den Akzent habe. Ich denke, ich kann mich super ausdrücken, wenn ich möchte.

4.P18: Ich drücke es aus, kann es aber nicht näher, detaillierter erläutern.

In der **Frage 6** *“Was tun Sie, um Ihre Sprechfähigkeit und Ihrem Wortschatz im Deutschen zu fördern?”* wurde insbesondere neben der Fähigkeit Sprechen zusätzlich die

Förderung des Wortschatzes (Tab. 4.16.) in der deutschen Sprache hinterfragt. Hier ist die klassisch-grammatische Methode „Übersetzen“ beliebt, Wortschatzübungen mit Sprachlernapplikationen im Handy, Wortschatztests, wiederholen, Sprech- und Hörübungen, vor dem Spiegel Improvisieren, Nachrichten, Filme, Serien und Videos wurden mit 73,7% vorgegeben für eine Erweiterung des Wortschatzes und der mündlichen flüssigen Sprachfähigkeit. Weiterhin arbeiten 21% der Probanden an ihrer Beredsamkeit und ihren Wortschatzrepertoire, indem sie in der deutschen Sprache praktizieren (Umfeld, Familie). 15,78% der Probanden finden „lesen“ hilfreich für den Wortschatz.

Tabelle 4.16. Maßnahmen der P zur Wortschatzerweiterung

TN	6.1.	6.2.	6.3.
Antworten	Übersetzen mit Hilfe von Handy Applikationen /Wortschatz gebrauchen	mit Familie in Deutsch kommunizieren, praktizieren der Sprechfähigkeit mit Familie in Deutsch sprechen	lesen
P1	-		Lesen hilfreich
P2	Handy in Deutsch, Hilfe durch Applikationen	-	-
P3	-	X Deutsch Praktizieren Wortschatz erweitern	-
P4	-	Macht nichts -	-
P5	Anwenden der Wörter in Sätzen schreibend	-	-
P6	Serien in Deutsch	-	-
P7	Filme für Wortschatz	praktiziert mit deutschsprechenden im Umkreis	
P8	Serien und Filme	-	-
P9	-	Nimmt sein Umfeld als Vorbild	-
P10	-	-	liest und beantwortet Fragen zu den Texten
P11	Dokumentarfilm, Nachrichten, wiederholen improvisierend vor dem Spiegel	-	-
P12	Wortschatztests, Sprech- und Hörübungen	-	-
P13	Sprachlernapplikationen	-	-
P14	Nachrichten in Deutsch verfolgen	-	-
P15	Wortschatzübungen	-	-
P16	Videos ansehen	-	Artikel lesen
P17	Wörterbuch als Hilfe	-	-
P18	Nachrichten	-	-
Insg.	14	4	3

Die **7. Frage** „*Welche Übungen/Aktivitäten werden in Institutionen durchgeführt, um die Sprechfähigkeit in Deutsch als Fremdsprache zu fördern?*“ wurden dem Popularitätsrang nach aufgelistet mit:

- Frage-Antwort Technik (27,8 %)
- Gruppenarbeit, Erzähltechnik, Gespräche führen, (16,7 %)
- Dialoge, Argumentation, Spiele (16,7 %)
- Hören Muttersprachler, Präsentationen, Grammatik Satzbau, Leseübungen (5,6%) angegeben.

Zu den Fragen 8 und 9 „Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort 'kreatives Drama' hören?“ Welche KDT kennen Sie? (Tab. 4.17.) wussten außer 4 LK fast alle nichts über das Kreative Drama. Eine Probandin hatte schon mal einen Kurs zum Kreativen Drama belegt und kannte die Techniken der KDM nur oberflächlich. Sie sagte nur dass ihr die KDM im Kurs nicht gefallen hatte. 2 von 18 Probanden konnten etwas dazu sagen, hatten aber keine speziellen Informationen hinsichtlich der KDM in der Fremdsprachendidaktik. Ein Drittel der Probanden zeigten Interesse für die KDM, konnten sich aber keine komplexe Vorstellung zu dieser Methode machen.

Tabelle 4.17. Vorkenntnisse der Probanden zu Kreatives Drama, 8. und 9. Frage aus der Semi-strukturierten Interview

TN	8.1.	8.2.	8.3.
Antworten	Keine Kenntnisse	Improvisation, Rollenspiel	Mehr Technik, Methode
P1	x	-	-
P2	x	Improvisation	-
P3	x	Rollenspiel	-
P4	x	-	-
P5	x	-	-
P6	x	-	-
P7	x	Improvisation	-
B8	x	-	-
B9	x	-	-
B10	x	-	-
B11		Lernmethode, einmalige Erfahrung, denkt dass diese Methode nur was für Kleinkinder sei	Improvisation
P12		Improvisation, effektive Aktivität, die Spaß macht	-
P13	x	-	.
P14	x	- will sich über KDM informieren	-
P15	x	Interesse vorhanden	will sich im Kurs anmelden
P16	x	-	x
P17	x	-neuen Begriff gelernt	x
P18	x	-	x
Insg.	16	6	2

Im letzten Teil wurden Fragen zur Erstellung von außerinstitutionellen Faktoren, die die Wortschatzkompetenztestwerte beeinflussen können, gestellt, um unvorhergesehene Variablen zu erörtern (vgl. Tab. 4.18.).

- Waren Sie vor dem Test hochmotiviert?
- Möchten Sie auf eine Situation / ein Ereignis hinweisen, die/das sich im Moment positiv oder negativ auf die Prüfung auswirkt? [z.B. Schlaflosigkeit, Krankheit, Feier usw.]
- Haben Sie neben den Vorlesungen an der Universität eine weitere institutionelle oder private DaF-Unterrichtsförderung bekommen?

Die Frage 10a war dazu bestimmt die allgemeine Motivation der Probanden zu erörtern. Wie aus der der Tabelle 20 ersichtlich ist, wurde bei über der Hälfte (n=12) der Probanden die Motivation vor der Prüfung hoch eingestuft. Ein Drittel der der Probanden (6) stufte die Motivation als durchschnittlich ein und bei einem Probanden wurde die Motivation als niedrig eingeschätzt. B4 war ein Proband aus der KG und im Vortest lag er mit 74 Punkten fast -8 Punkte unter dem Durchschnitt 81,71 Punkten. B4 machte im

Posttest Fortschritte von + 10 Punkten und steigerte seine Leistung auf 84 Punkte. Er war zwar noch unter dem Durchschnittswert von 86,57 Punkten des Posttestes der KG, jedoch hat sich der Unterschied auf -2,57 verringert.

In Frage 10b wurden nach außerinstitutionellen Variablen, die die Ergebnisse des Wortschatzleistungstest der LK beeinflusst haben können, recherchiert. B1 ist ein Proband mit ausgezeichneter Aussprache, der seine Grundschulausbildung in Deutschland gemacht hat. Sein Vortestergebnis war 98 und den Posttest hat er mit voller Punktzahl gemacht. Proband B10 gab zwar an, dass er unter Schlaflosigkeit litt, hatte aber im Vortest (94 Punkte) besser abgeschlossen als im Nachtest (90 Punkte). Wie Proband B13 aus der VG darauf hingewiesen hat, dass sie psychische Probleme hat, die ihr Leben negativ beeinflussen, war ihr Vortest schlecht ausgefallen (56 Punkte), was sie dann im Posttest mit +20 Punkten auf eine Leistung von 76 Punkte aufarbeiten konnte. Proband B7 hatte über Schlaflosigkeit geklagt und gesagt, dass er krank sei, trotzdem hatte er im Vortest mit 82 Punkten den Durchschnitt erreicht, konnte diesen aber im Posttest nicht halten und seine Leistung war -16 Punkte auf 66 Punkte gesunken. Der Proband B7, der im experimentellen Gruppendatensatz ein Extremwert war, wurde aus dem Datensatz entfernt.

Die Antworten zu 10C zeigen, dass die Probanden parallel zu den Vorlesungen an der Universität keine weiteren institutionellen oder privaten DaF-Förderungen besuchten, außer B19, die aber später aus privaten Gründen nicht mehr in den Vorlesungen der KG teilgenommen hat und aus der Studie ausgeschieden ist.

Tabelle 4.18. *Außerinstitutionelle Variablen hinsichtlich der Wortschatzperformanz*

TN	10 a	10b	10c
P1	Ja	Krank, schläfrig-glücklich	Nein
P2	Ja	Nein	Nein
P3	Ja, hohe Motivation.	Ich habe nicht genug gelernt.	Ich habe vier Jahre lang Deutsch auf dem Gymnasium gelernt.
P4	Nein	Nein	Nein
P5	Die Motivation ist hoch. Ich bin immer noch begeistert von Deutsch.	Es gibt nichts Negatives.	Nein, das habe ich nicht.
P6	Meine Motivation war durchschnittlich.	Es gab keine negative Situation.	Nein, ich habe es nicht genommen.
P7	Meine Motivation war die gleiche. Aber ich habe mich selbst in Frage gestellt und besser verstanden.	Ich bin zurzeit krank und habe keinen Schlafplan.	Nein, ich habe keine Deutschförderung außer des Vorbereitungsprogramms erhalten.
P8	Ja, ich hatte keine Motivationsprobleme.	Ich habe weder positive noch negative Ereignisse erlebt.	Ich habe außer in der Schule keinen zusätzlichen Deutschunterricht erhalten.
P9	Ja	Nein	Nein
P10	Meine Motivation ist vor der Prüfung sehr hoch.	Ich denke, dass sich Schlaflosigkeit negativ auf die Prüfung auswirken.	Ich habe außerhalb der Universität keine Unterstützung im Deutschunterricht erhalten.
P11	Ich fühle mich neutral.	Mir fehlt frische Luft.	Ich habe die Themen bis B1 auf YouTube verfolgt.
P12	Ja	Nein	Nein
P13	Ja, sie war sehr hoch.	Meine psychischen Störungen wirken sich negativ auf mein Leben aus.	Nein, habe ich nicht.
P14	Ja	Nein	Nein
P15	Ja, meine Motivation war sehr hoch.	Es gab kein positives oder negatives Ereignis, daher kann ich kein Ereignis angeben	Nein, ich habe keinen Deutschkurs außerhalb der Schule besucht. Ich habe darüber nachgedacht, ihn dieses Jahr zu besuchen, aber ich wusste nicht, welcher Kurs in Eskişehir besser ist, wo sollte ich hingehen?
P16	Mäßig, weder hoch noch niedrig.	Ich glaube nicht, dass es sich positiv oder negativ auswirken wird.	Nein, außerdem nehme ich auch keinen Privatunterricht.
P17	Nein nicht, neutral.	Nein	Nein
P18	Ja, ich war hoch motiviert.	Schlafmangel oder schlechte Laune aus bestimmten Gründen können sich negativ auf die Prüfung auswirken.	Ich habe nur die auf dem Programm aufgeführten Deutschstunden genommen, ich habe keine andere Kursunterstützung erhalten.

4.3.3. Analyse der mündlichen Prüfungen der VG

Die Noten der mündlichen Prüfung beider Gruppen, der VG und der KG, sind in Tabelle 4.19. (VG) und Tabelle 4.20. (KG) dargestellt. Die Werte markieren, dass sich

die mündlichen Prüfungsnoten der VG im Durchschnitt um +10 Punkte verbessert haben. Genauso haben sich die mündlichen Prüfungsnoten der KG im Durchschnitt um +5,71 Punkte verbessert.

Die Werte der KG und der VG liegen im Durchschnitt sehr nahe. Man kann davon ausgehen, dass das Basislevel der KG dem Level der VG nahe liegt. Erfreulich ist, dass beide Gruppen Fortschritte in der mündlichen Kompetenz gemacht haben.

Tabelle 4.19. *Testergebnisse der Versuchsgruppe*

Versuchs--Gruppe	Nr.	Mündliche Zwischenprüfung	Mündliche Final Prüfung	Differenz
Männlich	B1	75	90	+15
Männlich	B2	90	95	+5
Männlich	B3	95	100	+5
Männlich	B4	80	90	+10
Männlich	B5	75	90	+15
Männlich	B6	95	100	+5
Männlich	B7	75	80	+5
Weiblich	B8	80	90	+10
Weiblich	B9	80	90	+10
Weiblich	B10	60	80	+20
Weiblich	B11	80	90	+10
Durchschn.		80,45	90,45	+10

Tabelle 4.20. *Kontrollgruppe Visa-Final Prüfungsergebnisse*

Kontroll-Gruppe	Nr.	Mündliche Zwischenprüfung	Mündliche Final Prüfung	Differenz
Männlich	A1	95	100	+5
Männlich	A2	75	95	+ 20
Männlich	A3	75	80	+5
Männlich	A4	90	95	+5
Männlich	A5	80	85	+5
Männlich	A6	90	90	0
Weiblich	A7	75	75	0
Durchschn.		82,86	88,57	+5,71

Da der Vergleich der Noten der mündlichen Prüfung zu abstrakt wäre und für diese Studie wenig Bedeutung trägt, wurde eine Vergleichsanalyse der Werte beider Gruppen ausgeschlossen.

Hingegen ist eine qualitative Analyse der Entwicklung der mündlichen Kompetenz der VG mit der KDM für diese Studie von entscheidender Relevanz. Deshalb wurden die mündlichen Visa- und Final-Prüfungen der Probanden der Versuchsgruppe verglichen.

Ein Ratingbogen (Tab. 4.22.) wurde für die mündliche Visa- und Finalprüfung qualitativ ausgewertet, und eine Bewertungsskala (Tab. 4.21.) erstellt. 1 ist die unterste und 6 die höchste Bewertungsnote und wird mithilfe der Punktzahlbegrenzungen bestimmt, wenn der Lerner keine Äußerungen zur gestellten Frage gibt, bekommt er keine Punkte. Die weiteren Bewertungsgrenzen sind in der unteren Tab. 4.21. aufgeführt. Anmerkungen zu den Kompetenzen:

Aussprache: mit zielsprachlicher Betonung und Satzmelodie (Akzent). Wichtig ist hier, inwieweit das gesprochene (Wort/Satz) verstanden und mit richtiger Aussprache, Betonung und Satzmelodie die Aussageabsicht unterstützt wird.

Grammatik: zusammenhängende Formulierung, sprachliche Flexibilität und Kohärenz, Zeiten richtig konjugiert

Wortschatz: umfangreich, gezielt und abwechslungsreich

Satzbau: sinnvolle flexible Satzarten

Dialog: natürliche und flüssige Kommunikation, problemlose Aufgabenlösung mit inhaltlich zufriedenstellenden Beiträgen

Textverstehen: fließende Antworten ohne Beihilfe, liefert sinnvolle Beiträge, antwortet Direkt themenspezifisch

Tabelle 4.21. Ratingbogen-Bewertungsskala für die mündlichen Prüfungen

100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	50 > F
36	35-	33-	31-	29-	27-	25-	23-	21-	19-	17-	16 >
	34	32	30	28	26	24	22	20	18	16	

Tabelle 4.22. Ratingbogen Sprechkompetenz VG

Probanden	Aussprache/	Grammatik	Wortschatz	Satzbau	Dialog	Textversteh	Insgesamt	Notizen
VG	0-6	0-6	0-6	0-6	0-6	0-6	0-36	0-36
P1 visa	6	2	5	2	6	6	27 75	Makel in Satzbau und Grammatik
P1 final	6	5	6	5	6	5	90 33	Satzbau, Grammatik sind hauptsächlich zu beanstanden, Ohne Hemmungen
P2 visa	6	5	4	5	6	6	90 32	fließende Aussprache, Satzbau nicht vollständig, Jargon, Wortschatz nicht spezifisch
P2 final	6	5	6	5	6	6	95 34	Satzbau und Grammatikfehler, Wortwahl gut
P3 visa	6	5	5	6	5	6	95 33	1x falscher Wortgebrauch, fließende und akzentfreie Aussprache, Grammatik gut, Antwort zu der Fragestellung weichte ab
P3 final	6	6	6	6	6	6	100 36	fließend, schnelle Rückmeldung, perfekt, keine Beanstandungen
P4 visa	6	4	4	4	5	5	80 28	Grammatik- und Satzbaufehler, Wortschatz nicht ausgeprägt,
P4 final	6	5	6	5	6	5	90 33	Zeiten richtig, gewählter Wortschatz, fließend ohne Hemmungen
P5 visa	6	4	3	4	6	5	80 28	Grammatik- und Satzbaufehler
P5 final	6	5	3	5	6	5	30 90	sehr gut reagiert auf Fragen, Ausdruck und Aussprache sehr gut, Wortauswahl nicht groß, Dativ Deklination falsch, Satzbaufehler, Englischgebrauch
P6 visa	6	6	5	6	6	5	34 95	guter Dialog, aber wiederholt sich oft, sehr gute Aussprache, stockt oft beim Reden
P6 final	6	6	6	6	6	6	36 100	Fließende perfekte Aussprache, gezielte Wortauswahl, Grammatik Satzbau sehr gut
P7 visa	6	2	3	3	6	6	26 75	Auffallende Satzbau- und Grammatikfehler, Umgang mit wenigen Worten
P7 final	6	3	4	4	6	6	29 80	Kleine Satzbau- und Grammatikfehler, Wörter ausgewählt

P8							28	Nicht Themabezogen, Satzbau und Grammatikmakel
visa	6	4	4	4	6	4	80	mangelnde Wortschatz, Ausdruck schwach
P8							32	Fließende Aussprache, immer noch Wortschatz,
final	6	5	5	5	6	5	90	weniger Satzbau- u. Grammatikfehler, Ausdruck gut
P9							28	Intonation gut, aber Grammatik-, Satzbau- und
visa	6	4	4	4	5	5	80	Wortschatz Mängel, Erklären der Fragestellung
P9							32	Fließend guter Ausdruck, aber Satzbau- und
final	6	5	6	5	5	5	90	Grammatikfehler, die bemerkt und verbessert werden, Fragen müssen erläutert werden
P10							20	Fragestellung nicht verstanden, Wortschatzmangel,
visa	5	3	3	3	3	3	60	Grammatik- u. Satzbaufehler, stockend
P10							29	fließender, immer noch fehlerhaft, besserer Umgang
final	6	4	5	4	5	5	80	mit Wörtern, Dialog und Versehen besser
P11							28	Satzbaufehler, Artikelfehler, oft stockend,
Visa	6	4	5	5	4	4	80	Wiederholung, Jargon, begrenzte Wortwahl, gute Aussprache
P11							29	mehrmalige Artikelfehler, spricht fließend,
final	6	4	4	6	4	4	90	begrenzte Wortwahl, im Dialog wiederholt,

Der Proband P1 machte in der Visaprüfung gravierende Grammatik- und Satzbaufehler. Seine Aussprache war hervorragend und er konnte fließend sprechen. P1 konnte ohne Hemmungen die Fragen beantworten, aber vereinzelte Grammatik- und Satzbau Fehler waren zu beanstanden.

Der Proband P2 hatte eine gute Aussprache, antwortete in der Visaprüfung jedoch, ohne die Sätze zu vervollständigen. Er sprach ein fließendes Umgangsdeutsch. Der Wörter, die er in seinen Antworten gebrauchte, fielen ihm nicht ein, ihm fehlten Fachbegriffe, so versuchte er es generell zu umschreiben. In der Finalprüfung machte der P2 zwar jeweils eine Grammatik und einen Satzbaufehler, seine Wortauswahl war eindeutig präziser, so dass er fließend auf die Fragen antworten konnte.

Der Proband P3 gebrauchte ein Wort zweimal falsch (falsches Präfix). Er hatte aber eine fließende akzentfreie Aussprache. Seine Grammatik war ansonsten gut und es waren keine Deklinationsfehler zu beanstanden. Die Frage wurde nicht direkt beantwortet, man musste ihn erst auf die Fragestellung zurückweisen. In der Finalprüfung gab P3 schnelle

Antworten, Seine Antworten waren fließend ohne Akzent und er benutzte neue Begriffe aus dem Wortschatz zum Thema Kunst aus der Werkstatt.

Der Wortschatz des Probanden P4, der Satzbau- und Grammatikfehler machte, war nicht ausreichend ausgeprägt. Obwohl er sich sehr bemühte, konnte er nicht flexibel antworten, da ihm die Wörter fehlten. In der Final Prüfung machte der P4 Fortschritte. Er deklinierte die Zeiten richtig, gebrauchte präzisen Wortschatz und sprach fließend ohne Hemmungen. Es kamen nur noch kleinere Fehler auf, die er zwischendurch machte.

Der Proband P5 machte in der Visaprüfung einige Grammatik- und Satzbau-Fehler, reagierte spät auf die Frage, Sein Wortschatz war nicht ausgeprägt, deshalb konnte er nicht flexibel antworten. In der Finalprüfung wiederum reagierte P5 sehr gut und schnell auf die Fragen der Lehrkraft. Seine Ausdrucksform und Aussprachen waren sehr gut, aber seine Wortauswahl war noch nicht so gut. Er machte wieder einen Fehler in der Dativdeklinaton und antwortete zwischendurch mit Englischen Sätzen und korrigierte sich, nachdem die Lehrkraft ihn darauf aufmerksam machte.

Der Proband P6 zeigte in beiden Prüfungen, der Visa und Final Prüfung, eine sehr gute Performanz. Die Grammatik war fehlerfrei, der Satzbau ausgeprägt, Abgesehen davon, dass er die deutsche Sprache fließend spricht, konnte in der Visa- Prüfung manchmal nicht das richtige Wort finden, um seine Aussage zu vervollständigen. Er stockte und wiederholte sich oft, wenn ihm das Wort nicht einfiel. In der Finalprüfung sprach er, ohne zu stocken, stattdessen legte er Denkpausen ein und benutzte einen gezielteren Wortschatz.

Der Proband P7 war in der Visa Prüfung unflexibel im Wortschatzgebrauch und machte gravierend Fehler in der Grammatik und im Satzbau. Im Vergleich zu der Visa Prüfung war die Finalprüfung von P7 etwas besser. Die Wahl des Wortschatzes war etwas präziser. Allgemein waren die Sätze zusammenhängend und verständlich. Die Grammatik sollte noch geübt werden.

Die Probandin P8 war in der Visaprüfung etwas aufgeregt und antwortete anfangs inhaltlich nicht dem Thema gerecht. Mangel dem Wortschatz zufolge konnte sie sich nicht gut ausdrücken. Ihre Sätze waren teils fehlerhaft und sie machte Fehler in Adjektiv und Artikeldeklinatonen. Ihre Aussprache war sehr gut. In der Finalprüfung sprach die Probandin P8 fließend und melodisch perfekt. Sie konnte sich besser ausdrücken nutzte

ihr neues Wortschatzrepertoire themengerecht. Sie machte trotzdem noch einige Satzbau- und Grammatikfehler.

Die Probandin P9 hatte eine gute sprachliche Melodie, aber konnte sich nicht flexibel ausdrücken, Mängel in Wortschatz, Grammatik und Satzbau. Die Fragestellung musste ihr nochmal erklärt werden. In der Finalprüfung war die P9 flexibler, konnte fließend und problemlos antworten. Sie machte zwei Satzbau und Grammatikfehler, die sie im Nachhinein bemerkte und verbesserte. Die Fragen mussten ihr wieder erläutert werden, jedoch reagierte sie in der Finalprüfung schneller, nutzte Wörter, die sie im Semester gelernt hatte. Sie hatte keine Hemmungen und war voller Energie.

Die Probandin P10 hatte in der ersten mündlichen Prüfung gravierende Fehler im Satzbau und in der Grammatik gemacht, ihr Wortschatz war entweder nicht ausgeprägt oder ihr fielen die Worte vor Aufregung nicht ein. Sie konnte nicht sofort auf die Fragestellung antworten. Sie hatte Verständnisschwierigkeiten und ihr musste mit einer Umstellung der Frage nachgeholfen werden. Sie war nicht sprachlich flexibel und sprach stockend. In der Finalprüfung konnte P10 Sätze bilden und baute seltener Grammatikfehler ein und ihr Wortschatz war ausgeprägter und ihre Antworten kamen mit kleinen Nachhilfen der Begutachter sachgerecht. Man merkte ihr keine Aufregung an, sie sprach fließend und machte zwischendurch Pausen. Ihr Ausdruck war gut, sie konnte ihre Gedanken weitergeben und ihre Aussprachebetonung war gut und in der Melodie der Zielsprache.

Die Probandin P11 machte in der Visaprüfung einige Satzbau- und mehrere Artikelfehler. Sie sprach ein akzentfreies Deutsch in der Umgangssprache. Ihre Antworten kamen zeitlich verzögert und stockend. Ihre Wortwahl war begrenzt und sie wiederholte sich sehr oft. In der Finalprüfung sprach P11 im Vergleich zur Visaprüfung fließender und akzentfrei, ohne zu stocken, sie legte nur kurze Denkpausen ein. Ihr Wortschatzauswahl war begrenzt und sie machte wieder Artikelfehler. Im Satzbau gab es keine Fehler mehr, Jedoch bevorzugte sie den einfachen klassischen Satzbau. Im Textverstehen musste ihr nachgeholfen werden, zur ersten Frage konnte sie nichts sagen und wollte eine andere Frage, zu der sie wieder unterstützt wurde.

Allgemein haben sich alle Probanden positiv entwickelt. Hemmungen sind in der Finalprüfung nicht aufgefallen. Erfreulich ist, dass die meisten Probanden den neu erlernten Wortschatz in der Finalprüfung anwenden konnten. Gleichzeitig hatte sich ihre

Unsicherheit abgebaut und ihr Ausdrucksvermögen verbessert. Auch grammatikalisch gaben sie bessere Beiträge zu den Fragestellungen. Die Probanden, die nicht vorher im Ausland gelebt hatten, fielen mit einer sehr guten Aussprache in der Zielsprache auf, deren Melodie von denen der Muttersprachler nicht zu unterscheiden war. Die Probanden, die zuvor im Ausland gelebt haben, konnten sich in ihrer Wortwahl bereichern, in Grammatik und im Satzbau entwickeln und die Wahrscheinlichkeit, Fehler zu machen, mindern.



5. FAZIT, DISKUSSION und VORSCHLÄGE

In diesem Teil der Studie sind die aus der Studie gewonnenen Ergebnisse, Diskussionen zu den Ergebnissen und Vorschläge für zukünftige Studien aufgeführt. Die als Ergebnis der Datenanalyse gewonnenen Erkenntnisse werden unter Berücksichtigung der Forschungsziele präsentiert.

5.1. Fazit

Ziel dieser Studie war es, die Auswirkung der KDM mit Anwendung von unterschiedlichen KDT im DaF-Unterricht auf die Sprechfertigkeit und -leistung von LK zu untersuchen. Es wurden qualitative und quantitative Analysen zusammen in dieser Studie bewertet.

5.1.1. Ergebnisse aus der Quantitativen Analyse

Die Auswirkung der Anwendung von KDT der KDM im DaF-Unterricht auf die Sprechfertigkeit und -leistung von LK wurden anhand einer quantitativen Analyse mit Hilfe eines Wortschatz-Kompetenz-Testes quantitativ gemessen. Die Ergebnisse wurden vor dem experimentellen Prozess die Vortestergebnisse der VG und KG und nach dem experimentellen Prozess die Posttestergebnisse der VG und KG hinsichtlich des Wortschatzleistungstestes untersucht. Die Post-Test-Ergebnisse der VG und KG wiesen einen signifikanten Anstieg zugunsten der VG auf. Am Ende der Implementierungsphase wurde mit der „KDM ein signifikanter Anstieg der Ergebnisse ($t_{16} = -2,84$ $p < 0,05$) festgestellt. Nach der Implementierungsphase wurde der Durchschnitt der Testergebnisse des Wortschatzleistungstestes zu $\bar{x} = 95,14$ der Probanden in der VG und zu $\bar{x} = 86,57$ der Probanden in der KG ermittelt. Zwischen den beiden Gruppen hatte die VG 8,57 Punkte mehr als die KG. Dieses Ergebnis zeigte, dass die KDM einen signifikanten Effekt auf die Erweiterung des Wortschatzwissens hatte. Die Post-Test-Ergebnisse (Tab. 4.10.) der VG waren deutlich höher sind als die Vor-Test-Ergebnisse. Es wurde festgestellt, dass es gemäß dem Ergebnis des t-Tests, der durchgeführt wurde, um zu bestimmen, ob der Unterschied zwischen diesen Werten signifikant war, einen signifikanten Anstieg gab ($t_{10} = -3,32$ $p < 0,05$). Bei der Untersuchung der Vortest- und Nachtest-Ergebnisse der KG kam man zu dem Schluss, dass es einen Anstieg zugunsten der Nachtest-Ergebnisse der KG bestand, dieser Anstieg war jedoch nicht signifikant ($t_7 = -1,78$ $p > 0,05$).

Aus dem Ergebnis der quantitativen Untersuchung lässt sich schließen, dass die KDM einen positiven Effekt auf die Wortschatzkenntnisse der LK in der Fremdsprache

Deutsch bewirkt hat. Beide Gruppen steigerten ihre Wortschatzleistung in der Implementierungsphase. Probanden der VG erzielten im Vergleich zu der KG bessere Testwerte im Leistungsfeld Wortschatz.

Den Quantitativen Ergebnissen folgend kann man sagen, dass die KDM eine fördernde, lernunterstützende Methode in der DaF-Didaktik ist.

5.1.2. Ergebnisse der Qualitativen Analyse

In den mündlichen Visa und Final-Prüfungen weisen die Ergebnisse der VG und KG einen signifikanten Leistungsanstieg zugunsten der VG auf. Es zeigt sich, dass der Wortschatz der Probanden flexibler angewendet werden konnte. Gleichzeitig wurde beobachtet, dass die LK in der Finalprüfung der VG im Vergleich zu der Visaprüfung fließender und hemmungsfreier kommunizieren konnten. Es bestehen vereinzelte Forschungen (Fischer, 2023; Çakır, Arabacıoğlu und Balkaya, 2019; Sağlamel, 2009;), die bestätigen, dass Hemmungen und Ängste bestehen, und nach Çakır u.a. (2019) ein überwindungsbedürftiges Hindernis bei der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht darstellen.

5.1.2.1. Subprobleme

Um Subproblemen zu hinterfragen, wurde mit einem halbstrukturierten Interview zu Beginn der Studie in der Implementierung Einstellungen, Gedanken, Informationen von den Probanden schriftlich eingesammelt. Nach Beobachtungen der Forscherin und nach der Reflektion der LK in den Werkstätten notierte die Forscherin diese forschungsrelevanten Informationen in ihrem Forschertagebuch ein.

Zu dem Subproblem "Warum können sie ihre fremdsprachlichen Kompetenzen nicht auf ihre „Sprechfähigkeit“ in der Fremdsprache übertragen?“ wurde in erster Linie der Mangel von Praxis aus den Rückmeldungen der LK in den Werkstätten, aus den Beobachtungsnotizen der Forscherin und aus dem halbstrukturierten Interview als Hauptgrund entnommen.

Mit der 2. Frage im halbstrukturierten Interview deklarierten die Hälfte der Probanden in ihren Antworten das *Hören* als die schwierigste Fertigkeit im deutschsprachigen FSU. Ein Drittel der Probanden gaben die Fertigkeit *Sprechen* als zweitschwerste Schwierigkeit vor. Dieses Ergebnis zeigt die Relevanz, die

Sprechfähigkeit im FSU mit Lehrmethoden zu fördern. Die Begründungen für die Sprechschwierigkeiten werden wie folgt angeführt:

- Aufregung
- Hör- und Sprechvermögen in Relation zueinander
- Phonetik, schwere Aussprache im Vergleich zur Muttersprache
- Ohne Selbstsicherheit - Beunruhigung – Hemmungen
- zu wenig Praxis/ Übung
- Konzentrationsschwierigkeiten.

Mit der ersten Frage im Interview wurde das Subproblem „Welche Einstellungen vertreten die LK zu der Fremdsprache Deutsch?“ und „Besteht das Interesse für die Sprachkompetenz im Deutschen aus beruflichen Gründen?“ hinterfragt. Aus den Antworten der LK konnte entnommen werden, dass den LK die Bedeutung des Fremdsprachenlernens bewusst war. Das Erlernen einer Sprache ist aus verschiedenen Gründen, wie Veränderung der Weltanschauung der FSL, andere Perspektiven, Einblick in die Kultur des Landes der Fremdsprache, Weiterentwicklung des Menschen, Vorteile in Bewerbungsschreiben, bessere Berufschancen, entwickelt die eigene Persönlichkeit, Aufbau von menschlichen und geschäftlichen Beziehungen und Ressourcen. Das Bewusstsein zu der Bedeutung des Fremdsprachenlernens ist insoweit wichtig, da sie die Motivation, diese Sprache zu lernen, direkt manipulieren kann. Je höher die Bedeutung des Sprachgebrauchs ist, desto höher ist die Lernmotivation und desto erfolgreicher kann der Lerner diese Sprache lernen.

Die Fertigkeit *Sprechen* wird von LK nach der Fertigkeit Hören als zweitschwerste Schwierigkeit vorgegeben. Da der GERS in seinem Kompetenzmodell die Kommunikationsfähigkeit als ein vorrangiges Ziel definiert und aus Aussagen zu entnehmen ist, dass FSL diese Fertigkeit mit Schwierigkeiten lernen, ist es sehr wichtig und notwendig, die Sprechfähigkeit im FSU mit modernen Lehrmethoden zu fördern. Die Begründungen für die Sprechschwierigkeiten wurden wie folgt angeführt:

- Aufregung
- Hör- und Sprechvermögen voneinander abhängig
- Phonetik schwere Aussprache im Vergleich zur Muttersprache
- Ohne Selbstsicherheit - Beunruhigung – Hemmungen

- zu wenig Praxis / Übung
- Konzentrationsschwierigkeiten

Die dritte Frage wird sehr systematisch beantwortet. Die allgemeinen Deutschkenntnisse werden in drei Hauptlernkategorien selbstfördernd angeeignet:

- lesen (mehr als die Hälfte der LK) deutschsprachige Bücher, Kurzgeschichten, Artikel, Nachrichten, Quellen
- Stimulieren mit „hören und sehen“ (Zwei Drittel der LK mit Medien) Filme, Videos, Serien, Nachrichten, YouTube, Musik und Hörbücher,
- übersetzen und praktizieren (mehr als zwei Drittel der LK schreiben und sprechen) durch Kontakte Deutsch, Spiele Deutsch, Tagebuch Deutsch, wiederholen, Lehrveranstaltungen/ Kurse, Lerntechniken.

Das Praktizieren wird mit über zwei Drittel der LK als die am meisten eingesetzte Arbeitsmethode für das Lernen bevorzugt und verdeutlicht, dass das Praktizieren im FSU sehr beliebt ist und bevorzugt wird. Die KDM verfügt über viele Techniken, die ideale Voraussetzungen für praktizierenden Unterricht bieten kann.

Die Rückmeldungen zu den Fragen im halbstrukturierten Interview deuten darauf hin, dass die KDM eine Möglichkeit ist, diese Sprechschwierigkeiten abzubauen und das Sprechvermögen aufzubauen.

Qualitativ wurde in dieser Studie ein Forschungstagebuch mit Notizen geführt. Die Forscherin beobachtete die Probanden in den Werkstätten und machte sich inmitten und nach den jeweiligen Vorlesungen Notizen zu Entwicklung, Meinung, Kritik, Motivation der Probanden. Die Probanden der VG wurden am Ende jeder Werkstatt zum Verlauf des Unterrichts nach ihrer Meinung befragt und sie konnten Stellung dazu nehmen, inwiefern die Werkstatt mit der KDM ihren Erwartungen entsprechen würde. Obwohl anfangs seitens der LK etwas Widerspruch aufkam, steigerte sich die Intensität der Dynamik, Motivation, Kreativität und Hemmungslosigkeit der LK. Generell fanden die LK die Dramawerkstattprogramme fördernd. Bezüglich der Erwartungen der Probanden, meinten viele, dass sie sich anfangs unter der KDM eine Unterrichtsgestaltung für eine Theatervorstellung vorgestellt hätten und erst, nachdem sie aktiv in den Dramawerkstattprogrammen teilgenommen haben, die Methode verstehen würden. Generell wurde gesagt, dass sie Spaß und Interesse am Unterricht gehabt hätten und

fügten an, dass die KDM „hilfreich, interessant, anregend, vielfältig, motivierend und persönlichkeitsfördernd sei, das Gehirn trainiere, das Erinnerungsvermögen und damit das Lernen fördere, verschiedene Perspektiven biete und die Zusammenarbeit unterstütze. Die Probanden zeigten für den kreativen Drama Unterricht Interesse, waren produktiv und aktiv, kreativ, flexible im Denken, harmonisch und dynamisch bei den Vorbereitungen in der Gruppe und einfallsreich, wenn es darum ging zu improvisieren.

Die Probanden der VG meinten nach den Werkstätten mit der KDM, dass die Wortschatzkompetenz die Sprechkompetenz beeinflussen würde. Besonders beim Raten von prominenten Persönlichkeiten, bedauerten sie, dass sie nicht über einen kompetenten Wortschatz wie z.B. über Adjektive verfügen würden.

Zu den mündlichen Visa und Final-Prüfungen ist weiterhin zu bemerken, dass die Ergebnisse der VG und KG einen signifikanten Anstieg der mündlichen Leistungen zugunsten der VG in der Finalprüfung aufweisen. Es zeigte sich, dass der Wortschatz der Probanden flexibler war, fließender und hemmungsloser kommuniziert wurde und Fehler minimalisiert auftraten. Das spricht für die Wirksamkeit der KDM.

In den mündlichen Prüfungen wurde nicht nur festgestellt, dass der Wortschatz der Probanden flexibler war, sondern auch, dass in der VG in der Finalprüfung fließender und hemmungsloser gesprochen wurde. Der Dialog zwischen Lehrkraft und Lerner verlief harmonischer und fließend. Auffallend war, dass die Probanden der VG in der mündlichen Final Prüfung selbstbewusster auftraten und schneller antworteten, was auf die persönlichkeitsfördernde Wirkung der KDM zurückzuführen ist.

Die Aktivitäten / Die Dynamik in den Dramawerkstätten haben die Lerner insoweit beschäftigt, so dass sie von ihren gedanklichen Hemmfaktoren abgelenkt werden konnten. Der Hemmfaktor Angst konnte, zumindest während den Vorlesungen eliminiert werden. Es ist möglich, dass das Subproblem „fremdsprachliche Sprechhemmung“ im FSU mit Hilfe der KDM abgebaut werden kann. Wie zu Beginn angeführt wurde, werden nach Essau (2003, S. 54) Prüfungen trotz guter Vorbereitung, vor anderen sprechen, mit anderen sprechen u.a. von Lernern gefürchtet. Die Gründe für Hemmungen beim Sprechen in der Fremdsprache sind Fachkräften zufolge auf soziale Beziehungen zwischen den Menschen zurückzuführen. Hemmungen vor öffentlichen Auftritten und Interaktionen in Gruppen, vor Interaktionen mit Vorgesetzten, vor dem Beobachtet-Werden, vor Prüfungen sind Beispiele für die sogenannte soziale Angst. Diese soziale

Angst ist die Basis für Hemmungen. Hemmungen wiederum beeinflussen die Sprechfähigkeiten. In der Dramawerkstatt verändert sich die Rolle der Lehrkraft, sie ist nicht nur Lehrer und agiert mit den Lernern im gleichen Status. Dies ist einer der Faktoren, die dazu führt, dass FSL ungezwungener fühlen.

Es zeigte sich, dass das Subproblem Motivationsmangel mit Hilfe der KDM in den Werkstätten kein Problem mehr darstellte. Die Lernmotivation der Lerner in der Fremdsprache Deutsch war in den Werkstätten der KDM, wie von der Forscherin beobachtet wurde, meist sehr hoch. Gleichzeitig waren die Rückmeldungen der Probanden sehr positiv, sie befürworteten, dass ihre Motivation sehr hoch war und sie beim Lernen viel Spaß und Anregung fanden. In den Werkstätten war die Arbeits- und Lernmotivation der Probanden stets hoch angesetzt und beeinflusste die Dynamik des Unterrichts positiv. Die gute Motivation zeichnete sich auch auf die Ergebnisse der Sprechfertigkeit in der Final Prüfung der VG aus. Die Probanden waren sprechbegierig, selbstbewusst und konnten fließend und schnell auf die Fragen reagieren und antworten. Allgemein kann man davon ausgehen, dass die KDM im deutschsprachigen FSU motivationsfördernd ist.

All das spricht für die KDM in der Fremdsprachendidaktik.

5.2. Diskussion

FSL beteiligen sich nicht gern mündlich im FSU bzw. es kommt oft vor, dass in den fremdsprachlichen Unterrichtsstunden die Beteiligung am Unterricht verweigert wird. Es fehlt ihnen an Motivation, Interesse, Lernbegierde, Praxis und Aktivitäten, die den Kreislauf in Bewegung setzen. Lösungen werden normiert und eingeübt und es fehlt an Kreativität. Stereotype Schicksale, -Geschehnisse, -Personen und -Eigenschaften, festgelegte Rollen, geringe Anzahl an Personen in konfliktfreien Erzählungen, eindeutig gute und schlechte Charaktere sind Merkmale der Schulbuchliteratur. Viele Lesebücher schläfern ein und meist verbleibt der Lerner sprachlich inaktiv. Ein Gegengift für den monotonen, demotivierenden und einschläfernden Unterricht ist die KDM, da die Auswirkungen der KDM einerseits in der Bildung positiv sind (Dunn und Stinson, 2011), weil bisher keine Studien den umgekehrten Effekt gezeigt haben und die Vorteile sich nicht nur auf Lernende oder Lehrende beschränken. Sie fördert nicht nur das Sprachenlernen, nebenbei werden die kognitiven, affektiven und physischen Fähigkeiten

gefördert. Mit der KDM wird eine Einfühlung in eine fremde Kultur, Literatur und Sprache bezweckt und erzielt (vgl. Schewe, 2007, S. 153f.).

Die KDM ist eine effektive Disziplin, die neue überzeugend durchsetzungsfähige Maßstäbe für den fremdsprachlichen Deutschunterricht setzt, weil die miteinander verknüpften Bereiche, nämlich Lehren und Handeln, im Kreativen Drama ineinander verschmelzen. Dementsprechend sollte die Einstellung, dass das "Lehren eine darstellerische Fähigkeit" ist, bewusst gemacht, die Methodik in der Lehrerbildung entwickelt und die didaktischen Mittel und das Planen der Kreativen Drama-Ateliers/ - Werkstätte vermittelt werden. Das Klassenzimmer ist die Bühne für Lehrkräfte, die schauspielern, Botschaften senden und Stimme, Körper und Stille in ihrer Performance einsetzen. Sie ist die Lehre einer darstellenden Kunst (Baughman, 1979; Friedman, 1988; Griggs, 2001; Hart, 2007). Baughman (1979) ist der Ansicht, dass Unterrichten ebenso sehr Kunst wie Wissenschaft ist. Die KDM ist als Technik eine Notwendigkeit für den Sprachunterricht (vgl. Genç, 2003). Friedman (1988) erörtert die Verbindung zwischen Schauspiel und effektivem Unterricht. Er betrachtet Kunst und Wissenschaft als die zwei Hälften eines Ganzen. Laut Hart (2007) und Özmen (2011c) wissen Lehrkräfte, die sich um einen effektiven Unterricht bemühen, wie sie ihren Tonfall, ihre Gesten, ihre Körpersprache und ihr Auftreten einsetzen. Alles, was sie tun, ist, diese schauspielerischen Fähigkeiten zu nutzen, um den Erfolg der Lernenden zu maximieren. Das bedeutet, dass die Lehrkraft unterrichtet, überwacht, beobachtet, Anweisungen gibt, Feedback erfragt und dabei den Lehrstoff durchführt, wobei sie beobachtend den Lernerfolg bewertet. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Vorstellungen und Erwartungen im Unterricht effektiv erreicht und gesteuert werden, ist ohne metakognitives Bewusstsein sehr gering. Denn mit dem metakognitiven Bewusstsein gewinnt nebenbei das Wissen über sich selbst an Bedeutung, da es die Grundlage für das metakognitive Bewusstsein bildet. Grossman (1995) definiert sechs Bereiche des Lehrkraftwissens als Wissen über den Inhalt, die Didaktik, die Lernenden und das Lernen, den Lehrplan, den Kontext und das Selbst, wobei der letzte Bereich aufgrund seiner Einzigartigkeit die wichtigste Position einnimmt. Das Wissen über sich selbst umfasst das Wissen des Lehrers über sich selbst, einschließlich Überzeugungen, Selbstwirksamkeit und Identität. Da die Lehrkraft "sich selbst" kennt, wird von ihr erwartet, dass sie sich im und außerhalb des Klassenzimmers entsprechend verhalten soll. Özmen (2011a) argumentiert mit der Notwendigkeit der Entwicklung einer Lehreridentität in der Lehrerbildung, und fügt

an, dass sich Lehramtsstudierende durch die Einbeziehung des Handelns in den Unterricht ihrer selbst, für die Entwicklung ihres Unterrichts und ihrer Entwicklungsressourcen besser bewusstwerden können. Karl Mathes (1929, S. 33) beschreibt die KDM als „eines der besten Mittel, die Sprechfreude zu wecken und Sprechfreudigkeit zu fördern.“ „KDT“ sind in der Lehrkraftausbildung von aufbauender Bedeutung, da das metakognitive Bewusstsein einen Anstoßeffekt auf die Entwicklung eines professionellen Selbst und der Lehreridentität hat. In erster Linie ist das Theater ein unschätzbares Instrument für die persönliche Entwicklung. Auffallend war, dass die Probanden der VG in der mündlichen Final Prüfung selbstbewusster auftraten und ihre Rückmeldungen schneller verliefen.

In den Vorlesungen und in den Werkstätten waren positive Rückmeldungen hinsichtlich der Verarbeitung und Förderung der fremdsprachlichen Fähigkeiten in Deutsch mit Hilfe der KDM verzeichnet worden. Drama fördert die Kreativität (Almaz, İşeri und Ünal, 2014; Genç, 2003; Jackson, 1997; Köksal Akyol, 2003; Morris, 2001; Özdemir und Çakmak, 2008; Sungurtekin et al. 2009; Tanrıseven und Aykaç, 2013; Yeğen, 2003), Phantasie (Almaz, İşeri und Ünal, 2014; Genç, 2003; Morris, 2001; Yeğen, 2003), Selbstvertrauen und Selbstwertgefühl (Akpınar Dellal und Kara, 2010; Almaz, İşeri und Ünal, 2014; Başçı und Gündoğdu, 2011; Kaf Hasırcı, Bulut und İflazoğlu-Saban, 2008; Kılıç und Tuncel, 2009; Ormancı und Şaşmaz Ören, 2010; Özdemir und Çakmak, 2008; Sungurtekin, et al. 2009; Tanrıseven, 2013; Yeğen, 2003), Selbstaussdruck (Elitok Kesici, 2014; Er, 2003; Genç, 2003; Köksal Akyol, 2003; O'Hanlon und Wootten, 2007; Ormancı und Şaşmaz Ören, 2010), Selbstdisziplin (Köksal Akyol, 2003) sowie Bewertung, Kritik und Selbstkritik (Akpınar Dellal und Kara, 2010; Aykaç und Çetinkaya, 2013; Demircioğlu, 2010). Es bietet sogar bietet Möglichkeiten zur Selbstverwirklichung und persönlichen Entfaltung (Abu Rass, 2010; Özdemir und Çakmak, 2008) und zum Verständnis des Selbst (Baldwin, 2012; Köksal Akyol, 2003; McCaslin, 2006; Tanrıseven und Aykaç, 2013). Drama ermöglicht eine Grenzenlosigkeit des Selbst eines Individuums (Aytaş, 2013). Wie Hart (2007) erörtert, hat das Unterrichten als darstellende Kunst eine transformative Wirkung auf das Lehrer-Ich. Um Lehrerpersönlichkeiten aufzubauen, sollten sich Lehrerausbildungsprogramme auf die Rollenkonstruktion von Lehramtsstudenten konzentrieren (Travers, 1979).

Untersuchungen in der Türkei zeigen, dass die KDM in der Lehrerausbildung die sozialen Kompetenzen der Lehramtsstudenten fördern akademische Leistungen stärken,

Motivation anregen und zu einer Verringerung der Sprechanxiety führen. İflazoğlu und Tümkaya (2008;) wiesen auf die Bedeutung der Motivation im Lerner zentrierten Unterricht und auf die Rolle von Dramakursen bei der Steigerung der Motivation. In ihrer Studie über Lehramtsstudenten fanden sie eine positive Korrelation zwischen der Motivation der Lehramtsstudenten und ihren akademischen Erfolgen in Dramakursen. In Bezug auf den Beitrag zur sozialen Kompetenz stellen Kara und Çam (2007) fest, dass kreatives Drama einen positiven Effekt auf Lehramtsstudenten, sich positiv auf die Arbeit mit einer Gruppe, auf die Initiierung und Ausführung einer Aufgabe, auf das Führen einer Beziehung und auf die Selbstkontrolle hat. In diesem Sinne ist der Einsatz des Kreativen Dramas als Mittel zum Unterrichten einer Sprache ausgiebig im Hinblick auf das Lehren von Wörtern (Demircioğlu, 2010) und zur Verbesserung der Sprechfertigkeit (Kılıç u.a., 2000), die Förderung akademischer Leistungen (Çelen u.a., 2009) erforscht worden. Aus den Notizen der Forschertagebuches hinsichtlich der Reflektionen der Probanden der VG ist zu entnehmen, dass mit Hilfe der KDM in den Werkstätten das Beurteilungsvermögen, die Kreativität, die Persönlichkeit und das Selbstbewusstsein der Lerner fördern kann.

Abgesehen von der Intention dieser Studie, konnte die Forscherin gleichzeitig von der Möglichkeit profitieren, sich persönlich während der Implementierungsphasen zu beobachten. Trotz intensiver Literatur Recherchen konnte die Forscherin feststellen, dass sie in der Kreativen Drama Lehrkursen die Einzelheiten über diese Methode praktizierend viel schneller und verständlicher verarbeiten konnte. Jede neue Werkstatt brachte Erfahrung mit und jede Erfahrung förderte die Fachkraft nicht nur theoretisch, sondern auch in ihren eigenen Fähigkeiten auf soziologischer und psychologischer Basis und hinsichtlich ihrer Praxiserfahrung in ihren Werkstätten. Da die Kurse parallel zu der Implementierung verliefen, war es vorteilhaft, dass sie direkt ihre Lernerfahrung praktizierend nachhaltig stärken konnte. Sie verarbeitete die frisch aufgenommenen Entwicklungsressourcen über die KDM mit der Praxis in den Werkstätten. Für die Werkstatt war dies vorteilhaft, da die Informationen aktuell genutzt werden konnten, und nicht erst aus den Schubladen hervorgeholt werden mussten. Sie förderte nicht nur die Fähigkeiten der FSL, sie förderte nebenbei ihre eigene Vielseitigkeit. Sie agierte in den Werkstätten der KDM nicht nur als eine Lehrkraft, sondern gleichzeitig als Dramaturgin, Organisatorin, Schauspielerin, Zuschauerin, Kritikerin, Führungskraft und Lehrmaterialproduzentin. Sie unterstützte und führte bei Bedarf die Justiz-, Denk- und schöpferische Leitungsfähigkeit der Lerner, indem sie Fragen stellte und die Lerner zum

Denken anregte. Diese Kurse waren für die Lehrkraft nicht nur eine technisch fördernde Methodenlehre, sie entwickelte nebenbei ihre Spontanität, Kreativität, ihr Denk- und Entscheidungsvermögen hinsichtlich der Unterrichtssequenzen und zugleich in ihrem alltäglichen Leben.

Die Ermittlungen in der Studie von Nowoczien (2012, S. 6) führen zu ihrer Feststellung, dass theatermethodische Unterrichtsformen keiner wissenschaftlichen Legitimierung bedürfen und bisher nicht ausreichend ausgeschöpft werden, und schließt sich Henschels Aussage (1996, S. 12 in: Nowoczien, ebd.), dass sie von verschiedenen wissenschaftlichen Disziplinen als „Heilmittel für eine gesellschaftspolitische Krisensituation“ gesehen wird. Aufgrund dessen prüft sie in ihrer Studie im Fremdsprachenunterricht die Bedeutung der Interkulturalität, indem sie interkulturelle Aspekte fokussiert, darstellt und auswertet (vgl. ebd.). Bereits in der Lehrkraftausbildung bedarf es einer Schulung der Interkulturellen Perspektive und *critical cultural awareness* (Byram u.a., 1994; Nowoczien, 2012; Bausch u.a., 2003), um mit ihren interkulturellen Kompetenzen den Lernern lebendig, authentisch und offen eine Bewusstseinschärfung und Aufgeschlossenheit zu Werten, Normen und Weltanschauungen ausführen. So können später in der schulischen interkulturellen Fremdsprachendidaktik mit der KDM interkulturelle Unterrichtssituationen mit landeskundlichen Hintergründen geschaffen und verarbeitet werden.

Trotz dieser wichtigen Erkenntnisse wird für den Einsatz des Kreativen Dramas als Methode im FSU kein großes Interesse beigemessen. Aus dem halbstrukturierten Interview wurde entnommen, dass die KDM vielen LK nicht bekannt ist und demzufolge kann gefolgert werden, dass diese Methode in den Lehrplänen nicht eingesetzt und vermittelt werden, deshalb wird dieser Methode wenig Aufmerksamkeit geschenkt. Die Fragen 8 und 9 zeigten, dass LK zu Beginn der Forschung kaum über fachliche Informationen bezüglich der KDM verfügten. Das zeigt, dass es ein Subproblem ist, dass ein Informationsmangel zu modernen Methoden besteht. Zu Beginn des Studiums könnten den LK umfangreiche Informationen zu innovativen Lehrmethoden angeboten werden, um ihnen die Möglichkeit, sich ein klares Bild über die KDM zu machen und frei wählen zu können, sich hinsichtlich dieser Methode zu qualifizieren. Um mit den KDT Erfolg im Fremdsprachenlernen zu gewährleisten, bedarf es einer fachlichen Ausbildung der Lehrkräfte. Erst mit ausgebildeten Lehrkräften kann ein FSU mit der KDM als Basis

gestaltet und durchgeführt werden. Demnach sollte kreatives Drama vorerst in Fremdsprachen-Programmen als Mittel und Methode angeboten, gelehrt und praktiziert werden (Akpınar-Dellal u.a., 2010; Aşlıoğlu, 2006; Kocaman u.a., 2013). Wissenschaftler aus verschiedenen Disziplinen der Lehrerbildung sind der festen Ansicht, dass die Aufnahme der KDM in die Lehrerbildung eine Notwendigkeit und Verpflichtung aus Bedürfnis ist (Adıgüzel u.a., 2010; Demircioğlu, 2010; Kaf Hasırcı u.a., 2008; Kara u.a., 2007; Köksal Akyol, 2003; Ormancı u.a., 2010; Tanrıseven, 2013). Obwohl Dramakurse im Unterricht und in der Vorschulerziehung seit langem beliebt sind, wurde Drama in der ELT erst 1997-1998 in den Lehrplan aufgenommen, der einen literaturbasierten Inhalt hatte (YÖK, 1998). Der Kurs mit dem Titel "Drama Analysis and Teaching" wurde erst mit der Lehrplanreform 2006-2007 durch einen literaturfreien "Drama"-Kurs ersetzt, so dass er mit einem stärker bildungsorientierten Inhalt erschien (vgl. Horasan-Doğan, 2017; YÖK, 2007). Hart (2007) stellt fest, dass die Entwicklung entscheidender Kreativer-Drama-Fähigkeiten unzureichend ist. Özmen (2010b) beklagt, dass in vielen ELT-Studiengängen wenig oder gar keine Zeit für Lehramtsstudenten vorgesehen ist, um diese Fähigkeiten zu üben und zu entdecken. Darüber hinaus sollen kreative und kritische Denkfähigkeiten (Hismanoğlu, 2012) und Reflexionsfähigkeiten (Özkan, Demir und Balçıkanlı, 2014) entwickelt werden.

5.3. Vorschläge

Die Tatsache, dass die Bezeichnung KDM zu einer Erwartung und Vorstellung von Theater führt bzw. täuscht, zeigt, dass das Kreative Drama mit seinen Techniken als Lehrmethode noch nicht verbreitet ist bzw. nicht gebraucht wird. Deshalb wissen nur wenige LK etwas über diese Methodik. Studierende, die unterschiedliche Vorstellungen zu Drama haben, assoziieren Drama direkt mit Theater. Dies führt dazu, dass die Erwartungen der Studierenden auf das Theater ausgerichtet sind. Bevor Lehrkräfte versuchen den Unterricht mit der KDM zu führen, sollten sie eine fachliche Ausbildung machen, um eine Basis für gute Unterrichtsplanung mit KDM zu gewährleisten. Deshalb besteht ein Bedarf an fachlichen Ausbildungsmöglichkeiten. Vorlesungen zur Förderung der KDM und -Techniken werden an einigen Universitäten in der Türkei als Wahlfach angeboten. Daher sollten Studenten vorerst ausführliche Informationen über diese Methode erhalten, um bei der Kurswahl eine bewusstere Auswahl treffen zu können. Eine umfassende fachliche Ausbildung bietet der Verein "Özel Doğan Yararıcı Drama

Eğitmenliği/Liderliği Kursu” mit einem Ausbildungsprogramm zum Kreativen Drama Leiter/Ausbilder, der vom Bildungsministerium staatlich genehmigt ist und eine gute fachspezifische Qualifikation gewährleistet. Die Ausbildungszertifikate werden im Ausland anerkannt und sind legitim gültig. Aber diese Institution ist noch nicht in allen Städten verbreitet. An den Universitäten könnten die Kurse für KDM als Pflichtfach über ein Programm von mindestens 4 Semestern angeboten werden, um eine gute Qualifikation zu gewährleisten. Diese Kurse könnten mit Zertifikaten ausgezeichnet werden.

Es bestehen viele Forschungen in Drama für ELT, aber in der DaF- Didaktik gibt es nur vereinzelte Forschungen über diese moderne Lehrmethode, deshalb können z.B. Forschungen zu Schreib-, und Grammatikfähigkeit gesetzt werden. Viele Techniken sind es wert, getestet und eingesetzt zu werden.

Anhand einer Technik, der „Ballontechnik“ von Ali Öztürk, kann verfolgt werden, wie diese Technik bei einem sinnvollen Einsatz das Lernen fördern kann. In einer seiner Ateliers hatten die Kursteilnehmer (TN) alle ein Ballon vor sich liegen. Sie sollten nun ohne die Hilfe der Hände, Beine die Ballons in die Höhe zum Aufsteigen bringen, dabei durften sie pusten. Sie pusteten, aber der Ballon lag auf dem Boden und bewegte sich nur horizontal. Nun sollten sie das noch einmal versuchen, aber diesmal wurden sie in vieren Gruppen zusammengesetzt. Als die Gruppen zu viert den Ballon wieder aus vier Richtungen anpusteten ging der Ballon vertikal in die Höhe. Bei der Bewertung wurden Meinungen ausgetauscht. Die TN meinten, dass in dieser Übung das Sprichwort „Birlikten güç doğar“ = „Stärke kommt von Einigkeit“ sehr gut gezeigt wurde, und dass man es für viele Zwecke nutzen kann. Abgesehen davon, dass diese Technik zum Erklären physikalischer Regeln, mathematischer Berechnungen oder einer Einführung in die Philosophie, die Sozialwissenschaften eine Basis darstellt, ist es nicht fern gelegen, dass man mit dieser Technik den Satzbau im Deutschen mit Objekt, Subjekt, Akkusativ und Dativ erklären könnte. Mit Einfallsreichtum können Techniken in vielen Branchen und zu verschiedene Themen angewendet werden.

Die KDM erfordert Zeit, Vorbereitung und Planung. Aus diesem Grunde ist es verständlich, dass Lehrer diese Methode nicht in Erwägung ziehen, da der Unterricht mit der KDM aufwendig und zeitraubend ist. Da es kaum Lehrmaterialien und keine Lehrbücher gibt, die diese Methode unterstützen, steht es in Erwägung, dass zumindest

Ansätze zu der KDM in Lehrbüchern gesetzt werden sollten. Lehrbücher, Anleitungen und Materialien für Drama Ateliers könnten eine große Hilfe beim Umsetzen von Lehrplänen sein. Es besteht ein Bedarf an fachspezifischen Anleitungen und Lehrmaterialien für den fremdsprachlichen Deutschunterricht mit der KDM.

Es können Forschungen zur Entwicklung von Lehrerkompetenzen in Dramaateliers, die die Fähigkeiten, Aktivitäten und Entwicklungschancen der Lehrer in deren Ausbildung beobachten, durchgeführt werden.

Weiterhin können Forschungen zu Kombinationen von verschiedenen Lehrmethoden gemeinsam mit der KDM durchgeführt werden.

Die Verarbeitung der Unterrichtsthemen in Werkstätten mit der KDM hinsichtlich der Gendersensibilität der Lehrkräfte und hinsichtlich der Einstellung der Lerner zu der Gendersensibilität sollte ausführlich untersucht und Vergleiche mit Inland- und Auslandsdifferenzen gezogen und auf gesellschaftsstereotype Merkmale erforscht werden.

Da die Fremdsprache die Basis für eine Kommunikation mit anderen Ländern und für Kontakte mit verschiedenen Kulturen ist, ist Kultur ein bedeutungsrelevantes Thema in der Fremdsprachendidaktik. Aus diesem Grunde wären Studien zu der Thematisierung von Fremdheit, Empathievermögen, Kultur und Interkulturalität in DaF-Unterrichtsplänen mit der KDM sehr interessant.

Die Nationale Bildungsakademie ist eine neue Bildungseinrichtung, die vom Ministerium für nationale Bildung gegründet wurde, um die berufliche Entwicklung von Lehrern in der Türkei zu fördern. Die Akademie bietet 550 Stunden Pflichtschulung für angehende Lehrer, bevor sie ihre Laufbahn beginnen. Der Gesetzesvorschlag, der die Einrichtung einer Nationalen Bildungsakademie vorsieht, die die angehenden Lehrer auf den Beruf qualifizieren soll, wurde vom Ausschuss für Bildung, Kultur, Jugend und Sport der Großen Nationalversammlung der Türkei angenommen. Nach der Verabschiedung des Vorschlags wird dieses Gesetz am 1. Januar 2025 in Kraft treten (<https-5>) Entwicklung von Bildungsadministratoren und Lehrern.

Die National Academy of Education unterstützt die berufliche Entwicklung von Lehrern und Verwaltungskräften im Bildungswesen. Sie ermutigt die Pädagogen, ihre

beruflichen Fähigkeiten zu verbessern, um den Schülern eine bessere Bildung zu ermöglichen.

Die Festlegung, Entwicklung und Umsetzung bildungspolitischer Maßnahmen ist eine der wichtigsten Aufgaben der Nationalen Bildungsakademie. In diesem Sinne evaluiert sie das Bildungssystem kontinuierlich und schlägt Verbesserungen vor.

Um die Qualitätsstandards im Bildungswesen zu erhöhen, bildet sie kontinuierlich Pädagogen aus und entwickelt Bildungsmodelle, die den nationalen und internationalen Standards entsprechen.

In den Bildungsakademien könnten in den Bildungs Modellen die Kreative Drama Methode eingesetzt werden. Den Lehrern könnten beruflich im Kreativen Drama in der National Academy of Education unterstützt werden, indem Pädagogische Kurse in der Nationalen Bildungsakademie angeboten werden.

QUELLENVERZEICHNIS

- Adamzik, K. und Christen, H. (2012). *Sprachkontakt, Sprachvergleich, Sprachvariation: Festschrift für Gottfried Kolde zum 65. Geburtstag*: Walter de Gruyter.
- Adamzik, K. (2004). *Textlinguistik. Eine einführende Darstellung*. Tübingen: Niemeyer, Germanistische Arbeitshefte 40.
- Adıgüzel, Ö. (2021). *Eğitimde Yaratıcı Drama*. Yapı Kredi Kültür Sanat Yayıncılık Ticaret ve Sanayi A.Ş., 7. Baskı: İstanbul.
- Adıgüzel, Ö. and Timuçin, E. (2010). The effect of creative drama on student achievement in the instruction of some development and learning theories. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 9, 1741-1746.
- Adıgüzel, H. Ö. (2006). Yaratıcı Drama Kavramı, Bileşenleri ve Aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-31.
- Adıgüzel, Ö. (2007a). Dramada amaç ve özellikler. A. Öztürk (Editör), *İlköğretimde drama içinde* (20-32). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Yayınları.
- Adıgüzel, H. Ö. (1993). *Oyun ve Yaratıcı Drama İlişkisi*. (Unveröffentlichte Masterarbeit), Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Akdemir, A. (2022). *The effect of the use of creative drama method on reflective thinking skills of 4th grade students and foreign language learning attitudes of students in foreign language teaching*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Akpınar Dellal, N. ve Kara, Z. (2010). Awareness levels of foreign language teacher candidates and teachers about drama techniques. *Dil Dergisi*, 149, 7-29.
- Aldağ, E. (2010). *The effects of creative drama on enhancement of motivation in language learning*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Araki-Metcalf, N. (2001). *Where Is Tora? Implementing Process Drama in Japanese Language Classes at An Australian Primary School*. Australia: University of Melbourne: Parkville
- Araki-Metcalf, N. (2006). *The Waterhole: Using Educational Drama as a pedagogical tool in a foreign language class at a public primary school in Japan*. Australia: University of Melbourne, Faculty of Education.

- Araki Metcalfe, N. (2008). Introducing Creative Language Learning in Japan Through Educational Drama. In: *Drama Australia Journal (NJ)* 31(2), 45-57.
- Aşılıoğlu, B. (2006). The perceptions of student teachers of English regarding their competencies in teaching methods and techniques. *Eurasian Journal of Educational Research*, 22, 1-11.
- Balaban, H.A. (2019). *Creative drama for improving English speaking skills: An action research*. Çanakkale: Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Balkaya, Ş., Arabacıoğlu, B. und Çakır, M. (2020). Anxiety in foreign language teaching among students of the Department of German as a Foreign Language for Teacher Training (Using the example of Anadolu University). *Studies on German Language and Literature*, (44), 111-134.
- Baltacıoğlu, I.-H. (1920). *Mektep Temsillerinin Usul'i Tedrisi*. Ankara: MEB Yayınları.
- Başaran, B. (2023). Readability; Another Indicator for German as a Foreign Language Textbooks? *DIYALOG, Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik*, 3, 594-609.
- Baughman, M. D. (1979). Teaching with humor: a performing art. *Contemporary Education*, 51(1), 26-30.
- Bayrak, A. (2013). Aussprachliche Interferenzen der Studenten bei der DaF-Lehrerbildung. Journal: *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 81-91.
- Bidlo, T. (2006). *Theaterpädagogik Einführung*, Essen: Oldib-Verl Bidlo.
- Birkenbihl, V.-F. (2013). *Stroh im Kopf? Vom Gehirn-Besitzer zum Gehirn Benutzer*, München: Mvgverlag
- Boal, A. (1979). *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Bode, U. und Gunter, O. (1979). *Yaratıcılık Eğitimi. übersetzt von Berna Can, Bonn, Friedrich, Veelbor: Verlag*

- Boehm, S. (2011). Affektiv ist effektiv: Dramatische Aktivitäten als Hilfsmittel zur Erlangung einer interkulturellen Sensibilität im Fremdsprachenunterricht. *Scenario*, 2011(2), 59-72.
- Bowell, P. and Heap, H. S. (2019). *Süreçsel Dramada Planlama. Öğretimin ve Öğrenmenin Zenginleştirilmesi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Brecht, B. (1970). *Über experimentelles Theater*. Frankfurt: Surkamp.
- Brecht, B. (1992). *Oyunculuk Sanatı ve Dekor. Übersetzt von Kamuran Şipal*, İstanbul: Say Kitap Pazarlama
- Bulut-Yılmaz, R. (2010). *An investigation into the effects of creative drama activities on young learners' vocabulary acquisition: A case study*. Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bußmann, H. (2008). *Lexikon der Sprachwissenschaft*. Stuttgart: Alfred Kröner Verlag.
- Busse, V. und Krause, U.-M. (2016). Learning and Instruction. Instructional methods and languages in class: A comparison of two teaching approaches and two teaching languages in the field of intercultural learning. *Learning and Instruction*, 42(1), 83-94.
- Can, A. (2017). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carson, L. (2012). The Role of Drama in Task-based Learning: Agency, Identity and Autonomy. *Scenario*, 6(2), 47-60.
- Ceylan, M. (2009). *Okul yöneticilerinin okul geliştirme danışmanlık hizmetine ilişkin görüşleri: (Eskişehir ili örneği)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Chomsky, N. (1959). Reviews: Verbal Behavior by B. F. Skinner. *Language*. 35(1), 26-58.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge/Mass: MIT Press.
- Cieslak, R. (2010). Vom Bild zum Text – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. *Scenario*. 6(1), 81-96.

- Clement, R. (1980). Ethnicity, contact and communicative competence in a second language, In: Giles H. and Robinson W. and Smith P. (Hgg.), *Language: social psychological perspectives*, (147-154) Oxford: Pergamon.
- Creswell, J. W. and Plano Clark, V.L.P. (2015). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. SAGE Publications.
- Çapan-Tekin, S. (2015). *Reduire/vaincre l'anxiete langagiere en production orale avec les jeux de roles*. Eskişehir : Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çakır-İlhan, A. (2006). Yaratıcı Drama ile Örtüşen Çağdaş Sanat Akımları. *Ankara Yıl*, 1(3/4), 139-157.
- Çelen, İ. and Akar-Vural, R. (2009). Drama in education and teaching English: A research on the fourth-grade elementary students. *Elementary Education Online*, 8(2), 425-438.
- Çelikkaya, Ş. (2022). Ortaöğretim “Schritt Für Schritt Deutsch” ve “Wie Bitte?” a1. 1 Almanca ders kitaplarının dinleme kazanımları açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 217-239.
- Çilek, E. (2020). *A suggested syllabus based on creative drama for speaking skills courses in Arabic language teaching*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Cropley, A. (2002). *Qualitative research methods: An introduction for students of psychology and education*. Zinatne: University of Latvia.
- Delihassanoğlu, M. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin yaratıcı dramaya ilişkin tutumları ile yaratıcı drama yöntemini kullanmaya yönelik öz yeterliklerinin incelenmesi*. Bolu: Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Demirel, Ö. (2005). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Demircioğlu, Ş. (2010). Teaching English vocabulary to young learners via drama. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 439-443.
- Demiryay, N. (2013). Vom Nutzen der Dramapädagogik für den Fremdsprachenunterricht. S. U. Ünal, N. T. Polat und M. T. Öncü. In:

Generation zu Generation: Germanistik. Geburtstag: (93-98) İzmir: Ege Üniversitesi Basımevi.

DICE (2010). Die Würfel sind gefallen. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungsdrama. *DICE-Konsortium, 2010. In: Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch.* Berlin: Langenscheidt.

Dieling, H. (1992). *Phonetik im Fremdsprachenunterricht Deutsch.* Berlin: Langenscheidt KG.

Dohrn, A. (2014). Leseförderung mit literarischen Texten im DaZ-Unterricht. Bernstein, N. und Lerchner, C. In: *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur - Theater - Bildende Kunst - Musik – Film,* Universitätsverlag Göttingen.

Dökmen, Ü. (1995). *Sosyometri ve Psikodrama. Kuramsal Temeller-Uygulamalardan Örnekler-Yeni Yaklaşımlar.* İstanbul: Sistem Yayıncılık.

Dörnyei, Z. (1994). Motivation and Motivating in The Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal* 78, 273-284.

Dunn, R. and Dunn, K. (1979). Learning Styles/Teaching Styles: Should They... Can They... Be Matched? *Educational Leadership*, 36(4), 238-244.

Dunn, R. and Dunn, K. (1992). *Teaching elementary students through their individual learning styles.* Boston: Allyn & Bacon.

Dunn, R. and Dunn, K. (1993). *Teaching secondary students through their individual learning styles.* Boston: Allyn & Bacon.

Durmuş, A. ve Güven, M., (2020). The Relationship Between Teaching Styles of English Instructors and Learning Styles of English Prep Class Students at a Turkish State University. *Asian Journal of University Education*, 16(3), 15-26.

Düwell, H. (2003). Fremdsprachenlerner. Bausch K.-R. und Christ H. und Krumm H.-J. (Hgg.), In: *Handbuch Fremdsprachenunterricht*, (348-352), Tübingen-Basel: Francke UTB.

Eigenbauer, K. (2012). Theater- und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. <http://daten.schule.at/dl/eigenbauer.pdf>.

- Elbistanli, N. (2022). *Investigation of teacher's attitudes toward the use of creative drama in teaching Turkish as a foreign language*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- Elis, F. (2015). Mit Dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp (Hrsg.), In: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. (89-115). Tübingen: Wissenschaftlicher Verlag.
- Eski, B. (2019). *Tendencies of postgraduate researches in the field of language education by creative drama*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Essau, C. A. (2003). *Angst bei Kindern und Jugendlichen*. München u.a.: Reinhardt, UTB.
- Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Eysenck, H. J. (1997). Personality and experimental psychology: The unification of psychology and the possibility of a paradigm. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73 (6), 1224–1237.
- Fasching, M. (2017). *Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II*. der Philosophie an der Geisteswissenschaftlichen Fakultät der Karl-Franzens-Universität Graz.
- Fasse, G. (2011). Probe! – Praxislabors für kreative Lernwege. Ein Konzept für offene Lernprozesse in heterogenen Lerngruppen. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, V(2), 32-47.
- Felder, R. and Silverman, L. (2002). Learning and Teaching Styles in Engineering Education. *Engr. Education*, 78(7), 674-681.
- Fischer, S. (2005). Speaking motivation and speaking anxiety in German as a foreign language lessons. German as a foreign language, *Journal for the practice of German teaching*, 3, 31-45.

- Fischer, S. (2012). That makes me sick to my stomach: Overcoming speaking inhibitions when presenting. German as a foreign language: *Journal for the practice of German teaching*, 47, 18-32.
- Fischer, S. (2023). Dramapädagogische Aufwärmübungen und ihr Einfluss auf die Sprechangst und Sprechbereitschaft von Schülerinnen im L2-Englischunterricht. Eine quantitative Untersuchung. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 17(1), 1-26.
- Flower, L. and Hayes, J., R. (1981). A Cognitive Process Theory of Writing. *College Composition and Communication*. 32, 365-387.
- Friedman, A. C. (1988). *Characteristics of effective theatre acting performance as incorporated into effective teaching performance*. Missouri: Saint Louis University.
- Gönen Kayacan, S. (2018). *The effect of creative drama on teaching fixed expressions in the teaching of Turkish as a foreign language*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Grasha, A. F. (2002a). *Teaching with Style. A Practical Guide to Enhancing Learning by Understanding Teaching and Learning Styles*. San Bernadino: Alliance Publishers.
- Grasha, A. F. (2002b). The Dynamics of one-on-one Teaching. *College Teaching*, 50(4), 139- 146.
- Grasha, A. F. and Yangarber-Hicks, N. (2000). Integrating Teaching Styles and Learning Styles with Instructional Technology. *College Teaching*, 48(1), 2-10.
- Griggs, T. (2001). Teaching as acting: Considering acting as epistemology and its use in teaching and teacher preparation. *Teacher Education Quarterly*, 28(2), 23-37.
- Grossman, P. L. (1995). Teachers' knowledge. L. W. Anderson (Ed.), In: *International encyclopedia of teaching and teacher education*, (20-24). NY:Pergamon.
- Gülbeyaz, I. E. (2017). Syntaktische Komplexität bei Satzverknüpfungsverfahren mehrsprachiger SchülerInnen in ihrer Erst- und Zweitsprache – Untersucht anhand schriftlicher argumentativer Texte Türkisch-Deutsch mehrsprachiger SchülerInnen. In: *Mehrsprachigkeit: Spracherwerb, Unterrichtsprozesse*,

- Schulentwicklung* (111-133), Fuchs, I./Jeuk, S./Knapp, W. Fillibach (Hrsg.), Ernst: Klett Sprachen.
- Gündoğdu, M. (2005). Avrupa Birliği Yolunda Türkiye'nin Yabancı Dil Politikası. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 120-127.
- Güneş, F. (2009). Türkçe Öğretiminde Günümüz Gelişmeleri ve Yapılandırıcı Yaklaşım. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(1), 1-21.
- Güryay, B. (2015). Is Creative Drama a Way to Excellence in ELT Classrooms? *Yaratıcı Drama Dergisi*, 10(2), 211-222.
- Hallet, W. (2010): Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. *Hallet, W. / Königs, F. G. (Hg.) In: Handbuch Fremdsprachendidaktik*. (70-75). Stuttgart: Kallmeyer.
- Hart, R. (2007). *Act like a teacher: Teaching as a performing art*. Massachusetts: University of Massachusetts Amherst.
- Heathcote, D. (1991). *Collected Writings on Education and Drama*. Illinois: Northwestern University Press.
- Hecht, H. (1968). *Materialien zu Brechts „Der gute Mensch von Sezuan“*. Frankfurt: Surkamp.
- Heimlich, J. E. and Norland, E. (1994). *Developing teaching style in adult education*. San Francisco CA: Jossey-Bass Publishers.
- Henne, H. (1986). *Jugend und ihre Sprache. Darstellung, Materialien, Kritik*. Berlin; New York: de Gruyter.
- Hismanoğlu, S. (2012). Prospective EFL teachers' views on English language teacher training program. *Journal of Research in Education and Teaching*, 1(2), 330-341.
- Hoffmann, M. (2001). Dichtersprache und Gebrauchssprache im Varietätenraum. *Zeitschrift für Germanistik N.F.* 11(1), 26-34.
- Hoffmann, M. (2007). *Funktionale Varietäten des Deutschen — kurzgefasst*. Universitätsverlag Potsdam.
- Holl, E. (2011). SPRACH-FLUSS: Theaterworkshops mit Jugendlichen aus 16 afrikanischen Ländern - Theaterpädagogik zwischen kultureller Bildung und Fremdsprachendidaktik. *Scenario*, 5(2),

- Horasan Doğan, S. (2017). *The effects of creative drama on ELT student teachers' metacognitive awareness and teaching skills*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Hornbrook, D. (1991). *Education in Drama. Casting the Dramatic Curriculum*, Routledge.
- Hoyer, J. und Härtling, S. (2017). *Soziale Angst verstehen und verändern*. Berlin: Heidelberg.
- Janíková, V. (2008). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Přednáška na zahraniční univerzitě.
- Jedlička, A. (1982). Theorie der Literatursprache. Scharnhorst J., Ising E., Grundlagen der Sprachkultur. *Beiträge der Prager Linguistik zur Sprachtheorie und Sprachpflege* (= Sprache und Gesellschaft, 8.1. 2), 2, 40-91.
- Kaf Hasırcı, Ö., Bulut, M. S. ve Iflazoğlu Saban, A. (2008). Teacher candidates' views on their personal and academic gains from creative drama course. *Creative Drama Journal*, 3(6), 84-87.
- Kara, Y. and Çam, F. (2007). Effect of creative drama method on the reception of some social skills. *Hacettepe University Journal of Education*, 32, 145-155.
- Kalogirou, K. (2016). Step into Drama and Teach English affordably. *Scenario*, 1, 16-31.
- Kao, S. M. and O'Neill, C. (1998). *Words into Worlds: Learning A Second Language Through Process Drama*. London: Ablex Publishing Corporation Lantolf.
- Karaosmanoğlu, G. ve Metinnam, I. (2022). Üniversite Öğrencileri Drama Dersini Neden Seçiyorlar? Ankara Üniversitesi Örneği, *Yaratıcı Drama Dergisi*, 17(2), 139-162.
- Karasu, G. ve Sarı, Y. E. (2023). Schreibkompetenz Angehender Deutschlehrer bei der Erstellung eines Wissenschaftlichen Textes. *Anadolu University Journal of Education Faculty AUJEF*, 7(1), 246-261.
- Karppinen, M. (2005). *Lernmotivation der Deutschlernenden in der gymnasialen Oberstufe in Finnland; Eine Vergleich Studie über den Motivationsstand der A- und B2- Deutschlernenden*. Pro-Gradu. Jyväskylä. Institut für moderne und klassische Sprachen Universität Jyväskylä.

- Kılıç, Ş. and Tuncel, M. (2009). The effects of creative drama on Speaking English and attitudes towards speaking English. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(2), 55- 81.
- Kırıçoğlu, O. (1991). *Sanatta Eğitim*. Ankara: Demircioğlu Matbaacılık.
- Kocadoru, Y. (2005). Kreatives Drama im Daf-Unterricht in der Türkei - Neue Wege, Neue Möglichkeiten, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 1-3.
- Kocaman, P., Dolmacı, M. and Bur, B. (2013). Identifying and comparing the attitudes of 1st, 2 nd, 3rd, and 4th grade ELT students towards drama activities. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(ÖYGE Özel Sayısı), 207-219.
- Koch, G. und Streisand, M. (2003). Wörterbuch der Theaterpädagogik. Berlin: Schibri.
- Köksal Akyol, A. (2012). Drama in preschool education and the role of teacher. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 201, 105-115.
- Kolb, D.-A. (1985). *Learning style inventory: experiences as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice-Hall. Inc.
- Küppers, A. und Walter, M. (2012). Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung: Einführung in die Themenausgabe. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, VI(1), 1-9.
- Kürkçüoğlu, F.-Ş. (1999). *Die Relevanz Der Phonetik Bei Der Fremdsprachenlehrausbildung*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Labov, W. (2010). *Principles of Linguistic Change: Cognitive and Cultural Factors*. Wiley-Blackwell, NY: John Wiley & Sons Ltd.
- Levent, T. (1989). *Yaratıcı Oyunculuk*. Ankara: Devlet Tiyatroları Bülteni.
- Lewandowski, T. (1994)., *Linguistisches Wörterbuch 1, 2, 3*, 2-6. Wiesbaden: Quelle u. Meyer Verlag.
- Löffler, H. (1994). *Germanistische Soziolinguistik*. Berlin: Schmidt.
- Löffler, R., und Kuntze, W.-M. (1989). *Spiele im Englischunterricht*. Wulf-Michael Kuntze: *Lernspiele, darstellende Spiele, Interaktionsspiele: über 100 Spiele auf*

übersichtlichen Spielkarten, von Lehrern erprobt, nach Unterrichtszielen aufgeschlüsselt. Weinheim: Beltz.

Lohfert, W. (1983). *Kommunikative Spiele für Deutsch als Fremdsprache: Spielpläne und Materialien für die Grundstufe; Kopiervorlagen.* Ismaning: Hueber.

Lombardi, I. (2012). From the Curtain to the Façade: Enhancing ESL/EFL Learners' Communicative Competence through an Interactive Digital Drama. *Scenario*, 6(2),

Lüger, H.-H. (1995). *Pressesprache.* Tübingen: Niemeyer.

Macht, K. und Arnold, H. und Geppert, G. (1977). *Das darstellende Spiel im Englischunterricht: in Beispielen dargestellt.* Ansbach: Prögel.

Makri, V. (2013). *Theaterpädagogische Ansätze im DaF-Unterricht: Theatertexte und -Übungen im griechischen Sekundarbereich.* Thessaloniki: Aristoteles Universität Philosophische Fakultät Abteilung für deutsche Sprache und Philologie.

Mathes, K. (1929). Das Stegreifspiel im neusprachlichen Unterricht. *Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht*, 28, 33–43.

Maley, A. and Duff, A. (1978). *Drama Techniques in Language Learning.* Cambridge: University Press.

McCaslin, N. (2006). *Creative drama in the classroom and beyond.* Boston: Pearson.

McKillup, S. (2012). *Statistics Explained.* Cambridge: Cambridge University Press,

Metinnam, İ. (2011). *Yaratıcı Drama Alanında Brian Way'in Drama Anlayışının İncelenmesi.* Ankara: Ankara Üniversitesi.

Metinnam, İ.ve Karaosmanoğlu, G. (2021). *Çocuk ve Drama.* Ankara: İzge Basın Yayın.

Monyer, Y. (2010). *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Lernen durch Spielen.* Abschlussarbeit: Heidelberg.

Moraitis, A. (2011). *Dramapädagogik–Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern.* ProDaZ – Universität Duisburg, Essen.

Moreno, J. L. (1963). *Die Grundlagen der Soziometrie. Sosyometrinin Temelleri.* (übersetzt von: Nurettin Ş. Kösemihal, das Original wurde 1953 veröffentlicht), Istanbul, Istanbul Yayınevi.

- Neelands, J. and Goode, T. (2000). *Structuring drama work: A handbook of available forms in theatre and drama*. Cambridge, Cambridge University Press.
- Nixon, J. (1987). *Teaching Drama.  bersetzt von T lin  ener, Filiz Ko  nicht herausgegebenes Material*, London, Ma. Ma. Educ.
- Nowoczien, J. (2012). *Drama in the Classroom: Dramenarbeit im Englischunterricht der Sekundarstufe I im Hinblick auf Gendersensibilisierung und interkulturelle Kommunikation*. Frankfurt: Peter Lang.
- Nutku,  . (2004). *Oyuncunun  alıřması*. İstanbul: Alkım Yayınevi.
- Oelschläger, B. (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL-Journal*, 1(2004), 24-34.
- O’Gara, P. (2008). To be or have not been: learning language tenses through drama, *Issues in Educational Research*, 18(2), 156-166.
- O'Neill, C. (1995). *Drama worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.
- O’Neil, C. and Lambert A. (1991). *Drama structures: A practical handbook for teachers*. Portsmouth: Heinemann
- Ormancı,  ., ve  ařmaz  ren, F. (2010). Classroom teacher candidates’ opinions related to using drama in primary school: An example of Demirci. *Faculty of Education. Ankara University, Journal of Faculty of Education Sciences*, 43(1), 165-191.
-  zbay, S. S. ve Can,  . K. (2020). Türkiye’de Orff-Schulwerk Yaklařımı Konusunda Oluřturulmuř S reli, S resiz Yayınlar ve Bilimsel  alıřmaların İncelenmesi. *Journal: Academia Eēitim Arařtırmalar Dergisi*, 5(1), 166-189.
-  zdemir, B. (2022) *Attitudes of 1st to 4th grade English teachers working at a private school towards the use of creative drama*. Ankara: Bařkent Üniversitesi, Eēitim Bilimleri Enstitüsü.
-  zen, Z. ve Adıgüzel,  . (2017). Dorothy Heathcote’un Yaratıcı Drama Yaklařımları. *Yaratıcı drama dergisi*, 12(1), 1-28.

- Özkan, N. ve Demir, G., ve Balçıkanlı, C. (2014). ELT student teachers' evaluation of their program in terms of reflective teaching. *Journal of Ufuk University Institute of Social Sciences*, 3(5), 77-89.
- Özmen, K. S. (2011a). Acting and teacher education: The BEING model for identity development. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 2(2), 36-49.
- Özoğul, T. (2019). *Turizm Eğitim ve Öğretiminde Yaratıcı Drama Yönteminin Öğrenci Başarısına, Tutumuna, Görüşlerine ve Başarının Kalıcılığına Etkisi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Öztürk, A. (2001). Eğitim-öğretimde yeni bir yaklaşım: Yaratıcı drama. *Kurgu Anadolu Üniversitesi İletişim Bilimleri Fakültesi Uluslararası Hakemli İletişim Dergisi*, 18(18), 251-259.
- Öztürk, K. (2018). Die Literaturwissenschaft und die türkische Germanistik zwischen Innovation und Tradition-eine Annäherung an die „Cultural Turns “in der türkischen Germanistik aus literaturwissenschaftlicher Perspektive. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 92-101.
- Paananen, A.-L. (2010). *Deutsch Besser Aussprechen – Phonotheek Interaktiv Von Langenscheidt aus Der Perspektive Finnischer DaF-Lerner Anwendbarkeit im Ausspracheunterricht im Fach Deutsch als Fremdsprache*. Magisterarbeit, Universität Jyväskylä, Institut für moderne und klassische Sprachen, Deutsche Sprache und Kultur.
- Pasanen, E. (2007). *Ausspracheübungen in finnischen DaF-Lehrwerken*. Pro-Gradu. Jyväskylä. Institut für moderne und klassische Sprachen Universität Jyväskylä.
- Passon, J. (2015). Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung Theater- und Dramapädagogischer Ansätze. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. In: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (69-87). Wissenschaftlicher: Verlag Tier.
- Pearce, G. (2003). How university students studying marketing learn from educational drama. *NJ-Drama Australia Journal*, 27(1), 69-80.

- Piazzoli, E. (2012). Engage or entertain? The nature of teacher/ participant collaboration in process drama for additional language teaching, *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, VI(2), 28-46.
- Pinkert, U. (2003). *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri Verlag.
- Pollisini, J. K. (1994). *The Creative Drama Book: Three Approaches*. New Orleans: Anchorage PR.
- Püsküllüoğlu, A. (2004). *Arkadaş Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadaş Yayınları.
- Quertz, J. (2001). Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen. *Infodaf*, 6(28), 553-563.
- Rheinberg, F. (1995). *Motivation*. Köln: Verlag Kohlhammer.
- Richards, J. C. and Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge university press.
- Riesel, E. (1970). *Der Stil der deutschen Alltagsrede*. Leipzig: Reclam.
- Riesel, E. und Schendels, E. (1975). *Deutsche Stilistik*. Moskau: Hochschulverlag.
- Rosebrock, C. und Nix, D. (2011). *Grundlagen der Lesedidaktik und der systematischen schulischen Leseförderung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Rothwell, J. (2011). Drama and Languages Education: Authentic Assessment Through Process Drama. Winston, Joe. In: *Second Language Learning Through Drama: Practical Techniques and Applications*. London: Routledge.
- Sağlamel, H. (2009). *An experimental study on the role of creative drama in alleviating language anxiety in speaking classes with reference to teachers' and learners' perceptions of language anxiety*. Trabzon: Karadeniz Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- San, İ. (1985). Sanat ve yaratıcılık eğitimi olarak tiyatro. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 18(1), 99-112.
- San, İ. (1989). Eğitimde yaratıcı drama. Ö. Adıgüzel, In: *Yaratıcı drama* (57-68). Ankara: Naturel Yayıncılık.
- San, İ. (1991). Eğitimde Yaratıcı Drama. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 23(2), 573-582.

- San, İ. (2006). Yaratıcı dramanın eğitsel boyutları. *Adıgüzel, H. Ö. (Ed.), In: Yaratıcı Drama 1985-1998 Yazılar*, (113-122). Ankara: Naturel Yayınları.
- Saraç, G. (2007). *The use of creative drama in developing the speaking skills of young learners*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Şener, S. (1997). *Yaşamın Kırılma Noktasında Drama Sanatı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehrund Lernpraxis*. Oldenburg: Carl Ossietzky Universität.
- Schewe, M. und Scott, T. (2003). Literatur verstehen und inszenieren: Foreign Language Literature Through Drama. *A Research Project. GFL- German as a Foreign Language*, 3, 56-83.
- Schilder, H. (1985). Reformbestrebungen und Wendepunkte in den Grundlagen und Methoden des Fremdsprachenunterrichts/ Quellen zur Methodengeschichte. In: *Englisch-Amerikanische Studien* 7/1, 54-59 / 68-79.
- Schmenk, B. (2015). Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GERS und Kompetenzdiskussionen. W. Hallet und C. Surkamp. In: *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. (37-50). Trier: Wissenschaftlicher Verlag.
- Schmücker, R. (1998). *Was ist Kunst? Eine Grundlegung*. München: Fink.
- Siebert, K. (2011). *Irgendwie Anders: Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht*. Universität Wien.
- Sinisi, B. (2009). Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, III(2), 22-46.
- Siyahlı, K. (2019). *Creative Drama Models in Foreign Language Teaching*. Samsun: Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Skinner, B. F. (1968). *The Technology of Teaching*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Slade, P. (1954). *An Introduction to Child Drama*. London: University of London Press.
- Stanislavski, C. (2013). *An Actor Prepares*. Verlag Bloomsbury Academic.

- Stinson, M. (2008). Process drama and teaching English to speakers of other languages. Manuel, J., Hughes, J. Anderson, M. In: *Drama and English teaching: Imagination, action and engagement*, (193-212). Oxford: Oxford University Press.
- Stinson, M. and Winston, J. (2011). Drama education and second language learning: a growing field of practice and research. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 479-488.
- Somers, J. (1994). *Drama in The Curriculum*. London: Cassel Educational Limited.
- Spier, A. (1981). *Mit Spielen Deutsch lernen: Spiele und spielerische Übungsformen für den Unterricht mit ausländischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen*. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Spolin, V. (1997). *Improvisationstechniken für Pädagogik. Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann Verlag.
- Sungur, N. (1992). *Yaratıcı Düşünce*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Surkamp, C. (2013). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze–Methoden–Grundbegriffe*. Metzler: Springer-Verlag.
- Tataroğlu, S. (2019). *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yaratıcı Drama Uygulamalarının Konuşma Becerisine Etkisi*. İstanbul: İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tanrıseven, I. (2013). The effect of school practices on teacher candidates' sense of efficacy relating to use of drama in education. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(1), 402-412.
- Taylor, P. (2020). *Drama Sınıfı: Eylem, Yansıtma, Dönüştürme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzier, C. (2012). *The use of creative drama as an instructional strategy to enhance vocabulary of 7th and 8th grade students in primary schools*. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Toivanen, T., Komulainen, K. and Ruismäki, H. (2011). Drama education and improvisation as a resource of teacher student's creativity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 12, 60-69.

- Topaloğlu, O. (2016). *Raising critical intercultural awareness through creative drama in higher education EFL classes*. Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Torrance, E. P. (1977). *Discovery and nurturance of giftedness in the culturally different*. Reston, VA: Council on Exceptional Children.
- Trim, J., North, B., Coste, D., Sheils, J., Quetz, J., Schneider, G., ... und de l'Europe, C. (2001). *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin: Langenscheidt.
- Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- Travers, R. M. W. (1979). Training the teacher as a performing artist. *Contemporary Education*, 51(1), 14-18.
- Tuluk, N. (2004). Yaratıcı drama. *Pivolka*, 3(15), 10-12.
- Tuncel, H. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçeye Yönelik Kaygı ve Kaygının Yabancı Dil Başarısına Etkisi. *Electronic Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1-20.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel Süreç Modeline Göre Hazırlanan Yazma Öğretimi Programının Öğrenci Başarısına Etkisi*. Ankara: Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ünal, B. und Çelikkaya, Ş. (2024). Die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten zum Einsatz der Kreativen Dramatechniken in Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeiten". *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* 38, 1016-1031.
- Ünal, B. und Çelikkaya, Ş. (2020). Auftretende Phraseologische Fehler bei der Sprachübertragung Im Deutschunterricht Der Daf Studenten/Innen. *Modern Critical Trends In Education*, 2020, 171-196.
- Ünal, K., Alkan, G. D., Özdemir, F. B. ve Çakır, Ö. (2013). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Öğrenme Stil ve Stratejilerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi (Mersin Üniversitesi Örneği). *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 56-76.
- Ünal, D. Ç. und Genç, N.S. (2017). Drama Educational Methods In Daf Teaching - A Study On Self-Assessment Of Turkish Students. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 501-534.

- 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 öğeleri. *Eğitim ve Bilim*, 22 (107), 28-35.
- Uygur, N. (1996). *Dil, Kültür ve Eğitim. Kültür Kuramı*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Vural Akar, R. (2006). Bertolt Brecht'in Öğretici Oyunları ve Eğitimde Drama: Eleştirel Düşünmeye Yönelik Tutumlar Üzerine Yarı Deneysel Bir Çalışma. *Kreatives Drama: Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 131-147.
- Wagner, R. W. (2018). *Basics of oral communication. Speech pedagogical information modules for everyone who has to talk a lot and talk well*. Bavarian Publishers for Speech Science.
- Way, B. (1967). *Development Through Drama*. NJ: Humanities Press.
- Wahrig, G. (1975). *Wahrig Deutsches Wörterbuch - mit einem Lexikon der deutschen Sprachlehre*. Gütersloh: Bertelsmann Lexikon-Verlag.
- Weber, H. (1998). Interactive foreign language teaching: definitions, forms, functions. *Target language English*, 28, 5-10.
- Wotjak, B. (2005). *Routine formulas in the learner's dictionary*. Peter Lang.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, E. (2022). Değerleri Kazandırmada Drama Yönteminin Etkisi: Bir Meta Analiz Çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 20(44), 297 - 328,
- Yıldız, D. (2014). *Etkileşimli Öğretim Stratejisinin Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı Öğrencilerinin Konuşma Becerilerine Etkisi*. Konya: Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yılmaz, R. B. (2010). *An Investigation into the Effects of Creative Drama Activities on Young Learners' Vocabulary Acquisition: A Case Study*. (Master's Thesis) Gaziantep: Gaziantep University, Graduate School of Social Sciences.

Yumurtacı, N. (2019). *İngilizce öğretiminde yaratıcı drama kullanımının ilkokul öğrencilerinin kelime edinimi ve yaratıcı düşünme becerilerine olan etkisi*. İstanbul: Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Lehrbücher:

Begegnungen B1+, (2013). Begegnungen. DaF. Integriertes Kurs- u. Arbeitsbuch Sprachniveau B1. Autoren: A. Buscha/S. Szita. Leipzig: Schubert Verlag.

Online-Quellen:

- 1: <https://www.sprachcaffe.de> (heruntergeladen am 28. November 2023)
- 2: <https://de.statista.com/studie> (heruntergeladen am 28. November 2023)
- 3: <https://www.internetworldstats.co> (heruntergeladen am 28. November 2023)
- 4: <https://www.wortbedeutung.info/Drama/> (heruntergeladen am 12. Juni 2022)
- 5: <https://milliegitimakademisi.com> (heruntergeladen am 08. Juli 2024)

Anhang 1: Forschungsplan

Arbeitsschritte	Juni - September 2022	September - Dezember 2022	Januar - Mai 2023	Juni - August 2024
Theoretische Grundlagen - Literatur- und - Internet-Recherchen	x	x	x	x
Relevante Forschungen - Die nationalen Forschungen - Die internationalen Forschungen	x	x	x	x
Datensammlung - Vorbereitung und Durchführung des Vor- und Nachtestes - Durchführung der Befragung - Durchführung der interaktiven Lesestrategien	x	x		
Datenanalyse		x		
Bewertung der Daten			x	
Fertigstellung der Arbeit				x

Tablo 1 Örnek Çalışma Planı

İş Tanımı	Zaman	Süre
Alanyazın Taraması	Haziran - Eylül 2022	4 Ay
Veri Toplama Araçlarının Geliştirilmesi/Uyarlanması	06/2022 - 08/2023	15 Ay
Veri Toplama Araçlarının Uygulanması	09/2022 – 12/2022	4 Ay
Verilerin Çözümlemesi	01/2023- 05/2023	5 Ay
Tezin Raporlaştırılması	06/2024 – 08/2024	3 Ay
Toplam		16/(31) Ay

Anhang 2: Wortschatzkompetenz Prüfung

1. Was passt? Kreuzen Sie das korrekte Wort an. Punkte/12 P.

In Berlin gibt es a)..... . In den letzten Tagen sind wir lange b)
..... gelaufen. Heute fahren wir c) zur Museumsinsel und
besuchen das Pergamonmuseum. Danach d) noch das Ägyptische
Museum auf der Museumsinsel. Wir möchten unbedingt e) Kopf der
Nofretete sehen. Mit dem Museumspass können wir alle staatlichen f)

- a. viele Lesemöglichkeiten (...) / viele Sehenswürdigkeiten (...)
- b. durch die Straßen (...) / in die Wege (...)
- c. in der Straßenbahn (...) / mit dem Bus (...)
- d. gehe ich zu (...) / besuchen wir (...)
- e. den weltberühmten (...) / die populäre (...)
- f. Einrichtungen gehen (...) / Museen in Berlin besuchen (...)

2. Kreuzen Sie die zugehörigen Fragewörter an. Punkte/10 P.

- a. ruft Jan Katrin an? ☐ Was ☐ Wer ☐ Warum
- b. möchte Gudrun von Katrin? ☐ Welche ☐ Woher ☐ Was
- c. Sie mir bitte einen Kaffee bringen? ☐ Würden ☐ Welchen ☐ Woher
- d. Sprachen sprechen Sie? ☐ Was ☐ Wie ☐ Welche
- e. kommst du? ☐ Welche ☐ Wo ☐ Woher

3. Kreuzen Sie an. Welches Wort passt nicht? Punkte/8 P.

- a. Was ist kein Gemüse? ☐ Möhre ☐ Sellerie ☐ Bohne ☐ Apfel ☐ Erbse ☐ Zwiebel
- b. Was ist kein Obst? ☐ Orange ☐ Zucchini ☐ Erdbeere ☐ Kirsche ☐ Aprikose
- c. Was ist nicht aus Fleisch? ☐ Schnitzel ☐ Rinderbraten ☐ Gulasch ☐ Lachs ☐ Lammbraten ☐ Schweinebraten ☐ Frikadellen
- d. Was ist kein Milchprodukt? ☐ Joghurt ☐ Eier ☐ Käse ☐ Schokoladen Pudding ☐ Kefir

4. Ergänzen Sie die Personalpronomen: er, sie oder es. Punkte/10 P.

- a. Ist dein Büro groß? - Nein, ist sehr klein.
- b. Ist das dein neuer Computer? - Ja, aber funktioniert nicht.
- c. Ist das ihr Bleistift? - Ja, aber schreibt nicht.
- d. Sind die Lampen neu? - Ja, sind neu.
- e. Funktioniert dein Faxgerät? - Ja, funktioniert.

5. Ergänzen Sie die Verben: sieht, fährt, trinkst, studiert, hörst, fliegt, fotografiert ...P./10 P.

- a. Wolfgangalle Sehenswürdigkeiten im Urlaub mit seinem Fotoapparat.
- b. du auch gern Reggae Musik?
- c. Ihre Brille ist kaputt. Sie Sie nicht.
- d. ihr mit dem Auto in Urlaub?
- e. Christoph an der Universität München Biologie.

6. Ergänzen Sie die Verben: bedroht, gefordert, gewonnen, festgenommen, gereist, getroffen.../12 P

- a. Der deutsche Außenminister ist am Freitag nach London
- b. Er hat sich dort mit seinem britischen Amtskollegen zu einer Sitzung
- c. Einige Mitglieder der Opposition haben den Rücktritt des Umweltministers.....
- d. Ein ungefähr 30-jähriger Mann hat heute die Kassiererin in der Sparkasse mit einem Messer
- e. Die Polizei hat den Räuber sofort
- f. Beim Weltcuprennen in Garmisch-Partenkirchen hat Fritz Lustig den Abfahrtslauf der Herren

7. Welches Adjektiv passt? Achtet auf die Endung! große, frisches, schnelles, heißen, alte.../10 P.

- a. In meinem Büro habe ich nur Stühle.
- b. Ich möchte einen Tee mit Honig.
- c. Fred fährt ein Motorrad
- d. Ich mag Obst.
- e. Ich möchte bitte 4 Äpfel.

8. Welche Erklärung passt? Ordnen Sie zu. P./18 Punkte

- | | |
|-------------------------------|--|
| a. Die Sonderaktion | 1. Produzent |
| b. Billigangebote unterbieten | 2. ein Schriftsteller liest etwas aus seinem Buch vor. |
| c. die Lesung | 3. auch |
| d. die Veranstalter | 4. Angestellter des Staates |
| e. etwas verheimlichen | 5. eine einmalige Aktion |
| f. Umstrukturierung | 6. eine Firma bzw. eine Bank will effektiver arbeiten |
| g. Beamter | 7. noch billiger sein als die Billigangebote |
| h. ebenfalls | 8. niemandem etwas erzählen |
| i. Hersteller | 9. die Organisation |

9. Wohin? Ergänzen Sie die Präpositionen: nach, an, in, auf, zu. ... Punkte/10 P.

- a. Meine Eltern reisen in den Sommerferien Frankfurt.
- b. Im Urlaub gehen wir jeden Tag den Strand.
- c. Thomas fährt im Juli seinem Onkel.
- d. Ich möchte die Insel Kuba fahren.
- e. Frau Meyer fliegt bald die Schweiz.

Viel Erfolg!

Anhang 3: Fragebogen zu persönlichen Angaben

Bu bölümde kişisel bilgilerinize ilişkin sorular yer almaktadır. Her soru için size uygun olan seçeneği X işareti ile işaretleyiniz.

1. Cinsiyetiniz:	☐ Kız	☐ Erkek	
2. Yaşınız:	☐ 18-19 ☐ 20-21 ☐ 22-23 ☐ 24-25 ☐ 26 ve yukarı		
3. Üniversitede yabancı dil eğitimi aldığınız kaçınıcı yılınız? ☐ ikinci ☐ üçüncü			
4. Mezun olduğunuz lise türü nedir? ☐ Genel Lise ☐ Anadolu Lisesi ☐ Fen Lisesi ☐ Sosyal Bilimler Lisesi ☐ Yabancı Dil Ağırlıklı Lise ☐ Özel Lise ☐ Başka (Lütfen belirtiniz):			
5. Lisede öğrenim gördüğünüz alan/bölüm nedir? ☐ Yabancı Dil ☐ Türkçe-Matematik ☐ Fen Bilimleri ☐ Sosyal Bilimler ☐ Edebiyat ☐ Başka (Lütfen belirtiniz):			
6. Lütfen bildiğiniz yabancı dilleri ve düzeyinizi, ilgili dil ve düzeyin kesiştiği bölümde X işaretiyle belirtiniz.			
	Temel düzey	Orta düzey	İleri düzey
İngilizce:	☐	☐	☐
Almanca:	☐	☐	☐
Başka (Lütfen belirtiniz):	☐	☐	☐
7. Şu anki Almanca konuşma becerinizi nasıl değerlendiriyorsunuz? ☐ Zayıf ☐ Orta ☐ İyi			

Anhang 4: Fragen im halbstrukturierten Interviewformular

1. Was denken Sie über die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache?
2. Was ist die schwierigste Fertigkeit (Lesen-Schreiben-Sprechen-Hören) im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht? Warum sind Sie dieser Meinung?
3. Wie arbeiten sie als angehender Lehrer daran, ihre persönlichen Deutschkenntnisse zu verbessern?
4. Was tun Sie als angehender Deutschlehrer in Ihrem Alltag, um Ihre Sprechkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern?
5. Können sie sich auf Deutsch so ausdrücken, wie Sie es möchten?
6. Was tun Sie persönlich, um Ihre Sprechfähigkeit und Ihren Wortschatz im Deutschen zu fördern?
7. Welche Übungen/Aktivitäten werden in Institutionen durchgeführt, um die Sprechfähigkeit in Deutsch als Fremdsprache zu fördern?
8. Was kommt Ihnen in den Sinn, wenn Sie das Wort 'kreatives Drama' hören?
9. Welche kreativen Dramatechniken kennen Sie?
10. Fragen zu außerinstitutionellen Faktoren im Kompetenztest:
 - a. Waren Sie vor dem Test hochmotiviert?
 - b. Möchten Sie auf eine Situation/ein Ereignis hinweisen, die/das sich im Moment positiv oder negativ auf die Prüfung auswirkt? [z.B. Schlaflosigkeit, Krankheit, Feier usw.]
 - c. Haben Sie neben den Vorlesungen an der Universität eine weitere institutionelle oder private DaF-Unterrichtsförderung bekommen?

Anhang 5: Antworten auf die Fragen im halbstrukturierten Interviewformular

(aus dem türkischen übersetzt)

Frage 1:

Was denken Sie über die Bedeutung des Erlernens einer Fremdsprache? (Yabancı dil öğrenmenin önemi hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?)

1.P1: Sprachlerner haben die Möglichkeit, mit verschiedenen Kulturen zu interagieren. (Dil öğrenen birey farklı kültürlerle etkileşime girme imkânı bulur.)

1.P2: Eine Sprache sagt eine Person. Ich beherrsche viele Sprachen und möchte mehr Menschen und mehr Ressourcen erreichen. Wenn wir eine Sprache lernen, lernen wir auch die Kultur des Sprachlandes kennen. Ich glaube, dass mein Wunsch, diese Sprache zu lernen, dazu beigetragen hat, dass ich ein aufgeschlossenerer und aufrichtigerer Mensch geworden bin. (Bir Dil bir insan derler. Ben birçok dile hâkim olup, daha çok insana daha çok kaynağa ulaşmak istiyorum. Hem bir dili öğrendiğimizde dil ülkesinin kültürünü de öğrenmiş oluruz. Benim bu dili öğrenme isteğimin daha açık görüşlü ve içten bir insan olmama katkısı olduğuna inanıyorum.)

1.P3: Fähigkeit, mit Menschen in anderen Ländern zu kommunizieren, um Ressourcen und Inhalte in anderen Sprachen nutzen zu können. (Başka ülkelerdeki insanlarla iletişim kurabilme, başka dildeki kaynak ve içerikleri kullanabilmek için.)

1.P4: Das Erlernen einer Fremdsprache kann uns in fast allen Bereichen einen Vorteil verschaffen. Deshalb ist es wichtig eine Fremdsprache zu erlernen. (Yabancı dil öğrenerek neredeyse her alanda bize avantaj sağlayabilir. Bu yüzden oldukça önemli.)

1.P5: Das Erlernen einer neuen Sprache ist wie der Erwerb einer neuen Persönlichkeit. Sie können sich noch weiter verbessern, indem Sie unser Wissen aus einer anderen Perspektive betrachten und andere Sprachen lernen. (Yeni bir dil öğrenmek yeni bir kişilik kazanmak gibidir. Bildiklerimizi farklı bir bakış açısı ile tekrardan gözden geçirip öğreneceğiniz diğer dillerle kendinizi çok daha fazla geliştirebilirsiniz.)

1.P6: Das Erlernen einer Fremdsprache ist für einen Menschen das wichtigste Werkzeug, um sein maximales Entwicklungsniveau zu erreichen. Daher bedeutet jede neu erlernte

Sprache neue Türen. (Yabancı dil öğrenmek bir insanı geliştirebileceği maksimum düzeye erişebilmesi için en önemli araçtır. Bu nedenle her yeni öğrenilen dil yeni kapılar demektir.)

1.P7: In der heutigen Welt sind internationale Beziehungen sehr wichtig und das Erlernen von Fremdsprachen ist an dieser Stelle von großer Bedeutung. Eine Fremdsprache sollte unbedingt erlernt werden, um geschäftliche und menschliche Beziehungen aufzubauen, andere Kulturen kennenzulernen und unseren Horizont zu erweitern. (Günümüz dünyasında uluslararası ilişkiler oldukça önemli ve bu noktada yabancı dil öğrenimi ciddi bir önem taşıyor. Gerek ticari gerek insani ilişkiler kurmak, farklı kültürleri tanımak ve ufukumuzu geliştirmek adına kesinlikle yabancı dil öğrenilmelidir.)

1.P8: Es ist sehr wichtig, eine Fremdsprache zu lernen, um eine Weltanschauung zu erlangen und anders zu denken. (Dünya görüşü kazanmak ve farklı düşünebilmek için yabancı dil öğrenmek çok önemlidir.)

1.P9: Ich denke, dass eine Fremdsprache den Menschen eine sehr weite Welt eröffnet. Mit jeder neuen Sprache, die gelernt wird, öffnet sich den Menschen der Zugang zu neuen Türen. Daher ist das Erlernen einer Sprache eines der besten Dinge, die ein Mensch zur Selbstförderung tun kann. Ich denke, es ist sehr wichtig, die Schönheit jeder Sprache zu erkennen. (Yabancı dilin insana çok geniş bir dünya açtığını düşünüyorum. Öğrenilen her yeni dil insana erişebileceği yeni kapılar açıyor ve bu yüzden dil öğrenmek bir insanın kendini geliştirmesi için yapabileceği en iyi şeylerdendir. Her dilin kendi güzelliğini tanımanın çok önemli olduğunu düşünüyorum.)

1.P10: Heute halte ich das Erlernen einer Fremdsprache für sehr wichtig, da die Interaktion zwischen Menschen durch technologische Hilfsmittel enorm zugenommen hat. (Günümüzde insanlar arasındaki etkileşimin teknolojik araçlarla fazlasıyla artmış olması nedeniyle yabancı dil öğrenimin çok önemli olduğunu düşünüyorum.)

1.P11: Ich sehe das Erlernen einer Fremdsprache als den einzigen Ausweg aus diesem Leben. Ich kann es als das „Licht am Ende des Tunnels“ für mich bezeichnen, sowohl um mit Menschen auf der ganzen Welt auf Englisch kommunizieren zu können als auch um die Jobmöglichkeiten zu nutzen, die ich durch das Erlernen der deutschen Sprache in Deutsch sprechenden Ländern finde. (Yabancı dil öğrenimini, bu hayattaki tek çıkış yolu

olarak görüyorum. Gerek İngilizce kullanarak tüm dünya insanlarıyla iletişim kurabilmek, gerek Almanca öğrenerek Almanca konuşulan ülkelerde bulabileceğim iş fırsatlarını değerlendirmek adına, benim için „tünelin ucundaki ışık“ olarak tanımlayabilirim.)

1.P12: Ich denke, dass das Erlernen einer Fremdsprache sehr wichtig ist. Da wir mit viel mehr Menschen kommunizieren können, können wir mit Menschen aller Kulturen und Nationalitäten kommunizieren. (Yabancı dil öğrenmenin çok önemli olduğunu düşünüyorum. Çok daha fazla insanla iletişim kurma olanağı sağladığı için, her kültürden ve her milletten insanlarla iletişim kurabiliriz.)

1.P13: Ich denke, eine Fremdsprache bereichert die Kultur und die Ideen des Einzelnen. Meiner Meinung nach verändert sie den Horizont und die Sichtweise auf die Welt. (Yabancı dilin kesinlikle bireye hem kültür hem de fikir kattığını düşünüyorum. Kanımca kişinin ufkunu ve dünyaya bakış açısını değiştiriyor.)

1.P14: Es sollte auf jeden Fall ein sehr wichtiger und obligatorischer Kurs sein. Er bietet den Menschen alle möglichen Vorteile. Kesinlikle çok önemli ve zorunlu ders olmalıdır. İnsana her türlü avantaj sağlar.

1.P15: Ich denke, dass das Erlernen einer Fremdsprache finanziell und im Hinblick auf die Arbeitssuche wichtig ist. Tatsächlich gilt: Je mehr Fremdsprachen man lernt, desto größer ist ihr Umfang in diesen Fächern. Außerdem erinnere ich mich immer an den Satz „Jede Sprache ist eine Person“. Jede Fremdsprache öffnet uns die Tür zu einer Kultur. (Yabancı dil öğrenmenin maddi açıdan ve iş, meslek bulma açısından önemli olduğunu düşünüyorum. Hatta ne kadar çok yabancı dil öğrenirse insan bu konulardaki skalasını daha da genişletmiş olur. Bunun yanında „her lisan bir insan“ sözünü de aklımdan çıkarmam. Her yabancı dil bize bir kültürün kapısını aralar.)

1.P16: Eine Fremdsprache kann bisher verschlossene Türen öffnen. (Yabancı dil önceden kapalı olan Kapıları açabilir.)

1.P17: Für mich ist eine Fremdsprache sehr wichtig. Da ich ständig ins Ausland reise, ist eine Fremdsprache wichtig, wie sonst könnte ich Verbindung aufnehmen, wenn ich diese Sprache nicht erlernt hätte Ich denke, es ist etwas Praktisches im Leben eine neue

Fremdsprache zu lernen. Man kann mit der Sprache, die man erlernt hat Länder besuchen, wo man diese Sprache spricht. Oder wenn ein Muttersprachler Hilfe benötigt, kann man hilfsbereit sein und helfen. (Benim için yabancı dil çok önemlidir. Sürekli yurtdışına gittiğim için yabancı dil önemli, o dili öğrenmeseydim başka nasıl irtibat kurabilirdim ki Yeni bir yabancı dil öğrenmenin hayatta pratik bir şey olduğunu düşünüyorum. Öğrendiğiniz dili, o dilin konuşulduğu ülkeleri ziyaret etmek için kullanabilirsiniz. Veya anadili İngilizce olan birinin yardımı ihtiyacı varsa, biri yardımcı olabilir ve yardım edebilir.)

1.P18: In der globalen Welt ist es mittlerweile sehr einfach und schnell zu reisen und Orte zu wechseln. In diesem Fall ist es unvermeidlich, dass Menschen in verschiedenen Sprachen auf der Seite des täglichen Lebens stehen und interagieren. Wir können problemlos mit vielen Nationen kommunizieren, insbesondere mit Englisch, das weltweit akzeptiert und leicht zu erlernen und zu üben ist. Darüber hinaus können wir durch das Erlernen der Sprachen, die uns interessieren, sowohl unsere kulturelle Welt entwickeln als auch die Welt verstehen, die diese Nation in ihrer eigenen Sprache assimiliert und vorhersieht. Ich denke, dass jede Sprache der Art und Weise, das Leben zu leben und zu verstehen, ihre eigene Richtung vorgibt. Das Erlernen einer Fremdsprache, um andere Perspektiven und Lebensphilosophien zu gewinnen, ist ein wichtiges Lernen, das einen Menschen hundertprozentig verändert. (Global dünyada artık seyahat etmek, yer değiştirmek oldukça kolay ve hızlı bir halde. Bu durumda farklı dillerdeki insanların günlük hayattan yana bulunmaları ve etkileşim içine girmeleri kaçınılmaz. Özellikle dünyada kabul görmüş öğrenmesi ve pratiği kolay İngilizce ile çok sayıda milletlerle iletişimi rahatlıkla kurabiliriz. Bunun yansısı ilginizin meylettiği dilleri de öğrenerek hem kültür dünyamızı geliştirip hem de o milletin kendi dilinde özümledikleri ve öngördükleri dünyayı anlayabiliriz. Ben her dilin hayatı yaşama ve kavrama şekline kendi yönünü verdiğini düşünüyorum. Başka bakış açılarına ve yaşam felsefesine kavuşabilmek adına da yabancı dil öğrenmek, bir insanı yüzde yüz değiştiren, önemli bir öğrenim.)

Frage 2:

Was ist die schwierigste Fertigkeit (Lesen-Schreiben-Sprechen-Hören) im deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht? Warum sind Sie dieser Meinung? (Yabancı

dil Almanca eğitiminde en çok zorlandığınız beceri [okuma-yazma- konuşma- dinleme] hangisidir? Neden?)

2.P1: Da ich aus Deutschland komme, fällt es mir nicht schwer. (Almanya'dan geldiğimden dolayı zorlanmıyorum.)

2.P2: Der schwierigste Teil war das Sprechen und Hören. Ich war im Alltag nicht mit den Ohren vertraut und brauchte Zeit, um mich an das Sprechen zu gewöhnen, weil ich eine Sprache lernte, die nicht verwendet wurde. (En çok zorlandığım kısım konuşma ve dinlemeydi. Çünkü günlük yaşamda kulak aşinalığım olmadığı ve kullanılmayan bir dil öğrendiğim için konuşma yapmaya alışmam zaman aldı.)

2.P3: Hören, denn ich habe oft Schwierigkeiten zu verstehen, was ein deutscher Sprecher sagt, nicht weil mein Wortschatz unzureichend ist, sondern weil meine Hörfähigkeiten unzureichend sind. (Dinleme, çünkü almanca konuşan birinin dedikleri çoğu zaman anlamada güçlük çekiyorum. Kelime bilgim yetersiz olduğundan değil, dinleme becerim yetersiz olduğundan.)

2.P4: Schreiben. (Yazmak)

2.P5: Zuhören. (Dinleme.)

2.P6: Meine größten Schwierigkeiten sind das Sprechen und das Hören. Beim Hören verstehe ich die Leute, Die in Deutsch sprechen, noch nicht ganz. Beim Sprechen bin ich zu aufgereggt. (En zorlandığım beceriler konuşma ve dinleme. Dinleme konusunda henüz Almancası olan insanları tam olarak anlamıyorum. Konuşmada ise fazlasıyla heyecanlanıyorum.)

2.P7: Ich habe Schwierigkeiten beim Sprechen, weil ich nicht sagen kann, was ich sagen will, und deshalb bin ich sehr beunruhigt. (Konuşma becerisinde zorlanıyorum., çünkü konuşma esnasında ne söyleyeceğimi söyleyemiyorum ve çok heyecanlanıyorum.)

2.P8: Obwohl es so scheint, als ob die Sprechfertigkeit am schwierigsten ist, ist der Teil, mit dem ich die größten Schwierigkeiten habe, definitiv die Hörfertigkeit. Denn die Fähigkeit, beim Zuhören einen Satz zu verstehen, zu analysieren und gegebenenfalls zu interpretieren und gleichzeitig darauf zu reagieren, ist im Vergleich zu anderen

Fähigkeiten wirklich schwierig. (En çok konuşma becerisiymiş gibi gözüксе de benim en zorlandığım kısım ise kesinlikle dinleme becerisidir. Çünkü dinleme yaparken aynı anda cümleyi anlama, analiz etme ve gerekiyorsa yorumlayıp cevap verme becerisi gerçekten diğer becerilere kıyasla zordur.)

2.P9: Schreiben ist für mich die schwierigste Fähigkeit, weil wir alle Regeln kennen müssen und auch die Regeln des Textes, den wir schreiben, wichtig sind. Da wir mehr als einen Parameter einhalten müssen, ist diese Aufgabe sehr schwierig. (Yazma benim için en zor beceri çünkü bütün kuralları bilmemiz gerekiyor bunun yanı sıra yazdığımız metnin kuralları da önemli. Birden fazla uymamız gereken parametre olması bu işi çok zorlaştırıyor.)

2.P10: Ich glaube, ich habe Schwierigkeiten, Deutsch zu sprechen und zu hören, weil ich im täglichen Leben nicht viel damit zu tun habe und es nicht brauche. (Günlük hayatta çok karşıma çıkmayışı ve gereksinim duymayışım sebebiyle Almanca konuşma ve dinleme konusunda zorlandığımı düşünüyorum.)

2.P11: Ich habe Schwierigkeiten beim Sprechen, wenn die Gesprächsumgebung voll ist. Bis ich über die gestellte Frage nachgedacht und sie beantwortet habe, hat sich das Thema geändert. Im Einzelgespräch habe ich dieses Problem nicht. (Konuşma becerisi sergilerken, konuşma ortamı kalabalık olduğunda zorlanıyorum. Sorulan soruyu düşünüp taşınıp cevap verene kadar konu değişmiş oluyor. Bire bir diyalogda bu sorunu yaşamıyorum.)

2.P12: Die größten Schwierigkeiten hatte ich beim Zuhören, denn ich denke, dass das Zuhören mehr Übung und Praxis erfordert als die anderen Sprachfähigkeiten. (En çok dinlemede zorlandım. Çünkü dinlemenin diğer becerilere kıyasla daha çok alıştırma ve pratik gerektirdiğini düşünüyorum.)

2.P13: Ich habe definitiv große Schwierigkeiten beim Lesen und Schreiben. (Kesinlikle okumada ve yazmada çok zorlanıyorum)

2.P14: Ich habe keine Schwierigkeiten. (Zorlanmıyorum)

2.P15: Ich kann sagen, dass die Fähigkeit, mit der ich am meisten Schwierigkeiten habe, das Hören ist, weil ich den Akzent, den ich beim Hören im alltäglichen Leben höre, nicht verstehen, daher kann ich die Wörter nicht richtig wählen und sie nicht einordnen. (En çok zorlandığım beceri dinleme becerisi diyebilirim çünkü dinlerlerken işittiğim aksanı günlük hayatımda fazla işitmediğim için kelimeleri düzgün seçemiyorum, anlayamıyorum.)

2.P16: Die Fähigkeit, mit der ich am meisten Schwierigkeiten habe, ist das Zuhören, denn wenn man beim Zuhören eine hohe Effizienz erreichen möchte, ist Konzentration sehr wichtig und nicht Grammatik. (En zorlandığım Beceri dinleme, çünkü dinlemede yüksek verim almak istiyorsan dil bilgisinden ziyada konsantrasyon çok önemlidir.)

2.P17: Das schwierige in den deutschsprachigen Fremdsprachenunterricht ist glaube ich das Verstehen. Bei den nicht deutschsprachlern ist einmal der Akzent, die Aussprache und die Fremd-/Wörter ein Riesenproblem. Als ein Muttersprachler verstehe ich ab und zu meine Kommilitonen nicht, wenn sie etwas auf Deutsch sagen, wie oft sie es auch wiederholen, verstehe ich es nicht. Deutsch ist für mich kein Problem, da es meine Muttersprache ist. Aber es gibt trotzdem ein Problem, und das ist der „Artikel“ und die „vier Fälle“, egal wie sehr man sie auswendig lernt, ich kann sie mir nicht merken. (Almanca yabancı dil derslerinde zor olanın anlamak olduğunu düşünüyorum. Aksan, telaffuz ve yabancı/-kelimeler, Almanca bilmeyenler için büyük bir sorundur. Ana dili İngilizce olan biri olarak, bazen arkadaşlarım Almanca bir şey söylediklerinde anlamıyorum, ne kadar tekrar ederlerse etsinler, anlamıyorum. Benim için Almanca sorun değil, ilk dilim olduğu için. Ama yine de sorun çıkıyor o da artikel ve dört hali, ne kadar ezberlesen de onlar girmiyor aklıma.)

2.P18: Erstens Schwierigkeiten beim Schreiben und dementsprechend beim Sprechen. Da wir uns nicht in dem Land befinden, in dem die Sprache gesprochen und verbreitet wird, ist es eine vorrangige Option, sie durch eine eigene Aktivität zu entwickeln. Aber während ich schreibe, versuche ich, so viele grammatikalische Regeln richtig zu formulieren, dass ich vom Schreiben abbreche, verwirrt werde und es zur Auseinandersetzung mit der Grammatik kommt. Andererseits verliere ich die Integrität und den Fortschritt des Themas, das ich bereits geschrieben habe. Aus diesem Grund sind das Schreiben und das anschließende Sprechen die Teile, die mir am schwersten fallen. (Öncelikle yazma, buna bağlı olarak da konuşma güçlüğü. Dilin kendi konuşulan, maruz

kalınan ülkesinde olmadığımız için bunu kendi başımıza bir etkinlikle geliştirmek daha öncelikli bir seçenek oluyor. Fakat yazarken de o kadar çok gramatik kuralı doğru oluşturmaya çalışıyorum ki yazıdan kopuyorum, kafam karışıyor ve olay gramatikle uğraşmaya dönüyor. Bir yandan da zaten yazdığım konunun bütünlüğünü ve ilerlemesini kaybediyorum. Bu sebeple yazmak, akabinde de konuşmak en zorlandığım kısımlar.)

Frage 3:

Wie arbeiten sie als angehender Lehrer daran, ihre persönlichen Deutsch-kenntnisse zu verbessern? (Bir öğretmen adayı olarak şahsi yabancı dil Almanca becerilerinizi geliştirmek için nasıl çalışıyorsunuz?)

3.P1: Ich lese deutsche Bücher und Quellen, schaue mir deutsche Videos an oder sehe fern. (Almanca kitap ve kaynaklar okuyorum, Almanca video veya televizyon izliyorum.)

3.P2: Normalerweise lese und übersetze ich Bücher, um mein Deutsch zu verbessern. Da Deutsch eine systematische Sprache ist, konnte ich mir grammatikalische Regeln im Kopf einprägen, aber wenn der Wortschatz begrenzt ist, kann man keine Sätze bilden. (Almancamı geliştirmek için kitap okuyor ve çeviri yapıyorum genelde. Almanca sistematik bir dil olduğu için gramer kurallarını kafama yerleştirebildim, ancak kelime hazinesi dar olunca insan cümle kuramıyor.)

3.P3: Videos auf Deutsch ansehen, Deutsch lesen, ein deutsches Tagebuch führen und Spiele auf Deutsch spielen. (Almanca Video izlemek, Almanca okuma yapmak, Almanca günlük tutmak ve Almanca oyun oynamak.)

3.P4: Ich übe viel Zuhören, Wiederholen und Sprechen. (Bol bol dinleme, tekrar ve konuşma pratiği yapıyorum.)

3.P5: Ich schreibe die Sprache. Ich füge es zu meinem täglichen Leben hinzu. (Dili yazıyorum. Günlük hayatıma katıyorum.)

3.P6: Ich übe mit den Mitteln, die ich finden kann. Bulabildiğim kaynaklarla pratik yapıyorum.

3.P7: Ich lerne und wiederhole nur selten Deutsch. Außerdem schaue ich deutsche Videos und höre deutsche Lieder. Nadiren Almanca çalışıyorum ve tekrar ediyorum. Bunun dışında Almanca videolar izliyorum ve almanca şarkılar dinliyorum.

3.P8: Ich achte darauf, ausländische Freunde zu treffen, Gespräche zu führen und alles zu fragen, was mir auf dem Herzen liegt. Außerdem höre ich ausländische Musik und versuche, sie zu verstehen. Ich schaue ausländische Filme/Serien mit Untertiteln und in der Muttersprache der Sprache, die ich lernen möchte. Ich folge Menschen und Inhalten, die mit der Fremdsprache zu tun haben, für die ich mich interessiere, in sozialen Medien. Yabancı arkadaşlar edinip sohbet kurmaya ve aklıma takılan her şeyi sormaya özen gösteriyorum. Bunun haricinde yabancı müzikler dinliyor ve anlamaya çalışıyorum. Yabancı Filmleri/Dizileri kesinlikle öğrenmek istediğimdilin altyazısını ve ana dili olacak şekilde izliyorum. Sosyal medyada ilgilendiğim yabancı dil ile alakalı kişileri ve içerikleri takip ediyorum.

3.P9: Ich versuche, mit meinen Freunden Deutsch zu sprechen und mich in Gebieten aufzuhalten, in denen viel Deutsch gesprochen wird. (Arkadaşlarımla Almanca konuşmaya çalışıyorum ve oldukça Almanca konuşulan alanlarda bulunmaya çalışıyorum.)

3.P10: Ich versuche, Grammatikthemen zu lernen, das Lesen zu üben und die Bedeutung der Wörter, die ich gelernt habe, aufzuschreiben. (Gramer konularını öğrenme, okuma pratikleri yapma ve öğrendiğim kelimelerin anlamlarını yazarak öğrenmeye çalışıyorum.)

3.P11: Ich verfolge die Kanäle, die deutsche Inhalte produzieren, die mich interessieren, auf YouTube. Ich übersetze Texte, die für mein Niveau geeignet sind, auf den Websites der DW. Bei der Hausarbeit öffne ich einen der deutschen Nachrichtensender, damit ich die Aussprache von ein oder zwei Wörtern lernen kann, während er im Hintergrund läuft. (Youtube da ilgimi çeken Almanca içerik üreten kanalları takip ediyorum. DW' nin web sitelerindeki seviyeme uygun metinlerin çevirilerini yapıyorum. Ev işi yaparken de alman haber kanallarından birisini açıyorum ki o arka planda oynarken belki bir iki kelimenin telaffuzunu öğrenirim diye.)

3.P12: Ich wiederhole, was wir gelernt haben, und versuche, deutsche Fernsehserien, Filme, Musik usw. in meinen Alltag einzubauen. (Öğrendiklerimizi tekrar ediyorum ve Alman dizi, film, müzik vb. gibi şeyleri günlük hayatıma dahil etmeye çalışıyorum.)

3.P13: Ich versuche, an vielen außerschulischen Aktivitäten teilzunehmen, um meine Fremdsprache zu verbessern. (Bol bol okul dışı yabancı dili geliştirmek üzere etkinliklere katılmaya çalışıyorum.)

3.P14: Ich versuche, mein Deutsch zu verbessern, indem ich etwas über deutsche Politik lerne. (Alman siyaseti hakkında bilgi edinerek Almancamı geliştirmeye çalışıyorum).

3.P15: Ich versuche, so viel wie möglich Kurzgeschichten auf meinem Niveau zu lesen, Untertitel auf Deutsch zu erstellen, während ich mir einen Film anschau, schaue mir online deutsche Interviews an und lerne jeden Tag neue Wörter. (Elimden geldiğince kendi seviyemde kısa öyküler okumaya, bir Film izlerken altyazıları Almanca yapmaya, İnternet'ten Almanca röportajlar izlemeye ve her gün yeni kelimeler öğrenmeye çalışıyorum.)

3.P16: Ich spreche Deutsch mit anderen, lese Artikel und deutsche Videos, Fernsehsendungen, Filme. (Başkalarıyla Almanca konuşuyorum, makale okuyorum ve Almanca video, dizi, film izliyorum.)

3.P17: Ich finde Freunde aus dem Ausland, sei es Deutschland, Belgien, Österreich, u.a. und rede mit ihnen, und lese viele deutsche Bücher, sei es Roman oder Sachbuch Deutsch reicht. (Ben yurt dışından ister Almanya, Belçika, Avusturya vs. arkadaşlıklar kuruyorum ve onlarla konuşuyorum. Ve bol bol Almanca kitaplar okuyorum ister roman ister bilgi, Almanca olsun yeter.)

3.P18: Ich tue nichts, was Wunder bewirken könnte. Ich schaue mir Videoserien an, lerne Grammatik, höre und lese Hörbücher. Parallel dazu mache ich auch Ausspracheübungen. (Mucize yaratacak bir şey yapmıyorum. Video-dizi izleme, gramatik çalışması, dinleme ve sesli kitap okuma yapıyorum. Telaffuz çalışmaları da yapıyorum bu sırada.)

Frage 4:

Was tun Sie als angehender Deutschlehrer in Ihrem Alltag, um Ihre Sprechkompetenzen in der Fremdsprache Deutsch zu verbessern? (Geleceğin Almanca öğretmeni olarak Almanca konuşma becerilerinizi geliştirmek için güncel hayatta neler yapıyorsunuz?)

4.P1: Ich spreche mit meiner Familie in Deutsch. (Ailemle Almanca konuşuyorum.)

4.P2: Um ehrlich zu sein, mache ich im Alltag nicht viel. Aber ich füge gelegentlich deutsche Wörter zwischen unseren Gesprächen ein. Wir spielen deutsch-türkische Wortspiele. (Güncel hayatta pek bir şey yapmıyorum, dürüst olmak gerekirse. Ancak arada sırada konuşmalarımızın arasına Almanca kelimeler ekliyorum. Almanca-Türkçe kelime oyunları yapıyoruz.)

4.P3: Ich lerne häufig benutzte Wörter und Schablonen aus dem Alltagsleben und verwende sie beim Deutsch sprechen. (Günlük hayatta sık kullanılan kelime ve kalıpları öğrenip almanca konuşurken kullanmak.)

4.P4: Ich schaue mir deutsche Videos und Filme an. (Almanca Videolar ve Filmler izliyorum.)

4.P5: Ich chatte mit meiner Freundin, deren Muttersprache Deutsch ist. (Ana dili Almanca olan kız arkadaşım ile sohbet ediyorum.)

4.P6: Fast nichts, ich übe nur im Unterricht das Sprechen. Neredeyse hiç bir şey. Derslerde konuşmak dışında bir pratik yapmıyorum.

4.P7: Ich glaube nicht, dass ich im Moment viel tue. Ich nehme an deutschen Aktivitäten teil, wann immer ich die Gelegenheit dazu habe. Şimdilik çok fazla şey yaptığımı düşünmüyorum. Fırsat oldukça Almanca etkinliklere katılıyorum.

4.P8: Ich versuche, mit meinen Freunden in meiner Umgebung Deutsch zu sprechen, aber nicht immer. Her zaman olmasa da çevremdeki arkadaşlarımla Almanca konuşmaya çalışıyorum.

4.P9: Ich übe das Sprechen nach Bedarf. (Uygun oldukça konuşma pratiği yapıyorum.)

4.P10: Ich lese Wörter oder Sätze, die ich gelernt habe, laut vor. Ich mache Übungen zum lauten Lesen. (Öğrendiğim kelime ya da cümleleri yüksek sesle okuyorum. Yüksek sesle okuma egzersizleri yapıyorum.)

4.P11: Die Anwendung "Tandem" macht Sie mit Menschen aus der gewünschten Sprache bekannt und ermöglicht Ihnen, Gespräche auf Deutsch zu führen. ("Tandem" isimli uygulama hangi dili kullanmak istiyorsanız, sizi o dilden insanlarla tanıştırap Almanca konuşma yapmanıza imkân sunuyor.)

4.P12: Ich übe, Deutsch zu hören und versuche, mit meinen deutschen Freunden zu sprechen. (Almanca dinleme alıştırmaları yapıyorum ve Alman arkadaşlarımla konuşmaya çalışıyorum.)

4.P13: Ich versuche, ausländische Freunde zu finden und mit ihnen zu üben. (Yabancı arkadaşlar edinip onlarla pratik yapmaya çalışıyorum.)

4.B14: Ich lese deutsche Nachrichten. (Alman haberlerini okuyorum.)

4.P15: Ich versuche mit Kommilitonen, Deutsch zu sprechen, an Deutschsprech- und Spieleabenden teilzunehmen und im mündlichen Sprachunterricht aktiv zu sein, wobei ich in Deutsch SMS schreibe oder mich mit meinen Freunden in der deutschen Sprache unterhalte. (Benim gibi bu bölümü okuyan arkadaşlarımla mesajlaşırken veya konuşurken Almanca konuşmaya, Almanca konuşma ve oyun akşamlarına katılmaya ve konuşma derslerinde aktif olmaya çalışıyorum.)

4.P16: Ich kommuniziere mit Menschen, die in Deutschland leben. (Almanya'da yaşayanlar ile iletişim kuruyorum.)

4.P17: Ich lese gerne deutsche Romane, schaue deutsche Krimiserien und wenn ich ein Fremdwort höre, nutze ich Google und recherchiere nach dem Wort. Alman romanları okumayı, Alman polisiye dizilerini izlemeyi severim ve yabancı bir kelime duyduğumda Google'ı kullanırım ve kelimeyi araştırırım.

4.P18: Zu bestimmten Zeiten des Tages versuchen wir, mit meinen Freunden auf Deutsch zu schreiben und zu reden. (Arkadaşlarımla Almanca yazışma ve konuşmaya çalışıyoruz günün belirli kısımlarında.)

Frage 5:

Können sie sich auf Deutsch so ausdrücken, wie Sie es möchten? (Almanca dilinde kendinizi istediğiniz gibi ifade edebiliyor musunuz?)

5.P1: Ja. (Evet.)

5.P2: Ich kann mich auf Deutsch auf einem grundlegenden Niveau ausdrücken, aber ich glaube nicht, dass ich auf tiefere Themen eingehen kann. Kendimi Almanca olarak temel düzeyde ifade edebiliyorum. Ama derin konulara girebileceğimi sanmam.

5.P3: Nicht immer, denn es gibt Wörter, die ich vergesse oder nicht kenne. Ich kann mich also nicht immer gut ausdrücken. Her zaman değil, çünkü unuttuğum ya da bilmediğim kelimeler oluyor. Bu yüzden her zaman kendimiiyi ifade edemiyorum.

5.P4: Normalerweise kann ich das. (Genellikle edebiliyorum.)

5.P5: Manchmal habe ich Schwierigkeiten. (Arada zorlandığım oluyor.)

5.P6: Natürlich arbeite ich daran, das zu können, aber ich bin noch nicht auf dem Niveau, das ich erreichen möchte. (Elbette, bunu yapabilmek için çalışıyorum, ancak henüz istediğim seviyede değilim.)

5.P7: Solange ich Zeit dafür aufbringe, kann ich das, aber ich drücke mich im Gespräch unvollständig aus. Üstünde zaman harcadığım sürece edebiliyorum, fakat konuşma esnasında kendimi eksik ifade ediyorum.

5.P8: Ich kann mich gut genug ausdrücken, um die Nachricht oder Information, die ich meinem Gesprächspartner geben möchte, zu vermitteln. (Derdimi anlatacak, vermek istediğim mesajı veya bilgiyi karşı tarafa verebilecek kadar ifade edebiliyorum.)

5.P9: Ich denke, ich kann mehr oder weniger vermitteln, was ich meine. (Az çok ne demek istediğimi karşıya aktarabildiğimi düşünüyorum.)

5.P10: Ich habe das Gefühl, dass ich mich auf Deutsch nicht so ausdrücken kann, wie ich es möchte. Kendimi sözel olarak Almanca istediğim şekilde ifade edemediğimi düşünüyorum.)

5.P11: Auf Deutsch, ja, aber nicht in Übereinstimmung mit der deutschen Kultur. In Bezug auf Manierismen und Sprachästhetik bin ich immer noch nahöstlich. (Almanca olarak evet ancak Alman kültürüne uygun olarak hayır. Tavrılarım ve konuşma estetiği olarak hala Ortadoğuluyum.)

5.P12: Ich kann mich noch nicht genau so ausdrücken, wie ich es möchte. (Henüz tam olarak istediğim şekilde kendimi ifade edemiyorum.)

5.P13: Das ist nicht besonders viel. (Pek fazla sayılmaz.)

5.P14: Ja, das kann ich. (Evet, edebiliyorum.)

5.P15: Allgemein ja. (Genellikle evet.)

5.P16: Ja, ich kann mich leicht ausdrücken. (Evet, rahatlıkla kendimi ifade edebiliyorum.)

5.P17: Seitdem ich in der Türkei bin, konnte ich mein Deutsch mit keinem Üben, die meisten mussten ich mit mir Proben, ob ich überhaupt noch den Akzent habe. Ich denke, ich kann mich super ausdrücken, wenn ich möchte. (Türkiye'de bulunduğumdan beri hiç kimseyle Almanca pratik yapamadım, çoğu zaman aksanım var mı yok mu diye kendi kendime prova yapmak zorunda kaldım. İstedğim zaman kendimi ifade etmekte harika olduğumu düşünüyorum. Arada sırada, bazı kelimeler aklıma gelmeyince Türkçesini söylüyorum ya da İngilizcesini.)

5.P18: Ich drücke es aus, kann es aber nicht näher, detaillierter erläutern. (İfade ediyorum, fakat detaylandıramıyorum.)

Frage 6:

Was tun Sie, um Ihre Sprechfähigkeit und Ihren Wortschatz im Deutschen zu fördern? (Konuşma becerinizi ve Kelime dağarcığınızı geliştirmek için neler yapıyorsunuz?)

6.P1: Ich denke, dass das Lesen in dieser Hinsicht am hilfreichsten ist. (Okumak bu konuda en yardımcı şey olduğunu düşünüyorum.)

6.P2: Ich habe meine Telefonsprache auf Deutsch geändert. Wenn ich etwas nicht verstehe, muss ich übersetzen. (Telefonumun dilini Almanca 'ya deęiřtirdim. Bir řey anlamayınca mecburen çeviriyorum.)

6.P3: Ich versuche mir das Sprechen der deutschen Sprache anzueignen und meinen Wortschatz zu verbessern. (Almanca 'ya maruz kalarak konuşma alışkanlığı elde etmek ve kelime daęarcığını geliřtirmeye çalışıyorum.)

6.P4: - (wurde nicht beantwortet)

6.P5: Ich verwende das Wort, das ich lernen möchte, für das Wort in einem Satz. (Kelime için öğrenmek istedięim kelimeyi cümle içerisinde kullanıyorum.)

6.P6: Für das Sprechen kann ich nicht außerhalb des Unterrichts üben. Für den Wortschatz benutze ich neue Serien und Vokabel-Apps. (Konuşma için dersler dışında pratik yapamıyorum. Kelimeler için ise yeni dizileri ve kelime uygulamalarını kullanıyorum.)

6.P7: Ich schaue mir deutsche Fernsehserien und Videos an. (Almanca diziler ve videolar izliyorum.)

6.P8: Für den Wortschatz sehe ich mir Filme an und für die Sprechgewohnheiten versuche ich, mit Menschen zu sprechen, die Deutsch sprechen, auch wenn ich falsch spreche. (Kelime daęarcığı için filmizliyorum, konuşma alışkanlığı için Almanca bilen insanlarla, yanlış konuşsam bile, konuşmaya çalışıyorum.)

6.P9: Ich gebe meinem Deutschunterricht Vorrang. (Almanca olan derslerime öncelik tanıyorum.)

6.P10: Um meinen Wortschatz zu erweitern, lese ich Lesetexte und beantworte Fragen dazu. (Kelime daęarcığımı geliřtirmek için okuma parçaları okuyup bu metinlerle ilgili olan soruları cevaplıyorum.)

6.P11: Ich verfolge Dokumentarfilme und Nachrichtensendungen auf Deutsch, auch zu Themen, die mich nicht interessieren, und wiederhole das Geschehen in meiner eigenen Umgebung vor dem Spiegel mit den soeben gelernten Worten. (İlgimi çekmeyen

konularda da olsa Almanca belgesel ve haber programlarını takip ediyorum. Sonra kendi çevremde olan olayları, yeni öğrendiğim kelimelerle, ayna karşısında tekrarlıyorum.)

6.P12: Ich übe das Sprechen und Zuhören und mache Vokabeltests. (Konuşma ve dinleme alıştırmaları yapıyorum. Kelime testleri çözüyorum.)

6.P13: Ich benutze Sprachapplikationen. (Dil uygulamaları kullanıyorum.)

6.P14: Ich lese deutsche Nachrichten. (Alman haberlerini okuyorum.)

6.P15: Um meinen Wortschatz zu verbessern, versuche ich, die Bedeutung jedes deutschen Wortes, das ich höre, zu recherchieren, dabei recherchiere ich Wörter aus verschiedenen Quellen auf meinem eigenen Niveau und mache mir Notizen. (Kelime Dağarcığımı geliştirmek için duyduğum her Almanca kelimenin anlamını üşenmeden araştırmaya, farklı kaynaklardan kendi seviyemde kelimeler araştırıp not almaya çalışıyorum.)

6.P16: Ich schaue mir Videos an und lese Artikel. (Video izliyorum ve makale okuyorum.)

6.P17: Ich habe immer ein Wörterbuch bei mir, ich schlage neue Wörter auf und recherchiere sie. (Yanımda hep bir Sözlük taşıyorum, yeni kelimeleri açıp araştırıyorum.)

6.P18: Ich wiederhole die Wörter in den Texten, die ich lese. (Okuduğum metinlerdeki kelimeleri tekrar ediyorum.)

Frage 7:

Welche Übungen/Aktivitäten werden in Institutionen durchgeführt, um die Sprechfähigkeit in Deutsch als Fremdsprache zu fördern? (Yabancı dil olarak Almanca'da konuşma becerilerini geliştirmek için kurumlarda hangi alıştırmalar/etkinlikler yapılmaktadır?)

7.P1: Deutsch sprechen, Aktivitäten zum Deutschsprechen. (Almanca konuşuyor, Almanca konuşmaya yönelik etkinlikler.)

7.P2: Wir sehen uns Videos an und beantworten Fragen zum Video. (Video izleyip video hakkında soruları cevaplıyoruz.)

7.P3: Gruppenaktivitäten sorgen dafür, dass alle Deutsch sprechen. (Grup etkinlikleri sayesinde herkesin Almanca konuşması sağlanıyor.)

7.P4: Gruppenarbeit. (Grup çalışmaları.)

7.P5: Ich höre deutschen Muttersprachlern zu, ich spreche Deutsch. (Ana dili Almanca olan insanları dinliyorum, Almanca konuşuyorum.)

7.P6: Wir haben viele Gruppenaktivitäten gemacht, aber ich glaube nicht, dass sie ausreichend waren. (Fazlasıyla grup etkinliği yaptık, ancak bunların yeterli olduğunu düşünmüyorum.)

7.P7: Wir sprechen oft Deutsch. (Sık sık Almanca konuşuyoruz.)

7.P8: Im Unterricht versuchen unsere Lehrerinnen und Lehrer, uns zum Mitmachen zu bewegen. Selbst wenn wir unsere speziellen Wünsche äußern, erwarten sie, dass wir uns darum kümmern, indem wir Deutsch sprechen. (Derslerde hocalarımız bizi etkileşim halinde tutmaya çalışıyor. Özel isteklerimizi belirtirken dahi bizden Almanca konuşarak bunu halletmemizi bekliyorlar.)

7.P9: Es werden Präsentationen, Satzbeispiele und Leseübungen erstellt. (Sunumlar, cümle örnekleri , okuma pratikleri yapılıyor.)

7.P10: Um unsere Sprachkenntnisse zu verbessern, werden im Unterricht meist Dialoge in Form von Fragen und Antworten geführt. (Konuşma becerimizi artırmaya yönelik olarak derslerde genellikle soru- cevap şeklinde diyaloglar yapılıyor.)

7.P11: Hierfür gibt es eine eigene Sprechstunde. Es wird ein Fallbeispiel gegeben und wir sollen uns dazu äußern. (Bunun için başlı başına bir konuşma dersi konulmuş. Örnek olay verilip bu olay hakkında yorum/lar yapmamız bekleniyor.)

7.P12: Uns werden täglich Konversationsfragen gestellt, die sich auf das Thema des Unterrichts beziehen. Manchmal werden wir gebeten, in einer Gruppe mit unseren

Freunden über ein bestimmtes vorgegebenes Thema zu sprechen. (Sürekli olarak bize dersin konusuyla alakalı günlük konuşma soruları soruluyor. Yeri geldiğinde arkadaşlarımızla grup olup verilen bir konu hakkında konuşmamız isteniyor.)

7.P13: Um das Selbstvertrauen zu stärken, werden Fragen gestellt, Spiele gespielt und Leute aufgefordert, etwas zu erzählen. (Kişinin özgüvenini artırmak amacıyla sorular soruluyor, oyunlar oynanıyor, bir şeyler anlatılması isteniyor.)

7.P14: Ich spreche Deutsch mit anderen Schülern in der Klasse. (Sınıftaki diğer öğrenciler ile Almanca konuşuyorum.)

7.P15: In der Regel werden Gruppenarbeiten durchgeführt. Wir werden gebeten, uns gegenseitig Fragen zu einem Video zu stellen. (Genelde grup çalışmaları yapılıyor. Bir Video üzerine birbirimize sorular sormamız isteniyor.)

7.P16: Ich baue Dialoge im Unterricht auf. (Derslerde Diyalog kuruyorum.)

7.P17: Als ich noch ein Kind war, hatten wir immer Eselsbrücken gehabt um Sprich/-Wörter oder Sätze besser zu merken. In der türkischen Sprache wäre das auch eine Möglichkeit sowas zu machen. Aber bei den Aktivitäten fällt mir nichts ein. (Ben çocukken, deyimleri/kelimeleri ya da cümleleri ezberlememize yardımcı olacak hatırlama araçlarımız vardı. Türkçede de bu mümkün olabilir. Ama iş etkinliklere gelince, aklıma bir şey gelmiyor.)

7.P18: Wir schauen uns ein Video an und üben das Sprechen, indem wir Fragen zum Video beantworten. (Video izliyoruz ve onunla ilgili sorulara cevaplar vererek konuşma pratiği yapıyoruz.)

Frage 8:

Was wissen Sie über Kreatives Drama und was denken Sie darüber? (Yaratıcı Drama der hakkında ne biliyorsunuz ve düşünüyorsunuz?)

8.P1: Da ich noch keine Ahnung von dem Thema habe, denke ich über nichts nach. (Henüz konu hakkında fikir sahibi olmadığım için herhangi bir şey düşünmüyorum.)

8.P2: Ich kann nicht sagen, dass ich viel über kreatives Drama weiß, ich weiß nur, dass improvisiert wird. (Yaratıcı Drama hakkında pek bir bilgim olduğu söylenemez, sadece doğaçlama yapıldığını biliyorum.)

8.P3: Rollenspiel. (Rol yapmak.)

8.P4: Ich habe keine Informationen. (Bilgim yok.)

8.P5: Ich habe keine Informationen. (Bilgim yok.)

8.P6: Für das gesprochene Deutsch kann ich außerhalb des Unterrichts nicht üben. Für den Wortschatz benutze ich neue Sequenzen und Vokabel-Apps. (Konuşma Almanca için dersler dışında pratik yapamıyorum. Kelimeler için ise yeni dizileri ve kelime uygulamalarını kullanıyorum.)

8.P7: Ich habe keine Ahnung. Ich denke, es wird improvisiert. (Herhangi bir fikrim yok. Sanırım Doğaçlama olarak yapılıyor.)

8.P8: Es ist sehr effektiv, die Sprache zu verbessern, wenn man es in einer Fremdsprache macht. (Yabancı dil ile yapıldığında dili geliştirmek için çok etkili.)

8.P9: Im kreativen Theater wird versucht, durch bestimmte Spiele und Aktivitäten die Fähigkeiten und Themen, die erlernt werden sollen, zu vermitteln. (Yaratıcı dramada belli başlı oyunlar ve etkinlikler aracılığıyla öğrenilmesi istenilen yeteneğin, konunun aktarımı sağlanmaya çalışılıyor.)

8.P10: Ich weiß nichts über kreatives Drama. (Yaratıcı drama hakkında bir bilgim yok.)

8.P11: Obwohl sie in jungen Altersgruppen wirksam ist, handelt es sich meiner Meinung nach um eine Lehrmethode, die mit zunehmendem Alter an Vorurteilen und an Effizienz verliert. (Küçük yaş gruplarında etkili olsa da yaş büyüdükçe ön yargısı artan ve verimi düşen bir öğretim tekniği olduğunu düşünüyorum.)

8.P12: Ich denke, dass kreatives Theater eine sehr effektive und unterhaltsame Aktivität ist, die auf Improvisation und Beteiligung beruht. (Yaratıcı dramanın doğaçlamaya ve katılıma bağlı olan, çok efektif ve eğlenceli bir aktivite olduğunu düşünüyorum.)

8.P13: Ich habe nicht viele Informationen, aber ich bin sicher, dass es dem Individuum viel bringen wird. (Pek fazla bilgiye sahip değilim, fakat kişiye çok şey katacağından eminim)

8.P14: Ich habe nicht viele Informationen, aber ich würde auf jeden Fall gerne etwas lernen. (Çok bir bilgim yok ama mutlaka öğrenmek isterim.)

8.P15: Offen gesagt, habe ich noch nie an einer kreativen Theateraktivität teilgenommen, so dass ich nicht über viel Wissen verfüge, aber ich denke, dass die Teilnahme an einer Aktivität sowohl in sozialer Hinsicht als auch in Bezug auf die deutsche Sprache von Vorteil für mich sein wird. (Açıkçası daha öne yaratıcı drama etkinliğinde bulunmadım, o yüzden fazla bir bilgim yok, ancak bir etkinliğe katılmanın gerek sosyal gerek Almaca açısından bana yararlı olacağını düşünüyorum.)

8.P16: Ich habe keine Vorkenntnisse. (Bir ön bilgim yok.)

8.P17: Ehrlich gesagt habe ich keine Ahnung, ich habe jetzt ein neues Wort gelernt. (Açıkçası hiçbir fikrim yok, yeni bir kelime öğrendim artık.)

8.P18: Im Jahr 2012 belegte ich einen Kurs lang einen Dramakurs. Es hatte mir nicht gefallen, es hatte mich nicht interessiert. (2012 yılında drama kursunu 1 kur almıştım. Ben sevemedim, ilgimi çekmedi.)

Frage 9:

Welche kreativen Dramatechniken kennen Sie? (Hangi yaratıcı Drama tekniklerini biliyorsunuz?)

9.P1: Ich kenne keine Methoden oder Techniken. (Herhangi bir yöntem veya teknik bilmiyorum.)

9.P2: Leider kenne ich viele Techniken nicht. (Pek fazla teknik bilmiyorum maalesef.)

9.P3: Ich weiß nicht viel über kreatives Drama. (Yaratıcı Drama hakkında pek bilgim yok.)

9.P4: Ich habe keine Informationen. (Bilgim yok.)

9.P5: Ich habe keine Informationen. (Bilgim yok).

9.P6: Ich habe keine Kenntnisse über kreative Schauspielmethoden zur Verbesserung von Fremdsprachen. (Yabancı dili geliştirecek yaratıcı drama yöntemleri hakkında bilgim yok.)

9.P7: Ich habe keine Ahnung, aber es könnte eine improvisierte Aktivität rund um ein Thema sein. (Herhangi bir fikrim yok, fakat bir tema etrafında doğaçlama bir etkinlik olabilir.)

9.P8: Noch weiß ich dazu nichts. (Henüz bilmiyorum.)

9.P9: Das weiß ich nicht. (Bilmiyorum.)

9.P10: - (wurde nicht beantwortet)

9.P11: Ich habe erlebt, dass eine Improvisierung mit Bewertung des Ereignisses durch einen Zeitungsbericht in Übereinstimmung mit dem Unterrichtsfach eine Lernumgebung geschaffen hat. (Bir gazete haberi üzerinden olayı, öğretim konusuna uygun olacak şekilde doğaçlama değerlendirenssek bir öğrenme ortamı oluşturduğuna tanık oldum.)

9.P12: Eine Szene zu einem vorgegebenen Thema improvisieren. (Verilen bir tema hakkında doğaçlama olarak bir sahne canlandırmak.)

9.P13: Leider kenne ich keine Drama Methoden. (Bilmiyorum.)

9.P14: Ich kenne keine. (Bilmiyorum.)

9.P15: Leider kenne ich keine Methoden, aber ich habe vor, durch die Teilnahme an diesem Projekt es zu lernen. (Maalesef herhangi bir yöntem bilmiyorum, ancak bu projeye katılarak öğrenmeyi planlıyorum.)

9.P16: Habe ich noch nicht gelernt. (Daha öğrenmedim.)

9.P17: Ich habe leider keine Informationen. (Bilmiyorum.)

9.P18: Ich kenne keine Drama-Methode/-Technik in der Fremdsprachendidaktik. (Yabancı dil üzerine drama yöntemi/teknîği bilmiyorum.)

Frage 10:

Fragen zu außerinstitutionellen Faktoren im Wortschatzkompetenztest: (Kelime bilgisi ölçme testindeki kurumsal olmayan faktörlere ilişkin sorular)

a. Waren Sie vor dem Test hochmotiviert? (Testten önce motivasyonunuz yüksek miydi?)

b. Möchten Sie auf eine Situation/ein Ereignis hinweisen, die/das sich im Moment positiv oder negativ auf die Prüfung auswirkt? (z.B. Schlaflosigkeit, Krankheit, Feier usw.) (Şu anda test üzerinde olumlu veya olumsuz etkisi olan bir durum/olay belirtmek ister misiniz? (örn. koyun yokluğu, hastalık, kutlama vb.))

c. Haben Sie neben den Vorlesungen an der Universität eine weitere institutionelle oder private DaF-Unterrichtsförderung bekommen? (Üniversitedeki derslere ek olarak başka bir kurumsal veya özel eğitim aldınız mı?)

	10 a	10b	10c
B1	Evet	Hasta, uykusu var - mutlu	Hayır
B2	-	-	-
B3	Evet, yüksekti.	Yeterli çalışmamak.	Lisedeyken dört yıl Almanca dersi gördüm.
B4	Hayır	Hayır	Hayır
B5	Gayet yüksek. Almanca konusunda hala heyecanlıyım.	Herhangi bir olumsuz durum söz konusu değil.	Hayır almadım.
B6	Motivasyonum ortalama düzeydeydi.	Herhangi bir olumsuz durum olmadı.	Hayır almadım.
B7	Evet, motivasyon problemim yoktu.	Herhangi bir olumlu veya olumsuz bir olay yaşamadım.	Okul hariç ekstra bir Almanca eğitimi almadım.
B8	Motivasyonum aynıydı. Fakat kendimi sorgulamış oldum ve daha iyi anladım.	Şu günlerde hastayım ve uyku düzenim yok.	Hayır hazırlık dışında hiç Almanca desteği almadım.
B9	Evet	Hayır.	Hayır.
B10	Test uygulaması öncesi motivasyonum yüksektir.	Uykusuzluk ve motivasyon eksikliği durumunda sınavım olumsuz etkilendiğini düşünüyorum.	Üniversite eğitiminin dışında herhangi bir Almanca ders desteği almadım.
B11	Nötr hissediyorum.	Temiz hava eksikliği.	YouTube'dan B1'e kadar olan konuları takip ettim.
B12	Evet.	Hayır .	Hayır.
B13	Evet, yüksekti.	Psikolojik rahatsızlıklarım hayatımı olumsuz yönde etkilemekte	Hayır, almadım.
B14	Evet.	Hayır.	Hayır.
B15	Evet, motivasyonum gayet yüksekti.	Olumlu veya olumsuz bir olay olmadı, bu yüzden bir olay sunamıyorum	Hayır, okul dışında bir almanca dersi almadım. Bu sene almayı düşündüm, ancak Eskişehir'de hangi

			kurs daha iyidir, nereye gitmeliyim bilemedim
B16	Orta düzey ne yüksek ne de düşük.	Olumlu veya olumsuz etkileyeceğini düşünmüyorum.	Yok, ayrıyeten herhangi bir özel ders almıyorum.
B17	Hayır hiç değildi, nötr	Hayır	Hayır
B18	Evet, motivasyonum yüksekti.	Uykusuzluk ya da belirli sebeplerden dolayı kötü bir ruh hali içerisinde olmak sınavı olumsuz etkileyebilir.	Sadece listede verilen Almanca derslerini aldım, onun dışında bir ders desteği almadım.

Anhang 6: Unterrichtspläne mit der Kreativen Drama Methode

Vorlesung 2: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1	
Werkstatt 1: „Sprechfähigkeiten 1“ DaF	
Fokusgruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt	
Datum: 20. Oktober 2022	
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten/Beginn 9.00 Uhr	
Thema/Lernfeld: erstes Kapitel/Teil 1 Begrüßung-Kennenlernen-sich vorstellen	
Kontext-Raum: Klassenraum B12	
Materialien: Karten Tagesaktivitäten, Karten Objekte, Papier und Stifte	
Methode/Technik: Kreatives Drama/ Rollenspiel, Brainstorming, Einsatz der Lehrkraft in Rolle	
Lernziele: sich und andere vorstellen, den Tagesablauf beschreiben,	
Wortschatz: Angaben zur Person, Tagesablauf, Tätigkeiten, Zeit, Adjektive	
Werkstattphasen	
A Vorbereitungs-/Aufwärmphase:	
Übung 1 Minuten	ca. 10
a) Die Teilnehmer gehen im Raum umher, ohne Blickkontakt herzustellen, und der Trainer weist die Teilnehmer an, im Moment zu sein, auf den Boden zu schauen und kreisende Bewegungen und Kontakt beim Gehen zu vermeiden. b) Nun fordert der Trainer die Teilnehmer auf, den Kopf zu heben und Augenkontakt herzustellen, während sie umhergehen, und die Personen, mit denen sie Augenkontakt herstellen, durch Zwinkern zu grüßen und weiterzugehen. c) Diesmal fordert die Lehrkraft die Teilnehmer auf, die Personen, denen sie beim Gehen begegnen, zu grüßen, indem sie ihnen die Hand schütteln und „Hallo“ oder „Guten Tag“ sagen. d) Nun weist die Lehrkraft die Teilnehmer an, den Menschen, denen sie beim Gehen begegnen, die Hand zu geben, indem sie mit ihren Füßen die Innenseiten ihrer Füße berühren, und sie mit „Hallo“ zu begrüßen. e) Während sie umhergehen, gibt die Lehrkraft den Teilnehmern die Anweisung, zu Grüßen und ihren Spaziergang erst dann fortzusetzen, nachdem sie eine Gruß Erwidern erhalten haben. f) Die Lehrkraft bittet die TN, gemeinsam einen Kreis zu bilden. Der Trainer geht um den Kreis herum und empfängt persönliche Grüße von jedem Teilnehmer.	
Übung 2	ca. 15 Min.
Der Lehrbeauftragte fordert alle Teilnehmer auf, einen Kreis zu bilden, und jeder nimmt seinen Platz im Kreis ein. Jeder stellt sich namentlich vor und fügt den Namen eines Promis oder ein Adjektiv, was mit seinem Anfangsbuchstaben beginnt. Die Lehrkraft beginnt zum Beispiel mit: „Ich bin die berühmte Beyoncé Bilge und ich bin bärenstark“ oder „Ich bin Madonna Merve und ich bin mutig“, die die Teilnehmer mit einer passenden Geste zu dem ausgewählten Promi oder zum Adjektiv unterstreichen. Diese Gesten sollen das Erinnerungsvermögen der Teilnehmer stärken.	
In der zweiten Runde wird der Name mit einem die Persönlichkeit widerspiegelnden Adjektiv sinnvoll im Satz verwendet, und es wird mit einer großen Geste ausgesprochen. Der nächste Teilnehmer stellt die vorherigen Personen vor und fügt sich am Ende hinzu (Das ist die bärenstarke Bilge, sie ist kraftvoll. Das ist die mutige	

Merve, sie hat keine Angst (sie ist nicht ängstlich ... und ich bin der kluge Kennedy Kemal und bin ein sehr beeindruckender Redner.

Die Studenten/-innen fragen nach Begriffen/Adjektiven, die die Lehrkraft an die Tafel notiert. Die Lehrkraft erklärt jedes Wort an der Tafel. Sie gibt diese Lexeme auch für die Kontrollgruppe später in deren Vorlesung weiter.

Tafel:

beredt, selbstständig (autonom), zeitlich, charakteristisch, jung, klein, süchtig, Jäger, kräftig, schnell

Am Ende wiederholt die Gruppe für jeden Teilnehmer sowohl Namen als auch Bewegungen im Refrain.

Übung 3

ca.

15 Min.

Welche täglichen Routinetätigkeiten gibt es? Was/Was machst du den ganzen Tag? Die Teilnehmer werden gebeten, eine große Anzahl von täglichen Routineaktivitäten, Aktivitäten in 2 Min. zu schreiben. Am Ende der Zeit werden diejenigen, die die meisten Aktivitäten geschrieben haben, applaudiert und lesen nacheinander, was sie geschrieben haben. Der Lehrer schreibt alle genannten Aktivitäten an die Tafel.

Kochen/backen, Zeitung-, Bücher lesen/Tagebuch halten, ins Theater/Oper/Kino gehen, Bildende Kunst/Event/Museen besuchen (technische, moderne, historische...), Sprachen lernen, Instrument spielen/Musik hören, Yoga/Pilates/Boxen/Tanzen, Fahrrad fahren/schwimmen/reiten, Bowling-, Tennis-, Handball-, Volleyball-, Fußball-, Basketball-, Golf spielen, Ski fahren, Schlittschuh laufen, Essen gehen/ in Cafés gehen

B Hauptphase/Animation

Übung 4

ca. 45 Min.

Die Aktivitäten und Objekte, die in der Tabelle aufgeführt sind, werden einzeln auf kleine Kärtchen geschrieben und in zwei Stapeln sichtbar auf dem Tisch in der Mitte des Feldes platziert.

Die Teilnehmer werden in 2er-Gruppen eingeteilt und jedem wird gesagt, dass einer der Partner eine Karte vom Aktivitätenstapel und der andere eine Karte vom Gegenstandsstapel zieht und jeder der Reihe nach eine der beschriebenen Karten vom Tisch nimmt. Jetzt müssen die Partner einen innovativen Ansatz verwenden, um die Karten logisch in Beziehung zu setzen und zu diskutieren. 15 Minuten nach der Vorbereitungszeit muss dem Objekt mit der Aktivität eine neue Funktion und ein neuer Name zugewiesen werden.

- Ski fahren – Korkenzieher
- Bowling spielen – Lippenstift
- Schlittschuh laufen – Shampoo
- Fußball spielen - Schere

Der Lehrer fungiert als Moderator. "Hallo, liebe Gäste. Herzlich Willkommen zum Innovationswettbewerb und herzlichen Glückwunsch zur Qualifikation. Bitte präsentieren Sie Ihre Produkte unserem Publikum und überzeugen Sie uns von Ihrer Innovation." Die Teilnehmer gehen nach vorne (Bühne) und präsentieren ihre Produkte mit ihren Eigenschaften.

B Hauptphase/ Animation

Übung 1

ca. 45

Min.

Die Aktivitäten und Objekte, die in der Tabelle aufgeführt sind, werden einzeln auf kleine Kärtchen geschrieben und in zwei Stapeln sichtbar auf dem Tisch in der Mitte des Feldes platziert.

Die Teilnehmer werden in 2er-Gruppen eingeteilt und jedem wird gesagt, dass einer der Partner eine Karte vom Aktivitätenstapel und der andere eine Karte vom Gegenstandsstapel zieht und jeder der Reihe nach eine der beschriebenen Karten vom Tisch nimmt. Jetzt müssen die Partner einen innovativen Ansatz verwenden, um die Karten logisch in Beziehung zu setzen und zu diskutieren. 15 Minuten nach der Vorbereitungszeit muss dem Objekt mit der Aktivität eine neue Funktion und ein neuer Name zugewiesen werden.

Der Lehrer fungiert als Moderator. "Hallo, liebe Gäste. Willkommen zum Innovationswettbewerb und herzlichen Glückwunsch zur Qualifikation. Bitte präsentieren Sie Ihre Produkte unserem Publikum und überzeugen Sie uns von Ihrer Innovation." Die Teilnehmer gehen nach vorne (Bühne) und präsentieren ihre Produkte mit ihren Eigenschaften.

Tätigkeiten/Freizeit Aktivitäten	Objekte
Kochen/backen/ Zeitung-, Bücher lesen/Tagebuch halten, Theater/Oper/Kino/ Bildende Kunst/Event/Museen besichtigen (technische, moderne, historische...) / Sprachen lernen, Instrument spielen, Musik hören, Yoga/Pilates machen, Boxen, Tanzen/Fahrrad fahren, Schwimmen, Reiten, Bowling/Tennis/Handball/Volleyball/Fußball/ Basketball/ Golf spielen, Ski fahren, Schlittschuh laufen, Essen/ in Cafés gehen	Stift, Becher, Telefon, Flasche, Schere, Brille, Sieb, Toilettenpapier Schlüssel, Zahnbürste, Topfdeckel Handschuhe, Korkenzieher, Shampoo, Teekanne, Lippenstift

C Auswertung

ca.

35 Min.

Nun werden die Teilnehmer aufgefordert, ein Plakat mit einem Spot (Motto) für ihre Lieblingsfreizeitbeschäftigung, vorzubereiten. Nach **15 Minuten Vorbereitungszeit** sollen alle Teilnehmer ihr Plakat willkürlich nacheinander den anderen Teilnehmern vorstellen.

ca. 10 Min.

Am Ende der drei Unterrichtsstunden fragt die Lehrkraft die Teilnehmer, was alles in der Stunde gelernt wurde, ob er effektiv war und ob ihnen der Unterricht Spaß gemacht hat.

Schließen: Die Lehrkraft bittet die Teilnehmer, sich vor der nächsten Schauspielstunde über den deutschen Künstler Albrecht Dürer und das Berliner

Filmmuseum zu informieren. Mit guten Wünschen verabschiedet sich die Lehrkraft von den Teilnehmern.

Vorlesung 3: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Werkstatt 2: „Sprechfähigkeiten 1“
Fokusgruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt
Datum: 27. Oktober 2022
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten, 12.00 Uhr Beginn
Thema/Lernfeld: erstes Kapitel/Teil 2 Rutine Aktivitäten, Einladung zu einer Veranstaltung, Kunst
Kontext-Raum: Klassenraum
Materialien: 6 verschieden farbige Hüte, Kärtchen: Regeln, Argumentationsschablonen, Rutine Aktivitäten, Genehmigung und Ablehnung
Methode/Technik: Kreatives Drama/Pantomime, Brainstorming, improvisieren, Rollenspiel, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle, 6 Hüte Technik
Lernziele: Artikelgebrauchsregeln, Uhrzeit, Temporale Präpositionen, untergeordnete Konjunktionen
Wortschatz: Verben + Nomen zu Tagesroutine, Kunst
A Vorbereitung/Aufwärmphase: Werkstattphasen Übung 1 ca. 5 Min. Die Lehrkraft bittet alle Teilnehmer/-innen, sich in einem Kreis zu versammeln und sich den anderen vorzustellen, die im Kreis stehen. Zu diesem Zweck beginnt sie das Aşure-Spiel, ein Namensspiel, indem man sagt: „Ich habe ein Aşure gemacht und es ist alles drin, aber es gibt keine Zehra“. Die Teilnehmerin mit dem Namen „Zehra“ sagt: „Es gibt eine Zehra, es gibt keinen Yasin“ und übergibt ihre Reihe an Yasin. Yasin setzt das Spiel fort, indem er sagt: „Yasin ist drin, Deniz ist raus“. In der Zwischenzeit lernen alle die Namen der TN. Nun teilen sich zwei Teilnehmer auf Anweisung der Lehrkraft einen Platz und werden zu einem Paar. Das Asure-Spiel wird mit einer neuen Version fortgesetzt. Wenn der Name eines der TN-Paare ausgesprochen wird, tut der Partner der Person so, als sei er derjenige, dessen Name ausgesprochen wird, und antwortet anstelle seines Partners. Dieselbe Anweisung wird mit einem Unterschied fortgesetzt: Das Tempo wird beschleunigt und der Partner der Person, deren Name ausgesprochen wird, muss so lange antworten, bis die Zahlen eins, zwei, drei gezählt sind, ansonsten scheidet das Paar aus. Zwischenauswertung der Übung Übung 2 ca. 10 Min. Die Lehrkraft erzählt die Geschichte von einem Eisblock. „Stellen Sie sich vor, sie sind eine Eisscholle, die Sonne scheint und sie schmelzen wie eine Eisscholle. Zuerst werden die Haare gelöst (Sie runzeln die Stirn und bewegen die Kopfhaut). Das Eis

schmilzt weiter (Augenbrauen und Ohren bewegen sich jetzt). Dann die Augen (Rollen der Augen) ... die Nase wird frei (rümpfen der Nase), der Mund (erste Töne) der Unterkiefer, der Hals... (der ganze Kopf ist nun beweglich). Das Eis schmilzt weiter und die Schultern, Oberarme, der ganze Oberkörper tauen auf. Die Hände sind noch festgefroren, die Hüften, die Hände, die Oberschenkel, die Knie und schließlich die Füße schmelzen sich frei, und der Körper kann sich nun in alle Richtungen bewegen.“ Die Lehrkraft beendet die Aktion wie folgt: „Jetzt sind wir alle wach, ich wünsche euch einen guten Morgen.“ Während der Schmelzphase werden die Zahlen rhythmisch und gemeinsam als synchron auf Deutsch gezählt (Zahlen: dreihundertzweölf, dreihundertdreizehn...). Beim Aussprechen der Zahl wird langsam aus der Lunge ausgeatmet, was die Aussprache fördern soll.

Übung 3

10 Min.

Teilnehmer 1 beginnt mit einer täglichen Aktivität (ich stehe um 6:00 Uhr morgens auf, „Morgens um sechs Uhr stehe ich auf.“) und teilt Teilnehmer 2 mit einer Geste die Uhrzeit mit. Teilnehmer 2 nimmt es in einer Zupfgeste auf und wiederholt den Satz laut. Nun assoziiert Teilnehmer 2 und fügt die nächste Tagesaktivität hinzu (wie „Morgens um sechs Uhr stehe ich auf, dann gehe ich ins Bad duschen...“). Teilnehmer 2 ordnet diese Teilnehmer 3 zu, der die beiden Sätze wiederholt und dann eine tägliche Aktivität hinzufügt... (Zähne putzen, rasieren, duschen, Zeitung lesen, im Internet surfen, Treppen steigen, Fahrstuhl nehmen, laufen, frühstücken, einkaufen gehen, zur Arbeit gehen), zur Universität gehen), zur Universität gehen usw.). Aktionen werden durch Gesten symbolisiert. Die Tour wird fortgesetzt, bis ein Teilnehmer das Abendschlafstadium erreicht. Die Lehrkraft nimmt eine aktive Rolle im Assoziationskreis ein. Ein Teilnehmer sagte "Sackgasse!" Sie können diese Tour mit dem Wort blockieren, und der Teilnehmer, der das letzte Ereignis hinzugefügt hat, muss das letzte Ereignis erneut bearbeiten und das Ereignis ändern. Jede aufgeführte Aktivität wird auf einer Karte notiert und die Karten werden später im Hauptteil verwendet.

Übung 4

ca. 10 Min.

„Woran denken Sie, wenn Sie den Begriff Kunst hören?“ Die Lehrkraft malt in die Mitte der Tafel eine Sonne und schreibt „Kunst“ in den Kreis, der die Sonne darstellen soll. Die Teilnehmer sollen nun Wörter zu Kunst finden und die Begriffe werden an die Tafel geschrieben (Pinsel, Farbe, Ölmalerei, Künstler, u.a.).

Nur kombinierbare Begriffe werden durch eine Tageslichtlinie mit der Sonne verbunden (Kunsthalle, -Museum, -Malerei, -Handel, -Ausstellung u.a.). (Wortschatzerweiterung mit zugehörigem Artikel, zusammensetzbare Nomen)

Übung 5

ca. 10 Min.

Die Lehrkraft bittet die TN sich mit dem Nächsten im Umkreis zusammenzusetzen. Die Zweiergruppen ziehen zwei Karten, die Regeln zum Artikelgebrauch beinhalten. Die Karten beinhalten zwar Regeln, aber diese Regeln sind unvollständig und müssen vom Team ausgefüllt werden. Beispiel: Wenn Substantive von einem Verb abstammen und kein Flexionssuffix haben, ist dieses Substantiv maskulin (Nomen, die vom Verben kommen und keine Endung haben, sind maskulin). (Artikelgebrauchsregeln).

B Hauptphase/ Improvisieren/ Rollenspiel

Übung 6

ca. 25 Min.

Die Lehrkraft bringt zwei Einladungen mit, eine zur eintägigen Kunstaussstellung "Albrecht Dürers Naturbilder" und die andere ins Berliner Filmmuseum.

Der Einladungstermin für die Kunstaussstellung fällt mit dem Tag zusammen, an dem das Filmmuseum Berlin eine Premiere präsentiert. Auf dem Tisch liegen sechs verschiedenfarbige Hüte, die eine Perspektiven-/Situationsanalyse darstellen. Die Teilnehmer werden jetzt in sechs Gruppen eingeteilt und bekommen jeweils einen Hut. Der weiße Hut ist objektiv und prüft und erläutert unvoreingenommen die Möglichkeiten. Der rote Hut ist emotional und spiegelt Gefühle wider, ohne nach Logik zu suchen. Ein schwarzer Hut spiegelt eine negative Einstellung wider. Der gelbe Hut ist stellvertretend für die positive Annahme der Einladung und erwägt den Nutzen und die Vorteile. Der grüne Hut hingegen sucht nach Lösungen, die unterschiedliche Haltungen zusammenbringen und neue Sichtweisen und kreative Ideen hervorbringen. Der blaue Hut analysiert die Situation und fasst zusammen. Sie haben 5 Min. Zeit, um sich Gedanken zu den Hüten zu machen. Dann tragen sie die Haltungen und Lösungen und Analysen vor.

Weißer Hut	Roter Hut	Schwarzer Hut	Gelber Hut	Grüner Hut	Blauer Hut
Unparteiisch und objektiv: welche Informationen vorhanden sind, welche Informationen fehlen, was benötigt wird.	Klares Gefühl, Intuition und Reaktion, reaktiver Ansatz, unbewusste Gefühle werden ausgedrückt.	Negative Einstellung, kritische Perspektive auf das Ereignis, Vorkehrungen zum Schutz, Maßnahmen gegen Schäden.	Positive Einstellung: Was sind die Vorteile? optimistische Sichtweise, Vorteile.	Kreative Lösungen, alternative und kreative Lösungsvorschläge gegenüber unterschiedlichen Ansätzen	Die Situationsanalyse und Zusammenfassung erfolgt in der letzten Phase

Übung 7

ca. 10 Min.

Meinungsaussagen - Einer nach dem anderen ziehen die Teilnehmer zufällig eine Karte mit der täglichen Aktion und eine Karte mit einer Satzschablone, um Meinungen äußern zu können. Jetzt müssen die Teilnehmer ihre Gedanken/Einstellungen mit dem, was auf der Karte steht, in einen Zusammenhang bringen, um jede tägliche Aktivität zu organisieren. Jeder sollte mindestens einmal Karten ziehen und seine gewählte Ansicht in einem logischen Zusammenhang verteidigen.

Schablonen für Meinungsaussagen	Tätigkeiten, Routine Tagesaktivitäten
Ich denke, dass... Ich denke nicht, dass ... Ich glaube, dass ... Ich glaube nicht, dass ... Meiner Meinung nach... Nach längerem Bedenken Ich bin nicht der Ansicht, dass... Meines Erachtens ...	Zähne putzen, frühstücken, zur Arbeit gehen, Zeitung lesen, Treppen steigen, Duschen, Mittagspause machen, Fernsehen, Anziehen, Joggen, Abendessen kochen, den Hund ausführen, rasieren, Müll wegwerfen,

Ich bin strickt gegen ... Aus meiner Sicht ...	Geschirr spülen, schlafen gehen, ein Buch lesen <u>Anmerkung:</u> Diese Liste wird inmitten der 2. Aufwärme Phase von den Teilnehmern aufgestellt.
---	--

C Evaluations-/Bewertungsphase

ca. 40 Min.

Die Lehrkraft bittet die TN, eine begründete Absage für zwei Einladungen und ein Dankesgespräch als Dialog innerhalb einer 10-minütigen Vorbereitungszeit vorzubereiten. Anschließend sollen die TN in einem Telefongespräch mit der Lehrkraft, die die Rolle des Museumsdirektors einnimmt, die Einladung höflich annehmen oder sie ablehnen. Als Hilfe werden Karten mit Satzköpfen auf den Tisch gelegt.

Genehmigung	Ablehnung
Herzlichen Dank für ... Ich danke/Wir danken Ihnen sehr für ... Gerne beteiligen wir uns an der Eröffnung/der Ausstellung. Ich komme/Wir kommen gerne. Wir nehmen gerne an der Ausstellungseröffnung teil. Wir freuen uns/Ich freue mich schon auf die Ich möchte Ihnen mitteilen, dass wir Ihrer Einladung gerne folgen werden.	Vielen Dank für die Einladung, aber leider kann ich an diesem Tag nicht teilnehmen. Es tut uns leid. Leider kann ich/können wir nicht kommen/teilnehmen. Vielen Dank für die Einladung, aber an diesem Tag bin ich leider verhindert. Ich kann/Wir können leider an der Eröffnung an der Ausstellung nicht teilnehmen. Mit bedauern müssen wir Ihnen mitteilen, dass wir an ihrer Ausstellung nicht teilnehmen können. / dass wir ihre Einladung nicht annehmen können.

Die Teilnehmer diskutieren mit der Lehrkraft aus, was sie heute alles gelernt haben, was ihnen gefallen hat und was zu beanstanden wäre

Schließen:

Die Lehrkraft fragt, in welchen Zeiten die Verben in den Aussagen konjugiert sind und woran man noch die Zeiten erkennen kann und ob die Zeitformen mit Hilfe von anderen Begriffen bestimmt werden können. Sie möchte, dass alle bis zur nächsten Vorlesung die Konjugationen der Verben in verschiedenen Zeiten, temporale Präpositionen und Adverbien wiederholen und gibt die Seiten im Lehrbuch an, um das Thema zu vertiefen. Die Lehrkraft bedankt und verabschiedet sich.

Vorlesung 4: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Werkstatt 3: „Sprechfähigkeiten 1“
Fokusgruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 3. November 2022
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten, 9.00 Uhr Beginn
Thema/Lernfeld: erstes Kapitel/Teil 3 Zeit und Zeitplanung,
Kontext-Raum: Zeitmaschine/Klassenraum
Materialien: Buchstaben im Säckchen, Zeitkarten 1Weintraube-2Erdbeere-3Pfirsich-4Birne, Karten mit temporalen Adverbien,-Tätigkeiten, -Empfindungen, -Raumfeldern
Methode/Technik: Kreative Drama Methode/ Blumenkorb, Animation, Improvisation,
Lernziele: Alphabet-Phonetik, Zeiten Präsens-Perfekt-Präteritum-Future/Deklination von Verben, temporale Adverbien, Temporale Präpositionen, Satzbau
Wortschatz: Hobbys und Freizeitaktivitäten, Verben, Temporale Adverbien, T. Präpositionen
Werkstattphasen A Vorbereitungs-/Aufwärmphase Übung 1 10 Min. Die TN stehen im Energiekreis und gähnen, strecken sich, sehen sich gegenseitig an und gähnen. (Stärkt das Zwerchfell). Nun ziehen Sie aus der Tüte Buchstaben des deutschen Alphabets. Verteilen Sie diese an alle Teilnehmenden und an die Lehrkraft. Das deutsche Alphabet wird nun gezählt, beginnend mit dem Buchstaben a. Jeder liest jeweils die Buchstaben, die sie gezogen haben laut vor, indem die Buchstaben phonetisch richtig ausgesprochen werden, wenn der Buchstabe an der Reihe ist. Neben dem Buchstaben soll ein Nomen, der mit diesem Buchstaben beginnt, (A wie Anton, B wie Bad) angefügt werden. Generell sollte auf ein kurzes Wort ein langes Wort folgen und auf die Intonation geachtet werden. Übung 2 20 Min. Teilnehmer1 ruft Teilnehmer2 ein Hobby mit einer werfenden Geste zu. Teilnehmer2 nimmt es mit einer Auffange Geste an und sagt laut, ob ihm diese Aktivität oder dieses Hobby gefällt, und sagt, was er bevorzugt, dann weist er es einem anderen Teilnehmer zu. Jetzt verbindet Teilnehmer3 dieses verworfene Hobby ebenfalls frei mit seinen eigenen Vorlieben. Teilnehmer4 weist sie Teilnehmer5 zu ... (Sport, Sammlungen, Bücher lesen usw.). Übung 3 15 Min. Jeder erhält vier Zeitraumkarten, blau für die Vergangenheit (niederknien und Karte aufzeigen), rosa für die Gegenwart (sich hinsetzen und Karte aufzeigen), grün für die vollendete Gegenwart (stehen und Karte zeigen), für die Zukunft gelb (trampeln und Karte zeigen). Der Lehrbeauftragte liest verschiedene Sätze zu verschiedenen Zeiten vor: <i>,Familie Schmidt sitzt im Zug und fährt nach Köln. Herr Schmidt wird morgen aus beruflichen Gründen die Fotomesse „Photokina“ besuchen. Währenddessen wird Frau Schmidt den Kölner Dom besichtigen oder ins Museum Ludwig gehen. Das hat sie sich fest vorgenommen. Herr Lampe steht morgens um 6.00 Uhr auf und trinkt Kaffee. In seinem Testament legte er fest, dass diese Auszeichnungen denen übergeben werden sollte, die für die Menschheit besonders viel getan haben. Die Löwen im Zoo werden Otto bestimmt beeindrucken. Der kleine Otto hat sich auf die Reise sehr gefreut. Oma</i>

schenkte Otto ein Buch über Tiere. Otto las es mit großem Interesse. Wenn Familie Schmidt zurückkehrt, wird Otto ein großes Abenteuer erleben. Das Geld verteilte er gleichmäßig auf die Gebiete Physik, Chemie, Medizin, Literatur und Bemühungen um Frieden. Marie Curie ist der einzige zweifache Preisträger. ‘

Am Sonntag besuchte ich Otto. Albert Einstein hat den Nobelpreis bekommen, nicht aber das Geld. Ähnliches geschah 1999, als der in New York lebende Deutsche Günter Blobel den Nobelpreis für Medizin bekam. Er hat seine ganze Verwandtschaft zu den Feierlichkeiten in Stockholm eingeladen. Den größten Teil des Geldes übergab der Dresdener einer Stiftung zum Wiederaufbau der Frauenkirche.“

Jeder sollte in die körperliche Bewegung/Haltung gehen, die diese Zeit darstellt, und die richtige Karte zeigen. Die Person, die die Zeitform falsch angibt, muss zu diesem Zeitpunkt einen neuen Satz bilden.

B Hauptteil/Animation

Übung 4

45 Min.

Die Teilnehmer werden vier Gruppen geteilt. Vier Stühle (jeder Stuhl ist nummeriert und farbig und steht für einen bestimmten Zeitraum) werden platziert. Jeder Gruppe wird ein Stuhl zugewiesen: Blauer Stuhl 1 für die Vergangenheit, rosa Stuhl 2 für die Gegenwart, grüner Stuhl 3 für die abgeschlossene Gegenwart, gelber Stuhl für die Zukunft 4. Alle Gruppen beschreiben nun, was eine Person in seiner Freizeit tut. Zu den Sätzen, die sie bilden, sollten Aktivitätskarten, Emotionskarten und Feldkarten gezogen werden, und es wird eine Geschichte erzählt, die im repräsentativen Zeitraum von den Gruppenmitgliedern auf logische Weise aufbauend nacheinander improvisierend, folgernd, spontan und kreativ in Aussagen gebildet werden.

Die blau, rosa, grün und gelben Stuhlteams müssen jeweils die Geschichte einer imaginären Person von der Vergangenheit bis in die Zukunft erfinden. Dabei darf nur pro Teilnehmer, Sitz und Tour jeweils nur ein Satz gebildet werden.

C Evaluations-/Bewertungsphase

ca. 45

Min.

Organisationsfirma - Die Teilnehmer werden in drei Gruppen eingeteilt und gebeten, für einen Kunden einen Terminkalender für eine Veranstaltung ihrer Wahl bei drei Organisationsfirmen zu erstellen. Jedes Unternehmen organisiert eine Veranstaltung (Bierfest, Deutsches Spezialitätenfest, Ärztekongress) Wann, wo und wie treffen wir uns? - Die Teams sollten die Liste mit Präpositionen, temporalen Adverbien, Zeitabschnitten und Aktivitäten selbst erstellen.

Am Ende des Unterrichts werden Meinungen über die Vorteile, Vor- und Nachteile des Unterrichts eingeholt.

Abschluss: Die Lehrkraft bittet die Teilnehmer nach aktuellen Berufen und Berufszweige zu forschen und schließt anerkennend die Vorlesung ab.

Vorlesung 5: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Werkstatt 4: Sprechfähigkeiten I“

Fokusgruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 10. November 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten/ 9.00 Uhr Beginn
Thema/Lernfeld: zweites Kapitel/Teil 1 Arbeit und Beruf,
Kontext-Raum: Klassenraum
Materialien: Berufskarten, Karten Prominenten, Karten mit Kriterien für Berufe
Methode/Technik: Kreative Drama Methode/Blumenkorb, Animation, Improvisation
Lernziele: Modal Verben, Satzbau, geprägte Ausdrucksformen, Phonetik
Wortschatz: Berufe, Karriere, Adjektiv Deklination
Werkstattphasen
A Aufwärm-/ Vorbereitungsphase
Übung 1 ca. 5 Min. Die Lehrkraft bittet alle TN, sich im Energiekreis zu versammeln und bittet sie die Augen zu schließen und wie Bienen zu summen (Stärkt den Kehlkopf). Sie fordert nun die TN auf, sich frei im Raum zu bewegen. Dann bittet sie sie, in Harmonie im Zickzack und dann rückwärtszugehen, Seite an Seite, acht, und dabei auf die Schritte zu hören. Dann werden sie aufgefordert, wie ein normaler Mensch zu gehen. Sie werden gebeten, mit geschlossenen Augen zu gehen, die Augen sekundenlang zu öffnen und zu schließen, meistens mit geschlossenen Augen. Sie werden gebeten, sich auf die Geräusche zu konzentrieren, und nachdem sie aufgefordert wurden, stehen zu bleiben, sollen sie mit der nächstgelegenen Person zum Team paaren. Übung 2 ca. 20 Min. Sie bittet die Paare nun sich im Korridor gegenüberzustellen und klebt jedem auf den Rücken ein Zettel mit einer Berufsbezeichnung an (Arzt, Lehrer, Mechaniker...). Die Teilnehmer paaren sich mit der Person gegenüber und erklären mündlich den auf dem Rücken angeklebten Beruf, ohne den Namen des Berufes zu nennen. Jeder versucht, den Beruf zu erraten, der auf seinem Rücken steht. (Bsp.: heilt die Kranken) Übung 3 ca. 20 Min. Der Lehrbeauftragte schreibt die Namen berühmter Persönlichkeiten der Welt und der Türkei auf und steckt sie in eine Tüte. Zum Beispiel: Fatih Terim – Fazıl Say – Picasso – Jenifer Lopez – Beethoven usw. Ein Freiwilliger, der eine Karte aus der Tasche zieht, nennt den anderen Teilnehmern den Beruf und ein passendes Adjektiv, das für diese Person charakteristisch ist, ohne den Namen zu sagen, der auf der Karte steht. Die Teilnehmer versuchen zu erraten. (Fatih Terim: Fußballtrainer – ehrgeizig...). Dabei versucht der Teilnehmer, der die Karte gezogen hat, mit Mimik und typischen Bewegungen diese Person zu charakterisieren, um den anderen zu helfen, die Persönlichkeit zu erraten.
B Improvisation/Diskussion
Übung 1 ca. 45 Min. Jeder zieht eine Berufskarte. Die Berufe werden vor der Improvisation durchgegangen. Jeder entwickelt drei verschiedene (positiv/negativ/positiv) Einstellungen zu diesem Beruf, der beim Teilnehmer erweckt (zu anstrengend/ beliebt/ langweilig...). Alle erstarren, und der Lehrbeauftragte animiert einen Teilnehmer mit einem Fingertipp. Ein Klips ist ein Signal, um mit dem Sprechen zu beginnen, mit einem erneuten Klips verändert der Teilnehmer spontan den Gesichtsausdruck und die Einstellung. Nach drei verschiedenen Meinungsäußerungen beendet der Lehrer mit einer erneuten Berührung

die Aktivität des Teilnehmers und der Teilnehmer friert wieder ein. Nun wählt der Lehrer einen anderen Teilnehmer aus, jeder spielt mindestens eine Runde. Diese unterschiedlichen Einstellungen sollen nun in einer angemessenen Stimmung zum Ausdruck gebracht werden (z.B. angesehene und beliebte Berufe und Berufe, die nicht von Interesse sind, hohe Anforderungen, niedrige Löhne etc., positive und negative Einstellungen sollten ausgedrückt werden).

Krankenpfleger/Altenpfleger	Arzt	Richter	Koch
Kindergartenmitarbeiter Verkäufer	Schneider	Müllmann	
Schönheitsexperte Feuerwehrmann	Polizist	Lehrer	
Hochschulprofessor Sänger	Möbelbauer	Pilot	
Lebensmittelkontrolleur Manager	Pianist	Anwalt	
Lokomotivführer Bankangestellter	Techniker	Steuerberater	
Briefträger/Postbote Versicherungsberater	Dachdecker	Soldat	
Diplomat Journalist	Atomphysiker	Pfarrer	
Informatiker	Ingenieur	Politiker	Sportler

C Bewertung/Argumentation Min.

45

Jeder sucht sich ein Beruf aus und der Lieblingsberuf soll mit Begründung der Wahl auf einem Artikel vorgestellt werden. Dazu soll auf die Fragestellung „Was sind die Vor- und Nachteile am Arbeitsplatz (Beliebtheit/Ruf/Einkommen/Standort/Interesse...)?“ Zur Vorbereitung des Posters stehen 15 Minuten zur Verfügung.

Der Unterricht wird von den Teilnehmern nach deren Erwartungen beurteilt.

Abschluss: Die Lehrkraft bedankt sich und möchte, dass alle bis zur nächsten Vorlesung Kriterien zum Thema Beruf und Verhalten am Arbeitsplatzauflisten und vorbereitet kommen.

Prüfungen: 14-26 November 2022

Vorlesung 5: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Gruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt
Datum: 1. Dezember 2022
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/135 Minuten, 12.00 Uhr Beginn
Thema/Lernfeld: zweites Kapitel/Teil 2 Arbeit und Beruf, Was man nicht zu tun, zu sein, zu haben braucht? Medien am Arbeitsplatz
Kontext-Raum: Klassenraum, Sozialamt
Materialien: Adjektiv Karten, Berufskarten, Statuskarten, Karten mit Präpositionalverben, Stellenanzeigen im Internet

Methode/Technik: Kreatives Drama, argumentieren, improvisieren,		
Lernziele: Adjektive, Infinitiv Konstruktionen, Satzbau, Nebensatzverbindung mit Konjunktion „weil“, Hauptsatzverbindung mit der Konjunktion „denn“, Satzbau, Fragen, modal Verben, Phonetik		
Wortschatz: Berufe, Interessen, Fähigkeiten		
Werkstattphasen A Aufwärmphase - Übung 1 ca. 15 Min. Die Teilnehmer ziehen aus den bereits vorbereiteten Karten eine Berufskarte. Sie setzen sich im Kreis. Die Teilnehmer erzählen abwechselnd, was der Berufszweig, den sie gezogen haben, macht (Lehrer-unterrachten/Vortrag halten, Seminare vortragen, Fragen stellen, Aufgaben geben, Prüfungen durchgehen...; Arzt-Patienten untersuchen, diagnostizieren, behandeln). Die vorgeschlagenen Tätigkeiten der Berufsgruppen werden an die Tafel geschrieben, damit diese in der zweiten Runde als Material weiterdienen. In der zweiten Runde werden mithilfe der aufgeschriebenen Tätigkeiten Sätze mit „Infinitiv mit zu“ gebildet. (Die Lehrkraft geht zur Universität, um zu unterrichten). <table border="1"> <tr> <td>Berufskarten</td></tr> <tr> <td>Krankenschwester, Ingenieur, Werbetexter, Gärtner, Mechaniker, Architekt, Anwalt, Autor, Friseur, Schneider, Modedesigner, Baggerbetreiber, Feuerwehrmann, Polizist, Verkaufsberater, Immobilienmakler</td></tr> </table> Training: Körper, Aussprache, Reaktion, Gruppe, Wortschatz, Verben, Satzbau + Infinitivgebrauch. Übung 2 ca. 30 Min. Alle Teilnehmer stellen sich im Kreis. Die Lehrkraft gibt einen Applausimpuls (klatschen, stampfen, eine Geste usw.) nach rechts und nennt ein Adjektiv wie zum Beispiel „kreativ“. Der rechtsstehende Teilnehmer gibt den Impuls weiter und gibt ein weiteres Adjektiv das Lexem „leicht/einfach“ an. Der Impuls kann beschleunigt werden und nach rechts oder links an einen Teilnehmer weitergegeben werden. Damit der Impuls nicht nur auf einen kleinen Abschnitt der Runde beschränkt hin und herschwankt, soll durch einen von der Lehrkraft eingeleiteten Richtungswechsel mit Kommando „Jetzt!“, wobei der Impuls mit ausgestrecktem Arm auf die andere Seite des Kreises geschickt wird, ein Gleichgewicht für die Aufgabenverteilung innerhalb der Gruppe gewährleistet werden. Ziel des Klatschkreises ist ein gleichmäßiger Rhythmus. Abblocken kann man den Impuls, indem einer mit gehobenen Armen den Weg versperrt und dabei „Einbahnstraße!“ ruft, so muss der Impulsgeber den Impuls in die andere Richtung geben. In der zweiten Runde bildet der nächste Teilnehmer einen Satz mit „Infinitiv mit zu“. „Ich habe keine Lust in der Kantine zu essen“. Wichtig ist hier, den Satzbau im Deutschen zu lernen und negative Ausdrücke zu bilden. In der dritten Runde gehen Sie noch einen Schritt weiter, indem Sie einen Nebensatz mit „weil“ bilden und den Grund hinzufügen: „Ich möchte nicht in die Kantine gehen, weil das Essen dort sehr schlecht ist ..., weil dort die Essensvielfalt begrenzt	Berufskarten	Krankenschwester, Ingenieur, Werbetexter, Gärtner, Mechaniker, Architekt, Anwalt, Autor, Friseur, Schneider, Modedesigner, Baggerbetreiber, Feuerwehrmann, Polizist, Verkaufsberater, Immobilienmakler
Berufskarten		
Krankenschwester, Ingenieur, Werbetexter, Gärtner, Mechaniker, Architekt, Anwalt, Autor, Friseur, Schneider, Modedesigner, Baggerbetreiber, Feuerwehrmann, Polizist, Verkaufsberater, Immobilienmakler		

ist.“ = Ich möchte nicht in der Kantine essen, weil das Essen dort sehr schlecht ist. Ich möchte nicht in der Kantine essen, denn dort ist die Menü Auswahl sehr begrenzt.“ (weil es dort teuer ist. ..., denn ich habe Magenschmerzen, ...weil mir der Bauch wehtut).

Training: Körper, Reaktion, Gruppe, Timing, Satzbau - Infinitiv mit zu
Konstruktion, Nebensatz mit weil, Hauptsatz mit denn

B Improvisation/Diskussion

- Übung 1

10 Min.

Zweiergruppen betreten die Bühne und vertreten die Rolle, die sie gezogen haben. Die Improvisation beginnt mit der Verwendung von Symbolen, die dem Status und den Beziehungen des Publikums entsprechen. (Zum Beispiel: Verkäufer-Käufer, Chef-Arbeiter usw. ...), wozu eine Statuskarte gezogen wird. Mit einem Pfeifen Zeichen beginnt die 1. Gruppe zu improvisieren und im Dialog dem Status geeignet zu sprechen, beim nächsten Pfiff setzt die nächste Gruppe ein. Schnelligkeit ist angesagt

- Übung 2

20 Min.

Die Gruppe wird in zwei Teams geteilt. Jede Gruppe wird von der anderen Gruppe dirigiert; bestimmen der Art, des Ortes und der Veranstaltung. Die Teams beginnen mit zwei Spielern, die von der gegnerischen Gruppe bestimmt werden, gemäß den Anweisungen der gegnerischen Gruppe. Ein Außenspieler (der Draußen wartet und ins Spiel im Nachhinein einsetzt, kann als Joker einsteigen). Der Joker sieht den Hauptakteuren erst zu und schließt sich denen mit seiner eigenen Priorität an und beendet das Spiel. In dieser Arbeit wird die „Symbolsprache“ verwendet (z. B. Adam und Eva/verbotener Apfel/Himmel – Das Essen des verbotenen Apfels im Himmel bietet für Adam und Eva einen Neuanfang in ihrem Schicksal, Bauernhof/Bauer /Außerirdischer/Fremdenfeld – die Begegnung zweier ... usw.) In dieser Arbeit wird die Sprache der „Symbole“ verwendet.

Verben mit Präpositionen

sich beschweren über, sich verlieben in, bieten für, beobachten bei, steigen auf, liegen in, zählen zu, hervorrufen bei, berichten über, sich erinnern an, sich freuen auf, achten auf, abhängen von, arbeiten an, sich eignen für, anfangen mit, sich ärgern über, aufpassen auf, sich bedanken für, sich wundern über, beneiden um, sich entschließen zu, betrachten als, verabreden mit, verabschieden von, sich verlassen auf, übersetzen in, sich streiten um, sich sorgen um, protestieren gegen

(Zum Beispiel: Adam und Eva – essen den verbotenen Apfel – Himmel, Dorfbewohner und fremdes Feld – die Begegnung zweier Arten usw. ...)
Präpositionalverben Karten werden gezogen (abhängen von, danken für, telefonieren mit, sprechen über,).

Übung 3

15

Min.

Das Forbes Magazine wird dieses Jahr den berühmten Geschäftsmann Alfred Hugenberg interviewen, und wenn Sie für das Magazin arbeiten, würden Sie die Boten sein. Sie und der Herausgeber entscheiden, welche Fragen gestellt werden.

Der Dozent wird zum Redakteur und die Fragen werden an die Tafel geschrieben. (Fragesätze bilden). Übung 4 10 Min. Interview mit dem Berufsberater. Zweiergruppen werden gebildet, damit sich die Paare gegenseitig interviewen (Person, die Rat zur Rolle des Sozialarbeiters sucht und den perfekten Job für sie findet). Sie müssen von ihrem Partner Informationen über seine Interessengebiete haben, also werden sie Fragen stellen, Live-Interviews führen und die Informationen wie ein Journalist notieren, damit sie später von ihm berichten können und Ratschläge geben können, so dass dieser eine glückliche Berufsauswahl treffen kann (modal Verben) C Bewertung 35 Min. Jeder wählt eine Stellenausschreibung für seinen Partner aus und bereitet eine Rede vor, in der er erklärt, warum sei Partner sich unbedingt auf diese Stellenausschreibung bewerben sollte (Es stehen jedem 10 Minuten Vorbereitungszeit zu). Telefonisten/Telefonistinnen, Mitarbeiter für Immobilienfirma, Postboten/Postbotinnen, Informatiker/in, Juristen/Juristinnen, Verkäufer/in für Haushaltsgeräte (Lehrbuch Stellenausschreibungen, S. 56). Nun berichten sie ihrem Nachbarn/ihrer Nachbarin, warum sie sich für diese Stelle bewerben sollten. (Vorschläge einbringen, Interessen besprechen) Abschluss: Lesen sie den Text, S. 72 Leser und Nichtleser und recherchieren sie die Fremdwörter, die sie nicht verstanden haben. Machen Sie sich Gedanken über den Text. Was lesen Sie gern?

Vorlesung 6: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Gruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt
Datum: 8. Dezember 2022
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/135 Minuten
Thema/Lernfeld: Kapitel 3 - Lesen und Bücher
Kontext-Raum: Klassenraum
Materialien: Karten mit berühmten Schriftstellern, Ereigniskarten mit Verben, Karten mit Sprüchen, Karten mit Redewendungen, Bücher Karten, Karten mit Verben mit fakultativen oder obligatorischen Reflexivpronomen, Karten mit Satzschablonen
Methode/Technik: Kreatives Drama, Improvisation, Animation
Lernziele: Infinitivstrukturen, Satzbau Neben - und Hauptsatz, Fragen mit Informationen stellen, Konjunktionen, Phonetik
Wortschatz: Verben mit Reflexivpronomen, Redewendungen, Sprichwörter, Lesen und Bücher
a. Aufwärmphase: - Übung 1 10 min. Ein Teilnehmer erstarrt in einer körperlichen Form. Der zweite Teilnehmer (sein/e Partner/in) stellt sich zu ihm/ihr und erstarrt als Statue so, dass sie harmonisieren. In der zweiten Runde werden Verben mit fakultativen oder obligatorischen

Reflexivpronomen Karten gezogen und im Satz strukturiert, und der Satz wird entsprechend mit einer Pantomime verbildlicht/visualisiert.

Fakultative Reflexivpronomen	Obligatorische Reflexivpronomen
Ich ärgere mich. Ich ärgere meinen Freund.	Ich bedanke mich.
Anmelden, anziehen, umziehen, ärgern, aufregen, beruhigen, beschäftigen, entschuldigen, duschen, erinnern, föhnen, fürchten, langweilen, treffen, unterhalten, verabschieden, verletzen, waschen	bedanken, beeilen, befinden, einigen, freuen, beschweren, erkälten, erkundigen, streiten, irren, interessieren, verabreden, verlieben, verspäten

Training: Körper, Reaktion, Gruppe, Verben mit optionalen und imperativen Reflexivpronomen

- Übung 2
10 Min.

Einstellung zum Lesen von Büchern - Der Lehrbeauftragte sagt, dass er einige Anweisungen geben wird, dass die Teilnehmer gemäß den Anweisungen ausführen müssen. Bei Kommando werden die Begriffe in unterschiedlicher Reihenfolge in Zahlen ausgerufen und die Teilnehmer müssen schnell reagieren und den zugeordneten Anforderungen folgen. Die Teilnehmer, die zu spät reagieren oder die einen falschen Zug machen, werden disqualifiziert und treten aus dem Spiel aus.

Lesen Sie die Anweisungen 2-3 Mal. Diese Richtlinien enthalten Beschreibungen von Interesse/Desinteresse an Büchern und werden an die Tafel geschrieben:

Totalverweigerer = 1, verschränken ihre Arme Bücher kaufende Nichtleser 2 = bleiben eingefroren stehen Leser, die selten lesen 3 = langsam auf der Stelle gehen, Normalleser 4 = sitzen, Leserate/Bücherwurm 5 = auf der Stelle laufen.

Training: Körper, Fokus, Wortschatz, Schnelligkeit

- Übung 3
5 min.

Jeder zieht abwechselnd eine Karte mit speziellen Begriffen und stellt sich wieder in die Reihe. Jetzt zieht einer der Teilnehmer eine Karte mit einer Erklärung und liest diese Erklärung vor allen laut vor. Der Teilnehmer, zu dessen Begriff die vorgelesene Beschreibung passt wird Partner mit dem Vorleser für die nächste Übungsrunde. Der nächste zieht eine Karte und liest diese vor, so werden alle zu Partnern gepaart.

Redewendungen, Spezielle Begriffe,	Beschreibungen
Leserate Bücherwurm Totalverweigerer skuril	Person, die gern liest haben schnell und mit Spannung lesen

ein Buch verschlingen (Buch)resistent sein verfügen über nicht ohne Bücher auskommen	ohne Bücher nicht leben können sich nicht verführen lassen Person, die prinzipiell etwas ablehnt seltsam Person, die viel liest
---	---

Training: Körper, Fokus, Aussprache, Wortschatz Fachbegriffe

b. Animation/Improvisation

- Übung 1

20 Min.

Der Lehrbeauftragte gibt eine Zahl von 1–3 an, die Zahlen stellen die Infinitivstruktur 1 = anstelle von, anstatt (zeigt an, dass eine andere Aktion anstelle der erwarteten Aktion ausgeführt wurde), 2 = damit, um zu (eine Absicht oder ein Ziel ausdrücken) 3 = ohne dass (erklärt, dass man etwas Erwartetes nicht getan hat) und die Teilnehmer sollen nun mit Hilfe der Infinitiv-Struktur Sätze bilden. Sie ziehen Karten zur Unterstützung vom Ereignisstapel.

Jeder nimmt an mindestens einmal an der Tour teil.

Jeden Abend fernsehen	das Auto fahren
Sonntags Fahrrad fahren	bis Mittags schlafen
Nach Hause gehen	bis 22 Uhr arbeiten
Deutsch lernen	keine Süßigkeiten mehr
essen	
Eine Buchkritik schreiben	jeden Tag die Zeitung lesen
Jeden Freitag im Café treffen	eine Buchmesse besuchen
Buch aus der Bibliothek ausleihen	Zähne putzen

Lernziele: Infinitiv mit zu Satzbau, Selbstaussdruck, Phonetik

- Übung 2

15 Min.

Sprichwörter – Die Zweiergruppen der ersten Runde kommen wieder zusammen. Jede Gruppe bekommt ein Sprichwort. Die Gruppen werden gebeten, die Bedeutung des Sprichworts improvisierend nachzuvollziehen.

- Übung 3

30 Min.

Identifikation eines Schriftstellers - Ein Mitglied der Gruppe geht raus und die anderen Teilnehmer identifizieren die Person mit einem Prominenten, die an der „Pressekonferenz“ teilnehmen wird, und fügen den Namen eines berühmten Schriftstellers an die Tafel (die abgedeckt wird) und was für eine Veranstaltung/Pressekonferenz/u.a. abgehalten wird, hinzu. Ohne dass der Teilnehmer die Tafel sehen kann, kommt er wieder herein, und setzt sich an den Tisch. Alle anderen Teilnehmer in der Gruppe stellen Fragen, die dem Schriftsteller helfen sollen, die Identität der Person/für welche Leserschaft die Bücher geschrieben sind/Buchtitel/Organisation, an welchem der Schriftsteller teilnimmt, zu erraten. Die Person, die am Tisch sitzt, achtet auf die Fragestellungen, ohne zu wissen, wer sie ist, und stellt Gegenfragen. Das Ziel der Person, die am Tisch sitzt, ist herauszufinden, wer er/sie ist und warum er/sie hier (Event) ist. Diejenigen, die indirekt

Informationen beinhaltende Fragen stellen, sollen dem/der Schriftsteller/in am Tisch dabei behilflich sein, seine/ihre Identität zu finden (Zum Beispiel: J. K. Rowling, ... Pressekonferenz nach Verleihung des Nobelpreises).

**c. Auswertung
30 Min.**

Diskussion - Die Teilnehmer werden aufgefordert, einen Kreis zu bilden und sich mit der Person neben ihnen zu paaren. Ein Buchpreis für seine Frau und sie sollten die Wahl des Buches rechtfertigen. Der Lehrbeauftragte schreibt die folgenden Satzköpfe zur Argumentation der Buchauswahl an die Tafel. Er bittet die Partner, eine Buch Art füreinander auszuwählen und zu begründen, warum sie diese Wahl für den Partner getroffen haben, indem sie ihre Erklärungen mit „weil“ oder „denn“ vervollständigen.

Tafelschrift:

- Ich wähle das Buch für meinen Partner... weil...
- Ich glaube, mein Nachbar würde sich über das Buch freuen ... weil
- Mein Freund soll das Buch kaufen, denn ...
- Er sagte mir, er ..., also war das Buch ... angemessen.

Es sollte auch erklärt werden, worum es in den Büchern geht.

-Der Inhalt/Bereich/Thema des Buches...

Unterstützungskarten:

Buchinhaltsoptionen (Beispiele im Lehrbuch, S. 73)

„Geld“, „einen Zauberer, der gar kein Zauberer sein will“, „einen Mörder aus dem 18. Jahrhundert“, „Die Zeit vor 5000 Jahren“, verschiedene literarische Stile“, „Die Geheimnisse des Meeres“, „Ratschläge, wie man erfolgreich wird“, „Die Meeresoberfläche“, „Tipps für Touristen“, „Kochrezepte“, „Eine TV-Sendung“, „Tipps für Berliner“

15 Min.

Der vollendete Unterricht wird bewertet: positiv-negativ, lustig-langweilig, produktiv-unproduktiv, schwierig-einfach. usw.

Abschluss: Die Studenten sollen sich Gedanken über gedruckte und E-Books machen und den Text „Die Erfindung des Buchdrucks“ auf S. 77 lesen.

Vorlesung 7: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Gruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt
Datum: 15. Dezember 2022
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/135 Minuten, 9 Uhr
Thema/Lernfeld: drittes Kapitel/Teil 2 Zeitreise in die Vergangenheit, Nachrichten
Kontext-Raum: Klassenraum
Materialien: Papier- Stift, Fonkarton, Statuskarten, Wunschkarten, Aktivitätskarten, Zeitungsausschnitte, Gelegenheitskarten
Methode/Technik: Kreatives Drama, Pantomime Bildhauerei, Improvisation, Animation, Improvisation, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle,

Lernziele: Filmtypen, Verbkonjugationen, verschiedene Zeitformen, Passiv, Zeitform Präsens und Präteritum Konjunktiv II, Diskutieren, Plakate vorstellen, Zeitungstexte vorbereiten, Phonetik, Betonung	
Wortschatz: Aktivitäten, Zeit, Filmgenres	
a. Vorbereitung/Aufwärmphase:	
- Übung 1	
15 Min.	
Die Teilnehmer werden gebeten, sich im Raum frei zu bewegen. Je nach der Zahl, die die Lehrkraft angibt, halten sich so viele Personen an den Händen und bilden ein Team. Sei es eine Gruppe von 6, von 5, von 4, von 3 oder ein Paar von 2 Partnern, wovon nach Anweisung einer der beiden Partner einen Keramikteig darstellt und der andere Partner ein Keramikünstler ist. Der Keramikünstler deutet an, dass er für das Thema eines Films einen Schauspieler zu einer Statue modellieren wird und dem Keramikteig, eine Figur geben wird. der ein Keramikünstler ist, eine Figur geben wird. Je nach Thema des Films wird der Künstler dem Keramikteig, der der Partner des Künstlers ist, eine Form gestalten, welche die Teilnehmer erraten sollen. Alle Künstler aus den Partnerteams geben ihrer Skulptur zeitlich synchron eine Form. Für die Vorbereitung sind 5 Minuten vorgesehen.	
- Übung 2	
15 Min.	
Passiv oder aktiv – Der Lehrer spielt die Rolle eines Archäologen und berichtet über die Bücher. Anweisungen sind auf die Tafel geschrieben, damit die Reaktionen der Teilnehmer nicht verwechselt werden. Wenn ein Satz im Passiv gebildet wird, setzen sich alle hin. Für einen im Präsens gebildeten Passivsatz wird mit Applaus reagiert, für den Satz im Passiv Perfekt schlagen auf die Oberschenkel, für den in der Vergangenheit/Präteritum gebildeten Passivsatz geht man auf der Stelle und für den im Futur gebildeten Passivsatz wird mit den Füßen auf den Boden gestampft. Jeder steht still, wenn Nicht-Passiv-Sätze gebildet werden. Die Teilnehmer müssen so schnell wie möglich reagieren, wer einen Fehler macht, scheidet aus dem Spiel aus. Der Text ist dem Lehrbuch entnommen:	
„Mönche schrieben damals die Bücher mit der Hand (stehen-aktiv). Die Bücher wie die Bibel wurden früher von Mönchen mit der Hand abgeschrieben (auf die Oberschenkel schlagen-Passiv Präteritum). Der Buchdruck mit beweglichen Lettern wurde von Johannes Gutenberg erfunden (auf die Ober-schenkel schlagen-Passiv Präteritum). Der Text von Gutenberg wird in einzelne Druckelemente zerlegt (klatschen-Passiv Praesens). Man druckte 150 Exemplare auf Papier und 30 Exemplare auf kostbarem Pergament (stehen-aktiv Präteritum). Für die Bibel sind auch 290 verschiedene Bilder gegossen worden (stampfen- Passiv Perfekt). Die Bilder sind später in den Text eingefügt worden (stampfen-Passiv Perfekt). Mit Gutenbergs Erfindung ist eine Medienrevolution eingeleitet worden (klatschen-Passiv Praesens). Durch sein Verfahren mit den beweglichen Lettern werden Texte schneller, billiger und in größeren Mengen verbreitet (klatschen-Passiv Praesens).	
Training: Körper, Fokus, Zeitzonen	
- Übung 3	
	15 Min.
Zeittrommel- Gegenwart-Vergangenheit: Was wäre, wenn ... (Konjunktiv II) Die Teilnehmer ziehen eine Statuskarte und eine Wunschkarte, bei Zahl 1 setzen sich alle	

hin und es wird in der Gegenwart berichtet. Bei Zahl 2 stehen alle auf und nach den gezogenen Karten wird in der Vergangenheitsform gesprochen.

Zustandskarten	Wunschkarten
Auf eine einsame Insel (3 Medien dürfen mitgenommen werden) reisen, einen Film produzieren, mehr Freizeit haben, eine Zeitmaschine existieren, ein großer Schriftsteller sein, in einer Küstenstadt leben, Schauspieler sein, Fernsehprogramme bestimmen können, im Lotto gewinnen	Jetzt im Urlaub, eine größere Wohnung, schön und reich, Ski fahren, Protokoll schreiben, Wäsche bügeln, das Auto waschen, ein sparsames Auto, vor Prüfungen die Ruhe bewahren/nicht aufgeregt sein, fließend/einwandfrei Deutsch sprechen, perfekt kochen

Training: Körper, Konzentration, Zeiten, Aussprache, Schnelligkeit, Kreativität

b. Improvisation

- Übung 1

30 Min.

Vier-Rollen-Interaktion – „Ich wünschte, ich hätte es anders gemacht...“, „Wäre ich...“ oder „Hätte ich mich nur anders verhalten.“

Es werden zwei Mannschaften gebildet. Beide Gruppen ziehen jeweils vier verschiedene Karten:

Aktionskarten
kein Geschenk, kein Geld, Strafzettel, gestresst sein, keinen Termin haben, Strafe zahlen, Prüfung nicht bestehen, Unfall bauen, im Stau stehen, Freund vor der Haustür am Warten, in Strömen regnen, umsonst zum Arzt gehen, das Essen im Restaurant schmeckt schrecklich, nicht wissen was passiert ist, langweiligen Kinofilm sehen, schweres Studium).

Zwei Teams werden zusammengestellt. Jeweils zwei Aktionskarten pro Person werden von allen aus beide Gruppen gezogen und weggesteckt. Es wird nun ein Spiel spontan improvisiert (das Team, das nicht spielt, entscheidet, welche Art von Film gedreht wird). Bei Pfeifen zieht aus der ersten Gruppe der Erste seine erste Karte und aus seiner Hosentasche und das, was auf dem Papier soll der Spieler in das Szenarium spontan im Konjunktiv II integriert werden. Die Lehrkraft spielt aktiv mit und bildet den ersten umgeformten Satz. Die Sätze müssen aber im Rollenspiel so eingebaut werden, dass sie im Film Szenarium Sinn ergeben.

Vorteile: Kreativität, Übernahme von Filmgenre-Inhalten, Konjunktiv II-Struktur

- Übung 2

15 Min.

News Übung/Animation – Die Teilnehmer werden in Gruppen von 3 Personen eingeteilt. Jeder Teilnehmer wählt aus den zuvor ermittelten Zeitungsausschnitten eine Nachricht aus. Zwei Teilnehmer betreten die Bühne. Während ein Teilnehmer die von ihm ermittelten Nachrichten so präsentierte, als wäre er ein Sprecher in einer Nachrichtensendung, versuchte der andere Teilnehmer, die Nachrichten mit seinem Körper zu improvisieren, ohne eine Stimme zu verwenden, als würde er das Taubstumm-Alphabet verwenden. Der dritte Teilnehmer schaut passiv zu.

2. Stufe: Nun wird die Übung mit allen drei Teilnehmern gespielt. Diesmal teilt der Dritte an der Studie teilnehmende Spieler die Nachrichten mit dem Reportertyp, der sich mit dem Hauptnachrichtenzentrum verbindet. Bei beiden Studien ist vor allem darauf zu achten, dass der Teilnehmer, der die Nachrichten mit seinem Körper erzählt, den Akzent setzt, während zwischen den Teilnehmern, die die Nachrichten mündlich präsentieren, kleine Spiele gespielt werden.

c. Bewertung

- Übung 1

ca. 30 Min.

Die Teilnehmer werden in 3 Gruppen von 5 Personen eingeteilt. Die 1. Gruppe ist der Kolumnist, die 2. Gruppe erstellt das Magazin und die 3. Gruppe schreibt für die 2. Seite Nachrichten. Der Hintergrundkarton wird in die Mitte gelegt. Die Gruppe, die die Nachricht schreibt, klebt sie auf den Hintergrundkarton, um eine Zeitungsseite anzufertigen. Sie haben **5 Min** Vorbereitungszeit.

- Übung 2

ca. 15 Min.

Gemeinsamer Fernsehabend – Sie wohnen in einer Wohngemeinschaft und haben nur einen Fernseher. Es werden zwei Gruppen gebildet. Nun sollen in **5 Min.** ein Filmabend mit einem Programm erstellt, wo für jeden etwas dabei ist. Begründen sie ihre Entscheidung.

Vorlesung 8: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1

Gruppe: Versuchsgruppe 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt

Datum: 22. Dezember 2022

Zeit: 3 Unterrichtsstunden/135 Minuten

Thema/Lernfeld: drittes Kapitel/Teil 3 Fernsehen Nachrichten

Kontext-Raum: Klassenraum

Materialien: Karten für Medien, Zeitungsausschnitte, Möglichkeitskarten,

Methode/Technik: Kreatives Drama/kreatives Lernen, Pantomime, Animation, Rollenspiel, Improvisation/Pantomime,

Lernziele: Passiv, Präpositionen, Konjunktiv II, geprägte Ausdrucksformen, Intonation

Wortschatz: Medien, technische Geräte, Filmsorten, Buchdruck-Bücher, Nachrichten,

a. Aufwärmphase:

- Übung 1

Toaster – Eine Person steht in der Mitte, die anderen umkreisen diese Person. Ziel ist den Platz im Kreis zu erobern, indem sie einen Fehler ertappt oder wenn die Kommandos zu langsam verwirklicht werden, und eine der folgenden Kommandos, das dann als Dreiergruppe ausgeführt werden muss. Die Person, auf die gezeigt wurde, stellt die Mitte der Figur dar und die beiden anderen ergänzen die Figur. Die Person in der Mitte hüpfte auf und ab wie das Brot im Toaster.

2. Variante: Mixer – die Person streckt ihre Arme schräg nach oben, die Zeigefinger zeigen nach unten, die anderen drehen sich rechts und links wie ein Schneebesen.

Nun sagt die Person in der Mitte eine Filmsorte an. Die anderen sollen zu der Rubrik Filme nennen, der, der zuerst richtig antwortet darf in die Mitte.

Training: Körper, Stimme, Aufmerksamkeit, Gruppe.

- Übung 2

Blumenkorb/Passiv oder aktiv/Rolle der Lehrkraft – Die Lehrkraft ist ein der Rolle einer Archäologin und berichtet über Bücher. Die Anweisungen stehen an der Tafel, damit die Reaktionen nicht verwechselt werden. Wenn ein Satz Passiv ist, setzen sich alle hin und klatschen bei Praesens, schlagen auf die Oberschenkel bei Passive Präteritum und stampfen mit den Füßen auf den Boden bei Passiv Perfekt. Bei aktiven Aussagesätzen stehen alle auf. Alle sollen möglichst schnell reagieren, der, der einen Fehler macht, scheidet aus dem Spiel aus. Der Text ist aus dem Lehrbuch:

„Mönche schrieben damals die Bücher mit der Hand (stehen-aktiv). Die Bücher wie die Bibel wurden früher von Mönchen mit der Hand abgeschrieben (auf die Oberschenkel schlagen-Passiv Präteritum). Der Buchdruck mit beweglichen Lettern wurde von Johannes Gutenberg erfunden (auf die Oberschenkel schlagen-Passiv Präteritum). Der Text von Gutenberg wird in einzelne Druckelemente zerlegt (klatschen-Passiv Praesens). Man druckte 150 Exemplare auf Papier und 30 Exemplare auf kostbarem Pergament (stehen-aktiv Präteritum). Für die Bibel sind auch 290 verschiedene Bilder gegossen worden (stampfen- Passiv Perfekt). Die Bilder sind später in den Text eingefügt worden (stampfen-Passiv Perfekt). Mit Gutenbergs Erfindung ist eine Medienrevolution eingeleitet worden (klatschen-Passiv Praesens). Durch sein Verfahren mit den beweglichen Lettern werden Texte schneller, billiger und in größeren Mengen verbreitet (klatschen-Passiv Praesens).

Training: Körper, Aufmerksamkeit, Zeiten

- Übung 3

Zeittrommel- Gegenwart- Vergangenheit: Was wäre, wenn ... (Konjunktiv II) bei 1 setzen sich alle und es wird in der Gegenwart berichtet. Bei Zahl 2 stehen alle auf und es wird über die Vergangenheit gesprochen.

Zustandskarten	Wunschkarten
Auf eine einsame Insel (3 Medien dürfen mitgenommen werden) reisen, einen Film produzieren, mehr Freizeit haben, eine Zeitmaschine existieren, ein großer Schriftsteller sein, in einer Küstenstadt leben, Schauspieler sein, Fernsehprogramme bestimmen können, im Lotto gewinnen	Jetzt im Urlaub, eine größere Wohnung, schön und reich, Ski fahren, Protokoll schreiben, Wäsche bügeln, das Auto waschen, ein sparsames Auto, vor Prüfungen die Ruhe bewahren/nicht aufgeregt sein, fließend/einwandfrei Deutsch sprechen, perfekt kochen

Training: Körper, Konzentration, Zeiten, Aussprache, Schnelligkeit, Kreativität

b. Animation/Improvisation:

- Übung 1

Improvisieren/Kinofilm-Vier Rollen Wechselspiel-„Hätte ich nur alles anders gemacht...“ oder „Wäre ich...“– Zwei Teams werden zusammengestellt. Jeweils zwei Aktionskarten werden von allen aus beide Gruppen gezogen und weggesteckt. (kein Geschenk, kein Geld, Strafzettel, gestresst sein, keinen Termin haben, Strafe zahlen, Prüfung nicht bestehen, Unfall bauen, im Stau stehen, Freund vor der Haustür am Warten, in Strömen regnen, umsonst zum Arzt gehen, das Essen im Restaurant

schmeckt schrecklich, nicht wissen was passiert ist, langweiligen Kinofilm sehen, schweres Studium). Nun soll ein Spiel spontan gespielt werden (das Team, das nicht spielt, darf entscheiden, was für ein Film gespielt wird). Bei Pfeifen zieht der die erste Karte und aus der Tatsache, was auf dem Papier steht bildet der Spieler eine bereuende Aussage im Konjunktiv II und fügt diese in den Film ein. Die Lehrkraft spielt mit und bildet den ersten umgeformten Satz. Die Sätze müssen aber im Rollenspiel so eingebaut werden, dass sie im Film Szenarium Sinn ergeben.

- Übung 2
15 Min.

Expertenmeinung- Die Lehrbeauftragte beginnt mit der Präsentation wie ein Ansager. Ja, liebes Publikum, heute werden wir die Meinungen einiger Experten zum E-Book und zum gedruckten Buch einholen. Unsere Teilnehmer sind Medienkompetenz - Psychologe - Soziologe - Verlagsinhaber - Buchautor - E-Book-Designer - Softwareentwickler - Buchveranstalter, Inhaber

Es wird gesagt, dass einige Teilnehmer das E-Book verteidigen werden und einige Teilnehmer das gedruckte Buch verteidigen werden. Als Vorbereitungszeit sind **10 Minuten** angegeben. Jeder schreibt mit den Begründungen der These, die er verteidigen wird.

Am Ende der Vorbereitungszeit bilden die Teilnehmer einen Kreis und der Lehrbeauftragte beginnt als Ansager mit der Diskussion.

- c. **Bewertung**
 - Übung 1
ca. 30 Min.

Reise in die Vergangenheit – Einzelpersonen erstellen ein Poster, das die Zeit zeigt, in der sie in der Vergangenheit leben möchten. Es stehen **5 Min.** für die Vorbereitung zu. Es sollen auf Fragen geantwortet werden, wie z.B.: Wo hätten sie gelebt? Was hätten sie gegessen und getrunken? Wie hätte ihr Tagesablauf ausgesehen? Was hätten Sie beruflich gemacht?

Der Teilnehmer erklärt das Poster im Präteritum/Vergangenheit.

- Übung 2
ca. 15 Min.

Gemeinsamer Fernsehabend – Sie wohnen in einer Wohngemeinschaft und haben nur einen Fernseher. Es werden zwei Gruppen gebildet. Nun sollen in **5 Min.** ein Filmabend mit einem Programm erstellt, wo für jeden etwas dabei ist. Begründen sie ihre Entscheidung.

Abschluss: Informieren Sie sich übe die Geschichte der Werbung (S. 101 Werbung bis 1900). Sehen sie im Wörterbuch nach der Bedeutung von Fremdwörtern im Text.

Vorlesung 9: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Gruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt
Datum: 29. Dezember 2022
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/135 Minuten. 9.00 Uhr Beginn
Thema/Lernfeld: viertes Kapitel/Teil 1 Werbung

Kontext-Raum: Klassenraum	
Materialien: Erklärungskarten, 10-TL-Scheine	
Methode/Technik: Kreatives Drama/Animation, Brainstorming, Improvisation, Rollenspiel, Einsatz der Lehrkraft in einer Rolle	
Lernziele: relativer Satzbau, Satz mit werden	
Wortschatz: Werbung, Produkte, Produkteigenschaften,	
a. Aufwärmphase: - Übung 1 ca. 10 Min. Die Teilnehmer werden in 2er-Gruppen eingeteilt. Jede Gruppe erhält 10 TL Geld. Nu einer der Partner erhält 10 TL Geld und der andere Ehepartner versucht ihn zu überreden, ihm das Geld zu geben. Die Gruppen beginnen die Aktivität gleichzeitig und haben 3 Minuten Zeit. Am Ende der Zeit werden sie gefragt, wer sie wie überzeugt hat. - Übung 2 ca. 15 Min Klatschrunde - Alle stellen sich im Kreis. Einer der Teilnehmer sagt ein Wort im Zusammenhang auf den Anzeigetitel „Kurzer Werbefilm“. Der Lehrer begleitet das Spiel und fügt neben dem „Werbekurzfilm“ des zuvor gesprochenen Wortes das Wort „Konsum“ hinzu, und der nächste Spieler fügt ein neues Wort zum Thema hinzu (Kurzwerbung, Konsum, Bild, Sportveranstaltung, etc.) Am Ende werden alle Begriffe auf Kärtchen geschrieben. Training: Wortschatz, Fokus, Aussprache - Übung 3 ca. 20 Min. Eisklotz – Die Lehrkraft läuft zwischen den eingefrorenen Klötzen herum und bei Berührung taut der Teilnehmer auf und zieht jeweils eine Erklärungskarte und sagt, um welches Wort es sich handelt, indem er etwas gleichwertiges sagt. Falls er es richtig sagt, ist er erlöst, bei falscher Antwort wird er durch eine neue Berührung wieder eingefroren. Das geht so weiter, bis alle erlöst sind.	
Erklärungskarten	Gleichwertig in der Bedeutung der Begriffe
Strategien zur Steigerung der Verkaufszahlen	Maßnahmen zur Absatzförderung
Menschen, die auf dem Markt ihre Produkte verkaufen	Marktschreier
Eine Zeitung, die nur aus Werbung besteht	Werbezeitung
Werbung für eine bestimmte Käufergruppe	Zielgruppenwerbung
Erstmals	Zum ersten Mal
Eine frei erfundene Welt	Scheinwelt
Der erste wirtschaftliche Erfolg	Der erste Boom
	Pressefreiheit

Der Staat hat keine Rolle über Medien (außer im Rahmen der bestehenden Gesetze)	
b. Hauptteil/Animation/Improvisation - Übung 1 ca. 25 Min. Die Teilnehmer werden in Übung 1 gezählt 1 2 3 4. Die 1er, die 2er, die 3er- und 4er stellen sich zu Gruppen zusammen. Die Gruppen werden angewiesen, einen mobilen 1-Minuten-Werbefilm zu schreiben und zu animieren. Nach 15 Minuten Vorbereitungszeit werden die Animationen nacheinander angeschaut. Es sollen möglichst viele Relativsätze gebildet werden, während der Animation. - Übung 2 ca. 20 Min. Meinungsschwankungen – Wieder ist jeder eingefroren und die Lehrkraft schlüpft in die Rolle des Zauberers Oz und berührt einen Teilnehmer und der Teilnehmer soll drei verschiedene Standpunkte (Vorlieben/Abneigung) zu Werbung äußern wie z.B.: Welche Werbeform stört Sie am meisten? (Verärgerung)– Welche Werbung wirkt? (Lieblingswerbung/positive Einstellung) – Was kann man gegen manipulierende Werbung machen? Und verändert jedes Mal bei der Standpunktänderung die Position als Statue. Die Lehrkraft friert die Person nach Vollendung der Aussagen wieder ein. Konditionierung: Sätze mit dem Verb „werden“. c. Bewertung ca. 35 Min. Die Gruppe wird in zwei Teams von Journalisten eingeteilt. Sie sollen eine Zeitung herausbringen mit dem heutigen Thema eingebaut. Die Zeitung wird vorgestellt. Die im Unterricht gewonnenen Fähigkeiten werden ausdiskutiert und bewertet. ca. 10 Min.	

Vorlesung 10: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Gruppe: 1. Semester StudentInnen in Deutsch auf Lehramt -wurde nicht durchgeführt-
Datum: 05. Januar 2023
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/135 Minuten
Thema/Lernfeld: viertes Kapitel/Teil 2 Werbung
Kontext-Raum: Klassenraum
Materialien: Bleistift, Geld, Produktkarten, Beschwerdekarten
Methode/Technik: Kreatives Drama, Improvisation, Rollenspiel
Lernziele: Adjektive – Komparation, Satzbau, Satzbau, divergentes Denken., Intonation, Phonetik
Wortschatz: Adverbien, Adjektive, Komparation, Produkte und Produkteigenschaften
Werkstattphasen
A Vorbereitung/Aufwärmphase:

Übung 1

ca.

15 Min.

Der Trainer fordert die Teilnehmer auf, sich in einen Kreis zu setzen. Der Trainer legt einen Bleistift in die Mitte und fordert sie auf, ihn wie etwas anderes aussehen zu lassen, nicht wie ein Bleistift, aber in Bezug auf seine Eigenschaften und Form. Bsp.: eine kleine Kamera(divergentes Denken)

Übung 2

ca.

10 Min.

Die Teilnehmer bilden Zweiergruppen. Einer von ihnen ist A und der andere ist B. A hat eine Münze in der Hand. Hält diese Münze flach in der Handfläche. B versucht, A das Geld aus der Hand zu nehmen. Nachdem das Geld eingegangen ist, werden die Rollen getauscht. Aufgrund der Spielregeln kann B nicht die Hand von A schlagen und das Geld nehmen. Auch hier gelten gemäß den Regeln, wenn A das Geld fallen lässt, ist B Gewinner.

Übung 3

ca.

20 Min.

Assoziationskreis – Lerner1 wirft Lerner2 mit gebender Handbewegung zu und gibt eine Vorliebe an „Ich trinke gern Cola“. Lerner2 nimmt ihn mit einer nehmenden Bewegung auf und vergleicht mit seiner Vorliebe „Wasser trinke ich lieber“. Nun assoziiert Lerner2 frei eine Steigerung dazu Am liebsten trinke ich Wein. Lerner2 wirft diese zu Lerner3 dieser führt dies fort... (Pizza, Autos, Autoreisen, ... usw.).

Adjektivkonjugation

Training: Körper, Aussprache, Reaktion, Gruppe, Wortschatz Adjektive-Komparation.

B Hauptteil/Improvisation

Übung 1

ca. 45 Min.

Improvisation/Käufer/Verkäufer – Die Teilnehmer werden in 2er-Gruppen eingeteilt. Die Gruppen erhalten folgende Rollenkarten. Es wird gesagt, dass relative Sätze während der Animation verwendet werden.

1. Der Kunde teilt dem Kellner mit, dass er das Dessert auf der Rechnung nicht gegessen hat. Der Kellner ruft den Restaurantleiter an.

A: Der Zweck des Restaurantleiters: Er teilt dem Kunden mit, dass der Tisch abgeräumt wurde, weil er nicht nachweisen kann, ob der Kunde Dessert gegessen hat oder nicht. Sie besteht darauf, dass er die Rechnung bezahlt.

B: Er hat kein Dessert bestellt. Außerdem ist er Diabetiker. Er besteht darauf, dass der Fehler in der Rechnung korrigiert wird.

2. Als eine Hausfrau nach dem Klingeln ihre Tür öffnet, trifft sie auf einen Staubsaugerverkäufer.

A: Verkäufer: Weil er einen Staubsauger verkaufen will, wirft er eine Handvoll Staub durch die halb geöffnete Tür. Also will er zeigen, wie man den Staubsauger benutzt.

B: Käufer: Er ist nicht in der Lage, mit einem Verkäufer zu sprechen, weil er an diesem Morgen erfährt, dass er gefeuert wurde.

3. Der Käufer möchte mit dem Gebrauchtwagenhändler über das Auto sprechen, das er letzte Woche gekauft hat.

A: Verkäufer: Er versucht den Käufer davon zu überzeugen, dass das Auto, das er ihm verkauft hat, in sehr gutem Zustand ist. Er sagt, dass er nach dem Verkauf keine Verantwortung trägt.

B: Käufer: Er denkt, dass es schlimmer geworden ist, seit er das Auto gekauft hat. Er versucht, den Verkäufer zu überreden, sein Geld zurückzubekommen, indem er sagt, dass das Auto nicht einmal einen Tag richtig gelaufen sei.

4. Der Kassierer teilt dem Käufer mit, dass die Kreditkarte storniert wurde.

A: Verkäufer: Weigert sich, die vom Käufer ausgewählten Produkte zu liefern, weil die Kreditkarte storniert wurde.

B: Käufer: Er denkt, dass die Kreditkarte in Ordnung ist. Er versucht dem Verkäufer mitzuteilen, dass es einen Fehler im System dieses Geschäfts gibt.

5. Der Kunde, der zum Makler kommt, fragt nach dem Preis eines Hauses. Das Haus, das er mag, kostet 100.000 TL.

A: Makler: Er möchte das Haus für mindestens 95.000 TL verkaufen.

B: Kunde: Er möchte das Haus für maximal 90.000 TL.

6. Der Kellner bedient den Kunden, der sein Essen vor einer halben Stunde bestellt hat.

A: Kellner: Erklärt dem Kunden den Grund für die Verzögerung. Er erzählt, als die Bestellung des Kunden gerade fertig war, schlug ihn ein Kellner, das Essen fiel zu Boden und die Bestellung wurde erneut zubereitet.

B: Er ist sehr wütend. Viele Kunden, die nach ihm kamen, beendeten ihre Mahlzeiten. Er ruft dem Kellner zu, dass er sich über dieses Restaurant beschweren wird.

7. Ein junger Friseur, der ein neues Geschäft eröffnet hat, begrüßt seinen ersten Kunden an der Tür.

A: Friseur: Der junge Friseur ist sehr nervös wegen des neuen Ladens und der neuen Umgebung. Er will ein gutes Modell bauen. Er kommt jedoch auf die Beine.

B: Klient: Sie kümmert sich sehr um ihre Haare. Er war entschlossen, heute ein kundenspezifisches Modell anfertigen zu lassen. Er sagt, er müsse ein sehr gutes Modell bauen.

8. Der Kunde spricht mit der Reinigungskraft über das Hemd, das er zur Reinigung gegeben hat.

A: Klient: Sein Hemd, das er nur zweimal trug, ist eingelaufen. Er fordert die Reinigungsfirma auf, das Hemd zu bezahlen.

B: Chemische Reinigung: Sagt, das Hemd war schon klein, als der Kunde es ihm gebracht hat.

C Bewertung

ca.

45 Min.

Stellen Sie ein Produkt aus ihrem Heimatland vor. Was würden sie einem Deutschen als Geschenk aus der Türkei bringen. Begründen sie ihre Wahl.

Da das Semester zu Ende ging wurde diese Werkstatt nicht mehr durchgeführt, anstatt dessen wurde ein Plan für KG und VG gemeinsam erstellt, um den Probanden in der Kontrollgruppe diese Lehrmethode vorzustellen. Eine Abweichung vom Lehrthema wurde bewusst angesetzt, da dies unfair gegenüber den unerfahrenen Probanden in der KG gewesen wäre. Diese Methode wurde vorgestellt durch Ausüben und

Meinungen eingeholt. Die Probanden sollten in erster Linie Spaß haben und dazu angeregt werden kreativ u sein.

Schlussvorlesung: Deutsch als Fremdsprache (DaF) Lernstufe B1
Gruppe: Fokus- und Kontrollgruppe gemeinsam
Datum: 05. Januar 2023
Zeit: 3 Unterrichtsstunden/45+45+45 Minuten/ 9.00 Uhr Beginn
Thema/Lernfeld: Interkulturalität-Anpassung
Kontext-Raum: Klassenraum
Materialien: Bleistift, Papier
Methode/Technik: Kreative Drama Methode/ Improvisation
Lernziele: Wissen, wie man sich in der Gesellschaft anpasst und wie wichtig Einklang, Empathie, Verantwortung, Management, Harmonie in mehrkulturellen Gesellschaften ist.
Wortschatz:
Workstattphasen
A Vorbereitungs-/Aufwärmphase
Übung 1 ca. 10 Min.
Die TN stellen sich rechts und links im Raum. Die Lehrkraft sagt den TN, dass sie sich in der Mitte eines Bootes befinden, und fügt an, dass alle in das Boot einsteigen sollen. Die Lehrkraft ruft alle TN nacheinander mit Namen auf und fordert sie auf, in das Boot einzusteigen. Die Lehrkraft betont, dass sich alle so in das Boot setzen sollen, dass niemand ungeschützt ist und dass sie bewegen müssen, um das Boot im Gleichgewicht zu halten. Sie betont immer wieder, dass sie das Boot im Gleichgewicht halten müssen. Diejenigen, die in das Boot einsteigen, deren Platz innerhalb der Grenzen liegt, um nicht zurückgelassen zu werden, werden animiert. Das Einsteigen in das Boot, das Absetzen unter Berücksichtigung der Gleichgewichtselemente, das Hervorheben von plötzlichen Wellenbewegungen durch Bewegungen und das Zusammendrücken durch das Hinzufügen von Gegenständen sind Bestandteil der Animation.
Die Lehrkraft macht eine Zwischenauswertung und fragt die TN, ob sie Schwierigkeiten haben, das Boot während der Fahrt im Gleichgewicht zu halten. Der Leiter fragt die Teilnehmer, warum diese Aktivität durchgeführt wurde, und hört sich die Ideen der TN an.
Übung 2 ca. 10 Min.
Die TN werden zu zweier Gruppen zusammengestellt und mit A und B bezeichnet. Die Partner werden gebeten, im Schneidersitz zu sitzen und ihre Knie sollten sich berühren. Es wird darauf hingewiesen, dass die Partner sich gegenseitig im Auge behalten sollen. B wird gebeten, mit der rechten Hand die gleiche Bewegung auszuführen wie A mit der linken Hand. Es wird darauf hingewiesen, dass es notwendig ist, während des Spiegelspiels still zu sein. Die Bewegungen sollten symmetrisch zur gleichen Zeit ausgeführt werden (Spiegel). Nach 3 Minuten tauschen die Partner die Rollen. Bei dieser Aktivität werden die A's gebeten, etwas aus dem täglichen Leben mit beiden

Händen zu tun und die B's werden gebeten, die gleichen Bewegungen zu wiederholen. Nach Ablauf der 3 Minuten tauschen die Partner die Rollen.

Übung 3
10 Min.

ca.

Die Teilnehmer werden gebeten, aufzustehen. Wiederum in Paaren werden sie aufgefordert, im Stehen Bewegungen auszuführen, dabei führen die A's und die B's sollten die gleichen Bewegungen synchron wie ein Spiegel nachmachen. Die Paare werden auf Kommando der Lehrkraft gewechselt.

Übung 4

ca. 15 Min.

Die Lehrkraft bittet die Teilnehmer, an eine Situation/Ereignis zu denken, die sie in den letzten Tagen erlebt haben und dies dem anderen mit stummen Gesten zu erzählen.

Alle treffen Sie sich im Kreis. Die Auswertung erfolgt durch die Erwähnung, ob sich der Verfolger oder die Verfolgerin wohl gefühlt hat, die Verantwortung schwierig war und die Schwierigkeit des Folgens schwierig war.

B Hauptteil/Improvisation

Die Lehrkraft teilt die TN in 4 Gruppen ein und gibt jeder Gruppe ein Bild, das sie improvisieren sollen.

Sie stellt den Teilnehmern 15 Minuten Vorbereitungszeit zur Verfügung. Danach führen alle Gruppen nacheinander die Improvisationen auf.

Die Improvisationen werden von den anderen Gruppen interpretiert und bewertet. Die Gruppe, die die Improvisation aufgeführt hat, äußert sich dazu und erklärt das, was sie vermitteln wollen.

C Bewertung
45 Min.

ca.

Drehen Sie einen Werbefilm zu einem Produkt ihrer Wahl. Finden Sie ein Slogan zu diesem Produkt, den Sie im Werbefilm dann verwenden.

Abschluss: Die Lehrkraft bedankt sich für die enthusiastische und gute Zusammenarbeit und möchte, dass sich alle gut auf die mündliche Prüfung vorbereiten. Sie verabschiedet sich.

Anhang 7: Mündliche Visa Prüfung

Für beide Gruppen Versuchs- und Kontrollgruppe

Aufnahme der mündlichen Prüfung

1. Wohin möchten Sie reisen?
2. Warum?
3. Was nehmen Sie mit?
4. Warum?



Anhang 8: Mündliche Prüfung für Kontroll- und Forschungsgruppe

8 Fragen stehen Ihnen zur Auswahl. Wählen Sie eine aus und beantworten Sie bitte diese ausführlich.

Interessieren Sie sich für Kunst? Welche Art/Richtung begeistert Sie am meisten? Erzählen Sie bitte.

Was ist Ihr Traumberuf? Warum? Berichten Sie über Vor- und Nachteile am Arbeitsplatz. Was sollte geändert werden?

Was halten Sie von der Freizeit Aktivität „Lesen“? Lesen Sie gern? Was ist Ihr Lieblingsbuch? Welche Art von Literatur bevorzugen Sie?

Stellen Sie ein Produkt vor! Was würden Sie einem Deutschen aus der Türkei als Andenken/Geschenk mitbringen?

Welche Werbung gefällt Ihnen besonders gut? Welche ist Werbung ist Ihrer Meinung nach gelungen? Haben Sie einen Lieblingswerbespot? Was stört Sie an Werbungen?

Wenn Sie die Möglichkeit hätten in die Vergangenheit zu reisen, was würden Sie anders tun? Wo/In welcher Situation würden Sie dann heute wohlmöglich sein?

Sie sind Präsident des Verwaltungsrates beim TRT. Was würden Sie verändern bzw. wie würden Sie das Fernsehprogramm gestalten? Was würden Sie häufiger senden? Was für Sendungen würden Sie bevorzugen bzw. mindern oder sogar meiden?

Sie möchten mit Freunden/Kommilitonen einen Ausflug machen. Wohin? Wie? Was nehmen Sie alles mit zum Essen und Trinken, zum Vergnügen? Berichten Sie von Ihrem Plan.

Anhang 9: Formular für die freiwillige Teilnahme an der Forschung

ARAŞTIRMA GÖNÜLLÜ KATILIM FORMU

Bu çalışma, “YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİYLE ALMANCAYI ÖĞRENEN BİREYLERİN KONUŞMA YETERLİLİKLERİN GELİŞMESİNİN İNCELENMESİ” başlıklı bir araştırma çalışması olup Almancanın yabancı dil derslerinde uygulanan Yaratıcı Drama yöntemi/teknikleri öğrencilerin konuşma becerileri ve kelime dağarcığının gelişimini açısından araştırmaktadır. Çalışma, Bilge Ünal tarafından yürütülmekte ve sonuçlara dayalı olarak, Almanca konuşma becerileri dersinde öğrenme Yaratıcı Drama Yöntemi ile konuşma becerilerine ve kelime dağarcığına katkısı incelenmiş olup öneriler getirilir. Nicel ve nitel araştırma sonuçları, yabancı dil yazma becerileri derslerinde Yaratıcı Drama Yöntemi ile işlenmesi Konuşma kaygısına karşın olumlu tesir etmesi ve dil öğrenimde katkısı olup olmadığı konusunda ipuçları sunması beklenmekte. Sonuç olarak, araştırma sonuçlarından faydalanıp ders materyallere ve ders gelişimine ışık tutulacaktır.

- Bu çalışmaya katılımınız gönüllülük esasına dayanmaktadır. Katılımcı tarafından gönüllü katılımı bozacak ve katılımcıları suistimal edecek davranış sergilediğinde, araştırmacı o katılımcıyı araştırma çalışmasına dahil etmeme hakkına sahiptir.
- Çalışmanın amacı doğrultusunda, Kişisel Bilgiler, Konuşma Becerisi Mülakatı ve Değerlendirmesi, Kelime Başarı Testi, Odak Görüşme yapılarak sizden veriler toplanacaktır (Kelime Başarı Testi, Kişisel Bilgi Formu, Konuşma Becerisi Değerlendirme Formu, Sözlü mülakat soru formu, yarı yapılandırılmış görüşme formu). Uygulamalarda görüntü kaydı ve sözlü sınavda ses kaydı alınacaktır.
- İsmınızı yazmak ya da kimliğinizi açığa çıkaracak bir bilgi vermek zorunda değilsiniz/araştırmada katılımcıların isimleri gizli tutulacaktır.
- Araştırma kapsamında toplanan veriler, sadece bilimsel amaçlar doğrultusunda kullanılacak, araştırmanın amacı dışında ya da bir başka araştırmada kullanılmayacak ve gerekmesi halinde, sizin (yazılı) izniniz olmadan başkalarıyla paylaşılmayacaktır.
- İstemeniz halinde sizden toplanan verileri inceleme hakkınız bulunmaktadır.
- Sizden toplanan veriler dosyalama yöntemi ile korunacak ve araştırma bitiminde arşivlenecek veya imha edilecektir.
- Veri toplama sürecinde/süreçlerinde size rahatsızlık verebilecek herhangi bir soru/talep olmayacaktır. Yine de katılımınız sırasında herhangi bir sebepten rahatsızlık hissederseniz çalışmadan istediğiniz zamanda ayrılabilirsiniz. Çalışmadan ayrılmanız durumunda sizden toplanan veriler çalışmadan çıkarılacak ve imha edilecektir.

Gönüllü katılım formunu okumak ve değerlendirmek üzere ayırdığınız zaman için teşekkür ederim. Çalışma hakkındaki sorularınızı Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi Yabancı Diller bölümünden Bilge Ünal’a yöneltebilirsiniz.

Araştırmacı Adı: Bilge Ünal

Bu çalışmaya tamamen kendi rızamla, istediğim takdirde çalışmadan ayrılabileceğimi bilerek verdiğim bilgilerin bilimsel amaçlarla kullanılmasını kabul ediyorum. (Lütfen bu formu doldurup imzaladıktan sonra veri toplayan kişiye veriniz.)

Katılımcı Ad ve Soyadı:

Tarih:

İmza:

Anhang 10: Interview Einverständniserklärung der Teilnehmer
GÖRÜŞME ÖĞRENCİ ONAY FORMU

Değerli Öğrenci,

Doktora tezi olarak yürütülen bir araştırma kapsamında, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Anabilim Dalı, Almanca Öğretmenliği Bölümü, 2022/23 güz döneminde okuyan 1. Sınıf öğrencilerinin Almanca Yaratıcı Drama Yöntemi ve öğrenim deneyimlerine ilişkin bilgi toplamak amacıyla öğrencilerle görüşme yapılması planlanmıştır. Görüşmenin 15'er dakika sürmesi planlanmıştır. Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak amacıyla konuşmalarımız kayıt altına alınacaktır. Ses kayıtlarında yer alan konuşmalar yalnızca bilimsel veri olarak bu araştırma için kullanılacak ve kayıtlar görüşmeci dışında güvenilirlik çalışması için araştırmayla doğrudan ilgili alan uzmanları tarafından dinlenecektir. Ses kayıtları verilere dönüştürüldükten sonra isteğiniz doğrultusunda silinebilecek ya da size teslim edilecektir. Kayıt esnasında istediğiniz zaman görüşmeyi kesebilir ve çalışmadan ayrılabilirsiniz. Bu durum da yapılan kayıtlar size teslim edilecektir.

Bu çalışmaya yapacağınız katkılardan dolayı sizlere teşekkürlerimi sunarım.

Bilge ÜNAL

Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
Uygulamalı bilimler Fakültesi
Turizm İşletmeciliği Bölümü

Yukarıda verilen bilgileri okudum ve anladım. Bu çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ediyorum.

Öğrencinin Ad-Soyadı:

İmza:

Anhang 11: Ratingbogen Bewertung der Sprechkompetenz von DaF-Lernern

Probanden der V.	Aussprache	Grammatik	Wortschatz	Satzbau	Dialoge	Textverstehen	Insgesamt	Notizen
	0-6	0-6	0-6	0-6	0-6	0-6	0-36	
1.								
2.								
3.								
4.								
5.								
6.								
7.								
8.								
9.								

1 ist die unterste und 6 die höchste Bewertungsnote und wird mithilfe der Punktzahlbegrenzungen bestimmt, wenn der Lerner keine Äußerungen zur gestellten Frage gibt, bekommt er keine Punkte.

100	95	90	85	80	75	70	65	60	55	50	50 > F
36	35-36	33-32	31-30	29-28	27-26	25-24	23-22	21-20	19-18	17-16	16 >

Die weiteren Bewertungsgrenzen sind in der unteren Tabelle aufgeführt. Anmerkungen zu den Kompetenzen:

Aussprache: mit zielsprachlicher Betonung und Satzmelodie (Akzent). Wichtig ist hier, inwieweit das gesprochene (Wort/Satz) verstanden und mit richtiger Aussprache, Betonung und Satzmelodie die Aussageabsicht unterstützt wird.

Grammatik: zusammenhängende Formulierung, sprachliche Flexibilität und Kohärenz, Zeiten richtig konjugiert

Wortschatz: umfangreich, gezielt und abwechslungsreich

Satzbau: sinnvolle flexible Satzarten

Dialog: natürliche und flüssige Kommunikation, problemlose Aufgabenlösung mit inhaltlich zufriedenstellenden Beiträgen

Textverstehen: fließende Antworten ohne Beihilfe, liefert sinnvolle Beiträge, antwortet Direkt themenspezifisch

Anhang12: Lebenslauf

Name-Familiennamen: Bilge Ünal

Fremdsprache: Deutsch C1, Englisch B1

Ausbildung:

09/2022 - 06/2024 Kreative Drama Lehrausbildung 5 Phasen abgeschlossen
09/2018-07/2024 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Yabancı Diller
Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Doktora Programı
09/2015 - 10/2017 Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü/Yabancı Diller
Eğitimi Anabilim Dalı Almanca Öğretmenliği Tezli Program
09/2012 - 06/2015 Anadolu Üniversitesi - Eğitim Fakültesi-Almanca Öğretmenliği
09/2012 - 06/2016 Uluslararası İlişkiler (mezun)
09/1992 - 06/1994 Açık Öğretim Fakültesi - Ev Ekonomisi - mezun
09/1989 - 06/1991 Bergische Universität Wuppertal örgün İşletme
08/1985 - 05/1989 Städtisches Gymnasium Wülfrath lise eğitimi -Abitur
08/1979 - 06/1985 Theodor-Heuss-Realschule Wülfrath
Sekundarabschluss I
07/1975 - 06/1979 Städt. Gemeinschafts-Grundschule Wülfrath

Veröffentlichungen von wissenschaftlichen Artikeln, Buchkapitel, Vorträgen:

- Ünal, B., & Çelikkaya, Ş. (2024). Die Ansichten der Deutschlehrerkandidaten zum Einsatz der Kreativen Dramatechniken in Lehrveranstaltung "Sprechfertigkeiten". *RumeliDE Dil Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*(38), 1016-1031. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1439969>
- Ünal, B. (2021). Der Tod In Migrantenliteratur: Das Leben Ist Eine Karawanserei - Hat Zwei Türen - Aus Einer Kam Ich Rein - Aus Der Anderen Ging Ich Raus - Von Emine Sevgi Özdamar. In: Challenges, Trends And Equal Opportunities In International Education And Science Practices, Prof. Dr. Kholod, Borys / Prof. Dr. Akpınar Dellal, Nevide, Editör, Lap Lambert Academic Publishing, Chisinau, Ss. 263-277, 2021
- Ünal B. (2020). Interkulturelle Elemente in der DaF-Lehrbuchserie: Begegnungen-Erkundungen A1-C2 und Türkisch als Fremdsprache-Lehrbuchserie: Yedi İklim Türkçe A1-C2. *PlumX Metrics Anadolu Journal of Educational Sciences International*, cilt.10, sa.1, ss.516-542, 2020
- Ünal B., & Çelikkaya Ş. (2020). Auftretende Phraseologische Fehler Bei Der Sprachübertragung Im Deutschunterricht Der Daf - Studenten/Innen. *Modern Critical Trends In Education*, Prof. Dr. Kholod, Borys / Prof. Dr. Akpınar Dellal, Nevide, Editör, Lap Lambert Academic Publishing, Düsseldorf, Ss. 171-196, 2020
- Ağaçasapan A., & Balkaya Ş., & Ünal B. (2019). Ein Leseversuch Im Buch „Sahipsizler“ Von Bekir Yıldız Anhand Von Hofstedes Kulturverständnis. *Ex Oriente Lux: Literaturwissenschaftliche Und Imagologische Ansätze – Germanistik In Der Türkei 2*“, F. Öztürk Dağabakan, L. Coşan, A. Sarı, ISBN 978-3-8325-4916-9, April 2019, F. Öztürk Dağabakan, L. Coşan, A. Sarı., Editör, Logos Verlag Berlin GmbH, Berlin, Ss. 121-134, 2019

- Ünal B. (2018). Cultural Dimensions in Migrant Literature-Stereotyped Usage in Authentic Stories. *Innovation and Global Issues with Multidisciplinary Perspectives: Economics, Law and Social Sciences*, Bilici, Nurettin Pehlivanlı, Ragıp Zorlutuna, Dilara, Editör, Peter Lang GmbH, Internationaler Verlag der Wissenschaften, Berlin, ss.131-143, 2018
- Ağaçsapan A., & Ünal B., & Balkaya Ş. (2018). Witze als interkulturelle Vermittlung in der DaF Didaktik. *Anadolu University Journal Of Education Faculty (AUJEF) Prof. Dr. Seyyare Duman (Special Issue)*, ss. 15-24, 2018
- Ağaçsapan A., & Balkaya Ş., & Ünal B. (2018). Ein Leseversuch im Buch "Sahipsizler" von Bekir Yıldız anhand von Hofstedes Kulturverständnis. XIV. Internationalen Türkischen Germanistikkongress "Literaturwissenschaftliche und imagologische Ansätze", Erzurum, Türkiye, 25 - 27 Ekim 2018, ss.121-134
- Ünal B. (2018). Kulturdimensionen in Migrantenliteratur. Stereotyper Sprachgebrauch in authentischen Erzählungen. *Innovation and Global Issues in Social Sciences*, Antalya, Türkiye, 26 - 29 Nisan 2018
- Ünal, B. (2017). Auftretende Phraseologische Fehler Bei Der Sprachübertragung Im Deutschunterricht Der DaF-Studenten/-Innen. (Türk öğrencilerin Almanca yabancı Dil öğrenimde anlatım biçimi ve Deneyimlerin aktarımında oluşabilecek Hatalar ; Occurring Phraseological Mistakes of Students, with the Study Focus for German as a Foreign Language (daf), in the Performance of Voice Transmission in German Language Lessons). *Anadolu University (Turkey) ProQuest Dissertations & Theses*, 2017. 28633853.

Dokument für Berichterstattung KDM-Kurs in Phase I + Teilnahme Atelier von Ö. ADIGÜZEL



Sayı: 24-1413
Konu: 4. Aşama Katılım Belgesi

Sayın Bilge ÜNAL,

Derneğimizin Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programının 2024 yılı 2.Döneminde, eğitimci yardımcısı ve raporcu olarak, **TRİGİR, EMRE GÜNTERASLAN ASLAN** eğitimcilerinde ve gözetiminde 1. Aşama Atölyesi çalışmalarına 15.01.2024- 05.06.2024 tarihleri arasında katılmış, aşamayı başarıyla tamamlamıştır.

Doç. Dr. Pinar ÖZDEMİR ŞİMŞEK

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

BİLGE ÜNAL, Derneğin kıtsadı kuruluşu tarafından yürütülen programın 60 saatlik 5.AŞAMA Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Doç. Dr. Pinar ÖZDEMİR ŞİMŞEK

Dokument für Lehre in KDM-Kurse 1-5. Phase



Sayı: 24-1413
Konu: 4. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	2010407422	Başlama Tarihi:	10.06.2024
Katılı Tarihleri:	18.03.2024-22.11	Bitti Tarihi:	05.06.2024
Belge No:	2024-ÖTİM-KR-23-2006	Dönemi:	2024-2
Lider/Eğitmen:	AKIN KILIKLI	Dönem Sonuç:	5/4 Sıfırlı

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

BİLGE ÜNAL, Derneğin kıtsadı kuruluşu tarafından yürütülen programın 60 saatlik 5.AŞAMA Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Doç. Dr. Pinar ÖZDEMİR ŞİMŞEK



Sayı: 24-1413
Konu: 4. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	2110407422	Başlama Tarihi:	06.02.2024
Katılı Tarihleri:	04.02.2024-12	Bitti Tarihi:	28.03.2024
Belge No:	2024-ÖTİM-KR-23-1023	Dönemi:	2024-1
Lider/Eğitmen:	AKIN KILIKLI	Dönem Sonuç:	4/5

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

BİLGE ÜNAL, Derneğin kıtsadı kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 4.AŞAMA Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.



Sayı: 22-1287
Konu: 1. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	19060407422	Başlama Tarihi:	04.10.2022
Katılı Tarihleri:	27.06.2022-28.29	Bitti Tarihi:	01.12.2022
Belge No:	2022-ÖTİM-KR-18-10003	Dönemi:	2022-1
Lider/Eğitmen:	Feyzan KILIKLI	Dönem Sonuç:	4/8

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

BİLGE ÜNAL, Derneğin kıtsadı kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 1.AŞAMA Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.



Sayı: 23-0405
Konu: 3. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	15060407422	Başlama Tarihi:	10.03.23
Katılı Tarihleri:	10.03.2023-11.12	Bitti Tarihi:	11.05.23
Belge No:	2023-ÖTİM-KR-18-1008	Dönemi:	2023-2
Lider/Eğitmen:	Sani SONER	Dönem Sonuç:	4/8 Sıfırlı

Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

BİLGE ÜNAL, Derneğin kıtsadı kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 3.AŞAMA Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.



Sayı: 23-5283
Konu: 2. Aşama Katılım Belgesi

TC Kimlik No:	19060407422	Başlama Tarihi:	02.01.23
Katılı Tarihleri:	15.03.2023-14.02	Bitti Tarihi:	15.03.2023
Belge No:	2023-ÖTİM-KR-18-1008	Dönemi:	2023-1
Lider/Eğitmen:	AKIN KILIKLI	Dönem Sonuç:	4/5 Sıfırlı

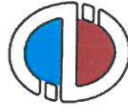
Yaratıcı Drama Eğitmenliği/Liderliği Programı 320 saat toplam 6 aşama olarak Türkiye'de ilk kez Çağdaş Drama Derneği tarafından hazırlanmış ve Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu'nca 18.11.2005 tarih ve 346 sayılı kararıyla onaylanmıştır.

BİLGE ÜNAL, Derneğin kıtsadı kuruluşu tarafından yürütülen programın 48 saatlik 2.AŞAMA Atölyesine katılarak bu belgeyi almaya hak kazanmıştır. Bu belge tek başına, yaratıcı drama eğitmenliği yapmak için yeterli ve geçerli değildir.

Evrak Kayıt Tarihi: 15.09.2022

Protokol No: 388924

Tarih: 26.09.2022



ANADOLU ÜNİVERSİTESİ
SOSYAL VE BEŞERÎ BİLİMLER BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN ETİĞİ KURULU
KARAR BELGESİ

ÇALIŞMANIN TÜRÜ:	Doktora Tez Çalışması
KONU:	Eğitim Bilimleri
BAŞLIK:	Yabancı Dil Öğretiminde Yaratıcı Drama Yöntemiyle Almancayı Öğrenen Bireylerin Konuşma Yeterliliklerin Gelişmesinin İncelenmesi Untersuchung Zur Entwicklung Der Sprechenkompetenzen Von Deutschlernern Mit Hilfe Der Kreativen Dramamethode Im Fremdsprachenunterricht
PROJE/TEZ YÜRÜTÜCÜSÜ:	Öğr. Üyesi Dr. Şerife ÇELİKKAYA
TEZ YAZARI:	Bilge ÜNAL
ALT KOMİSYON GÖRÜŞÜ:	-
KARAR:	Olumlu