

# **Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren**

Eine empirische Untersuchung zur Effizienz des  
dramapädagogischen Ansatzes im schulischen DaF-Unterricht  
mit speziellem Fokus auf Grammatik

Dissertation  
zur Erlangung der Doktorwürde  
an der Philosophischen Fakultät  
der Universität Freiburg in der Schweiz  
von

**Georgina Dragović**

aus Rüti (ZH)

Genehmigt von der Philosophischen Fakultät auf Antrag von  
Herrn Prof. Dr. Thomas Studer (1. Gutachter) und  
Frau Prof. Dr. Olivera Durbaba (2. Gutachterin).

Freiburg, den 24. Mai 2019 –  
Frau Prof. Dr. Bernadette Charlier Pasquier, Dekanin





## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich meinen besonderen Dank nachstehenden Personen entgegenbringen, deren Handeln in wesentlichen Zügen zum Gelingen meines Dissertationsprojekts beitrug.

Bei meinem Doktorvater Prof. Dr. Thomas Studer bedanke ich mich für die ausgezeichnete Betreuung. Zum einen profitierte ich von seiner langjährigen wissenschaftlichen Erfahrung. Ich bin heute noch von seiner Gabe beeindruckt, Probleme, die aus meiner Sicht so gross wie die Welt schienen, in Petitessen zu verwandeln. Sein wertvoller fachlicher Input prägte mein akademisches Arbeiten. Zum anderen wertschätze ich seine personalen und sozialen Kompetenzen, mit denen er mich ermutigte und beflügelte. Seine motivierenden Worte haben mich hingetragen, wo ich heute bin.

Prof. Dr. Olivera Durbaba danke ich herzlich für das freundliche Entgegenkommen, das Zweitgutachten zu übernehmen.

Ein besonderer Dank gebührt Prof. Dr. Marina Petrović-Jülich, die als Erste mein Potenzial einer Lehrerin und Forscherin entdeckte. Ihre zusprechenden Worte ermunterten mich, ein Doktoratsstudium aufzunehmen. Sie gab mir die ausschlaggebenden Anstösse zur Umsetzung dieser Arbeit, eröffnete mir einen kritischen Zugang zu diesem Thema und stand mir mit ihrer Expertise beiseite.

Herzlich bedanken möchte ich mich bei Ljiljana Jovičić-Kazarow. Mit ihrer Hilfe konnte ich diese aufwendige Untersuchung durchführen. Sie investierte viel Zeit in dieses Projekt, dachte aktiv mit und trug damit massgeblich zum Gelingen dieser Arbeit bei. Darüber hinaus danke ich ihr für den Beistand, fürs Mitfiebern und für viele anregende Gespräche, die eine bleibende Freundschaft zwischen uns entstehen liessen.

Einen dankenden Applaus spende ich allen Schülerinnen und Schüler, die an der Untersuchung mitwirkten. Ebenso möchte ich mich an dieser Stelle bei ihren Eltern sowie dem Schulleiter Milijan Paunović und der Schulleiterin Dragana Nikitović bedanken, die mir die Erlaubnis erteilten, meine Studie an den Schulen durchzuführen.

Ich möchte mich auch bei allen lieben Freundinnen und Freunden sowie lieben Kolleginnen und Kollegen bedanken: Für die Hilfe im Bereich der quantitativen Forschungsmethodologie danke ich ganz herzlich Dr. Oliver Tošković. Seine bildhaften Erklärungen ermöglichten mir, statistische Analysen zu verstehen, durchzuführen und deren Güte kritisch einzuschätzen. Für weitere hilfreiche und wertvolle statistische Ratschläge danke ich auch Peter Lenz. Bei Ivana Sekulić, Krstina Petrović und Ljiljana Jovičić-Kazarow bedanke ich mich dafür, dass sie sich die Zeit nahmen, die schriftlichen und mündlichen Prüfungsaufgaben zu bewerten. Bei Natalija Ljubičić bedanke ich mich für das feinfühlige Leiten der Gruppendiskussion. Fürs Korrekturlesen von einzelnen Kapiteln bis hin zur ganzen Arbeit sowie für die Kontrolle von Transkriptionen bedanke ich mich bei Corina Venzin, Nikola Vujčić, Natalia Dominguez, Bianca Müller, Ina Gittel, Katia Rey und Nenad Buzurović. Für zahlreiche Ratschläge rund ums wissenschaftliche Schreiben bedanke ich mich bei Eva Wiedenkiller, Naomi Shafer, Malgorzata Barras und Katarina Karges. Julijana Vuletić, Sofija Mijović, Manuela und Goran Đurović danke ich, dass sie mir die Anfertigung der Schrift auf verschiedenste Weisen erleichterten. Besonderen Dank



auch meinen lieben Freundinnen Zorana Ramović, Ivana Sekulić, Dušica Jevtović, Tijana Petrić, Marijana Dželebdžić, Jelena Nedeljković, Ana Spasojević und Vasilica Mocanu, die mich während der ganzen Zeit moralisch unterstützten und dafür sorgten, dass diese herausfordernde Zeit durch unterhaltsame und freudvolle Momente aufgelockert wurde. Bei meinem Freund Nenad Buzurović bedanke ich mich für die liebevolle Unterstützung, die mir Kraft gab, die Arbeit zu Ende zu bringen.

Das Schreiben der Doktorarbeit beeinflusste während dieser Zeit auch das private Umfeld massgeblich. Deswegen geht ein ganz besonderer Dank an meine Familie. Vor allem möchte ich meinen Eltern Jasminka und Vjekoslav Marković danken, ohne deren Hilfe und Zuversicht diese Arbeit nicht zustande gekommen wäre. Hvala vam od srca za sve!

Es bleibt ein letztes Wort: Mein besonders herauszustellender Dank gebührt meinem Sohn David Dragović, dem ich diese Arbeit widme, der bereits in meinem Bauch viele Stunden in der Bibliothek verbrachte und mir während all der Zeit viel Freude, Kraft und Mut zur Anfertigung und Vollendung meiner Dissertation gab.

## Abstract auf Englisch

### *(De)dramatizing Foreign Language Teaching*

#### *An Empirical Study on the Efficiency of Drama-Based Pedagogy in German as a Foreign Language (GFL) Teaching in Regular Schools with a Special Focus on Grammar*

Many field reports and studies point to the positive effects of drama-based foreign language lessons (cf. EVEN 2003; TSELIKAS 1999; SCHEWE 1993; etc.). Yet, to date, little research has explored the efficiency of the use of drama techniques in language teaching classes (cf. HAACK 2018; EVEN 2016; KÜPPERS 2015; SCHEWE 2015; SCHMENK 2015; BELLIVEAU/KIM 2013; SAMBANIS 2013). In order to fill this gap, a longitudinal interventional study with control group design was conducted. The present study examined to what extent learners of German (aged ten to eleven) differ from the Drama-in-Education Approach in comparison to a more conventional teaching approach. The study was carried out in two regular primary schools in Serbia with sixty fifth graders who were taught German twice a week during their first year of learning German. The study was conducted in three classes who received two different treatments: while two classes (control group) were taught in the conventional way (textbook-oriented without performative elements), the third class (intervention group) was taught by additionally using drama techniques and activities instead of conventional techniques and activities (textbook-oriented with performative elements). Both interventions lasted for a whole school year. The data were collected at several points over time by various instruments (tests, surveys, focus group discussion). The data were analyzed using qualitative content analysis and descriptive and inferential statistics.

The main results of the study can be summarized as follows:

1. The comparison of the results of the control group and the intervention group reveals significant differences in the *learning progress, general language level (receptive and productive), spelling, oral production, pronunciation, motivation, attitudes towards the learning situation and affective attitudes towards grammar learning*. These results point to an advantage of drama-based teaching over conventional teaching.
2. The comparison between the conventional and the drama-based GFL teaching did not reveal significant differences with respect to *memory performance, interest in foreign language learning, language anxiety, understanding of grammatical structures and cognitive attitudes towards grammar learning*. Overall, the results in both groups are mostly positive.
3. The comparison between the conventional and the drama-based GFL teaching did not reveal clear significant differences with regard to *written production and grammar competence*. Either the findings are on the border of significance or they are divergent because of the presence of both significant and non-significant results.
4. Most of the qualitative results agree with the quantitative results. In some cases, however, such as with respect to *anxiety, memory performance, grammar competence* and

*understanding of grammatical structures*, the different methods led to conflicting results. The divergent results highlight the need for further research.

5. The qualitative results provide strong indications that the *learners' concentration* could be improved through drama-based instruction and that various *interdisciplinary competences* may be enhanced to a higher extent through the above-mentioned approach than through conventional GFL teaching. These and other quantitative research findings – such as the consistent *attitudes towards grammar learning*, the lack of correlations between the *attitudes towards grammar learning* and the *motivational-affective constructs* – must be further investigated.

These results provide important incentive for the foreign language didactics, development of course books and teacher training. Apart from expanding on scientific knowledge, the value of this investigation lies in the fact that the implemented project shows that drama-based lessons are feasible under school conditions (temporal, spatial and curricular framework). Moreover, this study provides concrete, action-oriented advice on how to facilitate the planning of drama-oriented foreign language lessons at school.

## Abstract auf Serbisch

*(De)dramatizacija nastave stranog jezika*

*Empirijsko istraživanje o efikasnosti dramske pedagogije u nastavi nemačkog jezika kao stranog u državnim školama s posebnim osvrtom na gramatiku*

Mnogi izveštaji iz prakse kako i mnogobrojne studije ukazuju na pozitivne efekte časova stranog jezika koji se odvijaju u skladu s dramskom pedagogijom (cf. EVEN 2003; TSELIKAS 1999; SCHEWE 1993; itd.). Međutim, do danas se malo studija bavilo pitanjem efikasnosti dramske pedagogije za učenje i predavanje stranog jezika (cf. HAACK 2018; EVEN 2016; KÜPPERS 2015; SCHEWE 2015; SCHMENK 2015; BELLIVEAU/KIM 2013; SAMBANIS 2013). Iz tog razloga je sprovedeno jedno longitudinalno, intervencijsko istraživanje s dizajnom neuparene kontrolne grupe. Istraživanje je izvršeno sa ciljem da se ispita u kojim se kognitivnim i afektivnim aspektima i do koje mere se razlikuju učenici nemačkog jezika (u starosti od deset do jedanaest godina), koji uče prema dramskom pristupu učenju, od učenika koji uče prema konvencionalnom pristupu učenju. Istraživanje je sprovedeno u dve osnovne škole u Srbiji sa šezdeset učenika petog razreda, koji nemački jezik uče dva puta nedeljno i kojima je prva godina učenja tog jezika. Istraživanje je sprovedeno u tri odeljenja kroz dva tretmana: dok se u dva odeljenja (kontrolna grupa) nemački jezik predavao na konvencionalan način (nastava orijentisana na udžbenik bez dramskih elemenata), u trećem odeljenju (eksperimentalna grupa) se jezik predavao tako što su korišćene dramske tehnike i aktivnosti umesto konvencionalnih tehnika i aktivnosti (nastava orijentisana na udžbenik sa dramskim elementima). Obe intervencije su trajale jednu školsku godinu. Prikupljanje podataka je sprovedeno uz pomoć različitih instrumenata (testovi, upitnici, grupna diskusija) u različitim trenucima za vreme istraživačkog procesa. Podaci su analizirani kvalitativnom analizom sadržaja, kao i deskriptivnom i inferencijalnom statistikom.

Glavni rezultati istraživanja se mogu sažeti na sledeći način:

1. Poređenje konvencionalnog i dramskog pristupa učenju ukazuje da postoje statistički značajne razlike u pogledu na *napredak učenja, opšti nivo jezika (receptivne i produktivne veštine), pravopis, usmenu produkciju, izgovor, motivaciju, stavove prema situaciji učenja i afektivne stavove prema učenju gramatike*. Ovi rezultati idu u prilog pristupu učenju prema dramskoj pedagogiji.
2. Poređenje konvencionalnog i dramskog pristupa učenju ukazuje da ne postoje statistički značajne razlike u pogledu na *kapacitet pamćenja, interesovanje za strane jezike, strah od jezika, razumevanje gramatičkih struktura i kognitivne stavove prema gramatici*. Rezultati su mogu smatrati pozitivnim po oba pristupa učenju stranog jezika.
3. Poređenje konvencionalnog i dramskog pristupa učenju ne otkriva jasne statistički značajne razlike u pogledu na *pisanu produkciju i gramatičku kompetenciju*. Rezultati su ili blizu granice značajnosti ili divergentni zbog postojanja statistički značajnih i neznčajnih razlika.

4. Većina kvalitativno dobijenih rezultata se slaže s kvantitativno dobijenim rezultatima. U pogledu na *strah*, *kapacitet pamćenja*, *gramatičku kompetenciju* i *razumevanje gramatičkih struktura*, međutim, različite metode prikupljanja podataka dovele su do divergentnih rezultata. Ovi kontradiktorni rezultati se prevashodno smatraju indikatorima za dalja istraživanja na tom polju.
5. Rezultati ukazuju na to da bi se *koncentracija* učenika i *razne veštine interdisciplinarnog karaktera* mogli bolje podsticati u nastavi orijentisanoj na dramsku pedagogiju nego u nastavi prema konvencionalnom pristupu učenja. Ove kao i druge kvantitativno dobijene nalaze – kao na primer konzistentne *stavove prema učenju gramatike*, nedostatak korelacije između *stavova prema učenju gramatike* i *motivaciono-afektivnih konstrukata* – svakako treba dalje istraživati teorijski i empirijski.

Ovi rezultati predstavljaju važne impulse za didaktiku stranog jezika, razvoj udžbenika za učenje stranog jezika i obuku nastavnika. Pored naučnog saznanja kao proizvoda istraživanja, doprinos ovog rada ogleda se u tome što je prikazano da se časovi po principu dramske pedagogije mogu sprovesti nezavisno od postojećeg školskog okvira (vremenski, prostorni i kurikularni). Štaviše, ovaj rad pruža konkretne, praktične savete koji nastavnicima treba da olakšaju planiranje i sprovođenje dramski orijentisane nastave stranog jezika u školskim ustanovama.

## Inhaltsübersicht

<b>I.</b>	<b>Vorhang auf .....</b>	<b>1</b>
I.1	Auftakt.....	1
I.2	Aufbau.....	2
I.3	Ausgangslage .....	4
I.4	Erkenntnisinteresse.....	6
I.5	Fachdidaktische und bildungspolitische Fragen zum schulischen Unterricht .....	7
I.6	Diskussionsstand im Bereich Fremdsprachendidaktik .....	12
<b>II.</b>	<b>Das Drama des Fremdsprachenunterrichts.....</b>	<b>27</b>
II.1	Fremdsprachenunterricht im Spiegel der Grammatikvermittlung: Rückblick – Einblick – Ausblick.....	27
II.2	Grammatikbegriff im fremdsprachlichen Diskurs .....	32
II.3	Grammatikvermittlung im Brennpunkt.....	36
II.4	Drama und Grammatik – Was soll das Theater? .....	57
II.5	Zwischenfazit: Probleme des Fremdsprachenunterrichts und Lösungsoptionen.....	61
<b>III.</b>	<b>Die (Ent-)Dramatisierung des Fremdsprachenunterrichts .....</b>	<b>65</b>
III.1	Begriff und Geschichte der Dramapädagogik .....	65
III.2	Theatralisierung der Fremdsprachlernprozesse .....	72
III.3	Relevante Theorien aus den Bezugswissenschaften.....	91
III.4	Relevante empirische Erkenntnisse .....	103
III.5	Zwischenfazit: Probleme der Dramapädagogik und Lösungsoptionen.....	114
<b>IV.</b>	<b>Analytisches Drama: Die empirische Untersuchung .....</b>	<b>119</b>
IV.1	Forschungsdesign und -instrumente .....	119
IV.2	Untersuchungsverlauf, Schwierigkeiten und Gegenmassnahmen .....	150
IV.3	Datenaufbereitung.....	156
IV.4	Auswertungsverfahren .....	159
IV.5	Ergebnisse .....	166
<b>V.</b>	<b>Bühne frei für neue Perspektiven .....</b>	<b>223</b>
V.1	Diskussion der Ergebnisse .....	223
V.2	Aussagekraft und Grenzen dieser Arbeit .....	249
V.3	Didaktische Empfehlungen.....	258
V.4	Ausblick.....	260
<b>VI.</b>	<b>Verzeichnisse .....</b>	<b>263</b>
VI.1	Literaturverzeichnis .....	263
VI.2	Tabellenverzeichnis.....	283
VI.3	Diagrammverzeichnis.....	285
VI.4	Abbildungsverzeichnis.....	286
VI.5	Abkürzungsverzeichnis .....	287
<b>VII.</b>	<b>Anhang.....</b>	<b>289</b>



# Inhaltsverzeichnis

<b>Danksagung .....</b>	<b>I</b>
<b>Abstract auf Englisch .....</b>	<b>III</b>
<b>Abstract auf Serbisch .....</b>	<b>V</b>
<b>Inhaltsübersicht .....</b>	<b>VII</b>
<b>I. Vorhang auf .....</b>	<b>1</b>
I.1 Auftakt.....	1
I.2 Aufbau.....	2
I.3 Ausgangslage .....	4
I.4 Erkenntnisinteresse.....	6
I.5 Fachdidaktische und bildungspolitische Fragen zum schulischen Unterricht .....	7
I.6 Diskussionsstand im Bereich Fremdsprachendidaktik.....	12
I.6.1 Kluft zwischen Forschung und schulischem Alltag .....	12
I.6.1.1 Dominanz der Grammatik.....	13
I.6.1.2 Lehrwerkansatz .....	14
I.6.1.3 Handlungsfähigkeit .....	15
I.6.1.4 Bewegung .....	16
I.6.1.5 Emotionen .....	17
I.6.1.6 Optimierungsvorschläge .....	17
I.6.2 Dilemma der Grammatikvermittlung .....	18
I.6.2.1 Kritik .....	19
I.6.2.2 Forschungsdesiderata .....	20
I.6.3 Problematik des empirischen Fundaments der Dramapädagogik.....	22
I.6.3.1 Kritik .....	22
I.6.3.2 Kurzer Überblick über die Forschungslage .....	23
I.6.3.3 Forschungsdesiderata .....	25
<b>II. Das Drama des Fremdsprachenunterrichts.....</b>	<b>27</b>
II.1 Fremdsprachenunterricht im Spiegel der Grammatikvermittlung: Rückblick – Einblick – Ausblick.....	27
II.1.1 Grammatica est mater studiorum .....	27
II.1.2 Grammatica in memoriam.....	27
II.1.3 Grammatica somnium breve .....	28
II.1.4 Grammatica alternativa? .....	28
II.1.5 Status quo: Grammatik nach dem Methodenstreit.....	29
II.1.6 Quo vadis, Grammatica? .....	31
II.2 Grammatikbegriff im fremdsprachlichen Diskurs .....	32
II.2.1 Übersicht über die Vielfalt der Begriffe und Definitionen .....	33
II.2.2 Versuch einer Begriffsbestimmung .....	35
II.3 Grammatikvermittlung im Brennpunkt.....	36
II.3.1 Motivations- und Einstellungsprobleme.....	37
II.3.2 Problemfelder der Grammatikvermittlung.....	39
II.3.2.1 Alles eine Frage der Dosis?.....	39
II.3.2.2 Rezeptions- oder produktionsfixiert?.....	40
II.3.2.3 Implizit oder explizit? .....	41
II.3.2.4 Focus on Form, Forms or Meaning?.....	45
II.3.2.5 Isoliert oder integriert? .....	47
II.3.2.6 Welche Progression? .....	49
II.3.2.7 Deduktiv oder induktiv? .....	50



II.3.2.8	Lehrergelenkt oder autonom?	51
II.3.2.9	Mit oder ohne Fehlerkorrektur?	53
II.3.2.10	Einsprachig oder kontrastiv?	54
II.3.2.11	Spielend Grammatik lernen?	55
II.3.3	Didaktische Konsequenzen	56
II.4	Drama und Grammatik – Was soll das Theater?	57
II.4.1	Dramagrammatik	58
II.4.2	Vor- und Nachteile des Konzepts	59
II.5	Zwischenfazit: Probleme des Fremdsprachenunterrichts und Lösungsoptionen	61
<b>III.</b>	<b>Die (Ent-)Dramatisierung des Fremdsprachenunterrichts</b>	<b>65</b>
III.1	Begriff und Geschichte der Dramapädagogik	65
III.1.1	Entwicklung der Dramapädagogik	65
III.1.2	Abgrenzung von benachbarten Ansätzen	66
III.1.2.1	Szenisches Spiel und Szenisches Lernen	68
III.1.2.2	Theaterpädagogik	69
III.1.3	Begriffsbestimmung und Definition	71
III.2	Theatralisierung der Fremdsprachlernprozesse	72
III.2.1	Beschreibung der Dramapädagogik und des zugeschriebenen Potenzials	72
III.2.2	Dramapädagogisches Setting	76
III.2.2.1	Aufgaben der Lehrperson	76
III.2.2.2	Lernerbezogene Bedingungen	78
III.2.2.3	Kontrakt	79
III.2.2.4	Räumliche Ressourcen	80
III.2.2.5	Zeitliche Ressourcen	81
III.2.2.6	Materielle Ressourcen	82
III.2.3	Dramapädagogischer Prozess	83
III.2.3.1	Einstieg in die dramatische Welt	83
III.2.3.2	Arbeit in der dramatischen Welt	84
III.2.3.3	Rückkehr in die reale Welt	84
III.2.3.4	Überlegungen zur Phaseneinteilung im schulischen Unterricht	85
III.2.4	Dramapädagogische Aktivitäten und Mittel	85
III.2.4.1	Dramatische Sprachaktivitäten vs. Sprachlernspiele mit dramatischen Elementen	86
III.2.4.2	Methodischer Handlungspool: Instrumente und Verfahren	87
Inszenierungsformen	87	
Inszenierungstechniken	88	
Inszenierungstypen	90	
III.3	Relevante Theorien aus den Bezugswissenschaften	91
III.3.1	Konzept der Ganzheitlichkeit	91
III.3.2	Theorie der multiplen Intelligenzen	93
III.3.3	Embodied Cognition	94
III.3.4	Spracherwerbstheoretische Aspekte	95
III.3.5	Motivationstheoretische Aspekte	96
III.3.6	Piagets Entwicklungsstufenmodell	98
III.3.7	Altersspezifische Aspekte von Pubertierenden	100
III.3.8	Lehrerspezifische Aspekte	101
III.4	Relevante empirische Erkenntnisse	103
III.4.1	Lernleistung	104
III.4.2	Behaltensleistung	108
III.4.3	Konzentrationsleistung	111
III.4.4	Motivation und Einstellungen	112

III.4.5 Sprachangst.....	113
III.5 Zwischenfazit: Probleme der Dramapädagogik und Lösungsoptionen.....	114
<b>IV. Analytisches Drama: Die empirische Untersuchung.....</b>	<b>119</b>
IV.1 Forschungsdesign und -instrumente .....	119
IV.1.1 Ausgangslage und Untersuchungsziel .....	119
IV.1.2 Hypothesen.....	119
IV.1.3 Forschungsansatz.....	122
IV.1.4 Stichprobe .....	124
IV.1.5 Unterrichtsdesign.....	127
IV.1.5.1 Interventionskonzept .....	128
IV.1.5.2 Kontrollkonzept.....	129
IV.1.5.3 Unterschiede in der Grammatikvermittlung .....	130
IV.1.5.4 Exemplarische Darstellung von Unterrichtsstunden .....	131
IV.1.6 Forschungsinstrumente .....	139
IV.1.6.1 Testinstrumente.....	140
Lernfortschrittstests .....	140
C-Test .....	142
Mündliche Prüfung.....	143
IV.1.6.2 Befragungsinstrumente.....	144
AMTB .....	145
Fragebogen zum Grammatiklernen .....	147
Gruppendiskussion.....	147
IV.2 Untersuchungsverlauf, Schwierigkeiten und Gegenmassnahmen .....	150
IV.2.1 Settingbezogene Schwierigkeiten .....	151
IV.2.2 Versuchsleitereffekte .....	151
IV.2.3 Verzerrungseffekte.....	153
IV.2.4 Instrumentenbezogene Schwierigkeiten.....	154
IV.2.5 Ethische Aspekte .....	155
IV.3 Datenaufbereitung.....	156
IV.3.1 Quantitative Daten .....	156
IV.3.2 Qualitative Daten .....	158
IV.4 Auswertungsverfahren .....	159
IV.4.1 Statistische Datenanalyse.....	159
IV.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse .....	162
IV.5 Ergebnisse .....	166
IV.5.1 Quantitativer Teil.....	166
IV.5.1.1 Korrelationen der zentralen Variablen.....	167
IV.5.1.2 Lernleistung.....	171
Allgemeiner Lernfortschritt.....	172
Grammatikkompetenz .....	176
Schriftliche Sprachproduktion .....	178
Allgemeine Sprachkompetenz .....	180
Mündliche Lernleistung.....	183
IV.5.1.3 Motivational-affektive Konstrukte .....	186
Subskalen der AMTB.....	186
Motivation .....	190
Einstellungen zur Lernsituation.....	192
Interesse am Fremdsprachenlernen .....	193
Sprachangst .....	195
IV.5.1.4 Evaluation des Grammatikunterrichts .....	196
Zufriedenheit mit dem Umfang des Grammatikunterrichts .....	197

Verstehen grammatischer Strukturen und Lernstrategien .....	200
Einstellungen zur Grammatik.....	204
IV.5.1.5 Hypothesenprüfung .....	209
IV.5.2 Qualitativer Teil.....	211
IV.5.2.1 Kategorien.....	211
Unterricht.....	211
Lerneffekte .....	214
Lehrperson .....	217
Angst.....	218
Wünsche und Ideen.....	220
IV.5.2.2 Summarische Darstellung.....	220
<b>V. Bühne frei für neue Perspektiven .....</b>	<b>223</b>
V.1 Diskussion der Ergebnisse .....	223
V.1.1 Gruppenübergreifende Befunde.....	223
V.1.2 Gruppenvergleichende Befunde.....	224
V.1.2.1 Lernleistung.....	225
V.1.2.2 Behaltensleistung .....	230
V.1.2.3 Motivation .....	232
V.1.2.4 Einstellungen zur Lernsituation.....	233
V.1.2.5 Interesse am Fremdsprachenlernen .....	234
V.1.2.6 Sprachangst .....	235
V.1.2.7 Grammatikkompetenz .....	237
V.1.2.8 Verstehen der Grammatik.....	240
V.1.2.9 Einstellungen zur Grammatik.....	242
V.1.3 Gruppenunabhängige Befunde: herkömmlicher Unterricht im Fokus .....	244
V.1.4 Weitere Befunde .....	248
V.1.4.1 Konzentrationsleistung .....	248
V.1.4.2 Überfachliche Kompetenzen.....	248
V.2 Aussagekraft und Grenzen dieser Arbeit .....	249
V.2.1 Validität der Untersuchung .....	250
V.2.2 Grenzen der Repräsentativität .....	251
V.2.3 Probleme der Abgrenzung von Unterrichtsansätzen .....	253
V.2.4 Selbstpositionierung und weitere Konfundierungseffekte .....	254
V.2.5 Qualität der Forschungsinstrumente und Methoden.....	256
V.3 Didaktische Empfehlungen.....	258
V.4 Ausblick.....	260
<b>VI. Verzeichnisse .....</b>	<b>263</b>
VI.1 Literaturverzeichnis .....	263
VI.2 Tabellenverzeichnis.....	283
VI.3 Diagrammverzeichnis.....	285
VI.4 Abbildungsverzeichnis.....	286
VI.5 Abkürzungsverzeichnis .....	287
<b>VII. Anhang.....</b>	<b>289</b>

## I. Vorhang auf

### I.1 Auftakt

Der Titel der Dissertation betont die Zweideutigkeit des Themas. Zum einen soll er als Aufruf verstanden werden, einem «Drama» im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht (FSU)<sup>1</sup> entgegenzuwirken. Zum anderen will der Titel auf einen Weg zur Lösung von zentralen Problemen des FSU hinweisen. Die Autorin der Arbeit geht davon aus, dass der FSU «entdramatisiert» werden kann, indem die Fremdsprache durch den Einsatz von dramapädagogischen Verfahren «dramatisiert» wird. Die Ausgangsthese dieser Arbeit lautet folglich:

*Dramapädagogische Verfahren können einen positiven Einfluss auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen im schulischen Unterricht haben.*

Diese These liegt bereits zahlreichen Studien und Erfahrungsberichten zugrunde (vgl. etwa EVEN 2003; TSELIKAS 1999; SCHEWE 1993). Wie effizient der Einsatz der Dramapädagogik (DP) im FSU ist, bleibt ungenügend erforscht, was Untersuchungsbedarf signalisiert (vgl. HAACK 2018; EVEN 2016; KÜPPERS 2015; SCHEWE 2015; SCHMENK 2015; BELLIVEAU/KIM 2013; SAMBANIS 2013). Um diese längst überfällige Forschungslücke zu schliessen, wurde eine longitudinale Interventionsstudie mit Kontrollgruppen-Design durchgeführt. In der vorliegenden Studie wird untersucht, inwiefern sich zehn- bis elfjährige Schülerinnen und Schüler (SuS) im dramapädagogischen FSU von Gleichaltrigen im herkömmlichen FSU in Hinsicht auf verschiedene kognitive und affektive Aspekte unterscheiden. Die Studie setzte sich zum Ziel, den obligatorischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht (DaF-Unterricht) in zwei Primarschulen in Serbien, in welchen der DaF-Unterricht in einem Pensum von zwei Schulstunden pro Woche stattfindet, zu erforschen. Insgesamt wurde das Lernverhalten von 60 Fünftklässlern<sup>2</sup> im ersten Lernjahr untersucht. Für die Untersuchung wurden drei Klassen zwei unterschiedlichen Treatments unterzogen: Während zwei Klassen (*Kontrollgruppe*) auf herkömmliche Weise (lehrwerkorientiert ohne Elemente der DP) unterrichtet wurden, wurde die Sprache in der dritten Klasse (*Interventionsgruppe*) dramapädagogisch (lehrwerkorientiert mit Elementen der DP) vermittelt. Beide Interventionen verliefen zeitgleich im Zeitraum von einem Schuljahr. Die Daten wurden mit verschiedenen Forschungsinstrumenten (Tests, Fragebögen, Gruppendiskussion) zu mehreren Messzeitpunkten erhoben und anschliessend deskriptiv, inferenzstatistisch und inhaltsanalytisch ausgewertet.

Die Hauptergebnisse der für die vorliegende Dissertationsschrift entwickelten Studie lassen sich folgendermassen zusammenfassen:

1. Beim Vergleich des herkömmlichen mit dem dramapädagogischen DaF-Unterricht zeigen sich eindeutig *signifikante* Unterschiede in Hinsicht auf den *Lernfortschritt*, den *allgemeinen Sprachstand* (auf rezeptiver und produktiver Ebene), die *Rechtschreibung*, die

---

<sup>1</sup> Alle Abkürzungen können in Kap. VI.5 nachgeschlagen werden.

<sup>2</sup> Um der Lesefreundlichkeit willen wird in der Arbeit auf die geschlechtergerechte Nennung beider Geschlechter zugunsten des generischen Maskulinums verzichtet. Das generische Maskulinum schliesst in der vorliegenden Schrift ausdrücklich die weibliche Form mit ein.

*mündliche Produktion, die Aussprache, die Motivation, die Einstellungen zur Lernsituation und die affektive Einstellung zum Grammatiklernen. Alle Ergebnisse kommen der DP zugute.*

2. Beim Vergleich des herkömmlichen mit dem dramapädagogischen DaF-Unterricht ergeben sich eindeutig *keine signifikanten* Unterschiede in Hinsicht auf die *Behaltensleistung, das Interesse am Fremdsprachenlernen, die Sprachangst, das Verstehen grammatischer Strukturen* und die *kognitive Einstellung zum Grammatiklernen*. Die Ergebnisse sind für beide Unterrichtsansätze förderlich, weil sie deskriptiv betrachtet positiv ausfallen.
3. Beim Vergleich der Untersuchungsgruppen zeigen sich *keine eindeutigen* Unterschiede in Hinsicht auf die *schriftliche Produktion* und die *Grammatikkompetenz*. Die Befunde sind entweder grenzsignifikant oder es stehen sich signifikante und nicht signifikante Ergebnisse gegenüber.
4. Die meisten qualitativ ermittelten Ergebnisse tendieren in dieselbe Richtung wie die quantitativ ermittelten Ergebnisse. Die Befunde, die in die andere Richtung zu weisen scheinen, beziehen sich auf die *Angst, die Behaltensleistung, die Grammatikkompetenz* und das *Verstehen grammatischer Strukturen*. Die divergierenden Resultate werden primär als Anhaltspunkte für weitere Forschung verstanden.
5. Die qualitativ ermittelten Ergebnisse liefern starke Anhaltspunkte dafür, dass durch die DP die *Konzentration optimiert* und verschiedene *überfachliche Kompetenzen* besser als im herkömmlichen DaF-Unterricht gefördert werden könnten. Diese sowie andere interessante quantitativ gewonnene Befunde – wie z. B. konsistente *Einstellungen zum Grammatiklernen*, fehlende Korrelationen zwischen den *Einstellungen zum Grammatiklernen* und den *motivational-affektiven Konstrukten* usw. – gilt es, theoretisch und empirisch weiter zu erforschen.

Die vorliegenden Ergebnisse geben wichtige Denkanstösse für die Fremdsprachendidaktik, Lehrwerkentwicklung und Lehrerausbildung. Zusätzlich zum Erkenntnisgewinn besteht die Relevanz dieser Arbeit im Aufzeigen der möglichen Realisierung eines dramapädagogisch ausgerichteten DaF-Unterrichts unter den zeitlichen, räumlichen und curricularen Rahmenbedingungen des schulischen Unterrichts. Ferner liefert die Arbeit konkrete handlungsorientierte Hinweise dazu, wie Lehrpersonen die Gestaltung eines dramaorientierten FSU in der Schule leichter fallen kann.

## **I.2 Aufbau**

Die vorliegende Dissertationsschrift versucht die einschlägige Literatur von 1970 bis 2019 möglichst vollständig zu erfassen. Die grosse Zeitspanne ist der Tatsache geschuldet, dass im Bereich der Fragestellungen eher wenig geforscht wurde. Aus diesem Grund wird nebst der empirischen Untersuchung, die den Kern dieser Arbeit bildet, das Ziel der Auswertung der «Ratgeberliteratur» verfolgt. Aufgrund der Auswertung werden dem Leser Handlungs- oder Verhaltensweisen im FSU, die empfohlen werden oder von denen abgeraten wird, an die Hand gegeben.

Im ersten Kapitel (Kap. I) werden die Ausgangslage sowie das Erkenntnisinteresse beschrieben. Anschliessend werden einschlägige fachdidaktische und bildungspolitische Debatten skizziert. Darauf aufbauend wird der aktuelle Diskussionsstand zu Problemen im schulischen FSU, zur Problematik der Grammatikvermittlung (GV) und zu den Forschungs- und Anwendungsproblemen der DP im schulischen Kontext nachgezeichnet.

Kap. II nimmt sich des Themas Grammatik im FSU an, und zwar aus historischer, begrifflicher, didaktischer und dramapädagogischer Perspektive. Eingangs wird die gegenwärtige Lage des FSU einschliesslich eines kurzen Rückblicks auf dessen Geschichte thematisiert werden, wobei die Problematik der GV im historischen Abriss geschildert wird. Im Anschluss daran wird auf die GV im gegenwärtigen Diskurs der Fremdsprachenforschung sowie auf den Zusammenhang etwaiger Aspekte von Lern- und Motivationsproblemen mit Grammatik eingegangen. Ein Zwischenfazit schliesst das zweite Kap. ab. Hier werden die im ersten Kap. dargestellten didaktischen Defizite des FSU erneut aufgegriffen und mit den Problemfeldern im zweiten Kap. und weiteren schulbezogenen Fragen in Verbindung gebracht. Daraus werden didaktische Konsequenzen gezogen, aufgrund welcher der Vorschlag zu einem ganzheitlich ausgerichteten FSU formuliert wird. Damit stellt das Zwischenfazit den Brückenschlag zum dritten Kap. dar, das den dramapädagogischen Ansatz als eine der Realisierungsformen des ganzheitlichen FSU vorstellt.

Kap. III behandelt die DP. In diesem Kap. sollen die Vorschläge zur Überwindung der beschriebenen Diskrepanzen und Defizite des FSU mittels der DP begründet werden. Zunächst wird die Entwicklung der DP von ihren Anfängen bis heute beschrieben. Im Zusammenhang damit wird auf verschiedene, sich inhaltlich überschneidende Ansätze eingegangen, worauf ein Definitionsversuch der DP folgt. Anschliessend wird die DP als Lern- und Lehrkonzept im FSU verortet, wobei ihr Potenzial für den FSU beleuchtet wird. Darauf aufbauend werden die theoretischen Grundlagen und Erkenntnisse aus der Forschung verschiedener Wissenschaftsbereiche dargelegt, die das Fundament für die Legitimation des vorgestellten Ansatzes bilden. Die kritische Auseinandersetzung mit Möglichkeiten und Grenzen der Implementierung der DP im schulischen FSU rundet das Kap. ab. Mit einem Rückblick auf die Probleme im schulischen Alltag wird ein Übergang von dem präsentierten Lösungsansatz zur empirischen Untersuchung desselben geschaffen.

Kap. IV bildet den Kern der vorliegenden Arbeit. Zuerst werden die Untersuchungsanlage und -instrumente im Detail erläutert, worauf der Forschungsprozess beschrieben wird. Offengelegt werden auch die Schwierigkeiten, die während der Untersuchung aufgetreten sind, und die Massnahmen, die dagegen ergriffen wurden. Darauf folgt die Erläuterung der Datenaufbereitung und der gewählten Auswertungsverfahren. In der Folge werden die Ergebnisse im Einzelnen berichtet. Die Hypothesenprüfung und die summarische Darstellung qualitativer Befunde schliessen die Ergebnispräsentationen ab.

In Kap. V wird eine wissenschaftliche Bilanz zur Wirksamkeit der untersuchten Unterrichtsansätze gezogen. Eröffnet wird das Kap. mit der integralen Diskussion der Ergebnisse. Daran anknüpfend folgt die kritische Reflexion des Forschungsprozesses und der Limitationen dieser Studie. Abschliessend werden aus den vorgelegten Ergebnissen didaktische Empfehlungen

für die zukünftige Arbeit im DaF-Bereich abgeleitet. Abgeschlossen wird die Arbeit mit didaktischen Empfehlungen und einem Ausblick auf mögliche Forschungsthemen bzw. praktische Weiterentwicklungen.

In Kap. VI befinden sich die folgenden Verzeichnisse: das Abkürzungs-, Literatur-, Quellen-, Abbildungs-, Diagramm- und Tabellenverzeichnis.

In Kap. VII wird der Anhang bereitgestellt (s. Inhaltsverzeichnis im selben Kap.).

### **I.3 Ausgangslage**

Die Ausarbeitung der Dissertation beruht auf mehreren Beweggründen – den ersten Denkanstoss gab mir der Schulalltag in Serbien. Bereits als Praktikantin stellte ich schnell fest, dass die Unterrichtsrealität nicht dem in der fachdidaktischen Literatur skizzierten Unterrichtsbild entsprach. Trotz neuer Lehrwerke, des breiten Methodenrepertoires, einer Vielfalt an Lernangeboten und diverser Weiterbildungsmöglichkeiten ist der FSU in zahlreichen Klassenzimmern vorwiegend traditionell ausgerichtet: Aus meiner Erfahrung unterrichten viele Lehrpersonen primär frontal, während die SuS brav auf ihren Stühlen sitzen und sich nur zu Wort melden, wenn die Lehrperson Fragen stellt. In Gesprächen mit meinen serbischen Kollegen wurde rasch deutlich, warum der Ist- nicht mit dem Soll-Zustand übereinstimmt. Viele beklagten sich über die in den Curricula vorgesehene Fülle an Lerninhalten, die vermittelt werden muss. Angesichts der Tatsache, dass Deutsch an serbischen Primarschulen mit nur zwei Unterrichtsstunden pro Woche gelehrt wird, hätten sie keine Zeit zum «Herumexperimentieren». Den herkömmlichen FSU rechtfertigen viele Lehrpersonen als einzigen Weg, die Menge an Lerninhalten in der knapp bemessenen Zeit überhaupt zu behandeln. Wird der Blick auf ihr Einkommen gelenkt, das m. E. überwiegend als Hauptmotivation gilt, verwundert es nicht, dass sie sich für die bislang bewährte, einfachste Methode entscheiden.<sup>3</sup> Inzwischen liegen auch empirische Belege dafür vor. Die Studie von ŽERAJIC (2018: 242f.), welche die Effekte des Lehrplans und dessen Einfluss auf die rezeptiven Sprachkompetenzen im DaF-Unterricht untersucht, belegt, dass sich der Unterricht an serbischen Primarschulen noch immer stark durch eine traditionelle Lehrkultur auszeichnet. Sonderbarerweise scheint es bei serbischen Lernenden in der Primarschule nicht nur an Sprachkompetenzen, sondern auch an Grammatikkenntnissen zu mangeln, obwohl der DaF-Unterricht auf die Grammatik ausgerichtet ist (vgl. ebd.).

Beweggrund für die vorliegende Arbeit war – neben der beschriebenen expliziten Wissensvermittlung – die Lerntradition serbischer Lernenden. Da Lernende in einem traditionellen Schulsystem sozialisiert werden, sind sie es nicht gewohnt, aktiv ins Unterrichtsgeschehen

---

<sup>3</sup> In serbischen Schulen wird jährlich mindestens einmal wegen Unterbezahlung gestreikt, weil das Gehalt seit Jahren unter dem Landesdurchschnitt liegt. Auf der Internetseite einer serbischen Lehrergewerkschaft „[Unija sindikata prosvetnih radnika Vojvodine](#)“ (Stand: 6.7.2018) steht, dass das Nettomonatsgehalt einer Lehrperson im März 2017 41.991 Serbische Dinar betrug, während das Durchschnittseinkommen im Land 47.814 Serbische Dinar netto betrug. Umgerechnet sind das ca. 361 Schweizer Franken gegenüber 411 Schweizer Franken (Kursdatum: 1. März 2017, Währungsrechner: [www.finanzen.net](http://www.finanzen.net)). Die Unzufriedenheit leuchtet schon ein, wenn man bedenkt, dass zu den Voraussetzungen für den Lehrerberuf der Masterabschluss gehört.

miteinbezogen zu werden, weshalb sie m. E. kaum dazu bereit sind, sich mündlich zu beteiligen. Aus diesem Grund trauen sich in der Regel nur leistungsbessere SuS zu sprechen, und selbst diese tun dies ausschliesslich dann, wenn sie sich sicher sind, dabei keine Fehler zu machen.

Des Weiteren sind die Lernenden durchaus von der Sprachlernerfahrung, die sie beim Lernen der ersten Fremdsprache sammelten, geprägt (vgl. EVEN 2003: 92; HEYD 1991: 23).<sup>4</sup> Dies hat zur Folge, dass sie sich aufgrund ihrer bereits im Englischunterricht entwickelten Sprachlertechniken an Grammatikregeln klammern und dass die Aufmerksamkeit selbst dann auf die Grammatik gerichtet wird, wenn ihre explizite Vermittlung nicht im Zentrum steht. Zurückzuführen ist Genanntes vermutlich darauf, dass überwiegend Grammatik und Wortschatz geprüft wird. Hinzu kommt, dass sich vorausgegangene negative Erfahrungen mit der ersten Fremdsprache ungünstig auf das Erlernen einer neuen Fremdsprache auswirken können (vgl. EVEN 2003: 92). Daraus lässt sich schliessen, dass die SuS aufgrund ihrer Sprachlernerfahrungen dieselben Erwartungen an den DaF-Unterricht stellen, sodass eine Haltung eingenommen wird, welche die Befähigung zur mündlichen Handlungsfähigkeit zusätzlich behindern dürfte.

Nicht nur die landesspezifischen Besonderheiten stellten Ausgangspunkte dar: Ein weiterer Anlass für das Dissertationsprojekt geht aus meiner eigenen Tätigkeit als DaF-Lehrerin hervor. Meine ersten praktischen Erfahrungen sammelte ich an Regelschulen in Serbien, an denen seit der im Jahre 2003 vollzogenen Bildungsreform SuS ab der fünften Klasse eine zweite Fremdsprache lernen müssen. Der DaF-Unterricht findet über vier Jahre mit jeweils zwei Unterrichtseinheiten (à 45 Minuten) pro Woche statt. Im eigenen Unterricht konnte ich immer wieder beobachten, dass sich die Lernenden dem Deutschen grundsätzlich aufgeschlossen und interessiert zeigten. Sobald jedoch ein grammatisches Thema behandelt wurde, konnte ich zunehmend eine Demotivation beobachten.<sup>5</sup> Gespräche mit den SuS zeigten, dass sie die Grammatik nur wegen der Prüfungen lernen würden.<sup>6</sup> Ihr Interesse galt der mündlichen Sprachproduktion im Unterricht – grammatische Regeln würden nur gelernt werden, weil sich die SuS der Unumgänglichkeit dieser bewusst seien. Somit kam ich zu der Einsicht, dass die SuS meiner Klassen Grammatik als «theoretisches Wissen» klar von Sprachproduktion als «praktisches Wissen» abgrenzen. Besonders deutlich wurde die Kluft zwischen Wissen und Können nach Prüfungen: Obwohl die Noten den Eindruck erweckten, die SuS hätten die grammatischen Inhalte verstanden, wurde bei der mündlichen und schriftlichen Produktion sehr schnell evident, dass es sich hier um ein trügerisches Scheinwissen handelte. Nun stellten sich zweierlei Fragen: Was nützen all die gelernten Regeln, wenn die SuS sie beim realen Sprachhandeln nicht anwenden (können)? Kann ein optimierter Weg gefunden werden, die

---

<sup>4</sup> An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass es der Anspruch dieser Arbeit ist, die Literatur von 1970 bis 2018 zu verarbeiten.

<sup>5</sup> Die Fragebogenergebnisse von ŽERAJIĆ (2018: 212) zeigen zwar nicht, dass Grammatik demotiviert, aber dafür, dass die Motivation zum Deutschlernen mit jedem Jahr nachlässt. Als Demotivationsgründe führen die befragten SuS die Lernatmosphäre, die Lehrperson und die Unmöglichkeit eines Aufenthalts im deutschen Sprachraum an (vgl. ebd.).

<sup>6</sup> In ŽERAJIĆs Studie (2018: 211) geben die befragten SuS an, Deutsch in erster Linie wegen der Auswirkung der Deutschnote auf die Jahreszeugnisnote zu lernen.



Grammatik derart zu vermitteln, dass sie weder mit negativen Gefühlen besetzt wird noch das Lernen zusätzlich erschwert?

Somit waren es die Folgen des herkömmlichen FSU, die mein Interesse an diesem Forschungsvorhaben weckten. Die negative Einstellung und fehlende Motivation der SuS sowie das Ausbleiben des Transfers von Grammatikwissen zu -können liessen mich die GV kritisch hinterfragen. Ebenso wollte ich erfahren, wie man Lehrpersonen dazu motivieren könnte, sich trotz all der schlechten Bedingungen von traditionellen Verfahren zu distanzieren. Die soeben skizzierten Umstände gaben Anregung zu der Suche nach einem Weg zur zeitgemässen Unterrichtsgestaltung – im Sinne von Handlungs- und Kompetenzorientierung auch unter erschwerten schulischen Bedingungen.

#### **I.4 Erkenntnisinteresse**

Die konkrete Idee für die vorliegende Arbeit entsprang teils den beschriebenen Beobachtungen und Diskrepanzerfahrungen, teils der Erfahrung mit der DP. Seit dem Moment, als ich das erste Mal während meines Studiums an der Universität Kragujevac der DP begegnete und am eigenen Leibe spürte, dass Bewegung und Spass erfolgreich mit dem Sprachenlernen verknüpft werden kann, war ich begeistert. Meine Begeisterung wuchs, als ich sah, dass die dramapädagogischen Aktivitäten meinen SuS nicht nur Freude bereiteten, sondern auch welche positiven Auswirkungen sie auf die Entwicklung ihrer Motivation und Lernleistung hatten. Dies motivierte mich umso mehr, verschiedene Übungen aus der Fachliteratur fachdidaktisch zu modifizieren – mit dem Ziel herauszufinden, ob durch den Einsatz solcher Aktivitäten gezielt grammatische Strukturen erlernt werden können – und gleichzeitig zu sondieren, ob der Transfer vom Wissen zum Können somit unterstützt werden kann. Die eigenen Beobachtungen waren bereits starke Anhaltspunkte dafür, dass ein handlungsorientierter FSU, in dem dramapädagogische Verfahren eingesetzt werden, einen Ausweg aus der problematischen Lage (bezogen auf die Leistung und Motivation) bilden könnte.

Vor dem Hintergrund der Lerntradition in Serbien spricht Weiteres dafür, die DP im FSU einzusetzen: Die DP ist ökonomischer Natur. Dies ist insofern wichtig, als Serbien zu jenen Ländern gehört, die in die Finanzkrise gerieten, weil u. a. sehr wenig in Bildungsinstitutionen investiert wird. Es gibt nur eine geringe Anzahl an Schulen, die modern ausgestattet sind (vgl. ŽERAJIC 2018: 211). Lehrpersonen müssen im Klassenzimmer zumeist mit einer Tafel, Kreide, einem CD-Player und den Lehrwerken vorliebnehmen. Möchten Lehrpersonen Zusatzmaterialien wie Arbeitsblätter, Rätsel, Spiele u. Ä. mitbringen, müssen sie die Kopien meistens selbst zahlen, da sämtliche Schulen für solche Zwecke keine Mittel zur Verfügung stellen. Sicher kann argumentiert werden, dass es ohne zeitlichen und monetären Aufwand einen zeitgemässeren Weg gibt, den FSU spannender, als es die DP auf den ersten Blick zu sein scheint, zu gestalten: das Lernen unter Einschluss von PC-Programmen und Webinhalten, auf das in letzter Zeit sehr viel Wert gelegt wird. Doch der Einsatz von z. B. Online-Grammatikspielen, der eine Möglichkeit darstellt, den Weg für ein motivierendes und effektives Grammatiklernen zu ebnen, scheint keine realistische Option für den schulischen FSU in Serbien zu sein. Erfahrungsgemäss ist dies technisch nicht umzusetzen, wie ein weiteres Beispiel aus der Schule,

an der ich früher DaF unterrichtete, zeigt: Der einzige *Beamer* der Schule ist im gemeinsamen Informatikraum untergebracht. Die Benutzung erfordert eine Reservierung, die aufgrund der gemeinsamen Raumnutzung keineswegs für jede Unterrichtsstunde akzeptiert werden kann. Besagte Schule ist längst kein Einzelfall. Es muss nicht hervorgehoben werden, dass nur wenige Schulen über ein interaktives Whiteboard verfügen. Auch die Umsetzung des *Blended Learning* muss aufgrund des fehlenden heimischen Internetzugangs der SuS scheitern. Ähnliches gilt für das zunehmend beliebter werdende *BYOD-Konzept* (*Bring Your Own Device*). Nicht, weil nicht jedes Kind im Besitz eines Smartphones wäre, sondern weil der Gebrauch von Mobilgeräten im Unterricht strikt untersagt ist und den SuS das Passwort für den WLAN-Zugang verweigert wird. Es wird nicht verwundern, dass die genannten Tatsachen die beliebten Antworten von Lehrpersonen auf den Hinweis sind, der Unterricht könne spannender gestaltet sein. Zudem kenne ich nur wenige Kollegen, die gewillt sind, den Unterricht auf eigene Kosten attraktiver zu gestalten.

In meiner beruflichen Praxis, die nicht nur aus der Perspektive einer DaF-Lehrperson, sondern auch aus der einer Fortbildungsleiterin besteht, konnte ich beobachten, dass Lehrpersonen den dramapädagogischen Ansatz zwar interessant finden, aber dennoch nicht in ihrem Unterricht implementieren wollen. Dabei lassen sich zwei Argumentationslinien unterscheiden: Zu nennen sind einerseits Lehrpersonen, welche von den Effekten des dramapädagogischen Ansatzes begeistert und überzeugt sind, aber gleichzeitig Angst vor dessen Anwendung haben. Die Vorsicht erklären sie mit der Gefahr, viel kostbare Zeit zu verlieren. Andererseits sind skeptische Lehrpersonen zu nennen. Für sie ist es denkbar, dass die Lernenden dadurch durchaus mehr Spass am Sprachenlernen hätten. Sie lehnen diese Verfahren aber mit Verweis auf fehlende Praxistauglichkeit ab. Ähnliche Erfahrungen sind in der Fachliteratur bei den Vertretern des spielerischen Lernens und bei anderen dramaorientierten Experten dokumentiert (vgl. HANSEN 2010: 80; FUNK/KOENIG 1991: 94f.; für Argumente gegen die DP s. Kap. III.5).

Sowohl die im vorangehenden Abschnitt dargelegte Ausgangslage als auch all die Beobachtungen und Erlebnisse aus dem eigenen Studium sowie die berufliche Erfahrung in Unterrichtsstunden und Fortbildungen verleiteten mich zu der Untersuchung von Optimierungsmöglichkeiten im Bereich von Sprachkompetenz und Motivation, ausgehend vom dramapädagogischen gegenüber dem herkömmlichen DaF-Unterricht. Dieses Erkenntnisinteresse führte zur Untersuchung weiterer, nicht minder wichtiger Aspekte, die im empirischen Teil der Arbeit (Kap. IV und V) dargestellt werden. Mit diesem Hauptanliegen wird Neuland betreten: Studien zur Effizienz der DP im DaF-Unterricht liegen bisher nicht vor.

## **I.5 Fachdidaktische und bildungspolitische Fragen zum schulischen Unterricht**

Aus den bildungspolitischen Diskussionen der letzten zwanzig Jahre geht hervor, dass das Umgestalten von Lehrplänen, Richtlinien und Rahmenbedingungen des FSU helfen könnte, den affektiven<sup>7</sup> Dimensionen mehr Wert zu geben. Zwar wurden bereits einige Schritte in diese

---

<sup>7</sup> Die Begriffe *affektiv* und *emotional* werden in der vorliegenden Arbeit synonym gebraucht.

Richtung getan. Dennoch besteht weiterhin Handlungsbedarf, weshalb im Folgenden auf die Studien eingegangen wird, die im akademischen Umfeld häufig Debatten auslösen.

Viele Länder waren nach der Veröffentlichung der ersten Ergebnisse der PISA-Untersuchung im Jahr 2000 schockiert, weil die meisten Nationen ihre eigenen Bildungssysteme bis zu dem Moment unhinterfragt für erfolgreich hielten. Dabei stellte sich in diesem Jahr heraus, dass die Schweiz im Lesebereich sehr schlecht abgeschnitten hatte. Dieser Umstand führte zu zahlreichen Verbesserungsprogrammen, dank welcher die Schweiz heute in allen drei Bereichen (Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften) über dem OECD-Durchschnitt liegt. Während die Schweiz die ersten Resultate als Weckruf und Anreiz zur Reflexion verstand, gibt es Länder, in denen trotz beklagenswerter Ergebnisse bei der ersten Erhebung bis dato noch immer keine grossen Fortschritte zu verzeichnen sind – so bspw. Serbien. Bei der letzten Erhebung im Jahr 2012<sup>8</sup> bleibt Serbien in allen drei Bereichen unter dem OECD-Durchschnitt. Da das Ziel der PISA-Studie nicht darin liegt, zu vergleichen, durch welches Schulsystem die SuS am meisten Wissen erwerben, sondern zu untersuchen, in welchem System die Umsetzung von Wissens in Handeln am besten gelingt, scheint es plausibel anzunehmen, dass die Ergebnisse serbischer Lernenden auf den stark kognitiv ausgelegten und wenig anregenden Unterricht zurückgeführt werden könnten (s. Kap. I.6.1).

Im Zuge der Debatte um die ersten PISA-Ergebnisse erschien der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER). Der Grundgedanke der Herausgeber des GER war es, eine Grundlage «für die Entwicklung von zielsprachlichen Lehrplänen, curricularen Richtlinien, Prüfungen, Lehrwerken usw. in ganz Europa» zu schaffen (EUROPARAT 2001: 14). Mittels eines grossen Inventars an Deskriptoren wurde zum einen skaliert, welche Kompetenzen Lernende aufbauen müssen, um erfolgreich kommunikativ handeln zu können, zum anderen wie Lernfortschritte anhand von definierten Kompetenzniveaus festgestellt werden können, um somit über Ländergrenzen hinweg präzise, vergleichbare Ergebnisse zu erreichen. Das Verfahren der Kompetenzmessung steht im Einklang mit demjenigen der PISA-Studie, weil die erwarteten Lernergebnisse nicht Input-, sondern Output-orientiert festgelegt wurden. Da sich die Güte des FSU seit Jahren an der Einlösung der beschriebenen Kompetenzen messen lässt, richten sich die neuen Lehrwerke nach den international GER-basierten Prüfungsniveaus. Inzwischen wurde der Begleitband *CEFR Companion* (COUNCIL OF EUROPE 2018)<sup>9</sup> als Ergänzung zum GER 2001 herausgegeben. Der Mehrwert des Begleitbandes besteht u. a. darin, dass den vernachlässigten Kompetenzen (z. B. sprachliche Reaktionen auf literarische Texte) mehr Beachtung geschenkt wird (vgl. BÄRENFÄNGER et al. 2018: 3). Die neuen Skalen sollen u. a. die seit 2001 bestehende Kritik am GER entkräften.<sup>10</sup> Als Beispiel sei SCHMENKS (2015) Kritik zur Rezeption des GER und der DP vor dem Erscheinen des *CEFR Companion* genannt. SCHMENK sieht in der Orientierung am GER die Gefahr einer Vereinseitigung des FSU. Werden nur die Deskriptoren des GER als Basis für den FSU genommen, ist die Wahrscheinlichkeit gross, dass das, was nicht gemessen werden kann, im Unterricht gar nicht erst

<sup>8</sup> An der [PISA-Erhebung im Jahr 2015](#) nahm Serbien nicht teil, weil die Unterlagen nicht rechtzeitig eingereicht wurden (Stand: 9.8.18).

<sup>9</sup> Es liegt noch keine deutsche Fassung vor.

<sup>10</sup> Der *CEFR Companion* bietet über 80 Skalen.

behandelt wird – was eine stark instrumentalistisch ausgerichtete Auffassung vom Sprachenlernen zur Folge hat (vgl. SCHMENK 2015: 42f.). Um der Gefahr entgegenzuwirken, rät sie zum Einsatz der DP. In der DP sieht sie einen Weg, all jene Bereiche, die Kritiker des GER (und der Bildungsstandards) als unzureichend oder fehlend kritisieren – «also den Bereich des interkulturellen Lernens, der literarischen und ästhetisch-imaginativen Bildung sowie die critical language awareness» – zu fördern (ebd.: 43f.).

SCHMENKS Sicht (2015) kann nur teilweise unterstützt werden. Wie BÄRENFÄNGER et al. (2018: 7) folgerichtig anmerken, liegt das Problem nicht im GER an sich, sondern in der falschen Nutzung des GER. Der GER schreibt keine alleinige Orientierung an Deskriptoren vor. Die Gefahr einer Vereinseitigung des FSU besteht nur dann, wenn man sich ausschliesslich der Deskriptoren bedient. Würde man versuchen, sich gänzlich nach dem GER zu richten, könnte man einen Beitrag zur Stärkung persönlicher, ästhetischer, zwischenmenschlicher und transkultureller Dimensionen leisten.<sup>11</sup> Nichtsdestotrotz stimme ich SCHMENK (2015: 44) zu, dass die Integration der DP dadurch erschwert wird, dass die aktuellen Lehrwerke und Lehrpläne auf den Skalen zur Beschreibung der Referenzniveaus basieren. Die DP wird auf dem Weg zu testbaren Sprachkompetenzen eher als Störfaktor betrachtet, weil durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel unvorhersehbare fremdsprachliche Lernprozesse ausgelöst werden können:

«Hier liegt die grosse Gefahr der Standardorientierung für die Dramapädagogik: Wenn es im FSU primär darum geht, bestimmte funktionale Kompetenzen zu erreichen, die dann auch termingerecht in Vergleichstests abgeprüft werden, und von deren Ergebnis wiederum die Qualität der Schule und des Unterrichts abgelesen wird, ist der Einsatz dramapädagogischer Elemente oder Sequenzen wahrscheinlich für viele nur schwer zu legitimieren, zumal es andere, weniger aufwändige didaktisch-methodische Wege gibt, um die nationalen [Bildungsstandards] zum vorgesehenen Zeitpunkt zu erreichen» (ebd.).

Zweifelsohne besteht dabei die Gefahr der Degradation der DP zu einem didaktisch-methodischen Mittel, deren Funktion im Erreichen von Output-orientierten Zielen bestehen würde (vgl. ebd.). Andererseits kann m. E. in der Degradation auch der erste Schritt in Richtung Verknüpfung von leistungsorientierten mit holistischen Verfahren gesehen werden. Insofern bin ich der Ansicht, dass die Degradation bzw. die Implementierung von einzelnen Elementen des dramapädagogischen Unterrichts als Bereicherung des FSU betrachtet werden sollte – auch wenn dadurch, wie befürchtet wird, nicht das gesamte Bildungspotenzial ausgeschöpft werden kann. So könnten sich die Lehrpersonen langsam mit den Verfahren vertraut machen und sich u. U. selbst schrittweise einem FSU, der Elemente der DP enthält, nähern.

Um die Chancen für fachdidaktische und bildungspolitische Diskussionen über die DP zu erhöhen, sollte die Effektivität oder gar die Effizienz der dramapädagogischen Arbeit vorab sowohl lern- und bildungstheoretisch als auch empirisch untermauert werden (mehr dazu in Kap. I.6.3).<sup>12</sup> Deshalb sollte untersucht werden, ob im Rahmen eines dramapädagogischen

<sup>11</sup> Der Begriff *transkulturell* wird als Ersatzbegriff für den Begriff *interkulturell* verwendet, weil Kulturen nach dem neuen Modell als nicht mehr voneinander abgrenzbar betrachtet werden (vgl. FRIEDERICI 2019: 411). Menschen wurden im Zuge der Globalisierung von diversen Kulturen geprägt, weshalb sie «zunehmend *in sich* transkulturell» sind (WELSCH 2010: 39, Herv. i. Orig.).

<sup>12</sup> Aussagen über die *Effektivität* beziehen sich auf Unterschiede, die innerhalb einer Interventionsgruppe zwischen zwei oder mehr Testzeitpunkten entstehen (*within-group contrasts*). Aussagen über die *Effizienz* betreffen die Unterschiede, die zwischen zwei oder mehr Testzeitpunkten zwischen Gruppen entstehen (*between-group contrast*) (vgl. BOULTON/COBB 2017).

FSU gleichzeitig die vom GER vernachlässigten Dimensionen sowie geforderten kommunikativen Kompetenzen effektiv gefördert werden können. Solange dieses Unternehmen ein Forschungsdesiderat bleibt, scheint es schwierig, einen ganzheitlich ausgerichteten FSU zu verwirklichen, zumal Lehrpläne – welche sich wie o. a. auf die Kompetenzskalen des GER stützen – einen erheblichen Einfluss auf den schulischen Unterricht nehmen.

Den Schritt in Richtung empirische Absicherung von Argumenten für die Integration der DP in Schulen unternahmen die Autoren der DICE-Studie (vgl. DICE-KONSORTIUM 2010; s. Kap. I.6.3.2). Da seit der ersten PISA-Erhebung die mathematischen, naturwissenschaftlichen und schriftbezogenen Kompetenzen alle drei Jahre getestet und unter Bildungsforschern brisant diskutiert werden, wurden andere wichtige Kompetenzen (das Lernen lernen, die unternehmerische Kompetenz usw.), die nicht im Rahmen der PISA-Untersuchung und anderen Vergleichsstudien (z. B. TIMMS, PIRLS) erhoben werden, nicht berücksichtigt. Deswegen setzte sich die DICE-Studie die Untersuchung der unzureichend wahrgenommenen Schlüsselkompetenzen zum Ziel. An dieser EU-geförderten kulturübergreifenden Studie nahmen im Zeitraum von zwei Jahren über 4000 Jugendliche im Alter von dreizehn bis sechzehn Jahren in zwölf europäischen Ländern teil. Aufgrund der Ergebnisse wurden die Empfehlungen in Bezug auf das Schulsystem folgendermassen formuliert:

«Kinder sollten im Rahmen ihres Schulbesuches einen regelmäßigen Zugang zu Bildungstheater und -drama haben, der Bestandteil der nationalen Lehrpläne ist und von gut ausgebildeten Theater- und Dramaspezialisten unterrichtet werden sollte» (DICE-KONSORTIUM 2010: 39).

So zeigte sich im Rahmen dieser Vergleichsstudie, dass sich der traditionelle Unterricht schlechter auf die Lernenden auswirkt als der dramapädagogische. Auf Basis dieser Befunde fordert das DICE-KONSORTIUM von den Behörden, Drama und Theater als Bildungsmittel in den Lehrplänen zu berücksichtigen (für die weiteren Ergebnisse der DICE-Studie s. Kap. I.6.3). Diese Forderung wird ferner durch die Meta-Analyse von LEE et al. (2015) bekräftigt (s. Kap. III.4.1). Die Forschergruppe rechnete die Effektgrösse mittels des statistischen Verfahrens «*U3 metric translation*» in Prozente um. Das Ergebnis spricht deutlich für die Berücksichtigung der DP in der Schule :

«[T]he average student who receives DBP [Drama Based Pedagogy] as part of the curriculum would score better than 67% to 70% of the students who did not receive DBP as part of the curriculum [...]. Based on past meta-analyses and the current finding, DBP should be considered a viable pedagogical method for teachers to raise achievement outcomes alongside other research-based instructional methods» (LEE et al. 2015: 36).

Die Befunde der DICE-Studie liegen nicht weit entfernt von den Forderungen der OECD (2002) bzw. der Organisation, welche die PISA-Studie durchführt. Die von der OECD (2002) formulierten Schlüsselqualifikationen für ein erfolgreiches Leben in modernen Gesellschaften sind: Selbstständigkeit, Interaktivität und Sozialität. Diese Schlüsselqualifikation gehören zu den Effekten theatraler Bildungsprozesse (vgl. LIEBAU et al. 2009: 7f.). Somit sprechen neben empirischen Befunden auch Empfehlungen für die Implementierung der DP in die Schulen.

Jenseits der PISA- und DICE-Studie löste eine andere Meta-Studie eine bedeutende wissenschaftliche und bildungspolitische Debatte im Jahr 2008 aus, die immer noch geführt wird. Es handelt sich um HATTIES Meta-Meta-Analyse (2008), die über 800 Meta-Analysen, die sich ihrerseits auf 50'000 empirische Studien stützen, umfasst. Im Rahmen seiner Studie konnten die Einflussfaktoren auf das schulische Lernen identifiziert und quantifiziert werden. Anhand

der Berechnung von Effektgrössen gelang es HATTIES Forschergruppe, die Effekte von 138 potenziellen Einflussfaktoren fassbar und vergleichbar zu machen. Aus der Faktorenbündelung in sechs Gruppen entsteht folgendes Bild: Schule ( $d = .23$ ), Elternhaus ( $d = .31$ ), Lernende ( $d = .40$ ), Unterricht ( $d = .42$ ), Curriculum ( $d = .45$ ) und Lehrperson ( $d = .49$ ). Betrachtet man die Faktoren über dem HATTIE-Schwellenwert,<sup>13</sup> so zeigen sich die Faktorengruppen *Unterricht*, *Curriculum* und *Lehrperson* als die wirksamsten Prädiktoren für den Lernerfolg. Dieses Ergebnismuster verweist auf die grosse Bedeutung der Lehrperson, und «zwar sowohl hinsichtlich personaler Merkmale (Einstellungen, Haltungen) als auch hinsichtlich konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen (Unterrichtsskripte)» (STEFFENS 2011: 26). Aus den Ergebnissen lässt sich ableiten, dass nicht nur an Lehrplänen und neuen Unterrichtskonzepten gefeilt, sondern auch mehr Wert auf die Ausbildung von Lehrkräften gelegt werden sollte. HATTIES Studie (2008) stellt einen Meilenstein in der Bildungsforschung dar, weil die Ergebnisse überdies zeigen, welche Unterrichtsprinzipien und -formen ineffektiv sind. So erweisen sich z. B. *Problembasiertes Lernen* ( $d = .15$ ) und *Fernunterricht* ( $d = .11$ ) als ineffektiv (vgl. HATTIE 2015). Andererseits sind z. B. *Spielförderung*<sup>14</sup> ( $d = .50$ ) und *taktile Stimulation* ( $d = .58$ ) effektive Massnahmen (vgl. ebd.).<sup>15</sup>

Die Ergebnisse von HATTIES Studie (2008) sind weitere triftige Argumente für die DP. Erstens wird auf empirischer Grundlage eine prototypische Lehrperson gefordert, die jene Charakteristika einer dramaorientierten Lehrperson aufweist (für Charakteristika s. Kap. III.3.8). Diese Merkmale sollen nach HATTIE eine gute und wirksam unterrichtende Lehrperson auszeichnen. Zweitens geben diese Ergebnisse Hinweise darauf, dass der dramapädagogische FSU lern-effektiv sein könnte. Drittens sind HATTIES Befunde ein nächstes Indiz dafür, SCHMENKS (2015) Plädoyer für eine empirische Erfassung der DP nachzugehen sind, um entsprechende Evidenz beibringen zu können. Solches kann in der Hoffnung vollzogen werden, dass die Ergebnisse von Lehrplan- und -werkautoren rezipiert werden. Die Relevanz eines Lehrwerks liegt eigentlich auf der Hand: In den Unterricht fliesst nicht das ein, was im Lehrplan vorgegeben ist, sondern hauptsächlich das, was im Lehrwerk didaktisch aufbereitet wurde.

Die Ergebnisse von HATTIES Studie (2008) müssen allerdings vorsichtig interpretiert werden, weil die Deutung der Einflussfaktoren aufgrund von Effektgrössen weder absolut ausgeschlossen noch überbewertet werden darf.<sup>16</sup> Dies gilt auch für alle anderen Meta-Studien (wie die

<sup>13</sup> HATTIES Schwellenwert ( $d > .40$ ) gilt als Grenze für die Faktoren, die einen ausreichend grossen Effekt aufweisen, um als Einflussgrösse gelten zu können. Dieser Schwellenwert entspricht jedoch nicht den Grenzwerten, die üblicherweise für empirische Untersuchungen genutzt werden (s. Tabelle 18 und Fussnote 187).

<sup>14</sup> Darunter versteht HATTIE (2013: 184) die Verwendung diverser Spielaktivitäten (z. B. soziodramatisches Spiel, phantasievolleres Spiel usw.).

<sup>15</sup> Es gibt auch weitere Einflussfaktoren, die für die DP sprechen: Simulation und Simulationsspiele ( $d = .33$ ) und Bewegung und Entspannung ( $d = .28$ ). Da sie zwar im positiven Bereich fungieren (ab  $d > .20$ ), aber unter Hatties Schwellenwert ( $d < .40$ ) liegen, werden sie als schwache Effekte eingestuft.

<sup>16</sup> Da die Effektgrösse nicht mit der kausalen Beziehung gleichzusetzen ist, wurde die Studie mehrmals kritisiert (vgl. z. B. LIND 2011; SNOOK et al. 2009). Anhand der Effektgrössen kann nur abgelesen werden, «welche Faktoren als Bedingung der Möglichkeit erfolgreichen Handelns aufgefasst werden dürfen» (vgl. EGGLE 2013: 63). Ausserdem wurden die Ergebnisse missbraucht. Bspw. gibt es Vertreter des traditionellen Unterrichts, die sich HATTIES Befunde als Argument für den lehrergesteuerten Frontalunterricht bedienen (vgl. REINHARDT 2013: 10). Deswegen bestritt HATTIE, dass er jemals behauptet habe, dass der Lernerfolg nur vom Lehrer abhängt (vgl. EGGLE 2013: 64). Allerdings stehe er hinter der Aussage, dass der Lehrer die grösste Ursache von Varianz sei, die beeinflusst werden könne (vgl. ebd.).

von LEE et al. 2015), was den Bedarf nach Studien, die Aussagen zur Kausalität machen können, noch mehr hervorhebt. Dieser Bedarf besteht nicht nur wegen einer nötigen empirischen Grundlage, sondern auch, weil die Debatten durch verschiedene unterrichtsrelevante Probleme ausgelöst wurden, deren Ursachen gleichwohl auch in der mangelhaften Rezeption von empirischen Erkenntnissen zu suchen sein dürften.

## I.6 Diskussionsstand im Bereich Fremdsprachendidaktik

Im Folgenden wird dargelegt, dass weitere Studien zwecks Unterrichtsoptimierung zu den dringlichen Desiderata gehören. Kap. I.6.1 zielt darauf ab, aufzuzeigen, dass ein grosser Bedarf nach einer Umorientierung in der gängigen Praxis im FSU besteht. An der Kritik am FSU wird ersichtlich, dass es viele Diskrepanzen zwischen der Erkenntnislage und der Berücksichtigung der Erkenntnisse in der Praxis gibt. Zentral bei der Darstellung sind die Unterrichtsprobleme, die aus diesen Diskrepanzen hervorgehen. In Kap. I.6.2 rückt die GV in den Fokus. Hier werden die Auswirkungen der GV auf die Lernenden diskutiert und eine Übersicht über die Studien zu diesem Untersuchungsbereich gegeben. Hauptanliegen des Kap. I.6.3 ist, die problematische Forschungslage der DP zu skizzieren. Kap. I.6.3 umfasst sowohl wichtige empirisch gewonnene Erkenntnisse der DP, als auch die Kritik daran.

### I.6.1 Kluft zwischen Forschung und schulischem Alltag

Dreizehn Jahre nach der «PISA-Schockwelle» (s. Kap. I.5) zieht EGLE (2013: 54) die Bilanz, dass sich in vielen Ländern substantiell wenig geändert hat: Vielerorts wird weiterhin traditionell unterrichtet. Da der Begriff *traditionell* inflationär verwendet und verschieden verstanden wird, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass unter *traditionellem*<sup>17</sup> FSU ein FSU verstanden wird, dessen Merkmale HUNEKE und STEINIG (2010: 81f.) wie folgt zusammenfassen:

- «Gleich bleibender Lernort mit einer bestimmten Einrichtung (Schulstube)
- knapp bemessene Unterrichtszeit
- geringe Sprechzeit der Schüler
- ritualisierte Frage-Antwort-Muster mit uneigentlichen Lehrerfragen
- ein Lehrer als einziges fremdsprachliches Modell (meist kein Muttersprachler)
- Betonung sprachlicher Korrektheit auf Kosten des Inhalts
- didaktisch modellierte Progression, die sich an der Grammatik orientiert
- Erfolgsdruck durch Notengebung»

EGLES Sicht deckt sich mit meinen Beobachtungen und Erfahrungen, die ich als DaF-Lehrerin in Serbien machte sowie mit den Forschungsergebnissen von ŽERAJIĆ (2018) (s. Kap. I.3). Dieses Problem scheint sich nicht nur auf Serbien zu beziehen. Ausgehend von zahlreichen Gesprächen mit Fachkollegen aus der Schweiz, Deutschland und anderen Ländern in Mittel- und Südosteuropas, die ich in den vorigen Jahren auf verschiedenen Konferenzen und Fortbildungen kennengelernt habe, und auf Basis von Fachliteratur (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011: 118; JELIC 2011: 21; HUNEKE/STEINIG 2010: 121; KWAKERNAK 2003: 22) lässt sich sagen, dass es auch in fortgeschrittenen Industrieländern

<sup>17</sup> Im theoretischen Teil der Arbeit werden die Begriffe *traditionell* und *herkömmlich* gleichgesetzt. Im empirischen Teil der Arbeit (Kap. IV und V) hingegen wird der Begriff *herkömmlich* anders aufgefasst (s. Kap. IV.1.5).

Fremdsprachenlehrpersonen gibt, die ihren Unterricht traditionell ausrichten. Dafür gibt es viele Gründe. Da das Hauptanliegen der vorliegenden Arbeit jedoch nicht ist, eine Übersicht über sämtliche Kritik am herkömmlichen FSU zu geben, wird sie sich im Folgenden auf die für den Untersuchungsgegenstand wichtigsten Kritikpunkte konzentrieren.

### **I.6.1.1 Dominanz der Grammatik**

Viele Fachleute gehen davon aus, dass Grammatik- und Wortschatzarbeit vielerorts die Grundlage des FSU bildet (vgl. etwa ŽERAJČ 2018; WESTHOFF 2012: 6; BLEYHL 2006: 45ff.; KRENN 2001: 59; DÜWELL 2000: 28). In welchem Ausmass die Grammatik den FSU dominiert, zeigte die von ZIMMERMANN 1984 veröffentlichte Untersuchung. Bei 76% der befragten Fremdsprachenlehrpersonen in Deutschland ist bis zu 50% der Unterrichtszeit für den Grammatikunterricht reserviert (vgl. ZIMMERMANN 1984: 31ff.). 45% der befragten SuS gaben an, reine Grammatikarbeiten zu schreiben (vgl. ebd.). Wenn auch diese Zahlen dem Anteil im heutigen FSU nicht mehr entsprechen mögen, spricht doch vieles dafür, dass die vom Autor gezogene Konklusion – in Bezug auf formorientierten Unterricht – heute noch ihre Gültigkeit haben dürfte:

«[Die Grammatik ist] ein begrenzter, relativ leicht «beherrschbarer» «Stoff» [...], während die Sprache insgesamt einen infiniten, nie ganz zu meisternden Unterrichtsinhalt von großer Komplexität und Lernschwierigkeit für den Schüler (und den Lehrer!) darstellt» (ebd.: 37).

Warum ist der traditionelle FSU weiterhin beliebt? Die Vorliebe der Lehrpersonen für den Grammatikunterricht lässt sich, so LEUPOLD (2007: 297), mit deren «strukturierende[n] und disziplinierende[n] Funktion für den Unterricht» erklären. Gerade beim Grammatikunterricht sind die Machtverhältnisse klar definiert, was manche Lehrpersonen «natürlich gerne genieße[n]» dürften (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 175; auch LEITZGEN 1997: 25). Diese Annahme trifft m. E. vor allem auf den FSU ausserhalb des deutschsprachigen Raums zu: Dort unterrichten mehrheitlich Lehrpersonen, die Auslandsgermanistik studierten und deren Erstsprache nicht Deutsch ist. Dies legt die Vermutung nahe, dass sie sich insbesondere bei der GV am sichersten fühlen.

Als weiteren Grund für die Beibehaltung des traditionellen Verfahrens geben RAABE (2005: 274) und DÜWELL (2000: 35) die eigene Lernerfahrung an. Demnach neigen Lehrpersonen, die eine Fremdsprache erfolgreich im traditionellen FSU erworben hatten, dazu, ebenfalls ihren Unterricht traditionell zu planen (vgl. DÜWELL 2000: 35). Während alle Lehrpersonen und Lernende mit dem traditionellen Verfahren vertraut sind, ist ihnen das von der Fachliteratur vorgeschlagene form- und inhaltsorientierte Grammatiklernen eher wenig bekannt (vgl. EVEN 2011b: 299). Andererseits gibt der herkömmliche FSU den Lernenden das Gefühl von Sicherheit: Sie wissen, welcher Inhalt prüfungsrelevant ist (vgl. ebd.). Da schnell erkannt werden kann, wenn die Lernenden das Vermittelte verinnerlicht haben, stellt sich sowohl bei Lernenden als auch Lehrpersonen ein Moment der Zufriedenheit ein. Laut ELENA (2011: 8) und EVEN (2011a: 38) ist jedoch meistens das Gegenteil der Fall: Gerade das Gelehrte wird nicht erlernt, was daran zu sehen ist, dass die Lernenden das Gelernte nicht anwenden können.

Einen möglichen Grund für die dominante Stellung der testbaren Grammatik sehen RAABE (2005: 272) und DÜWELL (2000: 34) in der administrativ geforderten Leistungsfeststel-



lung. Dies begründet DÜWELL (vgl. ebd.) damit, dass sich reine Grammatikaufgaben – im Gegensatz zu offenen Aufgaben aus den produktiven Fertigkeitsbereichen – leichter und objektiver auswerten lassen. Dies hat zur Folge, dass der Unterricht auf eine schriftliche Überprüfung von Grammatik- und Wortschatzkenntnissen angelegt wird, womit der *Teaching-to-the-test*-Effekt einhergeht.<sup>18</sup>

Dass ein grosser Schwerpunkt auf die Grammatik gesetzt wird, lässt sich nicht nur am hohen Anteil der Unterrichtszeit und an der Form von Schulprüfungen, sondern auch an den Inhaltsverzeichnissen der DaF-Lehrwerke und an der Grammatikpräsentation im Lehrwerk selbst erkennen (vgl. WESTHOFF 2012: 6; KRENN 2001: 56ff.; DÜWELL 2000: 33; POLLETI 1997: 4). Die Studie von MAIJALA (2010) zeigte, dass DaF-Lehrwerke kaum Möglichkeiten zum entdeckenden Lernen offenlassen. Die Untersuchung von niederländischen Lehrwerken (TAMMENGHELMANTEL 2012) geht mit jener Beobachtung konform. Des Weiteren ergab diese gleichermassen qualitative und quantitative Analyse der Position von Grammatik in Lehrwerken, dass die grammatische Bewusstmachung sowohl durch explizite Regeln als auch durch die darauffolgenden formorientierten Aufgaben den Kern der Lehrwerke bildet (vgl. ebd.). Zum selben Ergebnis kam auch PON (2014: 59) bei der Untersuchung kroatischer DaF-Lehrwerke. Der grosse Stellenwert der Grammatik in den aktuellen Schulbüchern wäre weniger problematisch, wenn sich Lehrpersonen nicht vorwiegend auf Lehrwerke stützen würden (vgl. FRIEDERICI 2019: 410; KRUMM 2010: 1215).

### I.6.1.2 Lehrwerkansatz

Das Lehrwerk ist das wichtigste Medium im FSU (vgl. FRIEDERICI 2019: 410; RÖSLER 2012: 183; SURKAMP 2010: 175; FUNK 1995: 30). Lehrwerke nehmen im Unterrichtsalltag eine derart wichtige Stellung ein, dass hier von einem «Lehrwerkansatz» (oder einer «Lehrwerkmethode») gesprochen werden könnte (vgl. JELIC 2011: 26; MITZENHEIM 1990: 26; Kap. II.1.5). Es scheint nämlich, als stelle das Lehrwerk nicht den Ausgangspunkt, sondern dessen Bearbeitung das Ziel des FSU selbst dar, denn «[b]eobachtbar ist jedenfalls, dass viele Lehrkräfte das Lehrwerk genauer kennen als den Lehrplan» (vgl. SURKAMP 2010: 176). Ebenso merkt SCHEWE (2011: 28) kritisch an, dass man im Unterricht zu sehr darauf fixiert sei, «im Laufe des Unterrichts einem literarischen Werk bzw. einem Lehrwerk gerecht zu werden.»

Dabei wirft er die Frage auf:

«Was würde sich im Unterricht ereignen können, wenn er weniger «werkgetreu» ablief und mehr imaginativen Spielraum ließe? Was wäre gar, wenn temporär keine Lehrwerke oder sonstige Materialien zur Verfügung ständen, sondern im Fremdsprachenunterricht ausschließlich mittels der Imagination und der durch sie ausgelösten Tätigkeiten sprachliche und nicht sprachliche Bedeutung erzeugt würde?» (ebd.).

In Anbetracht der Tatsache, dass sich Lehrpersonen durch zunehmende Arbeitsbelastung überfordert fühlen, ist es überhaupt nicht überraschend, dass das Lehrwerk den heutigen FSU determiniert.<sup>19</sup> Zu den positiven Aspekten von Lehrwerken zählen einerseits Zeitersparnis für

<sup>18</sup> Unter *Teaching-to-the-test*-Effekt wird der Effekt verstanden, der durch «die Anpassung des Unterrichts an die Anforderungen der Prüfungen» verursacht wird (OERKE et al. 2013: 28). Der Effekt entsteht z. B., wenn Unterrichtsinhalte auf Tests abgestimmt werden. Für weitere Gründe s. OERKE et al. (2013).

<sup>19</sup> Wie hoch die Arbeitsbelastung von Lehrpersonen ist, zeigt neulich eine in der Schweiz durchgeführte Studie, die von der Gewerkschaft «Syndicat des enseignants romands» bestellt wurde. Die Zahlen verdeutlichen

die Vorbereitung durch die Lehrpersonen, eine leichte Handhabung, das Angebot von sofort einsetzbarem Stoff, aber auch die Einhaltung des vom Lehrplan vorgegebenen Pensums (vgl. RÖSLER 2012: 47). Dass das Lehrwerk im FSU gebraucht wird, stellt nicht das eigentliche Problem dar. Das Problem liegt eher darin, wie Lehrwerkaktivitäten umgesetzt werden. Als Beispiel sei die Arbeit an Lehrwerkdialogen genannt: Das Sprechen wird in vielen Fällen ohne melodisch-expressive Qualitäten und nonverbale Elemente auf Korrektheit trainiert (vgl. HUBER 2003: 74). Dies wirkt sich im höchsten Masse antikomunikativ aus, weil solche Sprechaktivitäten beim Gegenüber keine Handlungen auslösen (vgl. SCHEWE 1993a; KÖNIGS 1991).<sup>20</sup> Lehrwerkdialoge werden, wie SCHEWES (1993a) Analyse zeigte, selten als Ausgangsmaterial für Gespräche im FSU verwendet. Sie erfüllen entweder «eine Alibifunktion für grammatische Übungen» oder dienen lediglich als Ausgangsmaterial für das Trainieren der Sprachkompetenzen (SCHEWE 1993a: 137). Der Kritik an solchen didaktisierten Alltagssituationen schliesst sich auch EVEN (2003: 50) an. Solche Lehrbuchtexte sind ihr zufolge nicht nur motivationshemmend, sondern ermöglichen auch kein transkulturelles Lernen. Es kann sogar zur Folge haben, dass sich die Lernenden im Alltag nicht richtig verständigen können (vgl. ebd.). Um ein Gespräch in einer anderen Sprache führen zu können, reicht es nicht, nur vorgegebene Redemittel und Dialoge auswendig zu lernen. Vielmehr sollten die Lernenden dazu befähigt werden,

«trotz einer nicht immer ausreichenden fremdsprachlichen Kompetenz einen Sprecherwechsel zu initiieren, Missverständnisse zu erkennen und zu klären, vorausgegangenen Äußerungen zu kommentieren, Pausen sprachlich zu füllen, Gespräche zu eröffnen und zu einem Abschluss zu bringen» (HUNEKE/STEINIG 2010: 119).

Wie eine jüngere Studie zeigt, liegt EVEN (2003: 50) richtig mit ihrer Behauptung, dass das Problem der aktuellen Lehrwerkgeneration die Vernachlässigung der Förderung der transkulturellen Handlungsfähigkeit ist. Zu diesem Ergebnis kommt FRIEDERICI (2019) mit der Analyse der Lehrwerke *Menschen A1*, *Mittelpunkt neu B2*, *DaF kompakt A1* und *Sicher! B2*.

### I.6.1.3 Handlungsfähigkeit

Betrachtet man die mündliche Produktion im Allgemeinen, dann ergeben sich neben den in Kap. I.6.1.2 angesprochenen Problemen weitere negative Aspekte. Obwohl jede Lehrperson betont, dass das Ziel des FSU der Gebrauch der Sprache als Mittel der Verständigung sei, zeigt ihr Korrekturverhalten, dass sie nicht primär am Inhalt, sondern an der Form interessiert ist (vgl. BLEYHL 2005: 51). Die Sprache soll aber nicht als ein abstraktes Regelsystem begriffen, sondern als ein lebendiges Kommunikationsmittel erfahren und gespürt werden. Weil der FSU nach wie vor darauf ausgerichtet ist, die Lernenden auf objektiv bewertbare Tests vorzubereiten (vgl. RONKE 2006: 106), fehlt es generell an bedeutungsvoller Interaktion, welche die Handlungsfähigkeit in einer Fremdsprache fördert. Dies könnte daran liegen, dass die kom-

<sup>20</sup> erstens, dass sich jede fünfte Lehrperson überfordert fühlt und zweitens, dass rund 40% von einem *Burnout*-Syndrom gefährdet sind oder bereits darunter leiden (vgl. KUNZ HEIM et al. 2014a; 2014b). Aus denselben Gründen sollten m. E. auch Schreibaktivitäten kritisiert werden, da schriftliche Produkte auch nicht mit der Fehlerkorrektur enden müssen, sondern ebenso sinnvoll mit Handlungen verknüpft werden und reale Interaktionen auslösen können.

munikative Struktur des Unterrichts nicht den im Alltag üblichen Gesprächssituationen entspricht, was zur Folge hat, dass sich sogar leistungsstarke Lernende der Anforderung, außerhalb des Unterrichts in einer Fremdsprache zu kommunizieren, nicht gewachsen fühlen. Im Zusammenhang damit merkt SCHIFFLER (2012: 71) kritisch an, dass das Ziel, ein kommunikatives Lehrwerk zu schaffen, zwar erreicht wurde, aber die Lernenden dennoch nicht imstande seien, den gelernten Stoff in der freien Kommunikation anzuwenden. Meiner Meinung nach besteht der Bedarf an einer differenzierten Anwendung der Lehrwerke unter Einbezug von anderen Lehr- und Lernformen, um das Ziel der kommunikativen Handlungskompetenz verfolgen zu können.

Die Gründe für das Problem der mangelhaften kommunikativen Handlungskompetenz sind allerdings nicht nur in den Vermittlungstechniken und Lehrwerken, sondern auch in der begrenzten Zeit im schulischen FSU zu suchen. In vielen Klassenzimmern ist die Lehrperson immer noch diejenige Person, die das unterrichtliche Geschehen lenkt, während die Lernenden in ihren Bänken sitzen und die Anweisungen befolgen. Wie eine ältere Untersuchung zeigt, beanspruchen Lehrpersonen mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit für sich (vgl. KLIEME/BECK 2007; TROSBORG 1995, zit. nach HUNEKE/STEINIG 2010: 117). Problematisch ist, dass sich in einer Unterrichtssituation, in welcher der Anteil an Sprechzeit der SuS niedrig ist und in welcher zwischen Sozialformen nicht variiert wird, kaum die Gelegenheit bietet, Sprechanlässe zu schaffen, durch die die Lernenden ihre mündliche Kompetenz aufbauen können.

Nicht zuletzt ergibt sich ein weiteres Problem daraus, dass die Kommunikation selten als «ein kooperativer, von Interaktions- und Kontextvariablen beeinflusster Prozess [...], der die Bedeutungsaushandlung erst in Gang setzt» verstanden wird (HUBER 2003: 58). Mit einer Kommunikation ohne Bedeutungsaushandlung geht einher, dass weitere sehr wichtige Fähigkeiten wie Sozialkompetenz, Team- und Kritikfähigkeit nicht gefördert werden können, die für ein aktives Sprachhandeln der Lernenden ausschlaggebend sind (vgl. SURKAMP 2010: 167).

#### **I.6.1.4 Bewegung**

Bewegung ist im Unterricht aus anthropologischen, motivationalen, lerntheoretischen, neurophysiologischen und gesundheitserzieherischen Gründen wichtig (vgl. SAMBANIS 2013).<sup>21</sup> Doch nicht einmal der Forderung nach Gestik wird im herkömmlichen FSU genügend Rechnung getragen (vgl. KNABE 2007: 75), geschweige denn der nach Bewegung (vgl. SAMBANIS 2013; SCHIFFLER 2012; RONKE 2005: 157; SCHWERDTFEGGER 1997: 591) oder spielerischem Lernen (vgl. TSELIKAS 1999: 22). Unter Beachtung der zahlreichen Befunde, die aus empirischer Sicht zeigen, dass ein bewegungsreicher spielorientierter FSU mit einem konventionellen konkurrieren kann (s. Kap. III.4), ist dies umso verwunderlicher. Andererseits liegen bislang keine Studien vor, die nachweisen würden, ob und in welchem Maße die physische Unbeweglichkeit im Fremdsprachenunterricht die Lernenden in ihrer Ausdrucksfähigkeit behindert [...]» (HUBER 2003: 59f.).

---

<sup>21</sup> Für eine extensive Auseinandersetzung mit den Gründen für mehr Bewegung im FSU s. SAMBANIS (2013) und SCHIFFLER (2012).

Ausserhalb des fremdsprachendidaktischen Diskurses existieren jedoch durchaus Studien, welche die negativen Folgen der «Unbeweglichkeit» (ebd.) zeigen. Medizinische Studien legen dar, dass die Passivität im Unterricht Haltungsschäden verursacht (vgl. SCHIFFLER 2012: 47). Die KIGS-Studie von SCHIENKIEWITZ et al. 2018 beleuchtet, dass in Deutschland ungefähr jedes vierte Kind im Alter von fünf bis siebzehn Jahren übergewichtig ist (einschliesslich Adipositas). Die europaweite HBSC-Studie bildet ab, dass der Anteil an übergewichtigen Jugendlichen in der Altersgruppe von elf bis fünfzehn Jahren in vielen Ländern hoch ist.<sup>22</sup> Die Botschaft für Schulen ist klar: SuS brauchen mehr Bewegung, um einen aktiven und gesunden Lebensstil entwickeln zu können (vgl. HBSC-Studienverbund Deutschland 2015).

### **I.6.1.5 Emotionen**

Nicht nur Bewegung ist für die Optimierung des FSU wichtig: Emotionen müssen im Unterricht ebenfalls Berücksichtigung finden (vgl. OGASA 2011: 25; LAUFER/HULSTIJN 2001: 14; SCHWERDTFEGER 1997: 591). Emotionen stehen in engem Zusammenhang mit der Lern- und Behaltensleistung der Lernenden sowie mit der Motivation und den Einstellungen zum Lernen (s. Kap. III.4). Ohne positive Emotionen sind «das attraktivste Lehrmaterial und die innovativsten Methoden nutzlos» (vgl. OGASA 2011: 27). Nebstdem hat der FSU mit einem Problem zu kämpfen, das in keinem anderen Fach so ausgeprägt ist: mit Sprechhemmungen (vgl. RONKE 2005: 137; HUNEKE/STEINIG 2000: 80). Schon von der ersten Stunde an fühlen sich Lernende im FSU fremd. Viele von ihnen empfinden Angst vor dem Sprechen, weil sie nicht blossgestellt werden möchten (vgl. ELENA 2011: 21; HUNEKE/STEINIG 2000: 80). Die Angst, sich bei etwaigen Fehlern zu blamieren, verursacht ein Sprachego (*language ego*), das den Lernenden daran hindert, mündlich aktiv am Unterrichtsgeschehen teilzunehmen, und letztlich die Entwicklung der mündlichen Fertigkeit beeinträchtigt (vgl. RONKE 2005: 138; s. Kap. I.6.2.1). Die Beeinflussung der Persönlichkeit des Lernenden ist daher ein weiterer triftiger Grund, die Emotionen im FSU vermehrt zu berücksichtigen (vgl. SCHIFFLER 2012: 19).

### **I.6.1.6 Optimierungsvorschläge**

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass ein FSU, der sich durch instruktivistische Prinzipien, Lehrerzentrierung, Grammatikdominanz, mangelhafte Lehrer-Schüler-Interaktion usw. auszeichnet, mit einer Reihe nennenswerter Schwierigkeiten verbunden ist (s. Kap. I.6.1). Vergleicht man die bisher ausgeführte Kritik am FSU mit den Merkmalen des herkömmlichen FSU nach HUNEKE und STEINIG (2010: 81f.), lässt sich feststellen, dass der FSU – etwas überspitzt ausgedrückt – ein pseudokommunikativer Unterricht ist, in dem neue Medien und moderne Lehrwerke auf ein Vorstellungskonglomerat aus traditionellen Lehr- und Lernverfahren treffen. Mit anderen Worten unterscheidet sich der Lehrwerkansatz von seinen Vorläufern bzw. älteren konventionellen Unterrichtsmethoden darin, dass er von technischen Neuerungen (wie z. B. Lernplattform, Webtools, interaktive Whiteboards) und einem Ballast von Schmuckwörtern

<sup>22</sup> Auf der Webseite der [World Health Organization](http://www.who.int) veranschaulicht eine interaktive Weltkarte den Anteil an übergewichtigen Jugendlichen (Stand: 7.11.2018).

(wie z. B. kommunikativ, interkulturell, kompetenzorientiert usw.) verschleiert wird (s. Kap. II.1.5). Obwohl nicht bestritten werden kann, dass die kognitiven, reflexiven und reproduktiven Sprachfähigkeiten im traditionellen FSU sehr gut gefördert werden können (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2003: 18), kann ein FSU, der grösstenteils aus Frontalunterricht und Lehrwerkarbeit besteht, der Heterogenität der Lernbedürfnisse von Lernenden nicht gerecht werden, weil damit nicht alle Lerntypen angesprochen und nicht alle Lernmodi miteinbezogen werden (vgl. RONKE 2005: 157). Den Lernenden wird in einem solchen Unterrichtsrahmen nicht die Möglichkeit geboten, die Inhalte selbst zu wählen, im transkulturellen Kontext zu lernen oder sich in authentischen Verwendungssituationen auf die ausserschulische Realität vorzubereiten (vgl. GRÄTZ 2000: 107).

Um diesem traditionellen FSU «mit modernem Anstrich» entgegenwirken zu können, sollte erstens genügend Evidenz dafür geliefert werden, dass es effizientere Lehr- und Lernwege gibt. Zweitens müsste diese Evidenz in die Lehrerbildung einfließen (vgl. HAACK 2018). Um eine Reform in Gang zu bringen, sollte es sich die Forschung zur Aufgabe machen, praxisnahe und kontextrelevante Untersuchungen im Unterrichtsetting durchzuführen. Solche Studien sollten Lehrpersonen nicht nur von der grösseren Effizienz anderer Unterrichtsverfahren überzeugen, sondern ihnen zugleich etwas Handfestes geben, was das Umsetzen neuester wissenschaftlicher Erkenntnisse erleichtern könnte. Denn erst, wenn der Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis auf diese Weise angeregt wird, kann erwartet werden, dass Lehrpersonen die von der Forschung empfohlene Didaktik rezipieren und diese auch überzeugt anwenden. Solange es viel einfachere Wege gibt, den Lehrplan zu erfüllen, ist es nicht verwunderlich, dass sich Lehrpersonen davor scheuen, neue Konzepte im Unterricht auszuprobieren. Bis dahin dürfte man sich in Lehrerkreisen nicht über die neuesten Forschungsergebnisse und deren Umsetzbarkeit unterhalten, sondern darüber, welches Verlagshaus wohl das beste Lehrwerk herausgibt. Mit anderen Worten: Gesprochen wird nicht darüber, welche unterrichtlichen Verfahren sich *evidenzbasiert* als die effektivsten erweisen, sondern darüber, welches Lehrwerk sich als das *erfahrungsgemäss* vielversprechendste Erfolgsmittel anbietet. Ein Blick auf Tagungen wie die IDT 2017 in Fribourg bekräftigt diesen Gedanken: Gut besucht waren m. E. nicht die Stände von Forschenden, sondern die Stände von Stellvertretern zahlreicher Verlagshäuser, von denen sich die Besucher Rat holten.

### **I.6.2 Dilemma der Grammatikvermittlung**

Der Umgang mit und die Funktion von Grammatik, Lerneffekte der GV sowie die Motivation und Einstellung zum Grammatiklernen werden seit der Reformpädagogik unaufhörlich beobachtet und kritisiert (vgl. RÖSLER 2019: 112; EVEN 2011b: 299; MAIJALA 2010: 41; FREUDENSTEIN 2000: 55; FUNK/KOENIG 1991: 7; s. Kap. II.1). Einer der Gründe, warum die Grammatik seit pädagogischen Reformbewegungen eine bis heute anhaltende Quelle der Auseinandersetzung unter den Fachdidaktikern und Praktikern ist, liegt in den Nebeneffekten eines traditionellen Grammatikunterrichts. Zu den negativen Folgen zählen in erster Linie der mangelhafte Lernerfolg und der Motivationsverlust. Es wurde mehrfach empirisch belegt, dass formbezogenes Unterrichten von Grammatik dem Wissen sehr wenig, dem Können sogar

noch weniger zuträglich ist (vgl. EGGLE 2013: 45; EVEN 2003; SEGERMANN 2003: 348; BÖRNER 2000: 334ff.), aber auch, dass sich diese Art des Unterrichtens demotivierend auf die Lernenden auswirkt (vgl. ŽERAJČ 2018; ROTHSTEIN et al. 2014; BRAUN 2011; DÜRSCHIED 2010; KRAUB/JENGTES 2008; PEYER 2006; EVEN 2003; PISTORIUS 2003; 1997; SCHMITZ 2003; DIEHL et al. 2000; KALLENBACH 1996; FOERSTER 1993; CHAUDURI et al. 1992; ZIMMERMANN 1995; 1991; 1990; 1984). Im Folgenden soll kurz erklärt werden, warum die traditionelle GV zu negativen Konsequenzen im FSU führt.

### **I.6.2.1 Kritik**

Eines der grössten Probleme der traditionellen GV ist der Transfer vom Wissen zum Können. Wie ELENA (2011: 8) und EVEN (2011a: 38; 2011b: 229) hervorheben, sind die Lernenden normalerweise imstande, die Grammatikaufgaben zwar aufgrund ihres deklarativen Wissens richtig zu lösen, aber es gelingt ihnen kaum, dieselben Regeln bei der schriftlichen und mündlichen Kommunikation anzuwenden, was auch meinen Beobachtungen entspricht (s. Kap. I.3). Solches Wissen ist vermutlich das Resultat von auswendig gelernten Regeln: Diese können zwar schnell abgerufen werden, aber das führt nicht automatisch dazu, dass sie im realen Sprachhandeln angewandt werden können (vgl. WESTHOFF 2012: 7; EVEN 2011a: 38; SEGERMANN 2003: 348). Auch aus kognitionspsychologischer und psycholinguistischer Sicht wird argumentiert, dass grammatische Strukturen «anders» im Langzeitgedächtnis gespeichert und abgerufen werden (vgl. WESTHOFF 2012: 7), sodass der traditionelle FSU kaum zu einer besseren Beherrschung der Sprache führen kann.

Mit dem Ausbleiben des Transfers ist ein weiteres Problem verbunden: Demotivation. Wenn die Grammatik das mehr oder weniger unverständliche Regelsystem bleibt, dessen Relevanz in tatsächlichen Sprachverwendungssituationen kaum erlebt wird (vgl. EVEN 2011b: 300), aber gelernt werden muss, dann wirkt sich das selbstredend demotivierend aus (vgl. WESTHOFF 2012: 7; DÜWELL 2000: 34). Vor allem im Anfängerunterricht führt das Erlernen von nicht verstandenen Grammatikregeln gezwungenermassen zu einer unnötigen Überlastung des Sprachproduktionssystems (vgl. ebd.).

Die Gründe für die Demotivation dürften nicht nur im Auswendiglernen und im Transferproblem, sondern auch in den Erwerbsstufen zu suchen sein. Im Zusammenhang mit den Erwerbsstufen des Grammatiklernens im schulischen FSU ist vor allem die viel zitierte Studie von DIEHL et al. (2000) zu erwähnen, welche den Zweifel am Erfolg eines formfokussierten Grammatikunterrichts im FSU nährt. Die Studie belegt, dass es kontraproduktiv ist, das schulische Grammatikprogramm in einem nicht an die Verarbeitungskapazitäten der Lernenden angepassten Unterricht und nach der vom Lehrwerk vorgeschlagenen didaktischen Progression abzuarbeiten (vgl. ebd.: 378ff.), weil die Regeln in der angebotenen Zeit und Reihenfolge nicht erworben werden können (vgl. ebd.: 156). Dies wirkt sich wiederum demotivierend aus (vgl. ebd.: 13). Aufgrund der Ergebnisse leiten DIEHL et al. (2000: 379) Empfehlungen für einen binnendifferenzierten Unterricht ab: Lehrpersonen sollen nur denjenigen Stoff vermitteln, den die SuS vom Erwerbsstand her effektiv bewältigen können. Sie fordern mehr Fehlertoleranz

und raten dazu, weniger frontal zu unterrichten (vgl. ebd.: 379ff.). Grund mehr für die Differenzierung bietet auch die Erkenntnis von GRIEBHABER (2013, passim), dass die Stufenreihenfolge des mündlichen Grammatikerwerbs vom schriftlichen Grammatikerwerb teilweise abweicht. Dennoch sehen DIEHL et al. (2000: 331) selbst ein, dass es für die Lehrpersonen schwierig sein dürfte, einen binnendifferenzierten FSU zu verwirklichen:

«Das Problem ist vielmehr, dass man oft nicht weiss – und auch nicht wissen kann –, ob eine Form auf Grund irgendeiner Systematik oder durch Auswendiglernen (das kann z. B. die Genera und die Pluralformen betreffen, aber auch grössere Einheiten, die als Chunks memorisiert werden) oder eben doch aus purem Zufall entstanden ist.»

Eine weitere Quelle der Demotivation ist nicht nur in bereits gemachten, sondern auch in der Angst vor möglichen Grammatikfehlern zu suchen. Ein grammatikzentrierter FSU, der den Spracherwerb auf die Anwendung korrekter Sprachäusserungen reduziert, führt m. E. dazu, dass sich die Lernenden nur dann zu sprechen trauen, wenn sie sich sicher sind, dass sie sich sprachlich fehlerlos ausdrücken können. Dadurch fühlen sich Lernende schnell überfordert und entmutigt, was zu Angst sowie zu Konzentrations- und Lernschwierigkeiten führt (vgl. ebd.; vgl. auch DÜWELL 2000: 41; FUNK/KOENIG 1991: 114).

Darüber hinaus können eine niedrige Motivation und ein begrenzter Lernerfolg auch entwicklungspsychologisch erklärt werden. Untersuchungen legen nahe, dass Denkopoperationen bei Sieben- bis Elfjährigen

«noch immer auf konkrete Handlungen und Wahrnehmungen bezogen [sind] und die Abstraktionsfähigkeit [...] dementsprechend noch immer gering [ist]» (LOHAUS/VIERHAUS 2013: 28).

Folglich ist zu erwarten, dass sich bei SuS im Alter unter zwölf Jahren Schwierigkeiten einstellen, wenn von ihnen die Auseinandersetzung mit abstrakten grammatischen Phänomenen erwartet wird (vgl. BUTZKAMM 2004: 204; PORTMANN-TSELIKAS 2003: 12; s. Kap. III.3.6). Der abstrakte grammatische Stoff muss dahingehend konkretisiert werden, sodass den Lernenden unter zwölf Jahren das Verstehen und somit Erlernen unbekannter Strukturen ermöglicht wird. Andernfalls wird den SuS keine andere Option gelassen, als Regeln auswendig zu lernen – woraus letztendlich Motivationsverlust resultiert. Dabei kann vor allem die damit gemachte Erfahrung gravierende Folgen für das Erlernen weiterer Fremdsprachen haben (vgl. DIEHL et al. 2000: 382).

### **I.6.2.2 Forschungsdesiderata**

Bis dato gibt es m. W. nur Empfehlungen in der Ratgeberliteratur und in zahlreichen Zeitschriftenaufsätzen dazu, wie man Grammatik motivationsfördernd und als integralen Bestandteil der Kommunikation vermitteln könnte. Vor diesem Hintergrund überrascht es nicht, dass Lehrpersonen die Grammatik so behandeln, wie sie im Lehrwerk vorgegeben ist – vielleicht auch in der Hoffnung, dass sich die Autoren bei der Konzipierung der Lehrwerke auf neueste wissenschaftliche Erkenntnisse zur GV gestützt hätten. Doch Grammatikübungen sind *de facto* «oft in einem stets gleichen, sich reproduzierenden, theoriefernen Spektrum konzipiert», weshalb RAABE (2007: 286f.) die Entwicklung von auf aktuellen Erkenntnissen beruhenden Übungen als Desiderat hervorhebt.

Eine der Studien, die dem alt bewährten Weg, die Grammatik intuitiv und lehrwerkorientiert zu vermitteln, entgegenzuwirken versuchte, ist die Untersuchung von EVEN (2003). Sie zeigte auf,

dass der mit negativen Assoziationen verbundener Grammatikunterricht mit dramapädagogischen Verfahren durchaus «farbenfroher» gestaltet werden kann (s. Kap. II.4). Trotz vielversprechender Befunde scheint die *Dramagrammatik* von EVEN (2003) spärlich von der Praxis rezipiert worden zu sein. Die Ergebnisse einer Lehrerbefragung zeigen jedenfalls, dass etwa jede fünfte Lehrperson der Ansicht ist, dass man Grammatik «kaum» oder «gar nicht» dramapädagogisch vermitteln könne (vgl. FASCHING 2017: 182). Von den 34 Befragten setzen 59% «gelegentlich», 17% «häufig» und 18% «sehr häufig» Drama-Aktivitäten im FSU ein (6% machten keine Angabe) (vgl. ebd.: 175).<sup>23</sup> Dieses Ergebnis zur dramapädagogischen GV (vgl. ebd.: 182) fällt aus der Sicht der Befürworter der Dramagrammatik schlecht aus, denn es muss bedacht werden, dass die Befragten dramaorientierte Lehrpersonen waren. Ihr Antwortverhalten wirft die Frage auf, ob selbst dramaorientierte Lehrpersonen überhaupt – und falls ja, inwiefern – davon überzeugt sind, dass Grammatik als integraler Teil der Sprache *dramapädagogisch* vermittelt werden kann.<sup>24</sup> Da EVEN (2003) keine vergleichbaren Ergebnisse liefert, bleibt die Frage offen, ob ein ganzheitlicher FSU zu bevorzugen wäre. Annehmbar ist, dass sich nur einzelne Lehrpersonen im schulischen FSU trauen, alternative Grammatiklehrwege auszuprobieren, solange kein Nachweis von Effektivität und Effizienz der DP erbracht wird. Vielleicht hat sich u. a. deswegen seit FUNKS und KOENIGS (1991: 94) Feststellung wenig geändert: Werden Lehrpersonen zum Thema spielerischen Grammatiklernens befragt, sind Aussagen wie «Was hat denn Spielen mit der Grammatik zu tun?», «Die Schüler sollen arbeiten und nicht ihre Zeit mit Spielen vergeuden.» und «Meine Schüler wollen nicht spielen, die wollen etwas lernen!» üblich (ebd.).

Abschliessend soll auch darauf hingewiesen werden, dass es falsch wäre zu behaupten, dass der traditionelle Grammatikunterricht *gar nichts* bringe. Dennoch sollte man sich, wie EVEN (2003: 35) pointiert festhält, als Lehrperson fragen, «wie es kommt, dass die Erfolge gemessen am Aufwand so bescheiden bleiben.» PORTMANN-TSELIKAS (2003: 18) ist ähnlicher Auffassung und bringt die Notwendigkeit einer Untersuchung der Effizienz von Grammatiklernwegen zum Ausdruck:

«Ich behaupte also nicht, dass diese herkömmliche Art des Lehrens nicht 'funktioniert'. Einige können auf diese Weise gut lernen, viele haben damit wenig Erfolg, alle lernen irgend etwas [sic!]. Ob eine Verfahrensweise in diesem Sinne 'funktioniert', ist nie die didaktisch relevante Frage. [...] Die didaktisch relevante Frage ist die nach der Effizienz: *Wie kann – angesichts der Tatsache, dass im Unterricht wenig Zeit zur Verfügung steht und diese in jeder Hinsicht 'teuer' ist – das gelehrt und gelernt werden, was die Lernenden für ihren Lernprozess in erster Linie nötig haben?*» (Herv. d. Verf.).

Deswegen besteht weiterhin der Bedarf an empirischen Untersuchungen, die den Weg zum motivierenden und erfolgreichen Grammatiklernen ebnen könnten (vgl. KÖNIGS 1999: 319) und die Effektivität von Verfahren der GV untersuchen (vgl. EVEN 2016: 19; EVEN 2011b: 229), wobei, wie PORTMANN-TSELIKAS im obigen Zitat betont, die schulischen Rahmenbedingungen bei der Suche nach der Lösung berücksichtigt werden sollten.

<sup>23</sup> Im Rahmen derselben Untersuchung wurden auch SuS (n = 190) befragt. Die Befragung ergibt, dass ungefähr jeder vierte Schüler der Meinung ist, dass man die Grammatikkenntnisse entweder «gar nicht» oder nur «kaum» dramapädagogisch verbessern könne (vgl. FASCHING 2017: 214). Andererseits sieht fast die Hälfte der SuS ein gewisses Potenzial in der DP (vgl. ebd.).

<sup>24</sup> Aus der Arbeit geht hervor, dass die befragten Lehrpersonen eine Fortbildung in Dramapädagogik absolvierten und den Einsatz von Drama-Aktivitäten im FSU für «wichtig» (38%) oder «sehr wichtig» (62%) halten (vgl. FASCHING 2017: 177).



### I.6.3 Problematik des empirischen Fundaments der Dramapädagogik

Der Ruf nach einem ganzheitlichen Unterricht wurde nach dem PISA-Schock immer lauter (vgl. EGGLE 2013: 54ff.). Wie bereits an mehreren Stellen angedeutet wurde, wird in der vorliegenden Arbeit die Meinung vertreten, dass die Integration der DP als eine Form des ganzheitlichen FSU ein Weg ist, den von internationalen Schulleistungstudien sowie Richtlinien, Bildungsstandards und Lehrpläne geforderten Bildungsmassnahmen gerecht zu werden. Hierzu lohnt im Folgenden ein Blick auf die Forschungslage und die Forschungsdesiderata.

#### I.6.3.1 Kritik

Die Idee, den FSU dramapädagogisch zu gestalten, um didaktische Defizite des herkömmlichen FSU zu beheben, ist keineswegs neu (s. Kap. III.1.1).<sup>25</sup> Dennoch erfreut sich die DP im DaF-/DaZ-Bereich erst in den letzten Jahrzehnten einer wachsender Beliebtheit (vgl. SCHEWE 2010: 1584). Dies lässt sich an der Organisation spezieller Fachtagungen, thematischen Schwerpunkten rund um das *Theater* auf fremdsprachendidaktischen Kongressen oder der Gründung entsprechender Fachverbände erkennen. Des Weiteren nimmt das Angebot von Lehrveranstaltungen an verschiedenen Institutionen zu, ebenso werden dramapädagogische Verfahren immer häufiger in der Lehreraus- und Lehrerfortbildung eingesetzt (vgl. SAMBANIS et al. 2013; HAACK/SURKAMP 2011). Das ansteigende Interesse ist vor allem mit der Arbeit von SCHEWE (1993a) in Verbindung zu bringen. Ihr folgten weitere Meilensteine, die zur Fundierung des dramapädagogischen DaF-Unterrichts beitrugen (vgl. etwa TSCHURTSCHENTHALER 2013; JELIC 2011; MÜLLER 2008, KESSLER 2008, LUTZKER 2007; RONKE 2005; EVEN 2003; HUBER 2003; TSELIKAS 1998).<sup>26</sup> Inzwischen kursieren sehr viele Lehrmaterialien für den dramapädagogischen FSU auf dem Markt (s. Kap. IV.1.5.1). Zu nennen ist darüber hinaus die von SCHEWE und EVEN geleitete Zeitschrift *Scenario*, mit der 2007 ein Forum für den regelmässigen fachlichen Austausch rund um die performative Fremdsprachendidaktik geschaffen wurde. Sie verfolgen das Ziel, die Lücke zwischen der Praxis dramapädagogischer Arbeit einerseits und der theoretischen Anbindung an fachdidaktische Diskurse andererseits zu schliessen. Seither sind deutliche Anzeichen einer Auseinandersetzung mit Forschungsergebnissen performativer Ansätze zu beobachten.

Wie wirkungsvoll die DP den Unterricht entfalten kann, wissen dramaorientierte Lehrpersonen aus eigener Erfahrung. Problematisch ist, dass ihre Wirkungskraft zwar wie o. a. vielfach dokumentiert, aber bislang kaum genauer untersucht worden ist. Gelungene Praxisbeispiele und Falldokumentationen stellen bis dato die überwiegende Mehrheit der Publikationen zum dramapädagogischen FSU dar (vgl. HAACK 2018: 52). Diese Beiträge liefern zwar eine Fülle von Unterrichtsideen und stellen den Versuch dar, positive Erfahrungen aller Beteiligten bekannt zu machen und die DP als Bestandteil des FSU zu etablieren. Der grosse Nachteil der Aufsätze, die über gelungene Unterrichtsszenarien oder subjektive Eindrücke berichten, besteht

<sup>25</sup> Für Unterschiede zwischen dem dramapädagogischen und dem traditionellen kommunikativen Ansatz vgl. KESSLER (2008: 76f.).

<sup>26</sup> Eine Übersicht über die Vielfalt von Arbeiten auf dem Gebiet der DP (Aufsätze, Lehrbücher usw.) findet sich in KÜPPERS et al. (2011b: 222ff.).

m. E. aber darin, dass die Verfasser den eigenen Unterricht selten mit kritischer Distanz betrachten. Es kommen fast ausschliesslich nur die positiven Aspekte zum Ausdruck, was leicht den Eindruck erweckt, die DP sei ein «magisches Allzweckmittel» für Lernprobleme jeglicher Art. Im Gegensatz hierzu gibt es nur wenige Autoren, welche die DP in theoretischen Diskussionen positionieren oder ihr empirisch auf den Grund gehen. In diesem Bereich mangelt es daher nach wie vor an qualifizierter empirischer Forschung, sei es qualitative Forschung zur detaillierten Erfassung dramapädagogischer Lehr- und Lernszenarien aus verschiedenen Perspektiven (vgl. SCHMENK 2015: 47), sei es quantitative Forschung, die Fragen der Wirkung dramapädagogischer Ansätze auf bestimmte Zielgruppen und in spezifischen Kontexten angeht (vgl. HAACK 2018: 52; EVEN 2016: 19; KÜPPERS 2015: 152; SCHEWE 2015: 26; SCHMENK 2015: 46; BELLIVEAU/KIM 2013: 17f.; SAMBANIS 2013: 116; HAWKINS 1993: 60).

### I.6.3.2 Kurzer Überblick über die Forschungslage

Der Grund für ausstehende quantitative Studien liegt darin, dass performative Ansätze sehr komplexe Untersuchungsgegenstände sind – so zumindest das Argument (vgl. BONNET/KÜPPERS 2011: 43; EVEN 2003: 143; SCHLEMMINGER 2000: 5; KAO/O'NEILL 1998: 44). Dieses Argument darf allerdings nicht ausreichen, um auf die Durchführung quantitativer Untersuchungen zu verzichten. Der Herausforderung, die Lerneffekte von Drama-Aktivitäten im FSU statistisch zu untersuchen, stellte sich m. W. als erste KAO (1994). Interventionsstudien mit Kontrollgruppen- oder mit Prä-Post-Design, welche die Lernleistung im *DaF-Unterricht* untersuchen, gibt es meinem Kenntnisstand nach nicht.<sup>27</sup>

Wird der Blick über den FSU hinaus für das Ganze geöffnet, fallen weitere Studien zu performativen Ansätzen auf, welche die Forschungslage begünstigen. Wie in Kap. I.5 dargelegt, unternahm die DICE-Studie den Versuch, die Drama- und Theaterpädagogik europaweit systematisch und quantitativ zu erfassen. Die Ergebnisse zeigen, dass SuS, die dramapädagogisch unterrichtet wurden oder an Theaterprojekten teilnahmen, selbstbewusster miteinander kommunizieren, bessere Problemlösungsstrategien aufweisen, Minderheiten und Migranten gegenüber toleranter und empathischer sind, sich intensiver um andere kümmern und bessere Perspektiven einnehmen können als SuS, die keine Erfahrung mit der Drama- und Theaterpädagogik gemacht haben (vgl. DICE-KONSORTIUM 2010). Ein Jahr später bestätigt DOMKOWSKY (2011) einige Ergebnisse der DICE-Studie im Rahmen ihrer longitudinalen quantitativen Studie, welche die Wirkung des Theaterspiels mit Fokus auf Lernerfahrungen und Kompetenzgewinn untersucht. Ihre Studie weist ein ähnliches Design wie das der hier vorliegenden Untersuchung auf (s. Kap. IV). Es wurden 80 Jugendliche über ein Schuljahr hinweg untersucht, wobei zu drei Messzeitpunkten schriftliche Befragungen zu Eigenschaften, Interessen, Verhaltensweisen, Einstellungen und Werthaltungen eingesetzt wurden. Die Arbeit ist lobenswert, weil die Autorin kritisch über die Wirkung des Theaterspiels reflektiert, was sich darin spiegelt, dass sie den Einfluss anderer Faktoren als Ursache für signifikante Änderungen in den Untersuchungsgruppen nicht ausschliesst. Als Beispiel soll der Befund zur Leistungsmotivation herangezogen werden: Die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung

<sup>27</sup> Für einen Überblick über Interventionsstudien im FSU s. Kap. III.4.1.

weisen nach, dass Theaterspieler am Ende des Schuljahres signifikant leistungsmotivierter als zu Beginn sind.<sup>28</sup> Gleichzeitig sind jedoch keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zur Nicht-Theaterspielgruppe bzw. Kontrollgruppe festzustellen. Da die Leistungsmotivation auch in der Kontrollgruppe im Laufe der Zeit steigt, zieht DOMKOWSKY (2011: 455) daraus den Schluss, dass das Theater zwar ein möglicher Einflussfaktor sein kann, aber dass andere Faktoren einen stärkeren Einfluss auf die Leistungsmotivation haben müssen. Dabei vermutet sie, dass die Leistungsmessung und Versetzung die bestimmenden Einflussfaktoren sein könnten (vgl. ebd.).

Interessant an diesen beiden Studien ist der Befund zur Empathiefähigkeit, weil daran deutlich gesehen werden kann, warum performative Ansätze noch differenzierter untersucht werden sollten: Während die Ergebnisse der DICE-Studie zeigen, dass in Hinsicht auf die Empathiefähigkeit ein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen besteht (vgl. DICE-KONSORTIUM 2010: 26), ist dies in DOMKOWSKYS Studie (2011) nicht der Fall. Obwohl die Theaterspielenden deskriptiv betrachtet mehr Empathie aufweisen als die Mitschüler aus der Kontrollgruppe, konnte dennoch kein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen festgestellt werden, der die Wirkung des Theaterspielens nachgewiesen hätte (vgl. DOMKOWSKY 2011: 476). Gerade solche in beide Richtungen weisende Befunde zeigen, weshalb es nicht genügt, darauf zu beharren, dass die DP wirkungsvoll sei. Mehr noch: Divergierende Befunde werfen weitere Forschungsfragen auf, die wiederum den Spielraum für weitere Untersuchungen eröffnen. Bspw. könnte hier weitergeforscht werden, aus welchen Gründen die Empathiefähigkeit der SuS einer Gruppe zu- und der SuS der anderen abnimmt. Darauf folgend könnte definiert werden, unter welchen Bedingungen das Theater Einfluss auf *diese* Komponente hat. Überdies veranschaulicht DOMKOWSKYS Studie (2011) die Dringlichkeit einer Langzeitstudie der Unterrichtsprozesse, um voreilige Schlüsse zu vermeiden. Demgemäß besteht auch für die DP die Notwendigkeit einer longitudinalen Studie, welche kurzfristige Effekte durch die zeitliche Komponente im Forschungsdesign ausklammert.<sup>29</sup>

Neben den Untersuchungen zu performativen Ansätzen gibt es zahlreiche quantitative Studien aus anderen Bezugsfeldern, die indirekt Befunde für die Legitimation der seit der Reformpädagogik propagierten Theorie des ganzheitlichen Unterrichts und somit des dramapädagogischen FSU liefern (s. Kap. III.4). Insgesamt betrachtet stützt der jetzige Kenntnisstand aus verschiedenen Forschungsdisziplinen die Annahme, eine Fremdsprache bewegungsbasiert, polymodal und unter Einbezug von lernfördernden Emotionen zu unterrichten. Auf diese Studien wird in Kap. II und 0 näher eingegangen.

Unter den genannten Bezugsfeldern befindet sich die Neurodidaktik, deren Erkenntnisse aufgrund des Mangels an Nachweisen ebenfalls für die Legitimation der DP herangezogen werden.<sup>30</sup> Konkludiert wird folgendermassen: Wenn aufgrund der Erkenntnisse aus der Gehirnforschung gesagt werden kann, dass das Lernen mit Bewegung, das Lernen mit allen

<sup>28</sup> Eine Übersicht über die statistischen Verfahren der vorliegenden Untersuchung, zu welchen auch die ANOVA gehört, findet sich in Kap. IV.4.1.

<sup>29</sup> Bei kurzen Interventionen besteht die Gefahr, dass positive Ergebnisse nicht auf dem *Treatment* selbst, sondern auf dem *Neuigkeitseffekt* beruhen (s. Kap. IV.2.3).

<sup>30</sup> Vgl. exemplarisch FASCHING (2017: 81ff.); HAACK (2015: 51); HEINE (2014: 47f.); KULOVICS/TERLER (2014); SAMBANIS (2013); HORNGACHER (2010: 24); RONKE (2005: 72ff.); SCHEWE (1993b: 299f.).

Sinnen und die Erhaltung positiver Emotionen lern- und motivationsförderliche Effekte aufweisen, dann heisst das folglich, dass der Unterricht ganzheitlich, ergo dramapädagogisch gestaltet werden sollte.<sup>31</sup> Diese Logik stellt insofern ein Problem dar, als die Befunde aufgrund der Faktorenkomplexion erstens nicht direkt auf einen anderen Bereich übertragen werden können und zweitens oft methodologisch hinterfragt werden, weil viele Erkenntnisse mittels bildgebender Verfahren gewonnen wurden. Gegen die Relevanz von *Neuroimaging*-Befunden für die Didaktik wird generell heftig polemisiert (vgl. z. B. BERTHELE 2014; HUISKEN 2012; SCHUHMACHER/STERN 2012; BECKER 2007).<sup>32</sup> In Bezug auf den ganzheitlichen Unterricht warnt SCHLEMMINGER (2000: 16f.) davor, neurophysiologische Befunde als Legitimation für ganzheitliches Lernen heranzuziehen. Selbst SAMBANIS (2013: 132), die versucht, die DP aufgrund neurowissenschaftlicher Befunde aufzuwerten, macht in derselben Monographie darauf aufmerksam, dass solche Befunde nicht direkt auf die DP übertragen werden sollten. Als Folge von voreiligen Schlüssen befürchtet sie die Entstehung weiterer Neuromythen:

«Möglicherweise bietet der dramapädagogische Unterricht mit seiner besonders engen Verbindung von Sprache und Bewegung, von Darstellen und Deuten verschiedener Handlungen usw. tatsächlich günstige Bedingungen für eine vielfältige Aktivierung des sozialen neuronalen Netzwerks und der Spiegelneuronen, doch sollen an dieser Stelle durch Spekulationen keine falschen Begehrlichkeiten geweckt und kein weiterer neurodidaktischer Mythos in die Welt gesetzt werden» (ebd.).

Deswegen wird in der vorliegenden Arbeit auf umstrittene Erkenntnisse bzw. Folgerungen aus der Neurodidaktik verzichtet (s. Kap. III.4).

### I.6.3.3 Forschungsdesiderata

Der Forschungsstand unterstreicht die Notwendigkeit, die Idee eines performativen FSU einem Test zu unterziehen. Wie JELIC (2011: 122) bildsprachlich resümiert, «besteht der Kandidat Dramapädagogik die Theorieprüfung mit sehr guten Noten, schwächelt aber bei der praktischen Umsetzung.» So sehr es Theoretikern der DP zuwider sein mag: Solange die DP nicht auf ihre Effizienz untersucht wird, wird ihr der Status einer Alternativdidaktik anhaften. Erst, wenn gezeigt wird, dass ein dramapädagogischer FSU mit anderen Unterrichtsansätzen konkurrieren kann, kann vom Lehrpersonal an Schulen erwartet werden, dass die DP als Lernform wahrgenommen wird. Daher ist es höchste Zeit, die Lücken der Dreiecksbeziehung Theorie-Forschung-Praxis zu schliessen, damit der DP in Zukunft mehr Aufmerksamkeit im fremdsprachendidaktischen Diskurs geschenkt werden kann.

<sup>31</sup> Vgl. exemplarisch SAMBANIS (2013: 133).

<sup>32</sup> *Neuroimaging*-Befunde sind Erkenntnisse, die mittels bildgebender Verfahren gewonnen wurden.



## II. Das Drama des Fremdsprachenunterrichts

### II.1 Fremdsprachenunterricht im Spiegel der Grammatikvermittlung: Rückblick – Einblick – Ausblick

Im Folgenden wird Stellung der Grammatik im FSU mit lateinischen Kapitelüberschriften zum Ausdruck gebracht. Zunächst wird die facettenreiche GV kurz im historischen Abriss bespiegelt (Kap. II.1.1 bis II.1.4).<sup>33</sup> Im Anschluss an die geschichtliche Dimension der GV wird gezeigt, welche Konsequenzen der sog. «Methodenstreit» auf den FSU und insbesondere auf die GV hatte (Kap. II.1.5). Abschliessend wird die Frage aufgeworfen, wie die Grammatik in Zukunft vermittelt werden könnte. Dieses Erkenntnisinteresse geht aus dem Scheitern jeglicher Versuche hervor, die GV in Hinsicht auf die Lerneffektivität, Motivation und Einstellungen zu verbessern (Kap. II.1.6).

#### II.1.1 Grammatica est mater studiorum

Zur Zeit der *Grammatik-Übersetzungsmethode* (GÜM) hatte die Grammatik einen sehr hohen Stellenwert. Dies ist womöglich der Tatsache geschuldet, dass die Methode in Anlehnung an den altsprachlichen Unterricht entwickelt wurde, in welchem die Grammatik als Hilfsmittel zum Verstehen und Übersetzen von Texten benötigt wurde (vgl. NEUNER/HUNFELD 2004: 31). Sie wurde hauptsächlich schriftlich, explizit, deduktiv sowie in der Ausgangs- und Zielsprache vermittelt (vgl. ebd.: 21ff.; für weitere Merkmale s. Tabelle 1).

#### II.1.2 Grammatica in memoriam

Die Übertragung des altsprachlichen auf den neusprachlichen Unterricht erwies sich als kein guter Zug. Als Ergebnis der Reformbewegung, die sich von der Formel «Sprachenlernen = Grammatiklernen» abzusetzen versuchte, entstand die *Direkte Methode* (DM), welche die GÜM ablöste (vgl. ebd.).<sup>34</sup> Die Vertreter der DM gingen davon aus, dass auch ohne Kenntnisse von komplizierten Regeln grammatisch korrekte Sätze produziert werden können, indem sie genügend oft nachgesprochen werden. Sprachliche Strukturen wurden zunächst imitiert und mit den sog. *pattern drills* kontinuierlich eingeübt, woraus die Regeln induktiv abgeleitet werden sollten (vgl. ebd.: 32ff.).

Aus der DM entstand die *Audiolinguale Methode* (ALM), welche sich später zur *Audiovisuellen Methode* (AVM) weiterentwickelte (vgl. ebd.: 45ff.). Allen drei Methoden ist gemeinsam, dass sie erstens auf dem Behaviorismus fussen, der FSU zweitens auf die mündliche Kommunikation ausgerichtet ist, drittens ausschliesslich in der Zielsprache unterrichtet wird und die explizite GV viertens vernachlässigt wird (für weitere Merkmale s. Tabelle 1). Obwohl der

---

<sup>33</sup> Für eine ausführliche Darstellung der Methodengeschichte s. EDMONDSON und HOUSE (2011) sowie NEUNER und HUNFELD (2004).

<sup>34</sup> Es wäre falsch, die GÜM der Geschichte zuzuordnen, weil es in vielen Ländern nach wie vor einen GÜM-ähnlichen FSU gibt (vgl. RÖSLER 2012: 68). Als Beispiel sei das Land Serbien angeführt, wo sich gewisse GÜM-ähnliche Lehrwerke auf der vom Bildungsministerium herausgegebenen [Liste der erlaubten Lehrwerke für Gymnasien und Mittelschulen](#) (Stand: 10.10.18) befinden. Eines dieser Lehrmittel ist *Nemački jezik* von FILIPOVIĆ (2008), das seit 1991 genehmigt ist. Aus eigener Erfahrung kann ich bestätigen, dass dieses Lehrmittel heute noch von einzelnen Lehrpersonen eingesetzt wird und der GÜM folgt.

Grammatik offenbar keine grosse Rolle zukam, zeigte sich in der Praxis das Gegenteil: Sprechübungen wurden sehr schnell in Schreibübungen verwandelt, sodass die explizite GV nur vorübergehend tabuisiert wurde (vgl. KWAKERNAAK 2003: 24f.).<sup>35</sup> Des Weiteren dominierte die grammatische Progression die Gestaltung der Lehrwerkdialoge sowie die Konzeption der dazugehörigen *pattern drills* und Einsetzübungen. Solches ist widersprüchlich, weil der Grundgedanke der Methoden ist, den Lernenden die Einsicht in die grammatischen Strukturen bewusst zu verwehren (vgl. FUNK 1995: 31ff.). Deswegen führten die grammatikorientierten Lehrwerkübungen schnell zu kommunikativen Absurditäten (vgl. EVEN 2003: 118; FUNK 1995: 34).

### II.1.3 Grammatica somnium breve

Aus der Kritik an der DM, ALM und AVM entstand der *kommunikative Ansatz*, der darauf abzielte, die pragmatische mit der pädagogischen Perspektive zu verknüpfen (vgl. NEUNER/HUNFELD 2004: 84).<sup>36</sup> Dieser Ansatz entwickelte sich zum *interkulturellen Ansatz* weiter, mit welchem die Defizite des kommunikativen Ansatzes behoben werden sollten (vgl. BYRAM 1999: 364; EDMONDSON/HOUSE 2011: 124). Beim Vergleich der beiden Ansätze kann in Hinsicht auf die Rolle der Grammatik kein Unterschied festgestellt werden (vgl. NEUNER/HUNFELD 2004: 122f.). Dennoch ist der Stellenwert der Grammatik in Bezug auf die behavioristischen Methoden anders zu bewerten: Entgegen der DM, ALM und AVM waren einerseits grammatikunterrichtliche Phasen erwünscht und die Muttersprache andererseits nicht ausgeschlossen (vgl. ebd.: 85ff.; für weitere Merkmale s. Tabelle 1). Allerdings folgte die Grammatik nicht – wie bei der GÜM – einer grammatischen, sondern einer pragmatischen Progression (s. Kap. II.3.2.6). Das Ergebnis einer solchen Progression war, dass die Rolle der Grammatik wegen der missverstandenen Konzentration auf die Kommunikation schnell wieder hinterfragt wurde (vgl. RÖSLER 2019: 117). Laut GNUTZMANN und KÖNIGS (1995: 13) war man mit der Zeit zunehmend der Ansicht, die «Grammatikvermittlung und [...] die bewußte Auseinandersetzung mit dem Lerngegenstand seien unzweckmäßig und somit zu vermeiden.» Deswegen wurde die Grammatik auch mit dem kommunikativen sowie interkulturellen Ansatz nur partiell wiederbelebt (vgl. ebd.).

### II.1.4 Grammatica alternativa?

Obwohl der Begriff «Methode» während der kommunikativen Wende kritisiert wurde (s. Kap. II.1.5), entstand zur selben Zeit eine breite Palette an Vermittlungskonzepten, die in die Geschichte als *alternative Methoden* (*Total Physical Response*, *Silent Way*, *Community Language Learning*, die *Suggestopädie* u. a.) eingingen.<sup>37</sup> Ihre Vertreter distanzieren sich von fachwissenschaftlichen Sprachlerndiskussionen und bauen ihre Methoden auf der Grundlage von humanistischen und therapeutischen Ansätzen auf (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011: 128).<sup>38</sup>

<sup>35</sup> Anzunehmen ist, dass diese Schreibübungen zum Trainieren der Grammatik eingesetzt wurden.

<sup>36</sup> Für weitere Aspekte der Entstehung des kommunikativen Ansatzes s. NEUNER und HUNFELD (2004: 83f.).

<sup>37</sup> Neben dem Ausdruck *alternative Methoden* finden sich in der Fachliteratur Bezeichnungen wie *holistische* oder *humanistische Methoden* (vgl. SURKAMP 2010: 2).

<sup>38</sup> Eine tabellarische Übersicht über die Unterschiede zwischen herkömmlichen und alternativen Methoden findet sich in KÖNIGS (1995: 71).

Obwohl sich die alternativen Methoden gegen die typische strukturbezogene Spracharbeit stellen (vgl. ORTNER 1998: 21) und «von innovativen didaktischen Handlungen, die stark von traditionellen Lehrstrategien und Übungstypen abweichen» (EDMONDSON/HOUSE 2011: 126) gekennzeichnet sind, können sie laut KÖNIGS (1995) im Hinblick auf die GV kaum als alternativ bezeichnet werden. Die GV erfolgt bei diesen Methoden im Normalfall implizit (vgl. KÖNIGS 1995: 80). Die Grammatik wird dann thematisiert, wenn sie der Lernende ausdrücklich fordert (ebd.). Der Lernende selbst bestimmt das Ausmass an Grammatik und die Intensität der Auseinandersetzung damit (vgl. ebd.).<sup>39</sup> Bei Bedarf werden Präsentationsphasen eingeführt, worauf Strukturübungen folgen, die bestenfalls kommunikativ eingebunden werden (vgl. ebd.). Allerdings ist die Grammatik auch hier von der Kommunikation abgekoppelt. Paradoxerweise hat das zur Folge, dass die Grammatik nicht ganzheitlich bzw. *integriert*, sondern *isoliert* vermittelt wird.

### II.1.5 Status quo: Grammatik nach dem Methodenstreit

Mehr und mehr setzte sich die Erkenntnis durch, dass die Option «entweder Kommunikation oder Grammatik» keine gute Lösung ist. Die Unzufriedenheit mit der Vermittlung der Fremdsprache mittels bestimmter Methoden und Ansätze liess Zweifel an einer optimalen Methode aufkommen: Man fragte sich nicht nur, wie man Grammatik vermitteln solle, sondern auch, ob es überhaupt eine *richtige* Unterrichtsmethode gebe (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011: 131; ROGERS 2009: 347). Zahlreiche Experimente unternahmen den Versuch, Methoden miteinander zu vergleichen und auf dieser Basis herauszufinden, welche Methode die empfehlenswertere ist (für Beispiele vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011: 131). Gewiss zeigten verschiedene Methoden positive Auffälligkeiten aus unterschiedlichen Bereichen, was zu dem Schluss führte, dass der Sprachlernerfolg nicht nur von einer bestimmten Methode abhängen kann (vgl. ebd.).

Einen früheren Versuch, die Diskussion um den Methodendiskurs zu beenden, unternahm KUMARAVADIVELU (2006). Er bezeichnet die Unterrichtsmethoden als Mythen und plädiert für die *Postmethod Pedagogy* (vgl. ebd.: 163). Infolgedessen postulierte KUMARAVADIVELU (ebd.: 171ff.) drei pädagogische Parameter für das Fremdsprachenlernen in der *Postmethoden-Ära*:

1. *The parameter of particularity*: Jede pädagogisch-didaktische Vorgehensweise muss die besonderen soziokulturellen Bedingungen des jeweiligen Lehr- und Lernkontextes und die verschiedenen Lehrpersonen und Lernenden berücksichtigen.
2. *The parameter of practicality*: Lehrpersonen soll Raum gegeben werden, selbst im Unterricht zu forschen, um über den eigenen Unterricht und wissenschaftlich fundierte Theorien reflektieren zu können, um selbst praxisrelevante Theorien ableiten zu können. Notwendig sind *Theorien der Praxis*.

---

<sup>39</sup> Nur beim *Silent Way* ist eine Progression vorgegeben (vgl. KÖNIGS 1995: 73).



3. *The parameter of possibility*: Dem Lernenden soll die Möglichkeit geboten werden, den *Status quo* infrage zu stellen und den Unterricht mit eigenen Erfahrungen zu beeinflussen. Daher sollte in Lehrplänen und Lehrwerken genügend Freiraum für die Anpassung des Unterrichts an die besonderen Bedürfnisse der Lernenden gegeben werden.

Kurzum könnte man sagen, dass KUMARAVADIVELU für einen FSU plädiert, der unter der Berücksichtigung zahlreicher Faktoren bzw. spezifischer Bedingungen vor Ort bestimmt und aufgrund der Ergebnisse der Lehrerforschung fortwährend angepasst werden soll (vgl. ebd.: 165). Ein solcher FSU lässt sich in diesem Sinne gestalten, wenn statt einer Methode ein Ansatz gewählt wird. Wie die Geschichte zeigt, sind Methoden zu geschlossen (vgl. Schewe 2016: 64; ROGERS 2009: 349); Ansätze hingegen sind offen, weil sie weder auf vorgegebenen Regeln oder vordefinierten Rollen noch auf festgelegten Abläufen basieren:

«Each of these approaches (or at least those that have been more fully elaborated and adopted) has a core set of theories and beliefs about the nature of language, of language learning, and a derived set of principles for teaching a language. None of them however leads to a specific set of prescriptions and techniques to be used in teaching a language. They are characterised by a variety of interpretations as to how the principles can be applied. [...] They allow for individual interpretation and application. They can be revised and updated over time as new theories and new practices emerge» (RICHARDS/RODGERS 2001: 244f.).

EDMONDSON und HOUSE (2011: 131f.) machen sich ebenso dafür stark, sich in Zukunft von der Suche nach einer «Lehrmethode als Allheilmittel für Lernprobleme» abzuwenden. Sie unterstreichen, dass man sich in der Postmethoden-Ära vom Motto «Prinzipien statt Methoden» leiten lassen sollte:

«Die kritische Frage ist nicht, ob Methode A, B oder C eine «gute» oder sogar die «beste» Lehrmethode ist. Vielmehr ist wichtig, ob implizite oder explizite *didaktische Prinzipien*, die hinter solchen Lehrmethoden stehen, und innovative didaktische Handlungen, die in verschiedenen Methoden verwendet werden, in eine *Lehrstrategie* für einen bestimmten unterrichtlichen Zweck sinnvoll integriert werden können. Aus dieser Perspektive sind z. B. der Appell, die «*Gefühle*» und die *Befindlichkeit der Lerner* ernst zu nehmen, und die Berücksichtigung *nichtverbaler Kommunikation* durchaus relevant.» (EDMONDSON/HOUSE 2011: 127, Hervorhebung v. Verf.)

Obwohl in der Fachliteratur heute von Fremdsprachenlernmethoden abgeraten wird und nun die Rede von Ansätzen in der Postmethoden-Ära ist (s. Kap. III.1.3), schlich sich der sog. *Lehrwerkansatz* heimlich in die Klassenzimmer ein. Den in Kap. I.6.1.2 angeführten Gründen für die Entstehung des Lehrwerkansatzes liesse sich ein weiterer Grund zuordnen: Die Empfehlung eines differenzierten Unterrichtsverfahrens scheint viele Lehrpersonen zu verwirren, so dass sie sich eher für die konsequente Abarbeitung eines Lehrwerks entscheiden. Werden z. B. die von KUMARAVADIVELU sehr allgemein formulierten Prinzipien und EDMONDSONS und HOUSE' Vorschlag (s. oben) hinzugezogen, können sich Praktiker mit wenig theoretischem Hintergrundwissen nicht bewusst sein, wie sie eine Fremdsprache vermitteln sollen. Mehr noch: Die allgemeinen Formulierungen könnten Lehrpersonen dazu ermutigen, eklektisch vorzugehen; was zur Folge haben könnte, dass sie den Unterricht nur aufgrund subjektiver Einschätzungen und eigener Forschung steuern.

Der Methodenstreit führte m. E. nicht dazu, dass man sich von den Methoden abwendet, sondern eher dazu, dass man sich erneut von einem kommunikativ ausgerichteten FSU zu einem formfokussierten FSU bewegte, in welchem die Grammatik (so wie in Kap. I.6.1 und I.6.2) vermittelt wird.

### II.1.6 Quo vadis, Grammatica?

Historisch betrachtet zielt die Kritik also nicht nur auf die Dominanz der Grammatik im FSU bei bestimmten Methoden ab, sondern auch auf den Mangel an Grammatik in den anderen: Die übermäßige GV – wie bei der GÜM – befähigte den Lernenden nicht, kommunikativ zu handeln (s. Kap. II.1.1). Der Gebrauch des begrenzten Grammatikrepertoires – wie bei der DM, AVM und ALM – hatte ebenso gravierende Folgen, weil das Vorenthalten von Grammatikregeln ironischerweise dazu führte, dass es bei Lernenden an kommunikativer Kompetenz mangelte (vgl. EVEN 2003: 121; GNUTZMANN 1995: 265f.; JENKINS 1994: 33; HARDEN 1993: 80; s. Kap. II.1.2).<sup>40</sup> Deswegen wurde die Grammatik mit der kommunikativen Didaktik wiederbelebt (s. Kap. II.1.3). Doch die GV schien ein kurzer Traum (*somnium breve*) gewesen zu sein, weil sie bei vielen Lehrpersonen erneut schnell aus der Praxis verbannt wurde (vgl. RÖSLER 2019: 112; GNUTZMANN/KÖNIGS 1995: 13). Zeitgleich wurde die GV in den alternativen Methoden (abgesehen von *Silent Way*) nicht thematisiert (s. Kap. II.1.4). – doch die Praxis zeigte, dass die Grammatik, wie bei den behavioristischen Methoden, isoliert behandelt wurde. Aus der Analyse des Umgangs mit der Grammatik in alternativen Lehrkonzepten folgert KÖNIGS (1995: 81), dass sich für die alternativen Methoden dasselbe wie für den kommunikativen Unterricht festhalten lässt: Es besteht weiterhin der Bedarf, das Phänomen GV systematisch zu erfassen (s. Kap. II.1.4). Dieses Desiderat ist umso grösser, da die Grammatik vielerorts immer noch als Gegensatz zur Kommunikation verstanden wird (vgl. RÖSLER 2019: 112). Nicht zuletzt besteht das Bedürfnis auch, weil viele Lernende nach wie vor unzufrieden mit der GV sind (s. Kap. I.6.2).

Die Frage bleibt präsent: Wie sollte man die Grammatik nun in der Postmethoden-Ära unterrichten? Betrachtet man die wiederholte Auf- und Abwertung der Grammatik in der Geschichte, liegt die Ableitung einer «Pendeltheorie» nahe (EDMONDSON/HOUSE 2011: 49f.). Es folgt eine tabellarische Darstellung der Rolle der Grammatik, welche die Pendeltheorie veranschaulicht. Aus der ersten Spalte von rechts in Tabelle 1 geht hervor, dass die Antwort auf die Frage nach der optimalen GV wäre, das Pendel in eine mittlere Position zu bringen (vgl. KWAKERNAAK 2003: 23). Problematisch bei KWAKERNAAKS Vorschlag (ebd.) ist jedoch, dass er versucht, die Frage pauschal zu beantworten. Angesichts der Tatsache, dass die Grammatik adressatenspezifisch sein soll – was aus KUMARAVADIVELUS Überlegungen zum postkommunikativen Zeitalter (s. Kap. II.1.5) sowie den theoretischen Überlegungen zum Grammatikbegriff hervorgeht (s. Kap. II.2.2) – ist KWAKERNAAKS Pauschalisierung mit Vorsicht zu betrachten. Etwa ist die Beurteilung der Angemessenheit von der explizit-induktiven Vorgehensweise für verschiedene Altersgruppen nicht einfach (s. Kap. II.3.2.1 und II.3.2.7).

<sup>40</sup>

HARDEN (1993: 80) geht sogar so weit, dass er die Vermutung anstellt, die kommunikative Kompetenz sei nur bei einzelnen Lernenden auf den kommunikativen FSU zurückzuführen.

	<b>Grammatik-Übersetzungsmethode</b>	<b>Audiolinguale Methode</b>	<b>Kommunikativer Ansatz</b>	<b>Vorgeschlagener "postkommunikativer" Ansatz</b>
<b>1. Zielsprachvariante</b>	geschriebene (literarische) Sprache	gesprochene (Alltags-)Sprache	gesprochene (Alltags-)Sprache	gesprochene (Alltags-)Sprache
<b>2. Sprachlerntheorie</b>	aus ausgewählten Elementen und nach vorgegebenen Regeln Sätze bauen	nach ausgewählten Mustern Sätze variieren	begreiflichen Input inhaltlich verarbeiten, ausgewählte Redemittel und Sätze reproduzieren und variieren "aufgeklärt"	begreiflichen Input inhaltlich verarbeiten, ausgewählte Elemente mit sprachlich-analytischer Aufmerksamkeit reproduzieren und variieren
<b>3. Zwei- bzw. Einsprachigkeit</b>	zweisprachig	einsprachig	zweisprachig	"aufgeklärt" zweisprachig
<b>4. Stellenwert der Grammatik</b>	Grundlage	theoretisch Hilfsmittel, praktisch Grundlage	Hilfsmittel (Vokabular bzw. Redemittel primär)	Hilfsmittel (Vokabular bzw. Redemittel primär)
<b>5. Einführungsmodus gramm. Strukturen</b>	deduktiv	implizit-induktiv	deduktiv	explizit-induktiv
<b>6. Übungsmodus</b>	schriftlich, formorientiert, dekontextualisiert	mündlich, formorientiert, laut Theorie mit folgendem Transfer (Kontextualisierung)	schriftlich (+ mündlich?), formorientiert (dekontextualisiert)	mündlich + schriftlich, formorientiert im Kontext + inhaltsorientiert mit formalem Fokus
<b>7. Grammatische Progression</b>	stark an der Systematik der beschreibenden Grammatik orientiert	stark an der Beschreibungssystematik orientiert, z. T. nach Frequenz in gesprochener Sprache und formalem Schwierigkeitsgrad geordnet	stark an der Beschreibungssystematik orientiert, z. T. nach Frequenz in gesprochener Sprache, formalem Schwierigkeitsgrad, kommunikativer Relevanz und nach funktionaler bzw. thematischer Progression geordnet	Kompromiss zwischen natürlicher Erwerbsreihenfolge (=Ergebnis von Frequenz, Auffälligkeit, funktionaler Transparenz, erwerbsmässigem Schwierigkeitsgrad) und Beschreibungssystematik
<b>8. Form der Regel</b>	abstrakte linguistische Begriffe mit entsprechender Terminologie	konkrete Muster	abstrakte linguistische Begriffe mit entsprechender Terminologie	Kombination konkreter Muster mit vorsichtiger Abstraktion in "sprechender" Terminologie

Tabelle 1: Historisch-summarische Darstellung der Rolle der Grammatik im FSU (vgl. KWAKERNAK 2003: 23)

Es wäre zu voreilig, bereits an dieser Stelle eine Antwort auf die Frage liefern zu wollen, wie die Grammatik denn nun vermittelt werden sollte. Zuvor lohnt ein Blick auf die GV im Postmethoden-Zeitalter, der sich die nächsten Abschnitte in Kap. II widmen werden.

## II.2 Grammatikbegriff im fremdsprachlichen Diskurs

Da die Debatte um den *besten* Grammatikbegriff die theorieorientierten Überlegungen zur GV spiegelt, wird im Folgenden die Vielfalt an Begriffen und Definitionen präsentiert (Kap. II.2.1). Daraufhin wird versucht, die Grammatik aufgrund der Synthese voriger Definitionsversuche auf einer Metaebene zu definieren (Kap. II.2.2).

## II.2.1 Übersicht über die Vielfalt der Begriffe und Definitionen

In den 70er Jahren fing man in Fachkreisen an, darüber zu diskutieren, was eine Grammatik für den FSU ausmache, weil es notwendig war, die *didaktische* Grammatik von der *linguistischen* Grammatik abzugrenzen (vgl. KÖNIGS 1999: 305).<sup>41</sup> Insgesamt lassen sich, je nach Perspektive, vier Argumentationslinien entdecken.

Zur ersten Gruppe gehört HELBIG (1981: 61), aus dessen Sicht die *Grammatik B* bzw. die Beschreibung des Regelsystems die Grundlage der didaktischen Grammatik bildet. Für die didaktische Grammatik sei charakteristisch, dass sie nicht linguistischer, sondern spracherwerbstheoretischer und lernpsychologischer Natur ist (vgl. ebd.: 57). Neben der Grammatik B unterscheidet er ferner zwischen der *Grammatik A* (dem kompletten Regelsystem einer Sprache) und der *Grammatik C* (dem Sprachwissen der Sprecher bzw. der inneren Grammatik) (vgl. ebd.: 49).

Zur zweiten Argumentationslinie gehören diejenigen, für welche die Grundlage der didaktischen Grammatik die Grammatik C bildet. KRUMM (1979: 83), einer der Vertreter dieser Auffassung, definiert die didaktische Grammatik als

«jene Form der Grammatik, die beschreibt, welcher Ausschnitt aus einer Sprache gelernt werden soll, und die darüber hinaus Hinweise gibt, wie sich dieser Lernprozess günstig vollziehen könne bzw. wie er sinnvoll durch Lehren gesteuert werden könne.»

Innerhalb der didaktischen Grammatik unterscheidet er zwischen drei möglichen Formen: didaktisierte Grammatiken, Lehrer-/Schulgrammatiken und Lerngrammatiken. Dabei spielt die Letztere die entscheidende Rolle für den FSU. Bei der *Lerngrammatik* handelt es sich «um eine Grammatik aus der Sicht des Lerner» (ebd.). Den Begriff Lerngrammatik weitet SCHMIDT (1990) als *Lerner-Grammatik* aus. Er betont als wichtigste Unterschiede in der Gegenüberstellung zur linguistischen Grammatik die Auswahl der grammatischen Inhalte, die Konkretheit/Anschaulichkeit, die Ausführlichkeit der Regeldarstellung und die lernpsychologischen Kategorien wie Verstehbarkeit, Behaltbarkeit und Anwendbarkeit (SCHMIDT 1990: 154). Das Ziel der Lerner-Grammatik ist es, «sich selbst überflüssig zu machen; dieses Ziel ist dann erreicht, wenn Fremdsprachenlerner(innen) die Fremdsprache rezeptiv wie produktiv frei beherrschen, ohne die «Krücke» Grammatik» (ebd.). Später setzen FUNK und KOENIG (1991) den Begriff der *pädagogischen* Grammatik mit SCHMIDTS Verständnis von Lerner-Grammatik gleich. Darunter verstehen sie eine Grammatik,

1. deren Auswahl auf der Grundlage der Kenntnisse, Bedürfnisse und Voraussetzungen der Lernenden getroffen wird,
2. die nicht das Ziel des Unterrichts selbst, sondern ein Mittel zur aktiven Verwendung der fremden Sprache ist,
3. die diejenigen Teile einer Regel oder eines Systems auswählt und beschreibt, die für den Verwendungszweck gebraucht werden und
4. die in der Präsentation von grammatischen Regeln auf ausserlinguistische Mittel (bspw. Bilder) zurückgreift, um das Verstehen zu erleichtern (vgl. FUNK/KOENIG 1991: 13f.).

<sup>41</sup> Mit der Zeit sah man ein, dass sich weder die *traditionelle Schulgrammatik* noch die *Dependenz-Verb-Grammatik* für den FSU eignet (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013: 190ff.).

Sowohl KRUMMS als auch SCHMIDTS Begriffe sind der Kritik ausgesetzt. RÖSLER (2000) kritisiert den Begriff Lerner-Grammatik in Hinsicht auf die Ambiguität. Er widersetzt sich dem Versuch, die Lerner-Grammatik auf veranschaulichend und konkretisiert dargestellte Inhalte der linguistischen Grammatik zu reduzieren, ohne dabei die Lernziele und die Textsorte zu berücksichtigen (vgl. RÖSLER 2000: 265). Aus dieser Kritik zieht CHAUDHURI (2009: 114) den Schluss, dass durch die Auswahl nicht nur der Umfang, sondern auch «der mehrkanalige Zugang zur Grammatik begrenzt [werde.]» Er hält sich an KRUMMS Definition einer kontrastiven didaktischen Grammatik, weil sie nicht nur Lernkanäle öffnet, sondern auch den Weg zu einem Verständnis von Grammatik über Mehrsprachigkeit bahnt (vgl. ebd.). Des Weiteren solle die Grammatik auf der Sprachbiographie, den Lernzielen und den bereits erworbenen kommunikativen Kompetenzen aufbauen (vgl. ebd.: 115).

Aus THURMAIRS Kritik (1997; 2010) zeichnet sich die dritte Argumentationslinie ab. Sie kritisiert, dass in der Diskussion um den Begriff der Grammatik die grammatische Seite zugunsten der didaktischen und pädagogischen vernachlässigt wurde (vgl. ebd.: 301). Wie THURMAIR anführt, werde seit langem um das Wie und Was debattiert, was den FSU zwar mit wertvollen Vorschlägen bereicherte, aber linguistisch gesehen zu einer Verengung führte (vgl. ebd.; vgl. exemplarisch EVEN 2003; SCHLAK 2000). Aus der Synthese der ersten beiden Argumentationslinien ergibt sich eine Grammatik, die weder die Linguistik noch die Didaktik ausschliesst. Sie fordert eine *pädagogische* Grammatik, die kontrastiv, klar, einfach, anschaulich sowie inhaltlich ansprechend dargestellt ist und zugleich eine Grammatik ist, die sprachliche Funktionen sowohl in angemessenen Texten als auch Kontexten zeigt und hinsichtlich der Normen der Sprachbeschreibung sprachadäquat ist (vgl. THURMAIR 2010: 301).

Zur vierten Argumentationslinie gehören die Fachdidaktiker, die bei der Definition der Grammatik von den Kommunikationsbedürfnissen des Lernenden ausgehen. So entstand die kommunikative bzw. *kommunikativ-funktionale Grammatik* (vgl. GÖTZE 2001b: 193; GLÜCK 2000: 224; SCHLAK 2000: 110).<sup>42</sup> In der Fachliteratur werden mit diesem Begriff Konzepte in Verbindung gebracht, die «pragmatische Kategorien» wie Absichten, Situationen, Rolle und «notionale Kategorien» wie Raum, Zeit, Quantität und Qualität als Ausgangspunkt für die Beschreibung und Erklärung grammatischer Strukturen und Funktionen setzen (HENRICI 1986: 224). BARKOWSKI (1982: 126) definiert die kommunikativ-funktionale Grammatik als eine «Übersicht über die grundlegenden kommunikativen Funktionen der Sprache und die Weisen ihrer Realisierungen auf der Ebene der sprachlichen Mittel.»

Auch dieser Terminus wird von den Vertretern der ersten beiden Argumentationslinien kritisiert. Laut HELBIG (1999: 15) wurde der Begriff unter dem Einfluss des Stichworts «Kommunikation» oft fälschlich interpretiert, was dazu führte, dass sie

«als einfacher Ersatz des alten Gegenstands (Sprachsystem, Grammatik) durch einen neuen Gegenstand (Kommunikation), als Ersatz des alten Lernziels (formale Kompetenz) durch ein neues Lernziel (kommunikative Kompetenz) [verstanden wurde].»

Diese Polarisierung von «Grammatik» und «Kommunikation» verursachte eine Trennung der Grammatik von der Kommunikation (ebd.). Er führt das Missverständnis auf den ungeklärten

<sup>42</sup> Für extensive Ausführungen über die teilweise synonym gebrauchten Begriffe wie *funktional-kommunikative Grammatik*, *Inhalts-* und *Ausdrucksgrammatik* sowie kontrovers diskutierte Probleme s. HELBIG (1999).

Begriff der *Funktion* in der Linguistik zurück und erklärt, dass die kommunikativ-funktionale Grammatik die Grammatik nicht aus-, sondern einschliesse, «weil auch die Kommunikationsfähigkeit als Ziel des Fremdsprachenunterrichts keineswegs den Erwerb der Mittel des Sprachsystems – als Weg zu diesem Ziel – überflüssig macht» (ebd.). Desgleichen kritisiert auch KRUMM (1988: 8) den pragmatischen Aspekt. Es sei unmöglich, alle morphosyntaktischen Phänomene pragmatisch zu interpretieren. Des Weiteren wird die Zuordnung der Funktionen zur Form und umgekehrt dadurch erschwert, dass sprachliche Mittel und Intentionen nicht im Verhältnis 1:1 stehen (vgl. SCHLAK 2000: 111; HELBIG 1999: 18).

Auf der anderen Seite sieht GÖTZE (2001b) ein Potenzial in der kommunikativ-funktionalen Grammatik, weil sie sich das Konzept der *Language Awareness* zunutze macht, wodurch das Regelwissen der Erstsprache mitberücksichtigt wird. GÖTZE (2001b: 193) ist der Ansicht, dass diese Grammatik, die gleichzeitig normbezogen und -kritisch verfährt, den Interessen der Lernenden entspricht, weil Lernende dem FSU mit eigenen Zielsetzungen, kommunikativen und ästhetischen Absichten begegnen, die sie in der Fremdsprache realisieren wollen. Ihm zufolge ist das Ziel der kommunikativ-funktionalen Grammatik

«eine ganzheitliche grammatische Beschreibung, die vom *Inhalt* bzw. von der *Funktion/Intention* zur *Form* der sprachlichen Äußerungen gelangt und nicht umgekehrt, wie es zahlreiche bisherige Grammatiken getan haben. Dabei werden kognitive und kommunikative mit strukturellen Beschreibungselementen zusammengeführt und sprachliche Inhalte, die zu einer Äußerung gehören, gemeinsam dargestellt und nicht, wie häufig in der Vergangenheit, getrennt behandelt, weil sie unterschiedlichen grammatischen Kriterien (Wortarten, Satzarten usw.) angehören» (ebd., Herv. i. Orig.).

## II.2.2 Versuch einer Begriffsbestimmung

Wie die Heterogenität der dargestellten Debatten um den Grammatikbegriff zeigt, steht eine Definition des Grammatikbegriffs im fremdsprachlichen Diskurs noch aus, weil immer noch kein Konsens über das Verhältnis der Linguistik und Didaktik, sowie über Fragen der Quantität und Qualität der Auswahl besteht. Andererseits lassen sich beim Vergleich theoretischer Überlegungen Gemeinsamkeiten entdecken (vgl. THURMAIR 2010; 1997; CHAUDHURI 2009; EVEN 2003; GÖTZE 2001b; RÖSLER 2000; JUNG 1993; FUNK/KOENIG 1991; SCHMIDT 1990; BARKOWSKI 1982; HELBIG 1981; KRUMM 1979). Aufgrund der angeführten Gemeinsamkeiten und Kritikpunkte sollte der Grammatikbegriff justiert werden. Aus THURMAIRS Kritik und den Überlegungen von GÖTZE (2001b) lässt sich herleiten, dass sich die Grammatik «im Spannungsfeld zwischen linguistischer Beschreibung und didaktischer Reflexion» bewegen sollte (EVEN 2003: 136f.). Darüber hinaus sind die Begriffe schwer voneinander zu trennen. In der Praxis ergibt sich, dass es oft zu Grenzüberschreitungen kommt (vgl. GÖTZE 2001a: 1070). Aus diesen Gründen wird in der vorliegenden Arbeit der Begriff *kommunikativ-funktionale Grammatik* verwendet, da mit dieser Bezeichnung weder die didaktischen noch die linguistischen Grundlagen ausgeschlossen werden. Auch wenn HELBIG und KRUMM diesen Grammatikbegriff infrage stellen, wird hier die Ansicht vertreten, dass ihre Kritik nicht aufgrund der theoretischen Überlegung, sondern infolge der Rezeption des Begriffs nicht standhält. Aus der Synthese aller angeführten Überlegungen und kritischen Umoorientierungen ergibt sich, dass

die *kommunikativ-funktionale* Grammatik eine Grammatik ist, die speziell auf den Zweck Lernen und Lehren der Grammatik zur aktiven Verwendung der fremden Sprache im FSU ausgerichtet ist. Sie ist:

1. *dreidimensional*, weil sie ein Bindeglied zwischen der Linguistik, Psychologie und Pädagogik ist. Durch das Zusammenspiel der drei Disziplinen werden weder die Grammatik als Beschreibung des Sprachsystems noch pädagogisch-psychologische und fremdsprachendidaktische Grundlagen ausgeschlossen.
2. *form- und inhaltsorientiert*, weil strukturelle Beschreibungselemente und sprachliche Inhalte einer Äußerung in ihr zusammengeführt werden.
3. *adressatenspezifisch*, weil die Auswahl der Inhalte, der Umfang und die Progression durch die Adaptation an das Alter, die Lernbiographie und die Bedürfnisse des Lernenden erfolgen.
4. *textsortenspezifisch*, weil sie die Textsorte berücksichtigt und die sprachlichen Funktionen in inhaltlich ansprechenden Texten und Kontexten zeigt.
5. *ganzheitlich*, weil sie mehrkanaliges Lernen ermöglicht, indem sie konkretisiert, anschaulich und einfach mithilfe von leicht einleuchtenden sprachlichen und extralinguistischen Elementen (mit nonverbalen Ausdrucksmitteln, visuellen Mitteln usw.) dargestellt wird.
6. *kontrastiv*, weil das Regelwissen der Erstsprache und anderer erworbenen Fremdsprachen miteinbezogen wird, wodurch ein Lernen über Mehrsprachigkeit ermöglicht wird.
7. *lehrergerecht*, weil sie der Lehrperson Hinweise darauf liefert, wie der Lernprozess sinnvoll gesteuert werden kann.

Analog zu EDMONDSONS und HOUSE' Überlegungen, dass die ideale Unterrichtsmethode eine Utopie ist (s. Kap. II.1.5), ziehe ich den Schluss, dass es ebenso angesichts der Faktorenkomplexion keinen optimalen Weg für die GV geben kann. Im Geiste der Postmethoden-Ära scheint es angemessen zu sein, den Begriff zu öffnen, sodass der Lehrperson genügend Spielraum gegeben wird, die GV vor Ort unter der Berücksichtigung der faktoreichen und spezifischen Unterrichtsbedingungen zu bestimmen – analog zur selbstständigen Interpretation und Eingrenzung von Befunden durch Forscher, die stets unter Berücksichtigung vielerlei Faktoren und den gegebenen Bedingungen geschehen. Dementsprechend stimme ich auch RÖSLER (2019: 118) zu, dass es die Aufgabe der Lehrpersonen sein sollte, «zu überlegen, für welche konkrete Gruppe von Lernenden mit welchen Sprachlernerfahrungen mit welchen Lernzielen usw. welche Art von Grammatikvermittlung wie geeignet ist.»

### II.3 Grammatikvermittlung im Brennpunkt

In Kap. II.3.1 werden die Hauptprobleme der GV erörtert: Motivation und Einstellungen. In den darauffolgenden Abschnitten wird die Auseinandersetzung mit weiteren Kernproblemen der GV, die eng mit der Frage der Motivation und Einstellungen sowie der Frage des Lernerfolgs verknüpft sind, fortgesetzt (Kap. II.3.2). In der Schlussfolgerung wird zusammenfassend dargestellt, wie ein effektiver Grammatikerwerb angestoßen und Einstellungen positiv beeinflusst werden könnten (Kap. II.3.3).

### II.3.1 Motivations- und Einstellungsprobleme

Aus dem Überblick in Kap. I geht hervor, dass der herkömmliche FSU «für die Stiftung einer Allianz zwischen Grammatik und Motivation nicht tragfähig [ist]» (DÜWELL 2000: 29). Die Forschungsergebnisse zur Motivation und Einstellung zum Grammatiklernen sind vor allem ZIMMERMANN (1995; 1991; 1990; 1984) zu verdanken. Seine empirischen Untersuchungen decken auf, dass die Grammatik von den Lernenden eigentlich gewünscht, aber ihre Anwendung als problematisch betrachtet wird. Die meisten untersuchten SuS stufen die Grammatik als «langweilig, schematisch, monoton und ritualisiert» ein und führen dies auf die ineffizienten Vermittlungsmethoden zurück (ZIMMERMANN 1995: 186). Des Weiteren beklagen sich viele der Befragten über die Sinnlosigkeit der Grammatik, weil sie als abstrakt und realitätsfern erlebt wird (vgl. ebd.). Bspw. folgten auf die Frage «Was bedeutet für dich Grammatik?» überwiegend negativ besetzte Antworten (vgl. ZIMMERMANN 1984: 85). Nur etwa 3% von 908 Befragten kreuzten die Option «Freude am Lernen» an (vgl. ebd.). Diese Unbeliebtheit der Grammatik bestätigen ebenso jüngere Beiträge (vgl. ROTHSTEIN et al. 2014; BRAUN 2011; DÜRSCHIED 2010; PEYER 2006; SCHMITZ 2003; DIEHL et al. 2000). Überdies beschränken sich negative Äusserungen über die Grammatik nicht nur auf den DaF-Unterricht. Sie scheinen «über Lebensalter, Geschlecht, Schultyp, Länder und Epochen hinweg eine Konstante des Fremdsprachenunterrichts zu sein» (ZIMMERMANN 1995: 182; vgl. auch BETZ et al. 2016; KÜSTER 2007; LEUPOLD 2007; DÜWELL 2000: 30). Diese These bestätigen nicht nur ZIMMERMANN'S Untersuchungen (1995; 1991; 1990; 1984), sondern auch viele Folgeuntersuchungen (vgl. ROTHSTEIN et al. 2014; BRAUN 2011; DÜRSCHIED 2010; KRAUß/JENGTES 2008; PEYER 2006; EVEN 2003; PISTORIUS 2003; SCHMITZ 2003; DIEHL et al. 2000; FOERSTER 1997; 1993; KALLENBACH 1996; CHAUDURI et al. 1992).<sup>43</sup>

Aus diesen Studien zum Grammatiklernen erfahren wir nicht nur, dass Lernende grundsätzlich affektiv negativ zum Grammatiklernen eingestellt sind, sondern auch, was die negativen Einstellungen auslöst. Zusammengefasst lassen sich aus den o. a. Studien folgende Ursachen für die emotionale Ablehnung von Grammatik seitens der Probanden sondieren:

1. Umfang (zu starker Akzent auf der Grammatik im Unterricht)
2. Komplexität (Schwerverständlichkeit)
3. Ungeeignete Vermittlungsmethoden
4. Isolierte Behandlung (Frage nach dem Sinn)
5. Leistungsfeststellung (Fehlerkorrektur, Sanktionierung)

Wie Untersuchungen zeigen wird nicht jede Art von Einstellung negativ beeinflusst. Unter *Einstellung*<sup>44</sup> wird in der Psychologie die «psychische Tendenz [verstanden], die dadurch zum Ausdruck kommt, dass man ein bestimmtes Objekt mit einem gewissen Grad an Zuneigung oder Ablehnung bewertet» (EAGLY/CHAIKEN 1993: 1). Je nach Theoretiker besteht die Einstellung aus einem Zwei- oder Dreikomponentenansatz: aus der *affektiven*, der *kognitiven* und

<sup>43</sup> Die Ergebnisse zahlreicher Untersuchung zur Motivation und Einstellung zum Grammatikunterricht sind in DÜWELL (2000) zusammengefasst zu finden.

<sup>44</sup> Für eine Definition der Motivation s. Kap. III.3.5.



evtl. der *konativen* Komponente.<sup>45</sup> Bei der Erforschung der Grammatikeinstellungen sind vor allem die affektive und kognitive Komponente von Interesse (vgl. ZIMMERMANN 1995: 183f.). Diese beiden Einstellungskomponenten sind in einem diametral entgegengesetzten Verhältnis: Wer *kognitiv-positive* Einstellungen hat, hat zumeist *affektiv-negative* Einstellungen zur Grammatik (vgl. ebd.: 184). Anders ausgedrückt, hält die Mehrheit der Lernenden die Grammatik für wichtig und notwendig, auch wenn sie die Grammatik nicht gerne lernt. Diese inkonsistente Einstellung zum Grammatiklernen erklärt also, warum die Grammatik oft als «notwendiges Übel» bezeichnet wird (vgl. ebd.; KÜSTER 2007; PISTORIUS 2003: 65; NEUBAUER 1998: 143; QUETZ 1992: 144).

Die Beschäftigung mit der Frage der Optimierung der affektiven Einstellung zum Lernobjekt ist aus mehreren Gründen sehr wichtig: Erstens sprechen drei Hypothesen für die Auseinandersetzung mit dem Verhältnis von Motivation und Erwerb. Die *Affective-Filter-Hypothese* von KRASHEN (1981) besagt: Je besser die Einstellung zum Lernobjekt, desto grösser der *Intake*. Die *Involvement-Load-Hypothese* von LAUFER und HULSTIJN (2001: 14) meint, dass sich der Spracherwerb aus dem Zusammenspiel dreier Faktoren ergibt, von denen einer der *motivationale* ist. Sie kritisieren, dass gerade der motivationale Faktor bzw. die emotionale Seite beim Lernen bisher vernachlässigt worden ist (vgl. TIMM 2013: 52). Die dritte Hypothese ist die *Resultativhypothese* von HERMANN (1979). Ihre Hypothese besagt, dass die Wechselwirkung zwischen Einstellung, Motivation und Lernerfolg reziprok ist (vgl. HERMANN 1979: 248). Neben diesen Hypothesen sprechen mehrere empirische Studien für die Notwendigkeit, die affektive Einstellung zum Grammatiklernen (und Sprachenlernen) zu verbessern. Die Untersuchungen von GARDNER (1985) zeigen, dass die Einstellung die Motivation beeinflusst, die wiederum einen grossen Einfluss auf den Lernerfolg hat.<sup>46</sup> Der Zusammenhang von attitudinalen, motivationalen und lernerfolgsbezogenen Aspekten wurde mittels einer Meta-Studie, die das sozio-educative Modell von GARDNER (1985) untersucht, bekräftigt (MASGORET/GARDNER 2003). Auch KROHNS Untersuchung (1981) weist darauf hin, dass der Sprachlernerfolg mit der Einstellung korreliert. Die Annahme, mit einer Änderung von Einstellungen könne die Lernleistung zu einem gewissen Grade gesteuert werden, scheint in Anbetracht der Erkenntnisse, dass 10% der Varianz der Sprachleistung durch Einstellungen erklärt werden können, legitim zu sein (vgl. KROHN 1981: 227).<sup>47</sup> Ein noch ältere Studie von NAIMAN et al. (1978) zeigt, dass die Lernleistung der Lernenden mit einer negativen Einstellung zum Sprachenlernen nicht steigt,

<sup>45</sup> Die *affektive* (auch *emotionale*) Komponente steht für die emotionale Bewertung der Grammatik. Die *kognitive* Komponente der Einstellung bezieht sich auf die Wissensbestände, Überzeugungen und Vorurteile über ein Objekt. Die *konative* Komponente steht für die Handlungstendenz, bzw. die Verhaltensabsicht gegenüber dem Einstellungsobjekt (vgl. DIETRICH 1983: 139). Für den Unterschied zwischen Zwei- und Dreikomponentenmodellen s. TROMMSDORFF (2004: 164f.).

<sup>46</sup> Die Einstellungen der Lehrpersonen zum Grammatikunterricht werden hier nicht behandelt, da für die vorliegende Untersuchung primär die Optimierung der Motivation und Einstellungen von Lernenden von Belang ist. Für die Untersuchungsergebnisse zu Einstellungen von Lehrpersonen zum Grammatikunterricht s. MITCHELL (1994) und ZIMMERMANN (1984).

<sup>47</sup> Die Ergebnisse der Untersuchung sind zwar schon etwas älter, doch sie wurden durch eine neulich durchgeführte Untersuchung von KOLTER et al. (2018) im Mathematikunterricht bestätigt. Im Rahmen dieser Untersuchung ergibt eine Regressionsanalyse, dass 10% der Varianz der Lernleistung durch die Einstellungen erklärt werden konnten (vgl. ebd.: 116).

während die Lernleistung der Lernenden mit einer positiven Einstellung ansteigt. Dementsprechend geben alle Erkenntnisse ausreichende Anhaltspunkte dafür, dass sich positive Einstellungen und Lernprozess wechselseitig begünstigen. Überdies konvergieren sie auch mit den aus qualitativen Studien gewonnenen Erkenntnissen (vgl. EVEN 2003: 257).<sup>48</sup>

### II.3.2 Problemfelder der Grammatikvermittlung

Die folgenden Abschnitte machen sich zur Aufgabe, sich den Ursachen der Lern- und Motivationsprobleme aus verschiedenen Blickwinkeln anzunähern und die Arten der GV kritisch zu beleuchten. Vorab sollen die wenigen Punkte zusammengefasst werden, die sich mit Sicherheit sagen lassen: Aus der Geschichte des FSU geht hervor, dass immerhin ein Minimalkonsens darüber besteht, dass die Grammatik im Sprachunterricht einen festen Platz hat (s. Kap. II.1). Insofern kann die Grundfrage «Mit oder ohne Grammatik?» übersprungen werden.<sup>49</sup> Des Weiteren sollte soweit plausibel sein, dass der Grammatik eine dienende Rolle zukommt (vgl. RÖSLER 2019: 114f.; s. Kap. II.2.2). In den nächsten Abschnitten werden Antworten auf die restlichen Dilemmata um die Grammatik, die für die vorliegende Untersuchung von Bedeutung sind, gesucht (Kap. II.3.2.1 bis II.3.2.11).

#### II.3.2.1 Alles eine Frage der Dosis?

«Wieviel an grammatischer Bewußtmachung und Regelkenntnis brauchen unsere Schüler wirklich, um das Ziel fremdsprachlicher Kommunikation zu erreichen?» ist eine der typischen Fragen, die sich noch heute viele Fremdsprachendidaktiker und Praktiker stellen (BUTZKAMM 1993: 241). Mit Sicherheit kann gesagt werden, dass die Frage nach der optimalen GV nicht auf die Quantität reduziert werden kann (vgl. HUNEKE/STEINIG 2010: 178; GRAEFEN 2003: 181; MICKEL 2000: 78). Das altbekannte und im Internet kursierende Lehrermotto «So viel Grammatik wie nötig, so wenig Grammatik wie möglich» (vgl. KRINGS 2016: 362; ENGEL 1987: 193) ist kein genuines Erfolgs- und Motivationsrezept.<sup>50</sup> Mit diesem viel zitierten, pseudowissenschaftlichen Motto stimme ich nicht ganz überein, weil es mit den bislang in der Forschung angestellten theoretischen Überlegungen kollidiert. Denn die Frage nach dem *Wie viel* steht m. E. eng in Beziehung zu den Fragen nach dem *Wie*, *Was*, *Wann*, *Wozu*, *Für Wen*, *Womit* und zur Frage *In welcher Lernatmosphäre*. Fakt ist aber, dass sich Lehrpersonen im schulischen FSU im Spannungsfeld zwischen kontradiktorischen Forderungen befinden: einerseits soll *wenig Grammatik* vermittelt werden, weil ein grammatikzentrierter FSU vermieden werden und mehr Zeit für die Kommunikation übrig sein sollte.

<sup>48</sup> Ebenso liegen neurowissenschaftliche Erkenntnisse vor, die nachweisen, dass sich bei einer positiven Bewertung des Grammatikstoffs im FSU (und der damit einhergehenden positiven Emotionalität des Lernenden) die Synapsen bis zu 30% vermehren, wodurch sich der synaptische Spalt zwischen den Nervenzellen erkennbar verringert und wodurch einerseits der Neurotransmitterfluss sowie andererseits die Weiterleitung elektrochemischer Signale optimiert wurden (vgl. KIEWEG 2003: 6). Daher dürften auch diese Befunde mit den angeführten Untersuchungen kompatibel sein.

<sup>49</sup> Für interessante, einleuchtende Beispiele und eine extensive Erklärung dafür, warum die GV im FSU unabdingbar ist, s. KUHN (2006: 74ff.).

<sup>50</sup> BUTZKAMM (2003: 277) bezweifelt sogar, dass sie sich an diese Regeln halten würden und höhnt hyperbolisch, dass «[noch] immer [...] viele Schüler an einer grammatischen Überdosis» stürben.

Andererseits soll *viel Grammatik* vermittelt werden, weil nicht nur sprachliche Korrektheit wichtig ist, sondern Grammatikerklärungen den Spracherwerb unterstützen können oder der Lehrplan vorgibt, wie viel Grammatik vermittelt werden muss.<sup>51</sup> Auch bei dieser Gegenüberstellung wird die vermeintliche Alternative «Grammatik oder Kommunikation» ersichtlich, weil viele Lehrpersonen «viel Grammatik» mit «wenig Kommunikation» oder umgekehrt in Verbindung bringen (s. Kap. II.1).

Was wäre denn ein Ausweg aus der Gratwanderung zwischen einem «grammatikarmen» und «grammatikerdrückenden» FSU? Mit dem Ausmass an notwendiger Grammatik hat sich HELBIG in seinem Beitrag mit dem provokativen Titel «Wie viel Grammatik braucht der Mensch?» befasst. Er kommt zu dem Schluss, dass die Frage angesichts der Faktorenkomplexion nicht *ad hoc* beantwortet werden kann (HELBIG 1993: 27f.). Als Fazit hält er jedoch fest, dass die Lehrperson (und auch der Lehrwerkautor) die Sprache nicht nur können, sondern auch kennen sollte: «[Der Lehrer] braucht nicht nur sprachliche Fähigkeiten und Fertigkeiten in der zu vermittelnden Fremdsprache, er braucht auch (kognitiv) gute, sehr gute Kenntnisse über diese Sprache.» (ebd.) HELBIG scheint m. E. jedoch zu übersehen, dass es eher darauf ankommt, wie und unter welchen Umständen die Grammatik vermittelt werden soll. Folglich kann die Abschätzung des Anteils an Grammatikunterricht nicht nur vom Grammatikwissen der Lehrperson (oder des Lehrwerkautors) abhängen. Des Weiteren läuft HELBIGS Annahme der unterrichtlichen Realität zuwider: Je mehr Grammatikwissen die Lehrperson verfügt, desto eher neigt sie m. E. dazu, mehr Grammatik als nötig zu vermitteln. M. W. halten gerade die Lehrpersonen, die Germanistik in nicht-deutschsprachigen Ländern studierten, einen äusserst grammatikorientierten Unterricht ab (s. Kap. I.6.1.1). Ein anderer Weg, den Anteil an Grammatik einzuschätzen, wäre – wie HUNEKE und STEINIG (2010: 177) vorschlagen – die Wünsche und Fähigkeiten der Lernenden als Massstab heranzuziehen.

Bei der Frage nach der Dosis stellt sich auch die Frage, wie viel Grammatik geübt werden muss, bis Regelkenntnisse automatisiert werden. Aus PORTMANN-TSELIKAS' Hypothesen (1999) folgt, dass es falsch wäre zu erwarten, den Lernenden lediglich genügend Automatisierungsübungen anzubieten, und durch häufige Produktion derselben Strukturen die gewünschte produktive Kompetenz zu erreichen (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2003: 13; Kap. II.3.2.2). Wie Untersuchungen zeigen, muss eine gewisse Zeit vergehen, bis rezeptives in produktives Wissen umgeformt wird (vgl. ELLIS 2008; EVEN 2003: 131; DIEHL et al. 2000). Was verwundert, ist das Faktum, dass die Lehrerausbildung und die didaktischen Handbücher weiterhin zum Einsatz von Automatisierungsübungen raten, obschon empirisch nachgewiesen wurde, dass «durch bewusstes Lernen und Üben zwar einiges, aber bei weitem nicht alles nach Belieben «automatisiert» werden kann» (PORTMANN-TSELIKAS 2003: 13).

### II.3.2.2 Rezeptions- oder produktionsfixiert?

Die Frage der rezeptions- oder produktionsfixierten GV entspringt der unbegründeten Annahme, dass es das Ziel des Grammatikunterrichts sei, «Können» zu bewirken (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 1999: 338). Diese Vorstellung führt PORTMANN-TSELIKAS (1999: 345) auf

<sup>51</sup> Wie z. B. im [serbischen Lehrplan](#) für die fünfte Klasse (Stand: 12.12.2018).

die Vernachlässigung der Erkenntnisse aus der Linguistik zurück. Auf der Basis seiner Argumentation über die wichtige Rolle von sprachwissenschaftlichen Erkenntnissen und Sprachwissen, leitet er zwei Hypothesen ab:

1. Rezeptive Grammatikkompetenzen müssen gefördert werden, weil die Annahme, «dass die Rezeption leicht sei, wenn man die Sache erst einmal produktiv beherrsche» schlicht falsch sei (ebd.: 350). Die Unterstützung durch bewusstmachende Verfahren ist notwendig, weil die Lernenden zuerst die Aufgabe haben, sich eine Kompetenz anzueignen. Erst, wenn sie die Grammatik rezeptiv beherrschen, sind sie imstande, «vorhandene Informationen selbstständig so auszuformulieren, dass rasche und genaue Erkennung möglich würde» (ebd.).
2. Die Rolle der Grammatikübungen aus dem rezeptiven Bereich besteht nicht darin, «deklaratives Wissen zu festigen, es als praktisches Wissen operational zu machen, damit es nicht abstrakt bleibt, sondern [darin, dass es] erfolgreich mit dem sprachlichen Material verbunden werden kann und die Erkennung von Bedeutung unterstützt.» (ebd.). Daran anknüpfend postuliert PORTMANN-TSELIKAS (vgl. ebd.), dass es die Rolle der produktiven Übungen sei, die Lernenden auf die rezeptiven Übungen vorzubereiten. Folglich dienen Übungen aus dem produktiven Bereich nicht, wie angenommen, dem Könnensaufbau, sondern dem Aufbau des deklarativen Wissens.<sup>52</sup>

PORTMANN-TSELIKAS (ebd.: 351) zieht daraus den Schluss, dass es das Ziel des Grammatikunterrichts sei, die Lernenden mit den notwendigen operationalen Kenntnissen zu versorgen, «damit sie wissen, wie die Dinge beschaffen sind, über die sie dereinst verfügen sollen.»

Es kann festgehalten werden, dass das Sprachwissen im FSU nicht vernachlässigt werden darf, weil die Annahme, dass Wissen die Voraussetzung für den Aufbau von Können ist, berechtigt ist. Als didaktische Konsequenz ergibt sich, dass man sich im schulischen FSU stärker «prozeduralem Wissen im Sinne von Sprach(lern)reflexion» zuwenden sollte (vgl. ebd.: 130). Des Weiteren sollte die Zeitspanne zwischen Lernen und Erwerben, die im produktionsorientierten Grammatikunterricht ignoriert wird, ebenfalls berücksichtigt werden. Ansonsten werden die Lernenden mit hoher Wahrscheinlichkeit demotiviert sein (vgl. DIEHL et al. 2000).

### II.3.2.3 Implizit oder explizit?

In der Fachdiskussion gibt es zwei Strömungen. Eine Position wird von den Stellvertretern der *Non-Interface-Position* vertreten. Sie behaupten in Anlehnung an KRASHEN (1981), dass die Grammatik am besten implizit gelernt wird, weil explizit<sup>53</sup> gelernte Strukturen nie automatisiert werden können (vgl. PON 2014: 39). Die Gegner vertreten die *Interface-Position*.<sup>54</sup> Sie sind der Ansicht, dass explizites in implizites Wissen überführt werden könne. Daraus ergibt sich die Frage, ob der Unterricht eher implizit oder explizit angelegt werden soll.

<sup>52</sup> In einem anderen Beitrag erklärt er, warum der produktionsorientierte FSU ohne Bewusstmachung nicht direkt zu «Können» führen kann (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2003).

<sup>53</sup> *Explizites* und *implizites* Lernen werden in der Fachliteratur auch als *bewusstes* und *unbewusstes* Lernen bezeichnet.

<sup>54</sup> Für eine Übersicht über die Vertreter der beiden Positionen s. PON (2014).

Die Diskussion darum, welche Vorgehensweise bei leichten und welche bei schwierigen Regeln mehr Sinn ergebe, war der Anlass für mehrere aufschlussreiche Studien. Einige gehen davon aus, dass einerseits klare, leichte und frequente Regeln am besten explizit gelernt und durch Übungen automatisiert (z. B. DIEHL et al. 2000) und dass komplexe und schwere Regeln andererseits am besten implizit gelernt werden würden (z. B. HULSTIJN/DE GRAAFF 1994). Kontär dazu sind andere Forscher der Auffassung, dass gerade die komplexen und schwierigen Regeln explizit thematisiert werden sollten, damit Lernende sie leichter verstehen. Es gibt Befunde, die darauf hindeuten, dass, in Abhängigkeit von der Komplexität der jeweiligen Aufgabe, verschiedene Hirnareale aktiv werden; bei einfachen Strukturen wirken eher explizite, bei komplexen eher implizite Mechanismen (vgl. ROBINSON 1996, zit. nach AGUADO 2012: 9). Die Annahmen, dass die implizite GV bei leichten oder schwierigen Strukturen helfen könne, widerlegten NORRIS und ORTEGA (2000). Ihre Meta-Studie belegt, dass die explizite Vermittlung weitaus effektiver ist. Bestätigt wurden die Ergebnisse durch die Meta-Analyse von SPADA und TOMITA (2010), in die alle Befunde einfließen, die von NORRIS und ORTEGA (2000) nicht analysiert wurden. An den Effektgrößen kann abgelesen werden, in welchem Ausmass die explizite Vermittlung sowohl bei simplen als auch bei komplexen Regeln der impliziten Vermittlung effektiver ist: Bei der expliziten GV lagen starke ( $d = .88$ ,  $d = .73$ ), bei der impliziten GV schwache Effekte ( $d = .39$ ;  $d = .33$ ) vor (vgl. SPADA/TOMITA 2010: 281). Zum selben Schluss kam auch HAUKÅS (2011) mit ihrer Interventionsstudie. Ebenso deutet eine kürzlich durchgeführte Studie von LENZ et al. (2017) an, dass sogar das Lernen mit *Chunks*,<sup>55</sup> das oft als Argument für implizites Lernen dient, nicht ohne die explizite Analyse erfolgen sollte. Trotz aller Hinweise, die für die explizite Vermittlung sprechen, besteht der Bedarf an weiteren longitudinalen Studien, die der Frage nachgehen, ob die explizite Vermittlung tatsächlich immer die bessere Wahl ist (vgl. AGUADO 2012: 10; SPADA/TOMITA 2010: 290).

Die Debatte um explizite und implizite Vorgehensweisen wird auch unter dem Aspekt des Alters der Lernenden geführt. Einige Fachleute gehen davon aus, dass jüngere Lernende eher implizit und erst mit zunehmendem Alter überwiegend explizit lernen (vgl. PARADIS 2004). Gegner der bewusstmachenden Verfahren argumentieren, dass insbesondere leistungsschwache Lernende unter implizitem Lernen leiden würden, weil sie im Vergleich zu leistungsstärkeren weniger ausgereifte kognitive Fähigkeiten haben, welche für eine bewusste Auseinandersetzung mit Sprache notwendig sind. Deshalb wird das Lernen mit *Chunks* in der frühen Erwerbsphase oder im schulischen FSU empfohlen (vgl. DIEHL et al. 2002: 162). Der Auslöser für die didaktische Empfehlung, mit *Chunks* zu arbeiten, ist die Beobachtung, dass vor allem Anfänger Mühe damit haben, sich gleichzeitig auf die Form und den Inhalt zu konzentrieren (vgl. ROCHE 2013: 116; AGUADO 2012: 17). Befürworter wie AGUADO (2012: 16) und TSCHIRNER (2001: 11) gehen davon aus, dass Lernende imstande sind, komplexe Konstruktionen mithilfe von holistisch gespeicherten und abrufbaren Chunks früher korrekt anzuwenden, als ihnen dies aufgrund von Regelkenntnissen gelingen würde. Ihnen zufolge leiten Lernende

55

LEWIS (1997), dem Erfinder des *Lexical Approach* zufolge sind *Chunks* Kollokationen (z. B. *Haare waschen*, *zu Mittag essen* usw.) oder formelhafte Ausdrücke (*Tut mir leid.*, *Ich hätte gern...* usw.). *Chunk-basiertes Lernen* stützt sich auf die Routinen-zu-Grammatik-Hypothese von EDMONDSON (1989).

mit der Zeit selbst die Regeln durch die Analyse der Chunk-Sammlung an ab. Dies bringt Vorteile in dreierlei Hinsicht: Erstens dürften Lernende schneller zum Kommunizieren befähigt werden (vgl. AGUADO 2012: 16; EDMONDSON/HOUSE 2011: 277), zweitens dürften sie sich eher zu sprechen trauen (vgl. FISCHAEISS 2000: 35) und drittens dürfte ihr begrenztes Arbeitsgedächtnis durch das Ausbleiben der Analyse entlastet werden (vgl. ebd.; TSCHIRNER 2001: 11; SKEHAN 1998).

Während sich die Vertreter des Chunk-basierten Lernens auf die Routinen-zu-Grammatik-Hypothese von EDMONDSON (1989) stützen, gehen die Vertreter des impliziten Grammatiklernens von KRASHENS Erwerbshypothesen (1981) aus. NEUBAUER (1998: 136) unterstreicht, dass man im FSU mit Kindern unbedingt auf explizite Grammatikregeln verzichten solle und erklärt die explizite GV im FSU mit Jugendlichen für eine fragwürdige Vorgehensweise. Davon ausgehend, dass der FSU keiner grammatischen Progression folgen sollte, folgert FREUDENSTEIN (2000: 62), dass Kinder die Fremdsprache in der Schule am besten ohne Grammatik lernen sollten und dass explizites Lernen lediglich eine Gewohnheit sei:

«[Die] erste Begegnung mit einer Fremdsprache [könnte] Erfahrungen vermitteln, die später beim Lernen weiterer Sprachen positiv nachwirken werden – konkret: die Erfahrung, dass grammatische Regeln beim Erwerb einer Sprache unnötig sind. Der Wunsch, Sprachen «logisch» auf Grund von Gesetzmäßigkeiten zu erfassen, hat nämlich mit dem Alter eines Lernenden nur wenig zu tun; es sind Gewohnheiten, die solche Hilfen fordern. Darum gilt: Wer seine erste Fremdsprache «grammatiklos» erwirbt, hat gute Aussichten, sich auch weitere Sprachen auf diese Art anzueignen.»<sup>56</sup>

Im Kontrast dazu setzen sich andere für die explizite Regelvermittlung in der Arbeit mit Kindern ein (vgl. KASPROWICZ/MARSDEN 2017; HANAN 2015; KUHN 2006; BUTZKAMM 2003: 286; RAMPILLON 1996). Sie gehen davon aus, dass gerade in der Arbeit mit lernschwachen Lernenden nicht auf Bewusstmachung verzichtet werden sollte, weil bewusstmachende Verfahren den Ausbau der Kommunikationsfähigkeit fördern können. Die These, dass Kinder von expliziten Regelerklärungen im DaF-Unterricht profitieren können, wurde kürzlich bestätigt (vgl. KASPROWICZ/MARSDEN 2017; HANAN 2015). Das Lernende trotz eines unausgereiften Abstraktionsvermögens metasprachliche Instruktion helfen kann, lässt sich vermutlich damit erklären, dass die Abstraktionsleistung, die Lernende bei der impliziten Vermittlung erbringen müssen, unterschätzt wird (vgl. DIGESER 1974: 41, zit. nach KUHN 2006: 153). Die Befunde können demnach dahingehend interpretiert werden, dass bewusstmachende Verfahren dazu dienen können, abstrakte Regeln zu konkretisieren. Ein weiterer Grund für das bessere Funktionieren von expliziter im Gegensatz zu impliziter Instruktion im schulischen FSU könnte darin liegen, dass beim Erwerb auch die festgesetzten Unterrichtsstunden eine Rolle spielen. Es ist eher unwahrscheinlich, dass ein Kind, das nur zwei- oder dreimal die Woche einem Input ausgesetzt wird, die Sprache implizit erlernt (vgl. AGUADO 2012: 10). Nicht zuletzt könnte ein weiterer Grund darin liegen, dass Kinder schon im Schulsprachenunterricht lernen, die Sprache zu

<sup>56</sup> Am Ende seines Beitrags äussert FREUDENSTEIN (2000: 64), dass es ihm hierbei nicht um die Verleugnung der Grammatik ginge, sondern nur darum, der Grammatik «jenen Platz beim Sprachenlernen zuzuweisen, der ihr gebührt; den einer untergeordneten, keineswegs kognitiven oder affektiven und schon gar nicht - wie bisher - einer wichtigen Sprachlernkomponente.» Es bleibt offen, auf welcher Grundlage er die Position vertritt, dass die Grammatik keine kognitive und affektive Sprachlernkomponente sei. Diese Aussage erscheint umso absurder, da DÜWELL (2000) im selben Band die Wichtigkeit der Grammatik als kognitive und affektive Komponente hervorhebt.

analysieren. Somit bringen Lernende mehrheitlich die Voraussetzung zur bewussten Beschäftigung mit grammatischen Regeln mit (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2003: 12).

Während sich die einen für den impliziten Unterricht und die anderen für den expliziten Unterricht in der Schule aussprechen, gibt es Forschende, die davon ausgehen, dass der Erwerb nicht primär davon abhängt, *wie* die Strukturen vermittelt, sondern eher davon, *wann* und *welche* Strukturen vermittelt werden. So gibt es Studien, die nachweisen, dass der Erwerb komplexer und ambiger Formen nicht durch Grammatikinstruktion beschleunigt werden kann, sondern von der Reihenfolge der Erwerbsphasen abhängt (vgl. GRIEBHABER 2013; DIEHL et al. 2000; s. Kap. II.3.2.6).

Wie zu sehen ist, kommen unterschiedliche Forscher zu verschiedenen Ergebnissen. Daraus ergibt sich die Unmöglichkeit der pauschalen Beantwortung dieser Frage. Momentan scheint eine Kompromisslösung die beste Option zu sein: die Kombination von implizitem und explizitem Lernen (vgl. FANDRYCH 2010: 1013f.; HENRICI/RIEMER 2007: 41; EVEN 2003: 112; KWAKERNAAK 2003: 27; ZIMMERMANN 1995: 195). Laut FANDRYCH (2010: 1013f.) spielt «die Verbindung zwischen bewusstem Lernen und deklarativem Wissen und sprachlicher Automatisierung und implizitem Können» eine wichtige Rolle, da sich die GV bei einer guten Aufmerksamkeitssteuerung positiv auf den Grammatikerwerb auswirken kann. Deswegen wird in der Fremdsprachendidaktik nun der Schwerpunkt vielmehr auf die Erforschung der Verbindung zwischen deklarativem und prozeduralem Wissen gelegt (vgl. AGUADO 2012: 10; HUNEKE/STEINIG 2010: 188). Implizites und explizites Wissen sollen nicht als Oppositionen betrachtet werden, da Können immerhin auf Wissen basiert (vgl. EDMONDSON 2002: 57). Deswegen folgert EVEN (2003: 106ff.), dass der Übergang von impliziter Einführung grammatischer Inhalte (*noticing*) zur expliziten Thematisierung derselben (*awareness*) im schulischen FSU angemessen ist – es muss ohnehin viel Zeit vergehen, bis explizites Wissen in implizites Wissen umgewandelt wird (s. Kap. II.3.2.2). Die Kombination von implizitem und explizitem Lernen würde auch dafür sprechen, mit *Chunks* zu arbeiten und diese durch bewusstmachende Verfahren zu behandeln (vgl. AGUADO 2012: 21; EVEN 2003: 106ff.). Der Sinn des Konzepts Sprachbewusstheit und des *Focus on Form* besteht schliesslich nicht darin, Wendungen auswendig zu lernen, sondern diese zu analysieren und die Sprache anhand von Regeln selbst zu produzieren (s. Kap. II.3.2.4). Dieses Vorgehen würde auch GNUTZMANNs und KÖNIGs' Überlegungen (1995: 21) zu einem angemessenen Grammatikunterricht im schulischen FSU entsprechen:

«Deklaratives und implizites Wissen sollen sich dabei wechselseitig evozieren. [...] Automatisiertes Wissen soll den Reflexionsprozeß anregen, der Reflexionsprozeß soll den Aufbau und die Abrufbarkeit automatisierten Wissens fördern. Diese wechselseitige Wirkung behält ihre Gültigkeit auch für den Fremdsprachenunterricht in der Grundschule [...]; sie spiegelt sich ferner in der jeweils differenzierten Produktion und Rezeption im Rahmen unterschiedlicher Übungstypen [...]. [Der Grammatikunterricht sollte] ständig zwischen bewußtmachenden und automatisierenden Abschnitten wechseln, also alternierend zur Reflexion und zu deren Ausschaltung anregen [...], und zwar unter Einbeziehung des Erwerbs von Lerntechniken [...].»

Eine Kompromisslösung scheint plausibel zu sein, da die Entscheidung über das Vorgehen nicht ohne Rücksichtnahme auf den Kontext, die Progression, die Komplexität, die Lerntradition und das Alter der Lernenden getroffen werden kann.

### II.3.2.4 Focus on Form, Forms or Meaning?

In der Literatur werden die Termini *Focus on Form*, *Focus on Forms* und *Focus on Meaning* unterschiedlich verwendet oder zum Teil gar gleichgesetzt.<sup>57</sup> Da sie drei voneinander abweichende Herangehensweisen an die Grammatik repräsentieren, soll diesbezüglich Klarheit geschaffen werden: Unter *Focus on Forms* wird ein formbezogener bzw. grammatikzentrierter Unterricht verstanden (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 176). Mit *Focus on Meaning* ist ein inhaltsorientierter Unterricht gemeint, in dem Grammatik nicht formbezogen, sondern implizit (ohne Sprachbewusstheit) erworben wird. Der Inhalt und die Bedürfnisse des Lernenden stehen im Vordergrund (vgl. LIU 2002: 52). Anders ausgedrückt ist *Focus on Meaning* der Gegensatz von *Focus on Forms*. Als *Focus on Form*<sup>58</sup> wird ein Unterricht bezeichnet, der formbezogenes Lernen einschliesst, aber von kommunikativen Anlässen ausgehend nach geeigneten sprachlichen Realisierungsmöglichkeiten sucht. Ziel dieses Ansatzes ist es, die Aufmerksamkeit auf Form-Inhalt-Beziehungen zu lenken (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 176).

Wie in Kap. II.3.2.3 und II.1 ersichtlich wurde, sind weder die reine Formfokussierung (*Focus on Forms*) noch die reine Inhaltfokussierung (*Focus on Meaning*) taugliche Optionen für den FSU. Ersteres führt zu einer übertriebenen Betonung sprachlicher Korrektheit; Letzteres läuft Gefahr, in eine Fossilisierung zu münden – sodass mit beiden die kommunikative Kompetenz nicht erreicht würde. Deswegen schlägt LONG (1991; 1996) vor, sich gleichsam auf den Inhalt und die Form zu konzentrieren (*Focus on Form*) vor.<sup>59</sup> Der *Focus-on-Form*-Ansatz stützt sich auf das Konzept der *Language Awareness* und die Aufmerksamkeitshypothese von SCHMIDT (1994).<sup>60</sup> Die Verfechter des Konzepts der *Language Awareness* gehen davon aus,

«dass erhöhte Sprachbewusstheit zu einer Verbesserung der Kenntnis von Sprache, der Sprachhandlungsfähigkeit, der Sprachlernfähigkeit und der Fähigkeit, Sprachen zu unterrichten, führt» (GNUTZMANN 2010: 115).

Das Konzept versteht sich «als kognitive, emotionale und soziale Auseinandersetzung mit Sprache als Teil der menschlichen Persönlichkeit» (EVEN 2003: 129). Die Idee von *Language Awareness* besteht in erster Linie darin, dem Lernenden die Verantwortung über die Steuerung des Aneignungsvorgangs so weit wie möglich zu überlassen und ihn zur Reflexion der eigenen Lernprozesse zu befähigen (vgl. KÖNIGS 1995: 308). Damit geht eine Lernerzentrierung einher, bei der die Wahrnehmung des Lernenden eine wichtige Rolle spielt. Die Lernenden haben hiernach die Aufgabe, im Unterricht zuerst etwas zu bemerken (*noticing*) und im Anschluss

<sup>57</sup> Diese Missverständnisse treten oftmals bei der direkten Übersetzung der Termini auf. Bspw. setzt SCHIFKO (2008) *Focus on Form* mit der Formfokussierung gleich, obwohl die Formfokussierung eigentlich typisch für *Focus on Forms* wäre. Glücklicherweise präsentiert er das Konzept von *Focus on Form* trotz fälschlicher Bezeichnung richtig in seinem Beitrag. Dennoch verwirrt es, wenn er im gleichen Zuge von «Formfokussierung» und von «Form-Inhalt-Fokussierung» spricht (vgl. SCHIFKO 2008: 37f.).

<sup>58</sup> Da dieser Begriff der Auslöser der Verwirrung ist, sollte man sich dessen bewusst werden, dass sich diese Bezeichnung aus der Verschmelzung von *Focus on Meaningful Form* ergab und als solches interpretiert werden soll (vgl. LIU 2002: 53).

<sup>59</sup> Eine extensive Diskussion zu diesem Thema findet sich in KUMARAVADIVELU (2006).

<sup>60</sup> Im Deutschen wird das Konzept der *Language Awareness* folgendermassen übersetzt: das Konzept der Sprachbewusstheit, des Sprachbewusstseins, der Sprachaufmerksamkeit und der bewussten Wahrnehmung. Da sich das Konzept der *Language Awareness* auf das Lernen und Lehren von Sprachen bezieht, werden unter diesem Begriff auch *Language Learning Awareness* und somit auch *Sprachlernbewusstsein* verstanden (vgl. GNUTZMANN 2010: 115). Eine ausführliche Darstellung des Konzepts in deutscher Sprache findet sich in PORTMANN-TSELIKAS (2003).



darán zu erkennen (*understanding*), sodass das Wahrgenommene in Verbindung «mit einer [...] Regularität, einer Kategorie, einem Schema» gebracht werden kann (PORTMANN-TSELIKAS 2001: 19).

Bewusstmachende Verfahren sollen die traditionelle Praxis jedoch nicht ersetzen, sondern als eine analytische Herangehensweise an die Sprache in den FSU integriert werden, um den Spracherwerb zu unterstützen (vgl. EVEN 2003: 128; EDMONDSON 2002: 60; GNUTZMANN/KÖNIGS 1995: 19; TÖNSHOFF 1995: 225f.).<sup>61</sup> Dadurch sollen sich Lernende verschiedene Lernstrategien aneignen (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 212; MULTHAUP 2002: 95). Laut DECKE-CORNILL und KÜSTER (2010: 211) ist es wichtig, dabei nicht nur sprachformale Aspekte, sondern insbesondere die kognitive (Wahrnehmung) und die affektive Ebene (Bewertung des fremden Sprachgebrauchs) in Betracht zu ziehen. Bewusstmachende Verfahren einzusetzen bedeutet nicht, Wissen mittels metasprachlicher und abstrakter Termini zu vermitteln:

«Explizites Wissen braucht aber nicht in linguistische Terminologie gefasst zu sein um wirksam zu sein. Vielfach scheinen «weichere», ungenauere Weisen des Bemerkens und Erkennens den Lernenden genau so gut oder besser dabei zu helfen, sich im Feld zwischen *Form* und *Bedeutung* zu orientieren. Wichtig ist dabei neben dem Inhalt dieses Wissens vor allem die Bereitschaft, Strategien einzusetzen, um die Verhältnisse in diesem Bereich zu klären.» (PORTMANN-TSELIKAS 2001: 34, Hervorhebung v. Verf.)

Wie aus dem obigen Zitat ersichtlich wird, zielt die Bewusstmachung darauf ab, die Verbindung von Form und Bedeutung zu erleichtern. Damit geht einher, dass beide – die Befürworter des *Focus on Form* und die Befürworter des *Language-Awareness*-Konzepts – dieselben Ziele verfolgen.

Damit der *Focus-on-Form*-Ansatz realisiert werden kann, sollte die GV laut BATSTONE und ELLIS (2009: 195) aus kognitionswissenschaftlichen Gründen drei Prinzipien verfolgen:

1. *The given-to-new principle* besagt, dass die GV auf die Vernetzung von Form und Inhalt (*form-meaning connections*) ausgerichtet ist. Das Erlernen neuer Form-Funktion-Verbindungen gelingt leichter, wenn der Lernende das vorhandene Wissen als Basis für die Verknüpfung mit der Grammatik nutzt. Für das Lehren bedeutet das, dass die Lehrperson dem Lernenden helfen soll, die Wissensbestände zu erkennen, damit dieser sie mit dem Neuen in der Grammatik verknüpfen kann (vgl. ebd.: 196).
2. *The awareness principle*: Es sollen Unterrichtsbedingungen geschaffen werden, unter denen der Lernende die Möglichkeit hat, neu behandelte Strukturen bewusst wahrzunehmen (vgl. ebd.: 197). Die explizite Verbindung von Form und Bedeutung ist für viele (oder vermutlich alle) Lernende ein essenzieller Schritt zum Grammatikerwerb (vgl. ebd.: 203).
3. *The real-operating conditions principle*: Dieses Prinzip ergänzt die ersten beiden, die ohne dieses nur dazu führen würden, dass die Grammatik als Lernobjekt – statt als kommunikatives Mittel – gesehen würde (vgl. ebd.: 199). Kognitionswissenschaftlich betrachtet ist es unabdingbar, dem Lernenden die Möglichkeit zu bieten, das Gelernte in lebensnahen Situationen anzuwenden (vgl. ebd.).

<sup>61</sup> Zu den sprachbewusstmachenden Verfahren zählen bspw. *Input Enhancement* (SMITH 1993), *Structured Input* (FARLEY 2004) und *Processing Instruction* (VANPATTEN 1996).

Die Prinzipien von BATSTONE und ELLIS (2009) werden durch Erkenntnisse unterstützt, die starke Anhaltspunkte dafür bieten, dass sich inhaltsorientierter Output (*meaning-based output*) positiv auf das Fremdsprachenlernen auswirken kann (vgl. auch Even 2011b: 301). BATSTONE und ELLIS (2009: 203) kritisieren die *Skill-Acquisition Theory* (DEKEYSER 1998) sowie die *Concept-based Instruction* (LANTHOLF/JOHNSON 2007), weil besagte Konzepte davon ausgehen, dass die Sprache vor dem Gebrauch in Handlungssituationen vermittelt werden soll. Die Konzepte lassen ausser Acht, dass der Erwerb von grammatischen Strukturen festgelegten Entwicklungsstufen unterliegt und dass deren Durchlauf viel Zeit erfordert (vgl. ELLIS 2008). Des Weiteren kritisieren sie die Interaktionshypothese von LONG (1980) – sie hinterfragen die Möglichkeit der raschen Verknüpfung von Form mit Bedeutung binnen der Interaktion kritisch, da beim Prozess der Bedeutungsaushandlung alle Aufmerksamkeit auf das Verstehen von Bedeutungen ausgerichtet ist (vgl. BATSTONE/ELLIS 2009: 199f.). Gleichsam schwierig sehen sie die Anwendung von formorientierten Aufgaben, weil Lernende Gefahr laufen, ihre Aufmerksamkeit nicht auf die Kommunikation, sondern auf die Grammatik zu lenken (vgl. ebd.: 200). Dies geschehe vor allem dann, wenn der Fokus zu sehr auf die Bedeutungsaushandlung bzw. auf die Kommunikation gesetzt wird (vgl. ebd.). Bei handlungsorientierten Aufgaben raten sie daher dazu, «*Timeouts*» einzubauen, die Raum für die Bewusstmachung grammatischer Strukturen lassen, aber nicht zwangsläufig den Kommunikationsfluss unterbrechen (vgl. ebd.). Dass das Konzept des *Focus on Form* eine sinnvolle Alternative bei der Arbeit mit Neun- bis Elfjährigen ist, wurde empirisch bestätigt (vgl. HANAN 2015). Die Befunde zeigen, dass die Werte der Experimentalklasse, die Grammatik form- und inhaltsorientiert lernte, signifikant besser als die Werte der Kontrollklasse, die inhaltsorientiert lernte, sind.

Nicht zuletzt soll hier auch auf das Motivationspotenzial hingewiesen werden. Inhaltlich interessante Strukturen sollen laut FUNK (2002: 213) und MULTHAUP (2002: 95) zum Grammatiklernen motivieren. MULTHAUP (2002: 95) geht davon aus, dass der Motivationseffekt dann auftritt, wenn zwei Voraussetzungen erfüllt sind: wenn die Regeln im Einklang mit der jeweiligen Erwerbsphase thematisiert werden und wenn von den Lernenden nicht erwartet wird, dass sie die Regeln sofort korrekt anwenden können.

### II.3.2.5 Isoliert oder integriert?

Gegen die *isolierte* GV, die im formzentrierten FSU stattfindet, spricht, dass der Draht zur Kommunikation fehlt. Die Grammatik wird vom Training der anderen Fertigkeiten getrennt, so dass die Herstellung von Bezügen zwischen diesen unterschiedlichen Unterrichtsphasen meist nicht gelingt und die Grammatik zum Selbstzweck wird (vgl. PORTMANN-TSELIKAS 2001: 61f.; s. auch Kap. II.3.2.4). DECKE-CORNILL und KÜSTER (2010: 51) gehen davon aus, dass die Grammatik «an Attraktivität gewinnen» kann, wenn sie zum einen in mitteilungsbezogene situative Kontexte eingebunden wird und wenn zum anderen nonverbale Elemente konsequent miteinbezogen werden (vgl. auch DÜWELL 2000: 44; MICKEL 2000: 102f.). Wer dieser Haltung beipflichtet, unterstützt die *integrierte* GV; im Unterschied zur *isolierten* GV liegt der Fokus

«nicht auf dem Einstudieren und separierten Übungen einzelner Sprachphänomene, sondern auf der Möglichkeit zur sinnvollen Anwendung und zum «Leben», d. h. zum kreativen Einsatz der Sprache [...]» (SURKAMP 2010: 80).

Obschon für diesen Grammatiklernweg seit langem plädiert wird (vgl. DÜWELL 2000: 46; GNUTZMANN 2000: 76, zit. nach DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 177) – der übrigens mit den Prinzipien von BATSTONE und ELLIS (2009) (s. Kap. II.3.2.4) und der Aufmerksamkeitshypothese von SCHMIDT (1995; 1994) bekräftigt wird –, wird die Grammatik in der Praxis dennoch eher isoliert vermittelt. Neben den genannten Gründen für die isolierte GV in Kap. I.6.1.1 und I.6.2.1 könnte ein weiterer Grund in der Ratlosigkeit über die integrierte Vermittlung von Grammatik liegen. Da von der isolierten GV abgeraten wird, raten SURKAMP (2010:80) und MICKEL (2000) dazu, den FSU ganzheitlich zu gestalten, um eine integrierte GV zu ermöglichen. Der ganzheitliche FSU schliesst weder systematische Übungen noch kognitive Strukturierung aus (vgl. SURKAMP 2010: 80). Im ganzheitlichen FSU tragen

«[d]ie analysierenden (kognitivierenden) Phasen [...] eher zum Aufbau eines sprachlernfördernden Sprachbewusstseins bei. Das Wissen über grammatische Regularitäten soll <integriert> werden, was letztendlich auf ihre unbewusste richtige Anwendung in der Kommunikation hinausläuft. Deshalb sollten die Phasen der Analyse im Wechsel mit dem Erleben der Sprache als Ganzheit in der Kommunikation stehen, also in Kommunikationsaufgaben eingebunden werden» (MICKEL 2000: 97).

Es gibt verschiedene Wege, den FSU ganzheitlich zu gestalten. Z. B. zeigt MICKEL (2000) in ihrer Publikation exemplarisch auf, wie Grammatik ganzheitlich durch Aufgaben wie etwa Rollenspiele vermittelt werden kann. Ähnliche Gedanken zu einem ganzheitlichen Grammatikunterricht stellt EVEN (2003) an. Im Gegensatz zu MICKELS Vorgehen weicht EVENS Phasenaufteilung (2003: 174f.) stark vom traditionellen Modell ab.<sup>62</sup> Das Phasenmodell stellt dort den Ablauf einer idealen dramagrammatischen Unterrichtseinheit dar:

1. *Sensibilisierungsphase*: Es werden Situationen entwickelt, in denen bestimmte grammatische Strukturen erfordert werden.
2. *Kontextualisierungsphase*: Inhaltliche Kontexte werden erarbeitet.
3. *Einordnungsphase*: Grammatische Strukturen werden kognitiv verortet. Hier wird der dramatische Prozess unterbrochen, um sich neuer Strukturen bewusst werden zu können.
4. *Intensivierungsphase*: Impulse der Kontextualisierungsphase werden aufgegriffen und vertieft. Grammatische Strukturen aus der Einordnungsphase werden in eine dramatische Situation eingebaut.
5. *Präsentationsphase*: Die szenische Darstellung wird vor allen Teilnehmern präsentiert.
6. *Reflexionsphase*: Es wird über die Sprache, das Gelernte und die Erfahrungen reflektiert.<sup>63</sup>

Es sprechen sich noch weitere Wissenschaftler für eine ganzheitliche GV aus. Ihre Stellung heben sie mit der Notwendigkeit des multisensorischen und emotional ansprechenden Lernens hervor, weil sie davon ausgehen, dass die Aktivierung der Sinne, konkrete Bilder und lernfördernde Emotionen die Lern- und Behaltensleistung verbessern, wodurch eine positivere Einstellung zur Grammatik bewirkt werden kann (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 51; PORTMANN-TSELIKAS 2001: 68f.; ZIMMERMANN 1995: 196).

<sup>62</sup> Für MICKELS Vorschlag der Phaseneinteilung s. MICKEL (2000: 98ff.).

<sup>63</sup> Jenseits der Überlegungen zur DP stellt HAUKÁS (2013: 80) ein ähnliches Phasenmodell wie EVEN (2003: 174f.) auf. Der Unterschied besteht darin, dass HAUKÁS (2013) keine Reflexionsphase vorsieht – welche EVEN (2003: 175) zufolge keinesfalls ausgelassen werden darf, weil diese Phase der Bewusstmachung dient.

### II.3.2.6 Welche Progression?

Grob gesehen gibt es die *grammatische* und die *sprechaktbasierte Progression*.<sup>64</sup> Beide Progressionsmodelle richten sich nach Grundprinzipien «von leicht zu schwierig», «von einfach zu komplex» und «von geschlossen zu offen» (vgl. RAABE 2007; FUNK 2002). Im Gegensatz zur grammatischen Progression richtet sich die sprechaktbasierte zusätzlich nach der Reihenfolge der thematisch-kommunikativen Schwerpunkte (vgl. GRÜNEWALD et al. 2017: 199). Obwohl damit die Nachteile der grammatischen Progression hätten beseitigt werden sollen, erwies sich die sprechaktbasierte Progression in der Praxis ebenfalls als keine gute Lösung (vgl. GNUTZMANN/KÖNIGS 1995: 13; Kap. II.1).<sup>65</sup> Untersuchungen zeigen nämlich, dass die subjektive Abschätzung der Schwierigkeit, der Komplexität und der Geschlossenheit der Regeln nicht als Massstab für die Entwicklung der Progression in Lehrwerken dienen kann (vgl. AGUADO 2012: 11; FUNK 2002: 211). So können grammatische Strukturen nicht beliebig eingeführt werden, weil sie einer bestimmten Erwerbsreihenfolge unterliegen (vgl. DIEHL et al. 2000).<sup>66</sup> Mit dieser Untersuchung wurde PIENEMANNs Lehrbarkeithypothese (1989), die besagt, dass «die unterrichtlichen Maßnahmen auf den Entwicklungsstand der *Interlanguage* abgestimmt sind», bestätigt (HENRICI/RIEMER 1996: 526). Darüber hinaus unterstreicht HENNIG (1999: 410), dass das Problem der gegenwärtigen Progression sei, dass sie «altersangemessene Sinnkonstruktionsprozesse» verhindert. Ein weiterer negativer Aspekt, den beide Progressionsmodelle aufweisen, ist das lineare Fortschreiten von einem Grammatikkapitel zum anderen (vgl. SURKAMP 2010: 94f.). Das lineare Fortschreiten setzt voraus, dass die Lernenden die behandelten grammatischen Inhalte durchgehend anwenden können. Dabei wird nicht bedacht, dass einerseits der Transfer vom Wissen zum Können ein lang andauernder Prozess ist und dass andererseits neues Wissen nicht vergessensresistent ist (s. Kap. II.3.2.2).

Trotz empirisch abgestützter Befunde darüber, dass beide Progressionsmodelle auf Kosten des Grammatikerwerbs gehen, folgen die heutigen Lehrwerke nach wie vor einer sprechaktbasierten Progression. Diese Forderung nach einer neuen Progression scheint angesichts der Tatsache, dass sich die Progression auf die Lernenden demotivierend auswirkt, berechtigt zu sein (vgl. DIEHL et al. 2000: 13). Wie die Demotivation verursacht wird, ist mehr als plausibel: Durch zu hohe Ansprüche erleben SuS stets Misserfolge. Sie fühlen sich gezwungen, Regeln auswendig zu lernen, um Misserfolge zu vermeiden. Die Überforderung manifestiert sich in Fehlerhäufungen, Vermeidungsstrategien, Fossilisierung oder Regression (vgl. ebd.: 151).<sup>67</sup>

<sup>64</sup> Sie wird auch *pragmalinguistische* oder *kommunikative Progression* genannt.

<sup>65</sup> Für ausführliche Diskussionen um die Problematik der Progression s. AGUADO (2012) und KUHN (2006).

<sup>66</sup> Problematisch ist, dass Kinder z. B. die Distanzstellung (Sätze mit konjugierten trennbaren Verben) und Nebensätze vor der Inversion erwerben (vgl. DIEHL et al. 2000: 364; 2002: 153f.) – eine Entdeckung, die bis heute in den meisten Lehrwerken unberücksichtigt blieb und von der Praxis noch nicht rezipiert wurde (mit Ausnahme des Lehrwerks *geni@!*). Andererseits gilt diese Regel nicht für den mündlichen Spracherwerb. Wie GRIEBHABER (2013, passim) auf Basis von mündlichen Lernertexten zeigt, erwerben DaZ-Lernende die Inversion vor dem Nebensatz.

<sup>67</sup> Mit Fossilisierung sei hier das Stagnieren auf dem erreichten Stand und mit Regression der Verlust von bereits Erworbenen gemeint.

Dies führt letztendlich dazu, dass die Grammatik nicht in den kommunikativen Kontext eingebettet werden kann und somit nicht der Befähigung einer korrekten Anwendung von Sprache hilft.

Alle Erkenntnisse deuten darauf hin, dass ein *lernerorientiertes*<sup>68</sup> Progressionsmodell vonnöten ist. Das neue Progressionsmodell sollte sich *erstens* sowohl an den Erwerbsstufen als auch an den Kommunikationsbedürfnissen orientieren. *Zweitens* sollte es dem Lernenden ermöglichen, die grammatischen Inhalte nach der angemessenen Reihenfolge zu erwerben und ihre wichtigsten kommunikativen Bedürfnisse zu befriedigen. *Drittens* sollten die grammatischen Phänomene den kommunikativen Inhalten inhärent sein. Das ist sehr wichtig, denn ohne die Inhalt-Form-Fokussierung könnte dem grammatikorientierten Unterricht unterstellt werden, kommunikationsfeindlich zu sein. *Viertens* sollte der Entwicklungsstand bzw. das Denkvermögen mitberücksichtigt werden. *Fünftens* sollte die lineare Progression durch eine spiralförmige Progression ersetzt werden (vgl. SURKAMP 2010: 95). So könnten vermittelte Strukturen immer wieder neu aufgegriffen und in die Kommunikation integriert werden, wodurch die Ausdrucksmöglichkeiten verbessert werden könnten,

Da eine lernerorientierte Progression ein Desiderat ist, kann an dieser Stelle nur an die Lehrpersonen appelliert werden, von der im Lehrwerk vorgeschlagenen Progression immer dann abzuweichen, wenn sie nicht mit der natürlichen Erwerbsphasenreihenfolge übereinstimmt. Dies ist aus motivationalen Gründen sehr wichtig: Korrigiert und sanktioniert man nämlich grammatische Strukturen, welche die Lernenden zu diesem Zeitpunkt nicht beherrschen *können*, führt dies unvermeidlich zu Motivationsverlust (vgl. DIEHL et al. 2000: 13; Kap. II.3.2.9).

### II.3.2.7 Deduktiv oder induktiv?

Unter dem *deduktiven* Verfahren versteht man die Einführung von Regeln durch die Lehrperson, die im Anschluss daran praktisch umgesetzt werden. Beim *induktiven* Verfahren verläuft der Lernprozess nicht vom Abstrakten zum Konkreten, sondern genau umgekehrt; nicht die Lehrperson, sondern die Lernenden sind diejenigen, die die Regeln anhand von Beispielen zuerst entdecken und diese im Anschluss ausformulieren. Theoretisch löste das induktive Verfahren das deduktive zur Zeit der ALM und AVM ab, wobei das induktive Verfahren erst seit relativ kurzer Zeit praktisch umgesetzt wird (s. Kap. II.1.3 und Tabelle 1). Die induktive GV wird mit den folgenden Argumenten gestützt: Die Lernenden stehen im Zentrum des Unterrichtsgeschehens, sind aktiv ins Geschehen miteinbezogen und handeln autonom (vgl. CHUDAK 2008: 129; KWAKERNAAK 2003: 27). Weiter wird argumentiert, dass der induktive der natürliche Weg ist, weil ein Lernen durch Analogiebildung ermöglicht wird (vgl. CHUDAK 2008: 129).

Ob die induktive GV mehr als die deduktive taugt, ist noch nicht geklärt. An beiden Grammatikmodellen wurde wiederholt Kritik geübt. Der Nachteil bei der Deduktion besteht darin, dass die Lernenden am Lernprozess nicht aktiv beteiligt sind, mit metasprachlichen Erklärungen überfordert werden und schnell die Konzentration und Motivation verlieren (vgl.

<sup>68</sup> Diesen Terminus führt die Verfasserin ein, um zwischen der grammatischen und sprechaktbasierten Progression differenzieren zu können.

FUNK/KOENIG 1991: 114). Dem induktiven Vorgehen wird vorgeworfen, nur die leistungsstarken oder schnellsten SuS zu fördern (vgl. SCHIFFLER 2012: 62; TESCH 1995: 113). Sobald ein Lernender eine Regel entdeckt und sie kundtut, bedeutet das für die Mitschüler, dass ihnen die Grammatik durch diesen Lernenden deduktiv vermittelt wird (vgl. ebd.). Weitere Einwände sind der nötige Zeitaufwand und das potenzielle Frustrationsrisiko (vgl. RÖSLER 1998: 257f.). Die Lernenden könnten den Eindruck erlangen, dass ihnen die Regel absichtlich vorenthalten wird (vgl. ebd.). Gewiss dürfte das induktive Vorgehen auch für die Lehrperson ein Frustrationsauslöser sein, da Erkenntnisse keinem zeitlichen Plan unterliegen – für die Lehrperson besteht so immer das Risiko, in Zeitdruck zu geraten. Des Weiteren hinterfragt RAMPILLON (1996: 51) die Autonomie des Lernenden, die dem induktiven Verfahren zugeschrieben wird. Sie behauptet, dass Lernende unabhängig vom gewählten Grammatikverfahren deduktiv lernen würden, weil «selbständig lernende Schüler einen anderen Weg gehen: sie schlagen in einer Grammatik oder in einem anderen Werk nach» (ebd.). ZIMMERMANN (1995: 193f.) hingegen zweifelt zwar nicht am Potenzial des «entdeckenlassende[n] Lehren[s]», aber kritisiert die Art, wie die Induktion im Unterricht eingesetzt wird:

«Die Vermittlung der grammatikalischen Regeln erfolgt im Fremdsprachenunterricht hauptsächlich in einem <induktiv> genannten Verfahren, das aber häufig aus einer stark lehrergesteuerten, kleinschrittigen Frage-/Antwortmethode besteht, bei der kein eigentliches Entdecken von Zusammenhängen möglich ist, sondern nur ein <Konstatieren> von Fakten, die der Lehrer (z. B. an der Tafel) vorgegeben hat, wobei die *Prozesse* der Regelfindung den Lernenden verborgen bleiben. Das Entdecken der Regel ist ein *Problemlösungsprozess*» (ebd., Herv. i. Orig.).

Ihm zufolge sollte strategisches Wissen durch die mentalen Operationen des Entdeckungslernens (Vergleich, Generalisierung und Abstraktion) bewusst trainiert werden, damit die Lernenden die Kontrolle über Vorgang der Problemlösung behalten können (vgl. ebd.: 194).

Da bisher keine besseren Vorschläge vorliegen, bedarf es sicherlich weiterer Untersuchungen (vgl. TESCH 1995: 113). Solange dieses Unternehmen ein Forschungsdesiderat bleibt, spricht nach dem jetzigen Kenntnisstand zweifelsohne mehr dafür, trotz der genannten Nachteile das induktive Verfahren einzusetzen. Den Lernenden sollte im FSU die Chance gelassen werden, Gesetzmässigkeiten der Grammatik selbständig nach dem SOS-Modell<sup>69</sup> von FUNK und KOENIG (1993: 124) zu finden. Ein möglicher Ansatz für die Arbeit mit Kindern in der Schule ist, die Induktionsarbeit mit bewusstmachenden Verfahren zu kombinieren (vgl. WICKE 2014: 68; KWAKERNAAK 2003: 28; FUNK 2002: 213). Dieses Vorgehen steht auch im Einklang mit *Focus on Form* (s. Kap. II.3.2.4). Dem angesprochenen Problem von individuellen Leistungsdifferenzen der SuS liesse sich etwa mit der Gruppenarbeit begegnen. Nicht zuletzt ist darauf zu achten, klare Beispiele zu verwenden, womit Zeit und Frustration der SuS (sowie die eigene) kontrolliert werden können.

### II.3.2.8 Lehrgelenkt oder autonom?

Im Kontext des kommunikativen Ansatzes verschob sich die Orientierung von der Lehrperson zum Lernenden. Es wurde zunehmend ein Unterricht gefordert, in dem die Lernenden die Möglichkeit haben, eigenverantwortlich, selbstständig und selbstbestimmt zu lernen. Doch der

<sup>69</sup> Das SOS-Modell steht für das Prinzip «Sammeln – Ordnen – Systematisieren». Weitere, sehr ähnliche Vorschläge machen RAMPILLON (1996: 60) und HEYD (1991: 175).

Begriff wurde derart popularisiert, dass aus dem Blick geraten ist, dass das Postulat der Autonomie keine Neuheit ist – sondern schon seit der Reformpädagogik propagiert wird. Noch problematischer ist es aber, dass unter *autonomen Lernen* die Vorstellung eines Unterrichts vorherrscht, in dem der Lernende ohne die Hilfe der Lehrperson *alleine* mit dem Stoff auskommen muss. Mit diesem trivialen Verständnis von Autonomie, bzw. dieser Missinterpretation setzen sich vor allem RÖSLER (1998), GERDES (2000) und SCHMENK (2011) auseinander. Aus SCHMENKS Sicht (2011: 99) ist es inakzeptabel, dass bereits die Tatsache, dass der Lernende etwas alleine tut, für den Begriff ausschlaggebend ist. Der Sinn der Bildung besteht nicht darin, «Menschen zum schlichten Allein-Funktionieren zu bilden, sondern vielmehr dazu, eigene Autonomiepotenziale (im Sinne von Handlungs- und Entscheidungsspielräumen) zu erkennen» (ebd.: 105). Es geht nicht ums Alleinsein, sondern darum, erstmal zu bedenken, «was Lernende jeweils tun, *wie* sie es tun und *warum* sie es tun» (ebd.: 105, Herv. i. Orig.). GERDES (2000: 46) zieht deswegen die Wendung *selbstbestimmtes Lernen* vor, um sich von der trivialen Vorstellung von «Einzelarbeit» zu distanzieren. Für sie stellt selbstbestimmtes Lernen keinen isolierten Einzelprozess dar, sondern individuelles Lernen im Rahmen des kreativen Gruppenprozesses (vgl. ebd.).

Um das Potenzial des Autonomiekonzeptes ausschöpfen zu können, sieht SCHMENK (2011: 104) zuvorderst die Wichtigkeit in der Definition des autonomen Lernens. Dies trifft insbesondere auf den Grammatikunterricht zu, weil es gerade dort immer von vornherein Regeln gibt, die angeeignet werden müssen.<sup>70</sup> Doch es kann von Autonomie eben nicht die Rede sein, wenn Lernenden bspw. Strukturübungen gereicht werden. Hier gilt eher das Gegenteil: Die Aufgabe ist nicht selbst-, sondern fremdbestimmt (vgl. SCHMENK 2011: 103). Demnach müssen Unterrichtsbedingungen geschaffen werden, in denen der Lernende über Selbst- und Fremdbestimmung reflektieren kann (vgl. ebd.: 106). Diese Überlegung stimmt mit der Theorie der *Language Awareness* überein (s. Kap. II.3.2.4).

GNUTZMANN und KÖNIGS (1995), RAABE (1991), RÖSLER (2019) und ZIMMERMANN (1995: 192) setzen sich ebenso für das Selbstlernen im Grammatikunterricht ein. Der Lernende soll nicht nur die Resultate von Erkenntnisprozessen erfahren, sondern diese selbst in ihrer Entstehung verstehen und kritisierend nachvollziehen. Als «selbst aktiv erkennendes Subjekt» lernt er, anhand geeigneter Prüfverfahren Hypothesen zu bilden und diese zu bewerten (GNUTZMANN/KÖNIGS 1995: 19). Deswegen soll der Lernende prozessuale Kompetenzen erwerben, die es ihm ermöglichen, die Lernprodukte selbstständig zu erarbeiten (vgl. ebd.). Auf diese Weise könnte verhindert werden, dass Lernende fremdbestimmt bzw. die durch das Lehrwerk vorgegebene Grammatik lernen.

Wie oben angedeutet, geht die Rolle der Lehrperson durch die Förderung des autonomen Lernens keineswegs verloren. RÖSLER (2019: 118) sieht die Lehrpersonen in diesem Fall als «Formexpert/innen», die nur dann ins Unterrichtsgeschehen eingreift, wenn die Lernenden die

<sup>70</sup> Ein ausführlicher Überblick über die Auseinandersetzungen mit der Lernerautonomie und verschiedene Definitionen findet sich in SCHLAK (2000: 209ff.).

Arbeit an Formen verlangen, weil sie etwas nicht verstanden haben oder sich nicht wie gewünscht ausdrücken können. Daraus zieht er auf der Makroebene die folgende Handlungskonsequenz:

«Je mehr wir es schaffen, im Rahmen des institutionellen Fremdsprachenlernens echte Kommunikation zu befördern oder auf außerhalb des Klassenzimmers produzierte echte Kommunikation einzugehen, desto stärker kann der Unterricht sich von der Simulation und Initiation von Kommunikation, die wir zurzeit als seine Hauptaufgaben betrachten, wegbewegen, hin zu den formbezogenen Unterstützungsarbeiten, die für das Gelingen der Kommunikation wichtig sind» (ebd.).

### II.3.2.9 Mit oder ohne Fehlerkorrektur?

Lehrpersonen befinden sich in einem Spannungsfeld zwischen Fehlertoleranz und -korrektur (vgl. SAMBANIS 2013: 61). Bekanntlich demotivieren sowohl das Fehlermachen als auch die Fehlerkorrektur. Den ersten Hinweis darauf, dass man mit Fehlern sorgfältig umgehen sollte, gibt SELINKERS *Interlanguage*-Hypothese (1972). Mit seiner Hypothese wurde das Fehlermachen zum ersten Mal in der Geschichte nicht als «Symptom nicht geglückten Lernens», sondern als «Indiz für aktive Sprachverarbeitung» betrachtet (vgl. EVEN 2003: 101). Seine Annahme bestätigte die Untersuchung von DIEHL et al. (2000). Fehler sind entwicklungsbedingt; sie lassen Aufschlüsse über Erwerbsprozesse zu, weshalb sie nicht *ad hoc* als Indiz dafür gedeutet werden sollen, dass der Lernende die Regeln nicht gelernt hätte (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 35; GRAEFEN 2003: 190; DIEHL et al. 2000: 382). Vielmehr sollten Fehler als willkommene Begleiterscheinung betrachtet werden, weil Lernende beim Fehlermachen die eigenen Hypothesen testen und zugleich den individuellen Lernprozess demonstrieren (vgl. ELIS 2015: 95; KLEPPIN 2010: 225). An dieser Stelle sei noch einmal betont, dass die Korrektur von Strukturen, die dem Wissensstand noch nicht entsprechen können, zu Motivationsverlust, zur Anwendung von Vermeidungsstrategien, zur Minderung der Entdeckungsbereitschaft führt und letztendlich verhindert, dass sich Kinder neuen Input zum gezielten Testen von Hypothesen verschaffen: «Betrachtet man Spracherwerb als kreativen Selbstorganisationsprozess, so sind zwar beratende und herausfordernde Rückmeldungen unverzichtbar, ablehnende aber problematisch» (DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 35).

Ebenso sind fehlerlose Texte nicht mit Sprachbeherrschung gleichzustellen, da sie laut DIEHL et al. (2000: 382) «das Ergebnis einer geschickten Kombination von Vermeidungsstrategien, Chunks und morphologischen Homonymien sein [können].» Sie kritisieren die ständige Fehlerkorrektur an Regelschulen und sehen gerade darin einen der Gründe für die Kapitulation der SuS vor der deutschen Grammatik (vgl. ebd.). Deswegen raten sie bei der schriftlichen Fehlerkorrektur zwei Farben zu verwenden: rot für Fehler, die der Lernstufe entsprechend nicht hätten passieren sollen und grün für Fehler, für die der Lernende in dieser Erwerbsphase nicht verantwortlich sein kann (vgl. DIEHL et al. 2002: 161). Andererseits widersprechen dieser Empfehlung Untersuchungen, die zeigen, dass der Gebrauch des roten Stifts wirkungslos ist (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 35; EDMONDSON 2002: 68). Darüber existieren Untersuchungen, die nahelegen, dass Fehlerkorrekturen unwirksam sind (vgl. HENRICI/HERLEMANN 1986; KASPER 1986; NYSTROM 1983; GRANDCOLAS 1982; zit. nach: HENRICI/RIEMER 1996: 526).



Beim Fehlermachen sollte, wie Studien zeigen, zwischen mündlicher und schriftlicher Ebene differenziert werden (vgl. ROCHE 2013: 132). Die Förderung freien Kommunizierens in einer Fremdsprache kann ohne Fehler nicht erfolgen. Eine starke Fixierung auf die Korrektheit der sprachlichen Äusserungen kann sich nur kontraproduktiv auswirken. Die Lernenden entwickeln Sprechhemmungen und äussern sich nicht flüssig, weil sie das Bedürfnis haben, sich mitten in der Äusserung selbst zu korrigieren (vgl. HEYD 1991: 16). Um die Angst vor Fehlern zu vermeiden, rät SAMBANIS (2013: 61) geeignete Massnahmen zu ergreifen und beim Umgang mit den Lernenden auf die Sprache zu achten. Fehlerkorrekatives Feedback soll unter dem Motto «Hilfe statt Hindernis» (BUTZKAMM 2012: 69) erfolgen. SCHIFFLER (1998: 17) ist der Ansicht, dass fehlerkorrekatives Feedback hilfreich sein kann, wenn Fehler nicht mit Noten sanktioniert werden. EDMONDSON (2002: 68) setzt sich auch für die Fehlerkorrektur ein, aber unter anderen Bedingungen; ihm zufolge zeigen sich positive Lerneffekte, wenn man den Lernenden inhaltliche und formbezogene Verbesserungsvorschläge anderer Lernenden zeigt oder die Lernenden auffordert, einander Feedback zu geben (vgl. ebd.). GLOCK (1993: 110) ist der Auffassung, dass nicht die Frage der Fehlerkorrektur, sondern die Wahl des Zeitpunkts entscheidend ist. Fehler sollten nachträglich korrigiert werden; es spricht nichts dafür, Fehler zum selben Zeitpunkt eliminieren zu wollen (vgl. ebd.) – denn schliesslich besteht der Zweck kommunikativer Aufgaben darin, die Lernenden zu ermutigen, fliessend und selbstsicher zu sprechen (vgl. ebd.).

Für den Schulunterricht kann aus den Erkenntnissen zur Fehlerkorrektur der Schluss gezogen werden, dass der Zeitpunkt in zweierlei Hinsicht eine Rolle spielt. Erstens sollten Fehler in separaten Unterrichtsphasen analysiert, zweitens im Einklang mit den Erwerbsphasen entweder toleriert oder korrigiert werden. Dies setzt jedoch voraus, dass die Lehrperson die Erwerbssequenzen kennt, um zu wissen, was zu welchem Zeitpunkt vom Lernenden erwartet werden kann. Denn wie die DIEHL et al. (2000) aufzeigen konnten, durchlaufen die SuS die Erwerbsphasen unterschiedlich schnell und unterschiedlich effizient.

### II.3.2.10 Einsprachig oder kontrastiv?

Diese Frage ergibt sich aus der Beobachtung, dass es immer noch Lehrpersonen gibt, die schulischen Lernenden die Grammatik ausserhalb des Zielsprachenlandes in der Zielsprache zu erklären versuchen, obwohl sie dieselbe Ausgangssprache sprechen. Die Grammatik sollte in der Arbeit mit homogenen Gruppen jedoch in der Schulsprache unterrichtet werden (Tabelle 1).<sup>71</sup> Die Forderung, die Schulsprache als Metasprache einzusetzen, geht mit dem *Language-Awareness*-Konzept einher (s. Kap. II.3.2.4). Durch einen kontrastiven Vergleich wird empirischen Befunden entsprechend eine Vernetzung von Wissen und tiefe Verarbeitung ermöglicht (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013: 174; EDMONDSON 2002: 68; FUNK 1991: 54). Erklärungen in der Schulsprache können «Denkwege erleichtern, fremde Sprachfunktionen verdeutlichen und

<sup>71</sup> Von dieser Kritik sind Lehrpersonen ausgenommen, die im Zielsprachenland mit heterogenen Gruppen arbeiten. Dennoch heisst das nicht, dass sie die Lernenden nicht auffordern sollten, die Regeln mit denjenigen ihrer Ausgangssprache in Relation zu setzen. Allerdings kann im FSU mit Erwachsenen das Problem auftreten, dass die Lernenden wenig über die Grammatik ihrer eigenen Sprache wissen, weil sie sich seit der Schulzeit nicht mehr damit auseinandersetzen. Ungeklärt bleibt auch, ob sich eine kontrastive Analyse in Hinsicht auf den potenziell grossen Zeitaufwand lohnt.

grammatische Strukturen (gerade im bilingualen Bereich) transparenter machen» (EVEN 2003: 226).

Des Weiteren rät SCHIFFLER (2012: 62) zu bilingual-kontrastiven Grammatikübungen. Er ist der Ansicht, dass sie die grösste Effektivität aufzeigen. M. E. wäre es noch wirksamer, plurilingual-kontrastiv vorzugehen. Der Vergleich mit bereits erworbenen Fremdsprachen kann bei der Bewusstmachung sowie bei der Fehlervermeidung von Nutzen sein. Diese Annahme wird bestärkt durch eine neulich durchgeführte Studie, die zeigt, dass sich ungefähr zwei Drittel der befragten 104 Sechstklässler in Serbien beim Lernen der deutschen Sprache auf ihre Englischkenntnisse stützen (vgl. MOMČILOVIC 2018: 140). Dabei sind ca. 82% der Lernenden der Ansicht, dass Englisch eine grosse Hilfe beim Vokabellernen sei (vgl. ebd.: 141). Dies sei hier betont, weil Deutsch in vielen Ländern als zweite Fremdsprache gelernt wird und daher Interferenzfehler nicht nur durch die Erst-, sondern auch durch die andere/n Fremdsprache/n mitverursacht werden.<sup>72</sup> Sowohl SCHIFFLERS als auch meine Hypothese müssten jedoch weiter untersucht werden.

### II.3.2.11 Spielend Grammatik lernen?

Spielerisches Grammatiklernen wird in der Fachliteratur als Lösung für Motivationsprobleme und kindergerechtes Vorgehen für die Konkretisierung von Grammatikinhalt vorgeschlagen (vgl. KRAUB/JENTGES: 2008: 160; KUHN 2006: 71; KLIPPEL 1980: 90), welchem aufgrund von empirischen Untersuchungen ein erhebliches Mass an Motivierungs- sowie Lernpotenzial zugeschrieben wird (vgl. DRAGOVIĆ 2016; HANSEN 2010: 161f.; MICKEL 2000: 70f.).<sup>73</sup> Deshalb gibt es eine Fülle an spielerischen Materialienbänden mit erfolgsversprechenden Grammatikspielen. Mittlerweile werden Grammatikspiele auch im Internet angeboten.<sup>74</sup> Ebenso sind in Lehrmitteln spielerische Aktivitäten immer mehr anzutreffen. Abgesehen vom Motivationspotenzial werden spielerische Aktivitäten besonders in der Arbeit mit Lernenden, die das Stadium der formalen Operationen noch nicht erreicht haben, empfohlen (vgl. KUHN 2006: 71; s. Kap. III.3.6). Spiele können helfen, den abstrakten Grammatikstoff konkret und erfahrbar zu gestalten (vgl. ebd.). Auch MUÑOZ (2015: 16) sieht das Potenzial in der Erschliessung von abstrakten Bedeutungen der Grammatik durch konkrete Erfahrungen und mehrkanaliges Lernen:

«[D]ie Grammatik [ist] kein arbiträres und abstraktes System, sondern sie ist konzeptuell motiviert und organisiert sich nach den Prinzipien der allgemeinen Kognition und Perzeption körperlicher Erfahrungen (vgl. Evans & Green 2006). Aus diesem letzten Aspekt ist zu schließen, dass die Grammatik auch durch konkrete, körperliche Erfahrungen vermittelbar sein sollte (vgl. Littlemore/Low 2006a).»

<sup>72</sup> Bspw. konnte ich bei meinen serbischen Lernenden, deren erste Fremdsprache Englisch ist, oftmals beobachten, dass sie «sh» anstatt «sch» schreiben oder den Plural von Substantiva mit der Endung -s bilden, was nicht auf ihre Erstsprache zurückzuführen ist. Ebenso berichteten Lehrpersonen des Fachs Englisch, dass die Lernenden seit dem Kontakt mit dem Deutschen dazu neigen, «und» anstatt «and» oder vereinzelt auch «sch» statt «sh» zu schreiben.

<sup>73</sup> Für Ergebnisse empirischer Untersuchungen zum Spielen im FSU s. Kap. III.3.2.

<sup>74</sup> Beobachtbar ist jedenfalls, dass sich Internetseiten mit spielerischen Grammatikübungen sowie Apps für mobiles Lernen grossen Zulaufs erfreuen. Auf eine Auseinandersetzung mit den Möglichkeiten des animierten Grammatiklernens wird an dieser Stelle verzichtet (für Gründe s. Kap. I.3).

Viele spielerische Aktivitäten weisen jedoch didaktische Probleme auf.<sup>75</sup> Hauptsächlich dienen sie dem Üben und Festigen (selten dem Einführen) von Grammatik (vgl. KRAUß/JENTGES 2008: 160). In der Regel handelt es sich um Brett-, Gedächtnis-, Kartenspiele usw., die im Sitzen gespielt werden, wodurch nicht alle Sinne und somit nicht alle Lerntypen angesprochen werden. Die meisten Spiele sind m. E. formfokussiert. Sie zählen eher zu Übungen zum Grammatiklernen und nicht zu bedeutungsorientierten Aufgaben, deren Funktion darin besteht, die Lernenden zum kommunikativen Handeln anzuregen.<sup>76</sup> Deswegen genügt der Einsatz von Spielen noch lange nicht, um einen handlungsorientierten und ganzheitlichen FSU zu gewährleisten, in dem Grammatik *integriert* vermittelt werden kann.<sup>77</sup> Wichtig dabei ist, dass nicht aus den Augen verloren wird, dass Lernspiele zwar Spass machen, aber gleichzeitig auch den Lernprozess begünstigen sollen.

### II.3.3 Didaktische Konsequenzen

Aus den Diskussionen über die Problemfelder der GV in Kap. II.3.2 wird das folgende Fazit gezogen: Es ist plausibel anzunehmen, dass man *negativen Einstellungen zum Grammatiklernen entgegenwirken, Lernende zum Grammatiklernen motivieren und einen effektiveren Grammatikerwerb anstossen* kann,

1. wenn der Anteil an Grammatik den Bedürfnissen der Lernenden angepasst wird.
2. wenn die Zeitspanne zwischen Lernen und Erwerben berücksichtigt wird.
3. wenn auf die Reihenfolge der Erwerbsphasen geachtet wird.
4. wenn vermittelte Strukturen wiederholt aufgegriffen werden.
5. wenn zwischen expliziter und impliziter GV abgewechselt wird.
6. wenn die Aufmerksamkeit auf Form-Inhalt-Beziehungen gelenkt wird.
7. wenn Phasen für die Bewusstmachung eingebaut werden.
8. wenn die Rezeption vor der Produktion trainiert wird.
9. wenn Grammatik kontrastiv vermittelt wird.
10. wenn Lernende die Regeln gruppenweise selbst entdecken können.
11. wenn Fehler nicht unmittelbar, sondern in Reflexionsphasen korrigiert werden.
12. wenn fehlerhafte Strukturen, die zum gegebenen Zeitpunkt nicht beherrscht werden können, toleriert werden.

<sup>75</sup> Für weitere Vor- und Nachteile für spielerisches Grammatiklernen s. Kap. III.2.4.1.

<sup>76</sup> Ich beziehe mich hierbei auf BÖRNER'S Unterscheidung (2002: 233f.) von *Aufgabe* (handlungsanregender Text), *Üben* (Sprach- und Lernhandlung) und *Übung (drill)*. Aufgaben sind daher typisch für den handlungsorientierten FSU. Übungen hingegen sind aufgrund des «Reiz-Reaktions-Schema[s]» typisch für die ALM und AVM (vgl. ebd.).

<sup>77</sup> Im Rahmen meiner Masterarbeit führte ich eine Interventionsstudie mit dem Ziel durch, die Effizienz von Grammatiklernspielen zu untersuchen. Wie sich zeigte, waren die SuS der Experimentalklasse (EK) weitaus motivierter als die SuS der Kontrollklasse (KK) (vgl. DRAGOVIĆ 2016: 124ff.). Bei vier von sechs Leistungstests schnitten die SuS der EK besser ab, wobei die Unterschiede *nicht* signifikant waren. Dennoch war in der EK vom ersten bis zum letzten Messzeitpunkt eine signifikante Leistungssteigerung festzustellen, was bei der KK nicht der Fall war (vgl. ebd. 123). Was aufgrund der Ergebnisse gesagt werden kann, ist, dass die SuS der EK die Grammatikregeln besser beherrschten. Da es sich aber um formorientierte Übungen bei den Tests handelte, wären Aussagen über die schriftliche und mündliche Produktion sehr gefährlich. Ich bezweifle, dass spielerische Grammatikaktivitäten den Transfer vom Wissen zum Können unterstützen können, weil sie begrenzt kommunikativ und handlungsorientiert sind. Nichtsdestotrotz geben die Ergebnisse starke Anhaltspunkte dafür, dass sich Grammatikspiele positiv auf die Lernleistung und Motivation auswirken können.

13. wenn Grammatik als integraler Teil kommunikativen Handelns behandelt wird.
14. wenn Grammatik multimodal und emotional ansprechend vermittelt wird.
15. wenn Grammatik veranschaulicht wird (mit nonverbalen Ausdrucksmitteln, visuellen Mitteln usw.).
16. wenn spielendes Lernen in einer angenehmen Atmosphäre ermöglicht wird.

Wie aus Kap. II.3.1 und II.3.2 hervorgeht, hängen die Motivation, Einstellungen und der Lernerfolg von mehreren Faktoren ab, die sich gegenseitig beeinflussen. Aus diesen Gründen sollten Lernerfolg und Motivation m. E. durchaus Hand in Hand gehen, wenn man im Unterricht möglichst viele der o. a. Punkte berücksichtigt und sich den Synergieeffekt von Motivation und Lernerfolg zunutze macht. Um nun eine «Allianz zwischen Grammatik und Motivation» (DÜWELL 2000: 29) stiften zu können, muss in erster Linie verhindert werden, dass die Grammatik *pars pro toto* wahrgenommen wird. Um die Diskrepanz zwischen Grammatik- und Sprachenlernen zu überwinden, reicht es nicht, die Grammatik *nur* in mitteilungsbezogene Kontexte einzubauen. Die Grammatik sollte *ganzheitlich* unterrichtet werden (s. Kap. II.2.2). Im ganzheitlichen FSU bieten sich auch Anknüpfungspunkte zu *persönlichen Identifikationen* (vgl. POLLETI 2003: 4; MICKEL 2000: 30f.; ZIMMERMANN 1995; 190f.). Der Lernende wird als ganze Person mit all seinen *Sinnen* und *Gefühlen* involviert.<sup>78</sup> In einem solchen Unterricht bezieht sich die Motivation nicht nur aufs Grammatiklernen, sondern aufs *Sprachenlernen im Allgemeinen* (DÜWELL 2000: 46). Deswegen sollten Übungsaufgaben

«in einem situativen Rahmen [vorgegeben werden], in dem die Figuren der Handlung in ihren Beziehungen untereinander lebendig würden, und in den sich die Lernenden nicht nur kognitiv, sondern auch affektiv hineinversetzen könnten» (DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 179).

Aus meiner Sicht ist ein spielerischer Umgang mit der Sprache ein vielversprechender Weg, negativen Einstellungen entgegenzuarbeiten, sofern die negativen Seiten des spielerischen Grammatiklernens umgangen werden (s. Kap. II.3.2.11). Demnach sollten spielerische Aktivitäten helfen, eine angenehme Lernumgebung zu schaffen, in der ganzheitlich-handelnde Interaktionen ausgelöst werden. Eine Vorstellung davon, wie man den FSU gestalten kann, damit Grammatik *spielerisch*, *lernerfektiv* und *handlungsorientiert* in einer *emotional ansprechenden* und *angstfreien Umgebung* vermittelt wird, bietet das Konzept der Dramagrammatik (2003), über welches in den nächsten Abschnitten referiert wird.

## II.4 Drama und Grammatik – Was soll das Theater?

Die Überschrift des Kap. II soll – wie der Titel der Dissertationsschrift – buchstäblich und im übertragenen Sinne als Statement verstanden werden. Einerseits soll mit der zweideutigen Überschrift darauf hingewiesen werden, dass ein Bedarf an der Sanierung von Schwachstellen im FSU besteht. Gleichzeitig soll damit auf die DP als Unterrichtsansatz angespielt werden. Deswegen wird im Folgenden aufgedeckt, *was das Theater (leisten) soll*. Genau genommen wird in Kap. II.4 die Verbindung der DP und GV mit ihren Vor- und Nachteilen beleuchtet, die in eine umfassendere Diskussion in Kap. II.5 münden, die den Brückenschlag zwischen der dramapädagogischen GV und dem darauffolgenden Kap. III über die DP bildet.

<sup>78</sup> Das Konzept der Ganzheitlichkeit wird näher in Kap. III.3.1 erörtert.

### II.4.1 Dramagrammatik

Mit der Frage, ob es im FSU möglich sei, Grammatik nicht nur kognitiv, sondern auch konkret, lebensnah und kreativ handelnd zu erfahren, setzte sich EVEN (2003; vgl. auch 2016; 2014, 2011a, 2011b, 2011c) auseinander.<sup>79</sup> Im Rahmen ihrer empirischen Untersuchung versuchte sie durch den Einsatz dramapädagogischer Mittel negativen Einstellungen zum Grammatiklernen im DaF-Unterricht entgegenzuwirken, um die Bereitschaft zum Sprachenlernen zu erhöhen.<sup>80</sup> Im Zuge der Vorbereitung ihres Dissertationsprojekts entwickelte sie die *Dramagrammatik*,

«[die] der dialektischen Verschränkung von Sprachwissen und Sprachhandeln verpflichtet [ist]. Der dramagrammatische Ansatz regt die Lernenden zu der Entwicklung und Ausgestaltung eigener Handlungssituationen an, weist sie strategisch auf die zur adäquaten Umsetzung ihrer Sprachhandlungsabsichten relevanten Strukturen hin und lässt das theoretische Wissen dann direkt wieder in den dramatischen Schaffensprozess einfließen. Der Prozess der kollaborativen Erarbeitung ist dabei mindestens so wichtig wie das dramatische Endprodukt; die Anwendbarkeit des Wissens wird erprobt und der Zusammenhang zwischen Theorie und Praxis kritisch beleuchtet. Dramagrammatik ist darüber hinaus ein Ansatz, dessen individuelle Ausgestaltung auf den jeweiligen soziokulturellen Lehr- sowie Lernkontexten aufbaut und damit nicht von außen angeordnet, sondern von reflexiven Praktikerinnen und Praktikern, die ihre gegebenen Unterrichtsbedingungen selbst am besten kennen, umgesetzt wird. Lernende entscheiden eigenverantwortlich über die individuelle Inszenierung von Grammatik. Die Lehrperson ist Lernhelfer/in und -begleiter/in, Moderator/in des Unterrichtsgeschehens und Informationsquelle. Damit arbeitet sie auf eine ausgewogene Balance von *Vergnügen* und *Verstand* hin» (EVEN 2011a: 46, Herv. i. Orig.).

Neben einer «inhaltsbezogene[n] fertigkeitenorientierte[n] Auseinandersetzung mit Grammatik» beinhaltet der dramagrammatische Ansatz «gleichzeitig aber auch eine persönliche und damit persönlichkeitsfördernde Herangehensweise» (ebd.: 38). Die Persönlichkeiten der Lernenden, ihre Lernerfahrungen und ihr Weltwissen werden im dramagrammatischen FSU durch die kreative Verkörperung grammatischer Strukturen rekontextualisiert, was es ermöglicht, den Ansatz auf verschiedene Lehr- und Lernkontexte anzuwenden (ebd.: 40). Lerninhalte werden in einem fiktiven Handlungskontext durch die bewusst eingesetzte Bewegungs- und Spielkomponente erfahrbar gemacht. Dadurch, dass die kognitive Auseinandersetzung mit der Erfahrung, die beim Agieren aus einer Rolle in einer Handlungssituation gemacht wird, verbunden wird, soll das Wissen über Sprache mit dem Können sinnvoll miteinander verknüpft werden. Dabei sollen effektive Lern- und Verstehensprozesse ausgelöst werden, weil auch alle Sinne beim Lernen einbezogen werden.<sup>81</sup>

Der Aufbau einer dramagrammatischen Einheit sieht auch Phasen vor, in denen der Lernende sich kognitiv mit dem Grammatikstoff auseinandersetzen kann, in denen aufgetretene Fehler beseitigt werden sowie über das Gelernte reflektiert wird.<sup>82</sup> Diese Phasen der kognitiven Analyse ermöglichen es, fremdsprachliche Strukturen hervorzuheben, deren Formen und Gebrauch zu thematisieren, sie neu einzuordnen, um sie anschliessend in bedeutungsstiftenden Verwendungszusammenhängen zu erfahren und anzuwenden (vgl. ebd.).

<sup>79</sup> Damit soll nicht behauptet werden, dass EVEN die einzige ist, die den Versuch unternahm, die GV durch Einbeziehung körperlicher Elemente etwas facettenreicher zu gestalten. Da aber die Überprüfung der Theorien und Konzepte der GV in der vorliegenden Arbeit nicht beabsichtigt wird, wird an dieser Stelle auf eine ausführliche Darstellung weiterer Grammatikvermittlungskonzepte verzichtet.

<sup>80</sup> Frühe Ideen stammen sogar aus dem 17. Jhd. und werden ausführlich in EVEN (2003: 53ff.) dargestellt. Im Gegensatz zu den frühen Pionieren war sie es, die für einen Durchbruch sorgte (vgl. DRAGOVIĆ 2017: 118).

<sup>81</sup> Mit allen Sinnen zu lernen soll wörtlich verstanden werden. Ein interessantes Beispiel, wie Grammatik riechend, fühlend und tastend gelernt werden kann, findet sich in FROESE (2000: 140).

<sup>82</sup> Der Aufbau einer idealen dramagrammatischen Unterrichtseinheit wurde bereits in Kap. II.3.2.5 dargelegt.

Die Grammatik wird also nicht, wie bei konventionellen und alternativen Methoden, traditionell vermittelt (s. Kap. II.1). Die Dramagrammatik ist daher auch *keine* Methode – sie ist ein Zweig der DP, deren Theorie sich an verschiedene Bezugsdisziplinen anlehnt (vgl. EVEN 2016: 8). Die Dramagrammatik ist ein Unterrichtsansatz, der ganz im Sinne von KUMARAVADIVELUS *Postmethod* (2006) «kontextabhängig, hierarchieaufbrechend und lernerorientiert» (EVEN 2011a: 40) ist, weil hier alle drei von ihm aufgestellte pädagogische Parameter (s. Kap. II.1.5) aufgegriffen werden:

«Drama grammar takes the communicative orientation one step further into postmethod, making additional use of techniques that direct learners' conscious attention to specific linguistic structures during carefully orchestrated phases» (EVEN 2011b: 307).<sup>83</sup>

Somit versteht sich die Dramagrammatik «als konsequente Weiterführung kommunikativer und interaktiver Ansätze mit bewusster Einbeziehung von Sprachanalyse und dramatischem Handeln» (EVEN 2011c: 71).

#### II.4.2 Vor- und Nachteile des Konzepts

Die Dramagrammatik dürfte ein empfehlenswerter Ansatz für die GV sein, zumal das Lehrkonzept im Einklang mit den in Kap. II.3 formulierten Überlegungen für eine angemessene GV steht. Die theoretische Grundlage der Dramagrammatik stützt sich auf die Erkenntnisse aus der Spracherwerbsforschung (vor allem richtet sie sich nach der Output-, Interaktions- und Aufmerksamkeits- wie auch der Routinen-zu-Grammatik-Hypothese). Darüber hinaus baut sie auf den theoretischen Überlegungen zum Grammatikunterricht von PORTMANN-TSELIKAS auf (vgl. EVEN 2016: 8f.; 2011b: 301f.). Des Weiteren werden durch die dramapädagogische Vermittlung die Ideen von *Language Awareness* und *Focus on Form* verwirklicht (vgl. LIU 2002: 53f.; REINHARDT 2006: 494). Durch die Inszenierung von Situationen werden bestimmte grammatische Phänomene in konkreten Handlungsbezügen vermittelt, sodass die Dramagrammatik dem ganzheitlichen FSU und der integrierten GV gerecht werden kann (vgl. EVEN 2016: 8f.). Der Ansatz spiegelt sich auch in den Prinzipien für einen effektiven Grammatikunterricht von BATSTONE und ELLIS (2009) (s. Kap. II.3.2.4). Aus der Beschreibung des Modells geht auch hervor, dass sich die Dramagrammatik mit den Überlegungen von GNUTZMANN und KÖNIGS (1995: 21) zu einem angemessenen Grammatikunterricht im schulischen FSU deckt (s. Kap. II.3.2.4). Hinzu kommt, dass im dramagrammatischen FSU der Schulsprache eine wichtige Rolle zukommt und dass Fehler achtsam in Reflexionsphasen korrigiert werden. Nicht zuletzt führte die praktische Umsetzung dieses Ansatzes im Rahmen des Dissertationsprojekts von EVEN (2003: 233f.) dazu, dass sie aufgrund der Befunde u. a. die folgenden Hypothesen aufstellte: Durch die dramapädagogische GV können die Einstellung zur Grammatik verbessert, die Lernmotivation optimiert, die Auseinandersetzung mit grammatischen Inhalten gefördert, Fehlerängste abgebaut, die Aufnahmekapazität sowie die Konzentrations- und die Merkleistung verbessert werden.

Obwohl die Vorzüge einer dramapädagogischen Vermittlung von Grammatik einleuchten, weist die Dramagrammatik auch Nachteile auf. *Erstens* lässt EVEN (2003: 227) den Zeitfaktor

<sup>83</sup> In ihrem Beitrag erklärt sie ausführlich, warum der dramagrammatische Ansatz mit KUMARAVADIVELUS Parametern (2006) kompatibel ist.

absichtlich ausser Acht. Insofern können Probleme bei der Umsetzung der Dramagrammatik im schulischen Kontext entstehen (vgl. JELIC 2011: 32; FRATINI 2008: 68).<sup>84</sup> *Zweitens* beschränkt sie sich auf die Bearbeitung bestimmter Grammatikfelder (vgl. JELIC 2011: 32; FRATINI 2008: 68). Dieser Grenzen ist sich selbst EVEN bewusst:

«Natürlich wäre es vermessen behaupten zu wollen, dass mit der Dramagrammatik alle Grammatikfehler unverzüglich aus der Welt geschafft würden. *Es handelt sich auch bei diesen Ansätzen «nicht um Wundermittel, sondern um rationale und nach bestem Wissen gestaltete Unterrichtskonzepte»* (Portmann-Tselikas 2001: 36)» (ebd.: 177, Hervorhebung v. Verf.).

«Obwohl dieses Vorgehen für den Praktiker unbefriedigend bleibt, sehe ich an dieser Stelle keine angemessenere Lösung, es sei denn, man wolle für jede Modellsequenz Anzahl und Sprachentwicklungsstand der Teilnehmenden, deren Vertrautheit mit der dramapädagogischen Arbeitsweise sowie institutionelle Rahmenbedingungen künstlich festlegen» (ebd.: 197).

*Drittens* fehlt die empirische Stütze (s. Kap. I.6.3). Deswegen fordert sie Jahre später eine longitudinale Studie, die ihre Annahmen zum dramagrammatischen Unterricht überprüfen würde (vgl. EVEN 2016: 19; 2011b: 309). Meinem Kenntnisstand nach gibt es nur eine quantitative Studie, die darauf hinweist, dass sich die dramapädagogische Erarbeitung von grammatischen Regeln nach EVENS Phasenmodell (2003) im Chinesisch-als-Fremdsprache-Unterricht mit Jugendlichen als lernförderlich erweist (vgl. MEYER ZU VENNE 2016). SCHIFFLER (2012: 13) berichtet von einer nicht veröffentlichten Masterarbeit (JOHN 2009), die den Lernerfolg beim Grammatiklernen in der Primar- und Sekundarstufe empirisch belegt.<sup>85</sup> Alle weiteren Studien, die sich die positiven Auswirkungen auf Motivation und Einstellung der Lernenden bezogen auf spielerisches oder dramapädagogisches Grammatiklernen zum Gegenstand machen, wurden *qualitativ* durchgeführt, was den Nachweis der Effektivität vermissen lässt (vgl. EVEN 2016: 19; 2011b: 309; 2003: 257). Es kann nur betont werden, dass – vor allem in Anbetracht der Kritik – weitere Untersuchungen längst überfällig sind.

Die Einwände gegen die Dramagrammatik lassen sich folgendermassen entkräften: Die Dramagrammatik ist ein flexibles Phasenmodell; es muss nicht jede Phase im Unterricht vorkommen, wodurch an Zeit gespart werden kann (vgl. EVEN 2011b: 307). Des Weiteren muss sich der Unterricht nicht auf *ein* grammatisches Phänomen beschränken. Wie ELIS (2015) an Beispielen zeigt, ist es durchaus möglich, die Grammatik auch ohne ein komplexes Konzept und lehrwerkbasierend dramapädagogisch zu vermitteln. Nicht zuletzt lässt sich der letzte Punkt durch mehr Forschung weiterbringen.

Insgesamt lässt sich demnach festhalten, dass die Optimierung der GV im Rahmen eines dramapädagogischen FSU einer Untersuchung wert ist. Es ist naheliegend, dass mittels spiel- und bewegungsbasierter, sprich dramapädagogischer Verfahren, viele der diskutierten Probleme der GV überbrückt werden können. Zudem liefern Theorien und Befunde aus verschiedenen Forschungsgebieten starke Anhaltspunkte dafür, dass sensomotorisches und emotional ansprechendes Sprachenlernen den Erwerb erleichtern (s. Kap. III.3 und III.4) und die Einstellung zur Grammatik verbessern können (s. Kap. II.3.2.5). Und schliesslich ist EVEN nicht die einzige Verfechterin: Die Idee, Grammatik performativ oder bewegungsbasiert zu

<sup>84</sup> In ihrer Arbeit nahm allein schon die Sensibilisierungsphase 40 Minuten in Anspruch (vgl. EVEN 2003: 199). Das liegt daran, dass sie ihr Konzept für universitäre DaF-Lernende entwickelte, deren Unterrichtszeit nicht auf 45 Minuten begrenzt war.

<sup>85</sup> Da die Masterarbeit in Brasilien verteidigt und nicht veröffentlicht wurde, konnten der Wahrheitsgehalt sowie die Qualität der durchgeführten Studie nicht überprüft werden.

vermitteln, wird von verschiedenen Fremdsprachendidaktikern unterstützt (vgl. ELIS 2015: 105ff.; SAMBANIS 2013: 131; JELIC 2011: 32; DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 51; FRATINI 2008: 64ff.; KNABE 2007: 57f.; LIU 2002: 53f.; MICKEL 2000: 32f.).

## II.5 Zwischenfazit: Probleme des Fremdsprachenunterrichts und Lösungsoptionen

Wie der Titel dieses Kap. andeutet, liegen im FSU bei weitem mehr Probleme als mit der GV vor. Fassen wir die zentralen Probleme des heutigen FSU, die in Kap. I und II dargelegt wurden, noch einmal zusammen:

Aufgrund des fachlichen Diskussionsstandes und der Forschungsergebnisse lässt sich festhalten, dass die Forderung nach einem ganzheitlichen, handlungsorientierten Unterricht noch nicht gänzlich eingelöst wurde. Die Tradition der *«talking heads and dead bodies»* (LEGUTKE/THOMAS 1993: 7) lebt fort. Der FSU ist in vielen Klassenzimmern kognitiv ausgerichtet, lehrwerkzentriert, bewegungsarm und emotional wenig ansprechend. Damit gehen Überforderung, Lernschwierigkeiten, Konzentrationsmangel, Demotivation, negative Einstellungen, Sprechschwierigkeiten, Hemmungen und andere Nebeneffekte einher. Den herkömmlichen FSU kennzeichnet ferner, dass er kommunikationshemmend wirkt und Lernende nicht zum Handeln in der Fremdsprache befähigt. Die Begleiterscheinungen des gegenwärtigen FSU sind eindeutige Indizien dafür, dass andere Ansätze einer Probe unterzogen werden sollten, um zu untersuchen, ob Schwachstellen mit anderen Mitteln behoben werden können.

Wird die historische Dimension des FSU verinnerlicht, kann festgestellt werden, dass die Kontroverse, *«ob die Spracherlernung hauptsächlich *conversatione et usu* zu betreiben oder *doctrina et praeceptis* zu gründen sei»*, noch nicht beendet ist (BUTZKAMM 1993: 87, Herv. i. Orig.). Im Schatten des Richtungsstreits erlebt die traditionelle Grammatik ihre Renaissance, weil noch keine schlüssigen Konzeptionen für die GV entwickelt und erforscht wurden. Dies ist nicht verwunderlich, da man sich unter den Praktikern weniger denn je einig ist, wie man die Grammatik nun vermitteln sollte (s. Kap. I.6.2). EVEN (2003: 111) räsoniert,

«[dass] es schön [wäre], wenn an dieser Stelle das dargestellte <deklarative> Wissen über die Mechanismen des Fremdsprachenlernens in *einen* <prozeduralen> didaktischen Handlungsplan oder in *ein* fremdsprachenunterrichtliches Curriculum kondensiert werden könnte» (Herv. i. Orig.).

Trotz aller Nachteile des herkömmlichen FSU, derer sich auch die aktuelle Fremdsprachendidaktik bewusst ist, bleibt ein *«forschungshistorisches Unverständnis»* gegenüber den alternativen Ansätzen, die ganzheitlich sind (SCHLEMMINGER 2000: 5; s. Kap. I.6.3).

Aus den in Kap. II kritisierten Punkten lässt sich eine Reihe von Argumenten für einen *ganzheitlichen* FSU ableiten.<sup>86</sup> Wie das Ergebnis der Diskussionen zeigt (s. Kap. II.4), könnte der dramagrammatische Ansatz ein möglicher Weg sein, auf der einen Seite Grammatik lernerfektiv, motivierend und handlungsorientiert zu vermitteln, auf der anderen Seite die in Kap. I.6.2 hervorgehobenen Defizite zu beheben. Da die Dramagrammatik ein ganzheitlicher Ansatz ist, werden *nicht nur* grammatische Strukturen in diesem Unterrichtsetting performativ vermittelt. Das beruht darauf, dass mit ganzheitlichem Grammatiklernen auch ganzheitliches Sprachenlernen einhergeht, weshalb der komplette FSU dramapädagogisch ausgerichtet sein sollte. Das *zweite Argument* für einen ganzheitlichen FSU folgt aus den Konsequenzen der

<sup>86</sup> Für die Theorie der Ganzheitlichkeitspädagogik s. Kap. III.3.1.



Suche nach der richtigen Fremdsprachlernmethode (s. Kap. II.1). Aus der Kritik geht hervor, dass gegenwärtige Empfehlungen dem Motto «Prinzipien statt Methoden» folgen (s. Kap. II.1.5). Daraus folgt, dass ein angemessener FSU *erfahrungs-, bedürfnis-, realitäts-, handlungs- und reflexionsorientiert* sein sollte (HENRICI/RIEMER 1996: 520), was sich mit den Voraussetzungen eines ganzheitlichen FSU deckt (s. Kap. III.3.1).<sup>87</sup> Darüber hinaus spiegelt sich im Resümee des Methodenstreits die Einbeziehung körperlicher und emotionaler Elemente als Kommunikationsmittel (s. Kap. II.1.5). Das *dritte Argument* liesse sich auch bei den Vertretern der Neurodidaktik suchen (s. Kap. I.6.3.2). Da Neurodidaktiker von Methoden im Allgemeinen abraten, weil das Gehirn jeder Person einzigartig ist und ständigen Veränderungen unterliegt (vgl. OGASA 2011: 33), raten sie zu einer Ausrichtung des Unterrichts nach *neurodidaktischen Prinzipien* (Tabelle 2), um jedem Individuum «gehirngerechtes» Lernen gewähren zu können. Nimmt man Tabelle 2 kritisch unter die Lupe, kann gleich festgestellt werden, dass sich die neurodidaktischen Prinzipien mit den Forderungen der Reformpädagogik decken: multimodales Lernen, Emotionen, Individualisierung und soziale Interaktionen. Aus den neurodidaktischen Überlegungen wird *de facto* dieselbe Konsequenz wie aus pädagogischen und psychologischen Studien seit der Reformpädagogik abgeleitet;<sup>88</sup> gefordert wird nämlich ein ganzheitlicher Lehr- und Lernansatz,

«welcher die Doppeldimension kognitiver und affektiver Faktoren in ihrem Synergieeffekt berücksichtigt und die cartesische Dichotomie zu Gunsten eines allianzartigen neurobiologischen Monismus auflöst» (OVERMANN 2004: 26, zit. nach OGASA 2011).

Der *vierte Grund*, warum sich der ganzheitliche FSU als eine angemessene Alternative für den FSU an Schulen erweisen könnte, besteht darin, dass sich Sprachlernziele mit Bildungszielen vereinen lassen (s. Kap. I.5). Die Verfolgung von Bildungszielen gilt als oberstes Primat, weil diese über den FSU hinausgehen. D. h., sowohl der Spracherwerb als auch die Entfaltung der Persönlichkeit sind vorrangig. So spiegelt sich die Forderung nach Ganzheitlichkeit auch in den Lehrplänen:

«Der Erwerb der fachlichen Kompetenzen in den Fachbereichen und Modulen geht einher mit der Ausbildung überfachlicher Kompetenzen. Die Schülerinnen und Schüler erwerben in allen Fachbereichen und Modulen sowie über die ganze Schulzeit hinweg personale, soziale und methodische Fähigkeiten, die für eine erfolgreiche Bewältigung unterschiedlicher Aufgaben in verschiedenen Lebensbereichen zentral sind. Sie lernen, über sich selbst nachzudenken, den Schulalltag und ihr Lernen zunehmend selbstständig zu bewältigen, an der eigenen Lernfähigkeit zu arbeiten, vorgegebene und eigene Ziele und Werte zu verfolgen und zu reflektieren. Sie erwerben soziale und kommunikative Fähigkeiten und lernen, mit anderen Kindern zusammenzuarbeiten, Konflikte zu lösen und mit Vielfalt umzugehen. Sie erwerben umfassende sprachliche Kompetenzen, lernen mit Informationen sachgerecht umzugehen und entwickeln Problemlösefähigkeiten.»<sup>89</sup>

Das Konzept eines ganzheitlichen FSU ergibt sich in der Theorie als die beste Lösungsoption für die Verwirklichung verschiedener Bildungsintentionen; die praktische Umsetzung verläuft

<sup>87</sup> Die gelisteten Prinzipien in der fremdsprachendidaktischen Literatur zwar nicht immer einheitlich benannt, sind aber sinngemäss deckungsgleich und/oder kompatibel. Bspw. formuliert HÄß (2017: 26ff.) die Prinzipien des FSU folgendermassen: *Handlungs- und Aufgabenorientierung, interkulturelles Handeln, Lernerzentrierung, bedeutsame Inhalte sowie selbstbestimmtes und kooperatives Lernen*.

<sup>88</sup> Somit kann ANSELM und WERANI (2017: 110) nicht zugestimmt werden, dass die neurodidaktische Perspektive «Lehr-Lernkontexte in einem neuen Licht erscheinen» lässt. Zur Problematik der neurowissenschaftlichen Evidenz und zu den Bedingungen für die Mitbetrachtung neurowissenschaftlicher Befunde s. Kap. I.6.3 und III.4.

<sup>89</sup> Der Auszug stammt aus dem [deutschschweizerischen Lehrplan 21](#). Ähnlich formulierte Ziele sind auch im [serbischen Lehrplan](#) für die fünfte Klasse auf S. 4 enthalten. Beide Dokumente können im Internet eingesehen werden (Stand: 12.12.2018).

in der Schulrealität jedoch nicht unproblematisch (vgl. BACHER 2012: 4). Soll allen Forderungen konsequent Rechnung getragen werden, erfordert es zunächst ein Umdenken sowohl in der gängigen Praxis als auch eine Anpassung der Theorie, wie am Beispiel des Konzepts der Dramagrammatik in Kap. II.4 gezeigt wurde. Deswegen verfolgt das nächste Kap. das Anliegen, den Kern der vorliegenden Schrift – die Untersuchung der anzupassenden DP als ganzheitliches Lehr- und Lehrkonzept für den schulischen FSU – ausführlicher zu begründen. Im Vordergrund dabei steht die Wahl dieses Themas, wobei der Fokus auf zu bewältigende unterrichtliche Probleme gelegt wird sowie auf theoretische Grundlagen verschiedener Disziplinen.

<b>Neurodidaktische Unterrichtsprinzipien</b>	<b>Schlussfolgerungen</b>
1. Lernen ist ein physiologischer Vorgang.	→ Ganzheitliches Lernen unter Einbeziehung aller Sinne
2. Das Gehirn ist sozial.	→ Soziale Interaktionen
3. Die Suche nach Sinn ist angeboren.	→ Einbeziehung von Interessen und Ideen der Lernenden → Formulierung eigener Lernziele und -inhalte
4. Sinnsuche erfolgt durch die Bildung (neuronaler) Muster.	→ Verknüpfung vorhandenen Wissens an neue Muster
5. Emotionen sind wichtig für die Musterbildung.	→ Beachtung affektiver Aspekte bei der Unterrichtsplanung
6. Das Gehirn verarbeitet in Teilen und als Gesamtheit gleichzeitig.	→ Verständnis des Ganzen und der Details
7. Lernen erfolgt sowohl durch gerichtete Aufmerksamkeit als auch durch periphere Wahrnehmung.	→ Vertiefung der Aufmerksamkeit (Beseitigung von Störquellen, Förderung positiver Emotionen usw.)
8. Lernen geschieht sowohl bewusst als auch unbewusst.	→ Bewusstmachung von Lehr- und Lernprozessen und Reflexion über das Gelernte
9. Es gibt mindestens zwei Arten von Gedächtnis.	→ Berücksichtigung vielfältiger Erinnerungswege
10. Lernen ist entwicklungsabhängig.	→ Berücksichtigung von Entwicklung, Reife, Vorwissen und Fähigkeiten
11. Komplexes Lernen wird durch Herausforderungen gefördert und hingegen durch Angst und Bedrohung verhindert.	→ Schaffung einer motivierenden und angstfreien Lernatmosphäre
12. Jedes Gehirn ist einzigartig.	→ Berücksichtigung individueller Talente, Fertigkeiten und Fähigkeiten

*Tabelle 2: Lehr-Lern-Prinzipien nach CAINE/CAINE (1994) und abgeleitete Schlussfolgerungen von ARNOLD (2009: 190ff.)*



### III. Die (Ent-)Dramatisierung des Fremdsprachenunterrichts

#### III.1 Begriff und Geschichte der Dramapädagogik

Der durch SCHEWE (1993) eingeführte Begriff «Dramapädagogik» ist zwar relativ neu, der Ansatz hingegen keineswegs. Dies rechtfertigt im Folgenden eine Skizze der anfänglichen Ideen der DP sowie eine Zusammenstellung der wichtigen Wegbereiter und der gegenwärtigen Verfechter (Kap. III.1.1).<sup>90</sup> Nach einem geschichtlichen Überblick der DP folgt der Vergleich von der DP mit anderen verwandten Ansätzen (Kap. III.1.2). Abgeschlossen wird mit dem Versuch, die DP als eigenständigen Ansatz zu bestimmen (Kap. III.1.3).

##### III.1.1 Entwicklung der Dramapädagogik

Die Idee, spielend zu lernen, stammt aus dem antiken Griechenland. Schon damals wurden literarische Werke für Bildungszwecke dramatisiert:

«[By] using the full resources of inflection, facial expression and dramatic gesture. [...] The Greek theatre was an educational instrument, disseminating knowledge to the populace for whom it was also the only literary pleasure available» (COURTNEY 1989: 18).

Ebenso stammt die Verbindung von Lernen und Bewegung aus der Antike. Bereits in der aristotelischen Philosophenschule der Peripatetiker wusste man um die förderliche und anregende Wirkung von Bewegung auf das Reflektieren, Lernen und Philosophieren (weshalb im Gehen philosophiert wurde) (vgl. SAMBANIS 2013: 89f.). Interessanterweise war Aristoteles (384 v. Chr.–322 v. Chr.) selbst jedoch der Ansicht, dass man spielerisch nicht lernen könne, weil Lernen «wehtue» (vgl. JENTGES 2006: 95). Ihm gegenüber vertrat Quintilian (35 n. Chr.–100 n. Chr.) zur Zeit des Römischen Reichs die Auffassung, dass Spiele mit Wettbewerbscharakter den Lerneifer stärken und mehr Spass machen (vgl. GIEBEL 1976: 5). Ähnliche Gedanken zur Steigerung der Lerneffektivität durch spielerisches Lernen sind in der Renaissance bei Erasmus von Rotterdam (1466–1536), Comenius (1592–1670) und Pestalozzi (1746–1827) zu finden (vgl. SCHEWE 1993a: 399; s. Kap. III.3.1).

Vom Beginn der Antike an bis zur Renaissance wurde das Theater von der Kirche als Bildungsmittel an öffentlichen Schulen verbannt (vgl. COURTNEY 1989: 18). Im Mittelalter wurde das Potenzial des dramatischen Spiels nur von Klosterschulen ausgeschöpft, um durch die Inszenierung biblischen Stoffs die religiöse Bildung zu unterstützen (vgl. ebd.). Neben den Laienaufführungen entwickelte sich ab 15. Jhd. innerhalb der humanistischen Schulen auch eine Tradition des Schuldramas, das dieselben Ziele verfolgte (vgl. HENTSCHEL 2010: 76ff.).

Die Geschichte des Einsatzes *dramatischer Aktivitäten* im schulischen Kontext beginnt laut BOLTON (1993: 26) erst 1917 in England, als der Lehrer Cook Drama-Aktivitäten einsetzte, um ein «play-way to education» zu realisieren. Cook kann als Entdecker der *prozessorientierten* Arbeit mit dem Drama im schulischen Kontext gesehen werden, weil er als Erster auf keine Aufführung des Gelernten abzielte (vgl. KESSLER 2008: 41). Ungefähr zur selben Zeit entwickelte sich in den 20er Jahren mit Ward das *Creative Drama* in den USA, das durch physische,

<sup>90</sup> Eine detaillierte Übersicht über die geschichtliche Entwicklung ist für den Forschungszweck dieser Studie weder notwendig noch aus Platzgründen möglich. Für weitere geschichtliche Informationen zur DP s. SCHEWES Arbeiten (2015; 2013; 2007; 1993).

soziale und emotionale Zielsetzungen und das Erreichen bestimmter Kompetenzen gekennzeichnet ist (vgl. ebd.). Der Nachteil bei diesem Ansatz besteht darin, dass es die Imaginationsfähigkeit der Lernenden nicht fördert (vgl. BOLTON 1993: 33). Nachteile bestehen auch bei den anderen Ansätzen, die sich in den folgenden Jahren entwickelten (*Child Drama*, *Development through Drama* usw.).

Das Fundament für die britische DP (*Drama in Education*) legte Heathcote (vgl. KESSLER 2008: 42). Heathcotes Ansatz zeichnete sich durch die Zurückweisung eines (nach)erzählenden Dramas aus (vgl. ebd.). Sie betonte den explorativen Charakter des Dramas (vgl. ebd.: 43). Das Potenzial im Drama sah sie in der emotionalen Erfahrung des Lernenden, der ein besseres Verständnis seiner selbst und ein nachhaltigeres Lernerlebnis ermöglichen soll (vgl. ebd.). Sie war der Auffassung, dass die Lehrperson als *Teacher in Role* ins fiktive Geschehen miteinbezogen werden solle (vgl. ebd.). Dank Heathcotes gut besuchten Workshops fand die DP Eingang in die Curricula der allgemeinbildenden Schulen in vorwiegend angelsächsischen Ländern (vgl. GÖHMANN 2003: 80). Sie ist zweifelsohne die entscheidende Bahnbrecherin, die selbst vom ebenso einflussreichen Kollegen BOLTON (1993: 36) als «the greatest teacher of all times» bezeichnet wurde.

Das didaktische Potenzial des Theaters wurde ebenfalls im deutschsprachigen Raum in den 20er Jahren entdeckt (vgl. JELIC 2011: 103). Im Gegensatz zum angelsächsischen Raum gerieten drama- und theaterpädagogische Ansätze aber in Deutschland in Vergessenheit, weil infolge der Existenz des Dritten Reichs und des Zweiten Weltkriegs zahlreiche pädagogische Bewegungen blockiert wurden, womit eine Stagnierung der Schulen einherging (vgl. ebd.: 104). Erst in den 70er Jahren etablierte sich die Theaterpädagogik als junge Fachdisziplin im deutschsprachigen Raum (vgl. BIDLO 2006: 35f.; s. Kap. III.1.2.2). Erwähnenswert sind vor allem die Arbeit von SCHELLER (1981; vgl. auch 2004) und sein Konzept «Lernen durch Erfahrung», das SCHEWE (1993a: 118) zufolge der DP am nächsten liegt (s. Kap. III.1.2.1).

Die DP hingegen gewann im deutschsprachigen Raum erst wieder mit der Publikation von SCHEWE (1993a) an Bedeutung, in der er die DP – in Anlehnung an das britische *Drama in Education* – als neues Bezugsfeld der Fremdsprachendidaktik etablierte. Seitdem ist eine extensive wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Bereich Drama und Theater in Bezug auf den DaF-/DaZ-Unterricht zu beobachten (s. Kap. I.6.3).

### III.1.2 Abgrenzung von benachbarten Ansätzen

Die Integration der DP in den FSU wurde besonders mit der Entwicklung des kommunikativen Ansatzes interessant, wo immer mehr Rollenspiele und ähnliche Aufgaben, die wirkliche Lebenssituationen aus dem Land der Zielsprache imitieren sollten, im FSU eingesetzt wurden (vgl. KESSLER 2008: 43). Doch schnell kam man zu der Einsicht, dass Aufgaben und Spiele im herkömmlichen FSU das dramatische Potenzial nicht im Geringsten ausnutzten: «Drama has a greater potential than simply seeking to replicate <normal> real-life situations» (FLEMING 2004: 187). Ausgehend von der Kritik an einem «verkopften» und dem um seine körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten beraubten FSU sowie von der Kritik an Lehrbuchdialogen und Rollenspielen, die jegliches dramatisches Potenzial ausklammern, entwickelte SCHEWE

ein dramapädagogisches Konzept für den FSU (s. Kap. I.6.1.2). Dementsprechend kann der dramapädagogische Ansatz als Umdenken der vorherrschenden Unterrichtskonzeptionen für den FSU verstanden werden.

Neben der DP entwickelten sich verschieden akzentuierte Lehr- und Lernkonzepte, «die das Potenzial von Inszenierungen im engen, theaterästhetischen und im weiten projekt- und handlungsorientierten Sinn für das Fremdsprachenlernen nutzen» (KÜPPERS et al. 2011a: 7). Zu diesen Konzepten gehören u. a. die alternativen Methoden, die sich ebenso wie die DP vom herkömmlichen FSU als ganzheitliche Methoden distanzieren wollten (s. Kap. II.1.4). Obschon die DP Gemeinsamkeiten mit den alternativen Methoden aufweist (z. B. beidhemisphärisches Lernen, Lernerorientierung, selbst- statt fremdbestimmtes Lernen, Berücksichtigung der affektiven Seite, Integration von Bewegung, Gestik und Mimik), ist sie klar von ihnen zu trennen.<sup>91</sup> Allerdings wird sie in der Fachliteratur nicht immer von den alternativen Methoden getrennt; während in manchen Veröffentlichungen (z. B. ORTNER 1998: 234) die DP den alternativen Methoden zugeordnet wird, wird ihr in anderen Publikationen (z. B. SCHLEMMINGER et al. 2000) ein klarer Platz als eigenständiges Konzept innerhalb der Fremdsprachendidaktik eingeräumt (vgl. SCHEWE 2016: 357). Positiv fällt auf, dass der DP und anderen performativen Ansätzen in RÖSLERS Einführung «Deutsch als Fremdsprache» (2012) nach dem Abschnitt über die alternativen Methoden ein eigener Abschnitt zuteilwird.<sup>92</sup> RÖSLER (2012: 92) betont, dass sich das performative Fremdsprachenlernen von den alternativen Methoden in erster Linie darin unterscheidet, dass der ganze Körper als Teil der Interaktion mit der Umgebung für das Fremdsprachenlernen konsequent eingesetzt wird.

Unterschiede liegen ebenso zwischen zahlreichen *performativen* Ansätzen vor.<sup>93</sup> Zu den performativen Ansätzen gehören etwa das *Szenische Spiel*, die *Sprachdramaturgie* (auch *Psychodramaturgie* genannt), die *Simulation Globale*, die *Theaterpädagogik* und viele andere.<sup>94</sup> Da diesen Ansätzen die Nutzung von Methoden und Techniken, die den dramatischen Kunstformen entlehnt sind, zugrunde liegt, werden sie in der Fachliteratur teilweise gleichgesetzt.<sup>95</sup> Obwohl drama- und theaterbezogene Ansätze Gemeinsamkeiten aufweisen, wäre es falsch, sie alle (wie im nachstehenden Zitat) auf einen gemeinsamen Nenner herunterzubrechen:

«Es werden für diese Arbeit die Begriffe Drama- und Theaterpädagogik, Spiel- und Interaktionspädagogik, Schul- und Darstellendes Spiel, Szenisches Spiel, Creative drama und Process drama, etc. sinn- und bedeutungsverwandt verwendet» (Fasching 2017: 22).

Inwiefern sich die DP von den anderen performativen Ansätzen in Hinsicht auf das Vorgehen und die Zielsetzungen unterscheidet, bringt HUBER (2003: 326) in ihrer Analyse auf den Punkt: Aufgrund ihrer «sperrigen Konzepte, die der Häppchenlogik der Lehrmittel zuwiderlaufen», wurden die performativen Ansätze der ersten Forschergeneration den alternativen Unterrichtsmethoden zugeordnet. Denn

<sup>91</sup> Für eine Betrachtung der Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den alternativen Methoden und performativen Ansätzen s. RONKE (2005: 70).

<sup>92</sup> Der Begriff *performative Ansätze* wurde als Oberbegriff für die theater- und dramapädagogische Praxis und andere verwandte pädagogische Konzepte eingeführt (vgl. SCHEWE 2015: 33; 2014: 174f.; 2013: 18).

<sup>93</sup> Eine Übersicht über die performativen Ansätze und deren wichtigsten Merkmale bietet WEDEL (2010: 74ff.).

<sup>94</sup> Eine ausführliche Auseinandersetzung mit den Unterschieden zwischen der DP und den verwandten Ansätzen *Sprachdramaturgie*, *Task-Based Approach* und *Simulation Globale* findet sich in EVEN (2003: 177ff.).

<sup>95</sup> Vgl. exemplarisch FASCHING (2017: 22); STREISAND (2012: 14).

«ihre Abläufe erfolgen in *selbstorganisierter Prozessdynamik*, sind *programmatisch* und *lehrplanmäßig kaum voraussehbar*, geschweige denn in einzelnen Lernfortschritten festzumachen; ihre Produkte sind *zur schulischen Leistungsmessung ungeeignet* oder passen nicht in die vorgegebenen Raster; ihre Umsetzung verlangt einen *überdurchschnittlichen zeitlichen Aufwand* und ein *ebensolches Maß an Engagement*. So [sind] die theaterpädagogischen Konzepte [...] bis heute Sache von Einzelpersonen geblieben, von Pionieren und Vorkämpferinnen wie Bernard und Marie Dufeu, Daniel Feldhändler, Ingo Scheller, Mechthild Gerdes und einigen mehr. Sie arbeiten zum Teil *außerhalb der staatlichen Bildungsinstitutionen* und haben ihre methodischen Ansätze *abseits des fremdsprachendidaktischen Mainstream* und seiner wechselnden Methoden entwickelt, stützen sich dabei auf umfassende *Praxistheorien* wie das *Psychodrama* von Jakob Levi Moreno, Augusto Boals *Theater der Unterdrückten* oder das britische, von Gavin Bolton und Dorothy Heathcote begründete *Drama in Education*, die sie fremdsprachenpädagogisch adaptiert und in eigenständige Methodenkonzepte mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen integriert haben» (ebd., Hervorhebung v. Verf.).

HUBER (ebd.) führt weiter aus, dass sich inzwischen eine zweite Generation von Forschern entwickelte, die sich bemüht, performatives Lernen in den herkömmlichen FSU zu integrieren. Zu dieser Generation zählt sie SCHEWE und seine Nachfolger (vgl. ebd.). SCHEWE (1993a: 29) selbst sieht die Unterschiede u. a. darin, dass es sich um klassische dramatische Aktivitäten handelt, die ein bestimmtes, vorgegebenes Sprachverhalten intendieren.

Da die Termini *DP*, *Szenisches Spiel/Lernen* und *Theaterpädagogik* immer wieder für Verwirrung sorgen, gilt das Interesse der folgenden Abschnitte ihren Unterschieden, die für den Fortgang der vorliegenden Arbeit Relevanz haben.

### III.1.2.1 Szenisches Spiel und Szenisches Lernen

Bevor auf die Unterschiede zwischen der *DP* und dem *Szenischen Lernen* eingegangen wird, muss vorweg ein Missverständnis ausgeräumt werden, das aufgrund der (falschen) synonymen Verwendung der Begriffe *Szenisches Lernen* und *Szenisches Spiel* entstand.<sup>96</sup> Das *szenische Spiel* von SCHELLER (1981; vgl. auch 2004) bezeichnet das zur Interpretation von literarischen Texten eingesetzte Verfahren.<sup>97</sup> Ziel ist es, szenische Vorstellungen aufzubauen (vgl. SCHELLER 1996: 34). Diese Handlungen

«helfen unterschiedliche Aspekte von Haltungen und Situationen zu erkunden, sich Schritt für Schritt in die innere und äußere Welt von Personen und in Situationen einzufühlen, die dargestellten Szenen und Haltungen zu beobachten und zu reflektieren und erarbeitete Situationen und Haltungen zu verändern» (ebd.).

Der Begriff *Szenisches Lernen* hingegen wurde durch HILLE et al. (2010) eingeführt, der zur Beschreibung ihres Interventionskonzepts diente. Für die Forschergruppe ist Szenisches Lernen «theatrales Lernen», das als «ganzheitliche, schüleraktivierende Unterrichtsmethode, die in einem gestaltenden Spiel mit dem gesprochenen Wort und/oder dem Körper nachhaltig Lerninhalte vermittelt [gesehen wird.]» (HILLE et al. 2010: 339). Bei der Betrachtung des Unterrichtskonzepts und des in der Online-Publikation abrufbaren Videos, auf das sich die Autoren als Beispiel für die vorgestellte Methode berufen, wird jedoch klar, dass es sich auch hier nicht um die *DP* handelt.<sup>98</sup> Das dortige Vorgehen sollte viel eher als ein Lernen mit der Aus-

<sup>96</sup> Vgl. exemplarisch die [Internetseite über das Szenische Lernen](#) (Stand: 1.7.2018).

<sup>97</sup> Das Konzept wird auch *Szenische Interpretation* genannt.

<sup>98</sup> In diesem [Video von Grimbs](#) kann gesehen werden, dass eine Lehrperson, die an der Studie teilnahm, die zentrale Rolle einnimmt (vgl. HILLE et al. 2010: 349; Stand: 1.7.2018): Während die Lehrperson die Bewegungen einführt, üben alle die Wörter sitzend, aber gemeinsam bewegungsbegleitet im Chor ein.

führung bestimmter Bewegungen beschrieben werden, welches theatrale Elemente integriert.<sup>99</sup> Obwohl es die Autoren ganzheitlichen Konzepten zuordnen (vgl. ebd.: 339), muss dies zurückgewiesen werden. Es konnte bereits gezeigt werden, dass für einen ganzheitlichen Ansatz die Sprache ganzheitlich vermittelt werden muss (s. Kap. II.5 und III.3.1).

Da die DP mehr als nur ein Wörterlernen ist, das im Sitzen mithilfe von Bewegungen wie beim *Szenischen Lernen* erfolgt, muss hier eine scharfe Linie gezogen werden: Die Ergebnisse der Studie von HILLE et al. (2010) liefern zwar wichtige Hinweise auf die Wirksamkeit der DP, können aber nicht direkt auf die DP übertragen werden (s. Kap. III.4.1 und III.4.2).

### III.1.2.2 Theaterpädagogik

Obschon in mehreren Publikationen die Unterschiede zwischen der Drama- und Theaterpädagogik diskutiert wurden, sollen sie hier erneut konturiert werden. Es ist wichtig, die wesentlichen Unterschiede zu verinnerlichen, um sodann eine Antwort auf die Implementierung der DP in den schulischen FSU geben zu können. Dies erfordert voranstehend eine Begriffsdefinition.

Die Theaterpädagogik ist ein junges, aus Deutschland stammendes Konzept (s. Kap. III.1.1). Auch im ausserdeutschen Raum hat sich der Begriff der *Theaterpädagogik* durchgesetzt – sollte dennoch eine Übersetzung stattfinden müssen, so ist der Terminus *Theatre Pedagogy* zu verwenden, der bisher von noch keinem weiteren Konzept besetzt ist (vgl. SCHEWE 2013; PINKERT 2011). Die synonyme Verwendung der Begriffe Theaterpädagogik und *Theatre Education* erweist sich als schwierig, weil sie mit verschiedenen Konzepten einhergehen.<sup>100</sup> Theaterpädagogik sollte ebenfalls nicht mit dem Begriff *Theatre in Education* (verlockend aufgrund der Analogie «DP = *Drama in Education*») gleichgesetzt werden.<sup>101</sup>

Was die Differenz der Theater- und Dramapädagogik betrifft, ist bereits die etymologische Betrachtung der altgriechischen Wörter sehr aufschlussreich: Pädagogik bedeutet «Erziehung» (παιδαγωγός), Theater bedeutet «Zuschauen» (θέατρον) und Drama bedeutet «Handlung» (δρᾶμα). Somit bringen die altgriechischen Wörter den ersten Unterschied zwischen den beiden Ansätzen zum Ausdruck:

«The difference between theatre and classroom drama is that in theatre everything is contrived so that *the audience gets the kicks*. In the classroom, *the participants get the kicks*. However, the tools are the same: the elements of theatre craft» (HEATHCOTE 1991: 158, Herv. d. Verf.).

Tabelle 3 bietet eine Übersicht über die grössten Unterschiede zwischen der Drama- und Theaterpädagogik. Im Vordergrund beider Ansätze stehen intensive Lernerlebnisse in der dramatischen Arbeit mit Laien, wobei der Fokus unterschiedlich gesetzt wird: Während die DP Freiräume für subjektives Erleben und Erfahren schafft und neben inhaltlichem Lernen vor allem auch soziales Lernen ermöglichen soll, ist die Ästhetik – im Unterschied zur Theaterpädagogik – nicht so entscheidend (vgl. PASSON 2015: 70). Weitere Unterschiede bestehen in

<sup>99</sup> Möglicherweise setzt SAMBANIS (2014: 120) vier Jahre später Szenisches Lernen mit der Wendung «*das bewegte Lernen*» gleich, um Missverständnisse zu vermeiden. Sie betont, dass es sich bei diesem Verfahren um ein Lernen handelt, das «auf der Verbindung von Inhalten, z. B. neuem Wortschatz, mit Bewegungen [basiert]» (ebd.).

<sup>100</sup> Vgl. exemplarisch FASCHING (2017: 32); TSCHURTSCHENTHALER (2013: 33).

<sup>101</sup> Im *Theatre in Education* spielen nicht Lernende, sondern professionelle Schauspieler im Unterricht.



der Ausrichtung und Fokussierung: Wenn es bei der Theaterpädagogik überwiegend darum geht, ein Bühnenstück vor einem Publikum zu präsentieren, geht es bei der DP darum, einen Lerngewinn (pädagogischen Nutzen) aus der Arbeit zu ziehen.<sup>102</sup> Nicht das Lernprodukt, sondern der Lernprozess steht im Fokus. Es wird für kein Publikum, sondern füreinander gespielt (vgl. SCHEWE 1993a: 410; MALEY/DUFF 1985: 7). Im Gegensatz zur Theaterpädagogik kann sich die DP zwar für eine Aufführung öffnen, sie ist aber nicht zwingend darauf ausgerichtet; das Klassenzimmer dient als Bühne (vgl. SAMBANIS 2013: 117; RÖSLER 2012: 92). Sollte die dramapädagogische Arbeit in einem nächsten Schritt auf die Vorbereitung einer Aufführung abzielen, dann handelt es sich um einen Übergang von der Drama- zur Theaterpädagogik (vgl. SAMBANIS 2013: 118). Des Weiteren wird die Fremdsprache im dramapädagogischen Unterricht nicht «ausschließlich oder vorrangig durch Bearbeitung und Inszenierung von Texten, die der literarischen Gattung Drama (Komödien, Tragödien) zuzurechnen sind» gelehrt (vgl. ebd.: 115). Es ist vielmehr die Vorstellungskraft, die den Rahmen für die authentische Kommunikation bildet:

«Ziel ist die persönliche Auseinandersetzung und das Schaffen von bedeutungsvollen, kognitiv herausfordernden sowie emotional ansprechenden Situationen, die es dem Lerner ermöglichen, Bezüge zu den Inhalten herzustellen und aufgrund der persönlichen Involviertheit effektiv zu lernen» (vgl. ebd.: 118).

Aus der Tabelle geht ebenso hervor, dass es die DP «kein Zusatzangebot» darstellt (ebd.: 115). Während die DP normalerweise im schulischen FSU realisiert wird, wird die Theaterpädagogik an der Schule hingegen in Form von Projektarbeit, im Rahmen von Theater-AGs oder im Unterrichtsfach *Darstellendes Spiel* realisiert (vgl. VABEN 2016: 89). Dennoch bemühen sich ihre Verfechter, einen Weg zu finden, die theaterpädagogische Praxis sinnvoll in den FSU zu integrieren.

	Drapapädagogik	Theaterpädagogik
<b>Fokus auf</b>	Prozessorientierung (Aufführung fakultativ)	Produktorientierung (Aufführung obligatorisch)
<b>Ausrichtung auf</b>	Teilnehmer	Publikum
<b>Ziel</b>	Verfolgen pädagogischer und inhaltlicher Ziele durch dynamisches, mehrkanaliges Lernen mit Imagination, Interpretationen, Dramatisierungsversuchen, Probehandeln, Feedback und Reflexion (künstlerische und andere Ziele sind zweitrangig)	Verfolgen pädagogischer und künstlerischer Ziele durch die Aufführung mit entsprechender Vor- und Nachbereitung
<b>Vorgehen</b>	Rollenspiele und Improvisationen einschliesslich Pantomime, Standbilder usw., Feedback, Reflexion, falls Aufführung im Anschluss siehe Theaterpädagogik	Textauswahl, Rollen und Zweitbesetzungen vergeben, Techniker für Licht, Vorhang, Ton, Proben, Kulissen, Kostüme usw., Raum, Ankündigung der Vorstellung, Aufführung, Nachbereitung, ggf. Reflexion
<b>Realisierungsmöglichkeiten</b>	Integriert (schulischer Unterricht, usw.)	isoliert (Projektunterricht, Theater-AG, usw.)

Tabelle 3: Überblick über die wesentlichen Unterschiede zwischen der Drama- und Theaterpädagogik (modifiziert in Anlehnung an SAMBANIS (2013: 117))

<sup>102</sup> Innerhalb der Theaterpädagogik gibt es verschiedene Theoriebildungen, die entweder die künstlerische oder die pädagogische Arbeit ins Zentrum stellen (vgl. WIESE et al. 2006: 247).

Da durch die Entwicklung der Theaterpädagogik die Grenzen immer fließender werden, ist in naher Zukunft eine Zusammenführung von Drama- und Theaterpädagogik zu erwarten:

«Die Dramapädagogik steht als treibende Kraft hinter der Entwicklung einer performativen Fremdsprachendidaktik, in der künftig u. a. Ansätze aus der britischen Drama- und deutschen Theaterpädagogik zusammengeführt werden können» (SCHEWE 2016a: 357).

### III.1.3 Begriffsbestimmung und Definition

Der Begriff *Dramapädagogik* ist SCHEWES (1993a) Übersetzung des Begriffs *Drama in Education*, der laut KAO und O'NEILL (1995: 12) mit dem Begriff *Educational Drama* und dem von ihnen eingeführten *Process Drama* synonym zu verwenden ist. Darüber hinaus wird die DP in der englischen Fachliteratur auch als *Drama Pedagogy*, *Drama-Based Pedagogy* und *Drama-Oriented Pedagogy* übersetzt.<sup>103</sup>

Neben der begrifflichen Verwirrung, die in den vorangehenden Abschnitten thematisiert wurde, besteht in der Fachliteratur ein ebenso grosses Problem damit, dass die DP fälschlicherweise als *Methode* bezeichnet wird. Derartige Fehldefinitionen reichen von Bachelor-, Master- und Magisterarbeiten über Beiträge in wichtigen einschlägigen Sammelbänden und Zeitschriften bis hin zu Dissertationen und Monographien.<sup>104</sup> Obzwar sich die DP der Methoden des Theaters bedient, macht sie das noch lange nicht zu einer *Methode*. Gerade der Unterschied zwischen der Methode und dem Ansatz ist der Grund dafür, weshalb die DP eine Chance für den post-kommunikativen FSU, der sich immerhin von Methoden verabschiedete, darstellt (s. Kap. II.1.5). SCHEWE, EVEN, TSELIKAS sowie andere dramaorientierte Experten betonen in ihren Veröffentlichungen nicht grundlos, dass die DP ein *Ansatz* sei:

«Since drama is an approach rather than a method, it allows some freedom for individual application according to the local need, social backgrounds, and perspectives of different classroom» (KAO/O'NEILL 1998: 122).

Die DP kann also als «Ansatz, der die Mittel des Theaters zu pädagogischen Zwecken einsetzt» breit definiert werden (TSELIKAS 1999: 21).

Wie in Kap. III.1.2.2 angedeutet wurde, verleitet das Wort *Drama* ebenso zu falschen Schlüssen. Das Wort *Drama* ist in diesem Kontext nicht mit der literarischen Gattung Drama oder der Kunstform des Theaters gleichzusetzen (vgl. KESSLER 2008: 37). Es bezieht sich auf die ursprüngliche Bedeutung «Handlung» (s. Kap. III.1.2.2), weshalb die DP definitorisch auch auf eine Pädagogik, «die handlungsbezogenes ganzheitliches Lernen herbeiführt» (ebd.), eingegrenzt werden kann. Ganzheitlich ist der Ansatz, weil er sich hier mit reformpädagogischen Ansprüchen an Schule und Unterricht, denen ein ganzheitliches Menschenbild zugrunde liegt, trifft, indem im FSU nicht nur Wert auf die Sprache, sondern auch auf die Persönlichkeitsentwicklung und die Selbstfindung gelegt wird (s. Kap. II.5 und III.3.1). Dementsprechend werden in der DP nicht nur die Elemente der kommunikativen Didaktik, sondern auch die Grundgedanken handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammengeführt (vgl. DORNER 2010: 66f.).

<sup>103</sup> Vgl. exemplarisch BELLIVEAU/KIM (2013: 16); SCHEWE (2013: 5).

<sup>104</sup> Vgl. exemplarisch FASCHING (2017: 9); HEIDELK (2015: 10); KÜPPERS (2015: 153f.); DEMIRYAY (2013: 2); SAMBANIS (2013: 115); BONNET/KÜPPERS (2011: 41); MORAITIS (2011: 1); SIEBERT (2011: 15); DORNER (2010: 68); FRATINI (2008: 57); GRESCHONIG (2001: 12).

Die DP jedoch sehr breit definiert, was die Abgrenzung von anderen Unterrichtsansätzen weiterhin erschwert. Da der DP definitorisch nicht genau(er) beizukommen ist, macht sich Kap. III.2 zur Aufgabe, den hier schon angerissenen Ansatzes der DP genauer zu verorten.

### III.2 Theatralisierung der Fremdsprachlernprozesse

Im Folgenden wird das dramapädagogische Lehr- und Lernkonzept vorgestellt. Dabei werden eingangs die wesentlichen Merkmale des dramapädagogischen Ansatzes wiederholt und ergänzt, um auf dieser Grundlage das didaktische Potenzial zu erhellen (Kap. III.2.1). Im Anschluss daran werden sowohl die Rahmenbedingungen (Kap. III.2.2), der Ablauf des Lehr- und Lernprozesses (Kap. III.2.3) als auch die Arbeitsmittel und -verfahren für den dramapädagogischen FSU erläutert (Kap. III.2.4).

#### III.2.1 Beschreibung der Dramapädagogik und des zugeschriebenen Potenzials

Es heisst, dass es kein besseres Mittel als die DP gebe, um den FSU im Klassenzimmer lebensnaher zu gestalten und die Lernenden auf das ausserschulische Leben vorzubereiten (vgl. NEELANDS 2004: 5; BUTTERFIELD 1989: 2). Um diese Aussage nachvollziehen zu können, werden im Folgenden der dramapädagogische Ansatz vorgestellt und das Potenzial, das dem Ansatz *zugeschrieben* wird, beleuchtet.<sup>105</sup>

Die Theoretiker der DP gehen vom Grundgedanken des Dramatherapeuten JENNINGS' (1998) aus, «dass der Mensch als spielendes Wesen geboren wird, das seinen Spielinstinkt eigentlich nicht verliert» (ELENA 2011: 13; vgl. auch TSELIKAS 1999: 22). Durch die performative Arbeit soll auf diese angeborene Anlage des Menschen zurückgegriffen werden, die durch gesellschaftliche Normen und strukturelle Zwänge (wie Rahmenbedingungen von Bildungsinstitutionen) untergraben wurden (ebd.). Dieses spielende Wesen wird ins Leben gerufen, indem Lehrsituationen mithilfe von Elementen aus dem Bereich Theater umgesetzt werden. Zumeist bildet die Imagination den Rahmen für eine lebensnahe Kommunikation (vgl. SCHEWE 1993a: 29), die unter der «Grundregel des Spiels – <Handle so, als ob!>» stattfindet (HENTSCHEL 2003: 16). Dieses Verlassen der realen Schulwirklichkeit, um sich auf eine fiktive Wirklichkeit einzulassen, soll das Einfühlungsvermögen, die Spiellust und die Vorstellungskraft des Lernenden fördern (vgl. BOEHM 2014: 257; DUFEU 2006: 101; SAMBANIS 2013: 118; WAGNER 2002: 6f.). Durch Bewegung und Imagination soll es im Unterricht zu einem «produktiven Wechselspiel zwischen äußeren und inneren <Lernbewegungen>» kommen (SCHEWE 1993a: 7). Das Wechselspiel, das zwischen der realen und fiktiven Welt stattfindet, ist ein wesentliches Kennzeichen dramapädagogischer Arbeit:

«Vorstellungskraft und Kreativität der Lernenden sollen gefördert werden, indem Gegenstände, Sachverhalte, Konflikte und menschliche Schicksale von innen heraus (learning from inside out) erarbeitet werden. Perspektivenwechsel (standing in someone else's shoes) und Perspektivenkoordinationen dienen – wie der Einsatz von Dramakonventionen – grundsätzlich dazu, die Reflexionsfähigkeit der Lernenden zu schulen» (BONNET/KÜPPERS 2011: 41).

<sup>105</sup> Das Wort *zugeschrieben* soll darauf hindeuten, dass nicht immer klar ist, ob die Aussagen über das Potenzial der DP empirisch gestützt sind oder auf Erfahrungen basieren, da viele Aussagen aus der Ratgeberliteratur stammen. Die Erkenntnisse, die mit Sicherheit empirisch gewonnen wurden, werden in Kap. III.4.1 und teilweise in Kap. III.3 vorgestellt.

Die Lust zum Handeln in der Fremdsprache wird geweckt, weil sich Lernende im Schutz der Rollen an Gesprächen beteiligen können (vgl. EVEN 2003: 133). Das Inhaltsangebot wird so geöffnet, dass der Lernende die Möglichkeit hat, als anderer Entscheidungen über sein Handeln und Verhalten zu treffen und seine Gedanken verbal sowie nonverbal zum Ausdruck zu bringen, ohne sich dabei angreifbar zu machen (vgl. LIU 2002: 61). Dementsprechend wird dem Lernenden bei der Erschaffung von Kommunikationsanlässen ein «Optimum an Freiraum [ge]lassen» (SCHEWE 1993a: 29).

Daraus, dass die Rollen und Handlungsabläufe meist nicht vorgegeben sind, soll sich ein reflektierter, nachhaltiger Lern- und Erfahrungszuwachs im Als-Ob-Zustand ergeben, der ein Lernen im Hier und Jetzt bewirken soll (vgl. ELENA 2011: 8; KESSLER 2008: 78; HENTSCHEL 2003: 16f.). Deswegen werden weder Aktivitätsformen eingesetzt, die auf ein vorgegebenes Sprachverhalten hinzielen, noch solche, die sich im Rahmen des alltäglichen Unterrichts nicht realisieren lassen (vgl. SCHEWE 1993a: 29). Es geht also nicht darum, etwas «automatisch Abrufbares» aufzusagen und vorzuspielen, weil Textproduktion nach Vorgaben und auswendig gelernte Textwiedergabe noch lange nicht gewährleisten, dass Redeabsichten vollzogen werden.<sup>106</sup> Es geht darum, dass in offenen und fiktiven Spielräumen improvisiert wird, was bezwecken dürfte, dass die Gespräche authentischer als die vorgegebenen Rollenspiele, die üblicherweise im herkömmlichen FSU vorkommen, erlebt werden (vgl. FASCHING 2017: 118; RONKE 2005: 105; Kap. I.6.1.2).

Theatertechniken werden nicht nur verwendet, um Sprechansätze anzustossen, sondern auch, um die Lernenden an die Grenzen der Kommunikation zu bringen (s. Kap. III.2.4.2). Ziel ist es, die Lernenden in sog. *Sprachnotsituationen* zu bringen, die vergleichbar sind mit den Situationen, in denen sich Personen, die die neue Sprache noch nicht beherrschen, mit Fremdem und Unbekanntem konfrontiert fühlen, weil sie mit den ihnen verfügbaren (non-)verbalen Mitteln etwas – ohne lange darüber nachzudenken – aushandeln müssen (vgl. TSELIKAS 1999: 39ff.; 1998: 206). Gerade in diesen Sprachnotsituationen fühlen sich die Lernenden «herausgefordert, sich in einer ihnen fremden Weise und Sprache zu manifestieren, um mit der Umgebung in Kontakt zu treten» (TSELIKAS 1998: 206). Darin sieht TSELIKAS (1999: 42) die Chance für eine nachhaltige und intensive Sprachlernerfahrung, weil «die Sprechabsicht, die Notwendigkeit sich auszudrücken, und das emotionale Engagement stark [sind].»<sup>107</sup>

Die Kommunikation, die im dramapädagogischen FSU in einem fiktiven Kontext mit fiktiven Rollen abläuft, ist *nicht* das Gegenteil der Kommunikation in der Realität. Die Situation ist für den Lernenden durchaus real, weil der Lernende hier meistens in Situationen agiert, in welchen er sich befinden könnte (vgl. FASCHING 2017: 118). Dabei müssen die Situationen nicht den Erwartungen der Gesellschaft (oder der Lehrperson) entsprechen (vgl. KAO/O'NEILL 1998: 83). Wichtig ist, dass in inhaltlich anspruchsvollen Kontexten gehandelt

<sup>106</sup> Dies ist m. E. ein weiteres Merkmal, das die dramapädagogische Arbeit von *den* Rollenspielen, die üblich im FSU eingesetzt werden, trennt.

<sup>107</sup> Diese Annahme stimmt mit der *Output-Hypothese* von SWAIN (1985) überein (s. Kap. III.3.4).

wird, damit intensiv produktive, rezeptive und reflexive Spracharbeit entstehen kann (vgl. DORNER 2010: 67).

Entscheidend für die produktive Entfaltung dramapädagogisch initiierten Sprechanlasses ist, dass das Klassenzimmer zum Erfahrungsraum für fremdsprachliches Handeln wird, in dem die Lernenden keinen Bewertungsdruck, keine Angst und keinen Stress spüren (vgl. ELIS 2015: 94; KESSLER 2008: 74f.; CULHAM 2002: 108; KAO/O'NEILL 1998: 85; SCHEWE 1993a: 212). Sobald eine angstfreie Atmosphäre entstanden ist, können Äusserungsblockaden abgebaut werden, womit die Sprechbereitschaft steigen und Selbstvertrauen aufgebaut werden sollte (vgl. ELIS 2015: 93; ELENA 2011: 14; KESSLER 2008: 74f.; KAO/O'NEILL 1998: 85). Das Selbstvertrauen dürfte wachsen, weil der Lernende erstens im Schutz der Rolle und zweitens nonverbal kommunizieren darf. Dies sollte auch dazu führen, dass die Angst vor Fehlern reduziert wird (vgl. ELIS 2015: 94). Dadurch dürfte in Sprachnotsituationen die Chance grösser sein, dass sich der Lernende traut, seine Handlungsabsichten (trotz eines begrenzten sprachlichen Repertoires) umzusetzen (vgl. CULHAM 2002: 108; LIU 2002: 61). Deswegen steht beim Trainieren des mündlichen Ausdrucks mehr die Interaktion als die sprachliche Korrektheit im Fokus (vgl. ELIS 2015: 95; KAO/O'NEILL 1998: 20). Diese Schwerpunktsetzung führt jedoch nicht dazu, dass die sprachliche Korrektheit vernachlässigt wird; Fehler werden lediglich nicht während der Interaktion, sondern in separaten Reflexionsphasen korrigiert (s. Kap. III.2.3.3). Ausserdem soll das Trainieren des mündlichen Ausdrucks zu einer Verbesserung der Sprechflüssigkeit führen, welche zu den Haupteffekten der DP zählt (vgl. KAO/O'NEILL 1998: 15).

Ein weiterer Grund, warum nonverbalen Kompetenzen ein grosser Stellenwert beigemessen wird, liegt darin, dass die Sprachrezeption und -produktion enorm durch den Einsatz der Stimm-, Körper- und Rollenarbeit gefördert werden können (vgl. ELENA 2011: 14; SCHEWE 1993a: 345). Deswegen liegt die Stärke der DP auch darin, dass sie die verbalen und nonverbalen Fertigkeiten im gleichen Ausmass trainiert (vgl. BOEHM 2014: 257; RONKE 2005: 100). Dadurch soll der Lernende nicht nur lernen, sich sprachlich korrekt, sondern auch physisch, affektiv und sinnstiftend auszudrücken – was beim formelhaften Sprachenlernen nur unzureichend gefördert werden kann (vgl. FISCHAEISS 2000: 66f.).

Im dramapädagogischen FSU wird die Ausgangssprache der Lernenden mitberücksichtigt. Durch den Gebrauch der Ausgangssprache können beim Rein- und Rausschlüpfen aus den Rollen produktive Sprachvergleiche im Sinne von *Language Awareness* gemacht werden (vgl. KESSLER 2008: 81; EVEN 2003: 133). Die Vorteile bei der Verwendung der Ausgangssprache bestehen darin, dass Missverständnisse vermieden werden können und die Kreativität ungehemmten Ausdruck finden kann (vgl. BOEHM 2014: 254f.; MALEY/DUFF 1985: 30).

Effekte der DP können sich insbesondere bei der Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen zeigen. Auch wenn das Hauptaugenmerk nicht auf dem korrekten Erlernen von Schauspieltechniken liegt, üben die Lernenden mit der Zeit, bewusst mit der Stimme, Mimik und Gestik umzugehen, was ihre performative Kompetenz fördern kann (vgl. FASCHING 2017: 56). Zusätzlich können die Lernenden individuelle persönliche Fähigkeiten entdecken und sich mit den Ausdrucksformen der jeweiligen Mitspielenden auseinandersetzen (vgl.

DORNER 2010: 67). Bei einer intakten Gruppendynamik können soziale Schlüsselkompetenzen geschult werden, welche die Voraussetzung für die Entwicklung einer gesunden und sozialfähigen Persönlichkeit schaffen können (vgl. KESSLER 2008: 46). Bspw. kann gelernt werden, wie mit Menschen in Konfliktsituationen umzugehen ist oder wie wichtig konstruktives und kooperatives Verhalten sowie gegenseitiger Respekt für das Leben in der Gesellschaft sind. Dieser Lerngewinn soll auf der Möglichkeit beruhen, «die Beziehungen zwischen Sprechen, Denken, Handeln sowie persönlicher und sozialer Identität» durch die Verwendung von Rollen, Metaphern und Symbolen herzustellen (vgl. TSELIKAS 1999: 22). Gleichzeitig kann auch die Empathiefähigkeit gefördert werden (vgl. ebd.; KAO/O'NEILL 1998: 12). Diese Fähigkeit, sich in andere Menschen hineinzusetzen, kann jedoch nur in einer Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens und Respekts aufgebaut werden (vgl. BONNET/KÜPPERS 2011: 41; RONKE 2005: 138; KAO/O'NEILL 1998: 85).

Nicht zuletzt muss erwähnt werden, dass die DP über ein grosses Potenzial verfügt, die Motivation und Einstellung zum Sprachenlernen zu verbessern. In Erfahrungsberichten (z. B. BLUTNER 2018; HORSTMANN 2017; BIRNBAUM 2013), in Spielsammlungen (z. B. MALEY/DUFF 1985), in Theoriebüchern (z. B. SAMBANIS 2013) und in qualitativen Studien (z. B. PIAZZOLI 2011; WETTEMANN 2007; EVEN 2003; SCHEWE 1993a) wird nämlich von einer hohen Motivation, einer positiven Einstellung zum Sprachenlernen sowie von *Flow*-Erlebnissen berichtet (s. Kap. III.3.5 und III.4.4).

Zusammenfassend lässt sich die DP folgendermassen beschreiben: Zu den wichtigsten Aspekten der DP zählen *Körpersprache*, *Ganzheitlichkeit*, *Narrativität*, *Fiktionalisierung* und *Ästhetik*, die zugleich Mittel und Ziele sind (vgl. BOEHM 2014: 257; MÜLLER 2008: 28ff.; MALEY/DUFF 1985: 8). Der dramapädagogische FSU verfolgt die *fremdsprachendidaktischen Prinzipien* (vgl. FASCHING 2017: 107ff.; s. Kap. II.1.5).<sup>108</sup> Die DP ist *interaktiv-kommunikativ* (vgl. SAMBANIS 2013: 115), *kompetenzorientiert* (ebd.), *handlungsorientiert* (vgl. BOEHM 2014: 257), *lernerorientiert* (vgl. ebd.; EVEN 2003: 151f.), *aufgabenorientiert* (vgl. FASCHING 2017: 112) und *erfahrungsbezogen* (vgl. DORNER 2010: 66f.). Der dramapädagogische Ansatz ist ebenso *gruppenorientiert*, weil Lernen sowohl in der Gruppe als auch durch die Gruppe stattfindet (vgl. TSELIKAS 1999: 37). *Prozessorientiert* ist er, weil alle Beteiligten aktiv sind und die Grenze zwischen Zuschauen und Handeln verschwimmt (vgl. SCHEWE 1993a: 410; MALEY/DUFF 1985: 7). Der DP wohnt ein hohes Potenzial inne – und zwar in Hinsicht auf den Aufbau *kommunikativer, sozialer und transkultureller Kompetenzen*, die *Förderung der emotionalen Intelligenz*, den *Abbau von Ängsten und Hemmungen* sowie die *Verbesserung der Motivation und Einstellungen*. Des Weiteren verspricht die DP nicht nur die *Lernleistung*, sondern auch die *Behaltens- und Verstehensrate* im FSU zu optimieren. All den Faktoren, die im herkömmlichen FSU normalerweise marginalisiert werden – z. B. *motorischen, kreativen, ästhetischen, emotionalen und empathischen Faktoren* –, soll im dramapädagogischen FSU ein grosses Gewicht zukommen (vgl. RONKE 2006: 107; EVEN 2003: 21). Nicht zuletzt kann die DP das *expressive, instrumentelle und ästhetische Lernen* fördern (vgl.

<sup>108</sup> Für eine detaillierte Ausführung der Verbindung der DP und der fremdsprachendidaktischen Prinzipien s. FASCHING (2017: 107ff.).

TSELIKAS 1999: 37) wie auch weitere Kompetenzen, die für Überbrückung der Schwierigkeiten im zielsprachlichen Alltag nützlich sein können:

«Die Inszenierungsarbeit [...] schließt insbesondere ihre körpersprachliche Ausdrucksfähigkeit ein, ihre auf fremdsprachenunterrichtliche Fertigkeiten bezogenen Fähigkeiten im Sprechen, Hörverstehen, Schreiben und Leseverstehen und darüberhinaus (sic!) Kompetenzen, die im üblichen Fremdsprachenunterricht leicht aus dem Blick geraten, z. B. *methodische bzw. Inszenierungskompetenz, Vergleichskompetenz, Beobachtungskompetenz, Problemlösungskompetenz, Aushandlungskompetenz*» (SCHEWE 1993a: 407, Herv. d. Verf.).

Diese Spezifität der DP im Gesamten ist der Grund für das zugeschriebene hohe Lehr- und Lernpotenzial, das über das reine Fremdsprachenlernen hinausgeht. Stützt man sich auf das beschriebene Potenzial der DP, liesse sich daraus folgern, dass sich die DP aus zahlreichen Gründen für den FSU eignen dürfte.

### III.2.2 Dramapädagogisches Setting

Das dramapädagogische Unterrichtssetting weist im Vergleich zum herkömmlichen Rahmen eine Reihe von Unterschieden auf. Es darf nicht verleugnet werden, dass die Umsetzung des Lehr- und Lernkonzepts mit vielen Hindernissen verbunden sein kann:

«It has been claimed that the use of Process Drama offers new dimensions of learning for students in second- or foreign-language classrooms. However, there are many challenges that both teachers and students may face when these active, collaborative, and essentially dialogic approaches are introduced in a previously traditional language classroom» (LIU 2002: 63).

Aus diesen Gründen gibt es bestimmte Regeln, die im Vorhinein festgelegt werden müssen, und bestimmte Rahmenbedingungen, die erfüllt werden müssen, sodass ein produktiver FSU gewährleistet werden kann. Welche konkreten Gefahren in einem dramapädagogischen Setting lauern und wie Stolpersteine aus dem Weg geräumt werden können, werden im Folgenden dargestellt.

#### III.2.2.1 Aufgaben der Lehrperson

Seit jeher versucht jede Lehrperson seinen SuS etwas vorzuspielen, um so die Aufmerksamkeit des «Lernerpublikums» aufrecht zu erhalten (SCHEWE 1993a: 123). Doch unterscheiden sich die herkömmliche und die dramaorientierte Lehrperson hinsichtlich der Ziele, die sie bei der Nutzung von Schauspieltechniken zu erreichen hoffen. In einem *traditionellen* Klassenzimmer besteht die Rolle der Lehrperson nämlich darin, das Unterrichtsgeschehen zu lenken. Es wird davon ausgegangen, dass die Lernenden von ihr und nicht voneinander lernen sollen (vgl. KAO/O'NEILL 1998: 4). Dabei verläuft die Kommunikation hauptsächlich nach einem bestimmten Muster (vgl. Merkmale von HUNEKE/STEINIG in Kap. I.6.1). Die Rolle der Lehrperson ist im *dramapädagogischen* Setting in vielerlei Hinsicht vollkommen anders. Die Lehrperson beschränkt sich bei der DP nicht auf die Rolle der Vermittlerin, die für das Erteilen von Anweisungen, die Moderation und Bewertung zuständig ist. Phasenweise dominieren also unterschiedliche Rollen. So kann die Lehrperson während des Spiels Regisseurin sein, deren Funktion helfend und beratend ist (vgl. BOEHM 2014: 255; ELENA 2011: 27). Des Weiteren ist sie Impulsgeberin. Diese Rolle ist darum bemüht, die Klasse zum Agieren anzuregen, womit der grösste Teil der sprachlichen Aktivitäten seitens der Klasse ausgeübt wird (vgl. TSELIKAS 1999: 46). Ebenso kann sich die Lehrperson mit ihren Lernenden gemeinsam auf eine Reise begeben, in der dramapädagogische Prozesse initiiert werden. Dadurch schlüpfen

nicht nur die Lernenden, sondern auch die Lehrperson in verschiedene Rollen, was ein aktives Voneinander-Lernen ermöglichen kann (vgl. KAO/O'NEILL 1998: 4).

Mit diesem Rollenwechsel der Lehrperson im dramapädagogischen FSU werden gleichsam neue Beziehungen und andere hierarchische Verhältnisse ermöglicht. Dabei wendet die Lehrperson die Lehrer-in-der-Rolle-Technik (LiRo-Technik) an (s. Kap. III.2.4.2). Die LiRo-Technik wird allerdings von vielen Lehrpersonen aus persönlichen Gründen abgelehnt (vgl. JELIC 2011: 137): Zum einen setzt es bei der Lehrperson die Lust am Spielen mit ihren SuS voraus (vgl. SCHELLER 1996: 30). Zum anderen macht es Selbstvertrauen zur Bedingung, wenn etwa an einen Rollenwechsel in Charaktere mit Tiefstatus gedacht wird. Gewiss sind die Chancen, dass sich die Lernenden aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen werden, grösser, wenn die Lehrperson z. B. einen dummen statt einen cleveren Richter spielt (vgl. KAO/O'NEILL 1998: 111). Doch welche Rolle auch immer die Lehrperson spielen mag: Sie darf dabei den Gesamtüberblick auf der Meta-Ebene nicht verlieren, sondern den Übergang von einer Phase in die nächste stets überlegt lenken; und besonders sollte sie dabei sicherstellen, dass Lernen stattfindet (vgl. ELENA 2011: 27).

Die Lehrperson sollte sich durchgehend Gedanken darüber machen, wie sie das Klassenzimmer organisiert, wie sie die Zeit einteilt und welche Techniken sie einsetzt, um die Lehr- und Lernziele zu erreichen (vgl. SAMBANIS 2013: 124). Viele dramaorientierte Lehrpersonen mögen sich der Idee widersetzen, den Outcome durch die Ressourcen, Aktivitäten und das Verhalten zu beeinflussen (vgl. LIU 2002: 63). Doch es dürfte sich aufgrund der Gewohnheit der Lernenden an ein traditionelles Setting als hilfreich erweisen, den anfänglichen Lernprozess eher zu steuern. Bei einem nicht kontrollierten Unterricht würde in gewissem Grade die Gefahr bestehen, dass die Lernenden mit dem Unvorhersehbaren überfordert werden. KAO (1994) berichtet zumindest, dass sie als Lehrperson mit negativen Einstellungen, dem Gruppenzwang, dem Absprechen von Organisatorischem, der Integration von diversen Ressourcen und den Beziehungen untereinander herausgefordert wurde.

Die Lehrperson ist für den Aufbau einer Vertrauensbasis in einer positiven Umgebung verantwortlich, weil durch eine angenehme Atmosphäre Angst abgebaut, die Sprechbereitschaft erhöht sowie spontanes und kreatives Handeln ermöglicht werden können (vgl. HAFTNER/KUHFUß 2014: 222; ELENA 2011: 27; KAO/O'NEILL 1998: 83). Die Lernatmosphäre kann, aber muss nicht vom dramapädagogischen *Know-how* der Lehrperson abhängen (vgl. SCHIFFLER 2012: 47). Es sind keine Schauspieler (wie bei *Theater in Education*) oder Lehrpersonen mit einer Schauspielausbildung notwendig (vgl. MALEY/DUFF 2007: 4). Genauso wenig stellen Schauspielfähigkeiten der SuS eine Voraussetzung für das dramapädagogische Lernen dar, weil die Förderung der Ausdrucksfähigkeit den zu trainierenden Kompetenzen untergeordnet ist (vgl. BONNET/KÜPPERS 2011: 41; SCHEWE 2011: 26). Eine entsprechende Lehrqualifikation für die dramapädagogische Arbeit ist zwar wünschenswert, aber nicht zwingend notwendig – denn wie beobachtet werden kann, finden interessierte Lehrpersonen Wege, sich den dramapädagogischen Arbeitsweisen autodidaktisch zu nähern. Dennoch sind sowohl ein Verständnis der Theorie als auch ein ausreichendes Mass an praktischer Erfahrung



für die Arbeit mit dramapädagogischen Techniken unerlässlich (vgl. LIU 2002: 65). Denn einerseits sollte die Lehrperson ihre Lernenden sachkompetent von den alternativen Techniken überzeugen, andererseits für «Wohlbefinden statt Befremdung» (SAMBANIS 2013: 124) sorgen können. Wenn die Lehrperson von den Techniken selbst nicht überzeugt ist, dann ist von deren Gebrauch abzuraten – denn sie gibt ihre Haltung gegenüber den Techniken bewusst oder unbewusst weiter (vgl. MALEY/DUFF 2007: 4).

### III.2.2.2 Lernerbezogene Bedingungen

Nicht nur Lehrpersonen, sondern auch Lernende haben im Unterricht immer schon «Theater» gespielt, indem sie so taten, als ob die Unterhaltung in der fremden Sprache für sie natürlich sei» (SCHEWE 2007: 153). Wenn sich schon das Sprechen in einer fremden Sprache im traditionellen FSU fremd anfühlt, kann es sich trotz theatraler Mittel im dramapädagogischen FSU noch fremder anfühlen, wenn das unterrichtliche Vorgehen nicht gut durchdacht ist.

Im Vorhinein sollten das Alter und die Bereitschaft der Lernenden berücksichtigt werden (vgl. TSELIKAS 1999: 55). Altersgrenzen sind, wenn die Themen und Aktivitäten der jeweiligen Altersgruppe entsprechend gewählt werden, der DP unbekannt (ebd.; vgl. auch KESSLER 2008: 41). Es konnte beobachtet werden, dass jüngere SuS eine höhere Bereitschaft zur Schauspielerei zeigen (vgl. ebd.). Bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen hat sich bewährt, den Sinn der Übung im Fokus zu behalten, auf eine exakte Durchführung zu achten sowie auf Genauigkeit zu bestehen, damit die SuS den Unterricht ernst nehmen und sich auf das Ausprobieren der Rollen einlassen (vgl. ebd.).

Oft wird fälschlicherweise angenommen, dass sich die DP zum einen erst ab einem gewissen Sprachniveau eignet, zum anderen, dass sich die DP ausschliesslich auf Interaktion beschränkt (vgl. ORTNER 1998: 148). Dies bestreitet WETTEMANN (2007: 80) mit Recht: Es gibt dramapädagogische Sprachübungen, die ab der ersten Begegnung mit der Fremdsprache eingesetzt werden können. Ratsam ist es, im Anfängerunterricht mit geschlossenen und halb-offenen Inszenierungsformen anzufangen, die langsam aufeinander aufbauen. Dies ermöglicht den Lernenden, sich schrittweise mit der Art zu lernen vertraut zu machen (vgl. ebd.). Die Arbeit mit Anfängern kann allerdings leichter fallen, wenn den Lernenden das Grundinventar von allgemeinen Ausdrücken und Wendungen, das für einen vernünftigen Umgang miteinander nötig ist, zur Verfügung gestellt wird.<sup>109</sup>

Weitere Faktoren, welche die Spielbereitschaft beeinflussen können, sind die Sprachlernerfahrung und die Herkunft. Lernende, die in einem traditionellen System Sprachen lernen oder lernten, finden es schwierig, innovative Lernwege auszuprobieren (vgl. LIU 2002: 63). Sie haben oft Mühe damit, den ganzheitlichen FSU als vollwertige Alternative zu akzeptieren, weil die DP aufgrund ihrer spielerischen Natur nicht ernst genug genommen wird (vgl. FRATINI 2008: 62). Aus diesen Gründen sollte hier schrittweise vorgegangen werden, damit die Lernenden genügend Zeit haben, sich an die neuen Lernaktivitäten zu gewöhnen (vgl.

<sup>109</sup> Eine Liste der wichtigsten Ausdrücke und Wendungen für den Anfängerunterricht ist auf Französisch, Englisch und Deutsch in MALEY und DUFF (1985: 23ff.) zu finden.

WETTEMANN 2007: 80). Bei zurückhaltenden SuS kann der *Kontrakt*, der zwischen der Lehrperson und der Lernenden geschlossen wird, helfen (s. Kap. III.2.2.3). Auch bei einer Gruppe, die noch keine Erfahrung mit der DP machte, empfiehlt es sich, vorerst vereinzelt dramapädagogische Elemente in den FSU einzubauen (vgl. TSELIKAS 1999: 55). Der Einsatz von Übungen mit Körperkontakt sollte je nach Adressatengruppe (vor allem je nach Alter und Herkunft) abgewogen werden (vgl. ebd.: 56).

Es kommt vor, dass Lernende mit ihrem Verhalten oder mangelnder Beteiligungsbereitschaft den Rest der Gruppe stören (vgl. MALEY/DUFF 1985: 29). EVEN (2003: 168) unterscheidet zwischen dem *Alles-easy*-, dem *Kinderkram*- und dem *Kann-ich-nicht-Typ* (vgl. auch KAO/O'NEILL 1998: 111f.).<sup>110</sup> Für den Umgang mit «schwierigen Kunden» kann es keine Musterempfehlung geben (vgl. EVEN 2003: 169; MALEY/DUFF 1985: 29). Als Gebot gilt, dass Lernende nicht zur Teilnahme gezwungen werden. Darum wird empfohlen, den Unterricht mit der motivierten Teilgruppe fortzusetzen, denn sie vermag die restlichen SuS positiv zu beeinflussen und ggf. zur Mitarbeit anzuregen (vgl. ebd.; TSCHURTSCHENTHALER 2013: 53). Ängstlichen Lernenden soll zusätzlich die Möglichkeit gegeben werden, sich diejenigen Rollen auszuwählen, in denen sie sich wohl fühlen und weniger exponieren (vgl. TSELIKAS 1999: 55). Interessanterweise sind es gerade die «Zurückhaltende[n]», die mit der Zeit zu den «[G]esprächigsten» werden (ebd.). Es sei an dieser Stelle daran erinnert, dass es auch im herkömmlichen FSU unmotivierte und zurückhaltende Lernende gibt (vgl. MALEY/DUFF 1985: 30). Der Unterschied besteht darin, dass es im herkömmlichen FSU einfacher ist, «*sich als Unbeteiligter zu verstecken*» (ebd.). Es wäre also ein Fehlschluss mit uninteressierten Lernenden gegen den dramapädagogischen FSU zu argumentieren.

### III.2.2.3 Kontrakt

Um den Unterricht den SuS überlassen zu können und dabei nicht die Kontrolle über den Lehr- und Lernprozess zu verlieren, sollte zuvor ein – wie TSELIKAS (1999) es ausdrückt – *Kontrakt* eingegangen werden. Der *Kontrakt* gibt klare Informationen darüber, wie im dramapädagogischen Unterricht vorgegangen wird (vgl. TSELIKAS 1999: 59). Durch solch eine Transparenz kann die Bereitschaft zur aktiven Beteiligung erhöht und Vertrauen gewonnen werden (vgl. SAMBANIS 2013: 125). In Anlehnung an TSELIKAS' Vorschlag (1999: 59f.) zum Kontrakthalt<sup>111</sup> könnte man die folgenden Regeln für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen festhalten:

1. Jeder hat das Recht zu sprechen und gehört zu werden.
2. Physische Aggression wird nicht toleriert.
3. Jeder hat das Recht, eine Rolle zu verweigern.
4. Die Lehrperson kann auch mitspielen.
5. Die Autorität der Lehrperson «in der Rolle» herauszufordern wird nicht toleriert. Dasselbe gilt auch für Mitschüler, die in der Rolle sind.

<sup>110</sup> Diese Unterteilung deckt sich mit den Gründen, welche die Lehrpersonen und Lernende im Rahmen der Evaluationsstudie von FASCHING (2017: 186, 205) anführten (s. auch Kap. III.5).

<sup>111</sup> Ähnliche Regeln sind als Kopiervorlagen in ELENA (2012; 2011) zu finden.

6. Es handelt sich hierbei um einen Unterricht, der ernst zu nehmen ist, und in dem Aufmerksamkeit erwartet wird.
7. Jeder sollte bereit sein, seine individuellen Bedürfnisse zugunsten der Bedürfnisse der Gruppe als Ganzes hintanzustellen.
8. Die Klasse trägt die Verantwortung für die Qualität und die Richtung des Spiels mit.
9. Die dramapädagogische Arbeit kann mit konventionelleren Formen des Unterrichts kombiniert werden.

Der Kontrakt kann Schülerfeedback berücksichtigen und entsprechend angepasst werden (ebd.). Die oben gelisteten Regeln sollten m. E. um zwei zusätzliche Punkte erweitert werden:

10. Was gesagt wurde, gilt.

11. Sprachliche Fehler werden nach dem Spielen korrigiert.

Die zehnte Regel gilt bei fast allen dramapädagogischen Aktivitäten. Alle Aussagen, die das Erschaffen einer fiktiven Realität betreffen, sollten respektiert werden.<sup>112</sup> Die elfte Regel gehört zu den Grundregeln der DP. Es genügt nicht, wenn sich dem nur die dramaorientierte Lehrperson bewusst ist – die Regel sollte den Lernenden vermittelt werden, damit der dramatische Prozess nicht durch Korrekturen von Mitschülern gestört wird. Lernende sollen ohne Sanktionen Gelegenheit erhalten, sprachliche Risiken einzugehen, denn laut MALEY und DUFF (1985: 20) ermöglichen es gerade dramapädagogische Übungen, «den richtigen Weg zwischen Sprechflüssigkeit und Sprachrichtigkeit einzuschlagen.»

#### III.2.2.4 Räumliche Ressourcen

Dass nach wie vor in den meisten Räumen traditionelle Tischreihen existieren, mag daran liegen, dass sie für Ordnung und Disziplin sorgen (vgl. MALEY/DUFF 1985: 27; s. Kap. I.6.1.1). Viele Lehrpersonen wehren sich gegen die Änderung der üblichen Sitzordnung, obgleich es eine Sitzordnung ist, bei der die Lernenden die Hinterköpfe der Mitschüler ansehen und die Kommunikation deutlich erschwert wird. Allerdings sind hintereinander aufgestellte Tische und Stühle für den dramapädagogischen FSU ungeeignet, weil diese Anordnung gegen die natürliche Kommunikation spricht, die im dramapädagogischen FSU zwingend notwendig ist:

«Sitting in regimented rows under the eagle eye of a magisterial teacher, addressing all remarks to or through the teacher – this is a scene which destroys all hope of communication» (MORROW 1981: 59, zit. nach GLOCK 1993: 108).

Die DP bekämpft den stillsitzenden FSU, in welchem «[d]ie Tatsache, dass Lernen im Gehirn stattfindet» als «[u]nterhalb der Halswirbel braucht nichts zu passieren» missverstanden wird (RÖSLER 2012: 91). Die Stärke dramapädagogischer Verfahren liegt m. E. gerade darin, dass sie es den Lernenden ermöglichen, gleichzeitig zu sprechen und ihnen das Gefühl von Beobachtung zu nehmen. Dies dürfte folglich die Bereitschaft zum freien Sprechen steigern und automatisch das Arbeitsklima verbessern. Damit ihr dieser Kampf für einen aktiven FSU gelingt, müssen traditionelle Barrieren abgeschafft werden (vgl. GLOCK 1993: 108). Ideal sind Räume, in welchen Stühle und Tische verrückbar sind, sodass ein Stuhlkreis gebildet werden

<sup>112</sup> Wenn bei der Einfühlung in die Rolle geäußert wird, dass die Figur drei orangefarbenen Augen hat, dann darf die Aussage nicht verändert werden – auch wenn sie noch so absurd ist. Genauso steht es mit der Handlung in der fiktiven Realität: Selbst wenn der Ablauf der Handlung nicht den Erwartungen jedes Einzelnen entspricht, darf die Handlung nicht unterbrochen werden (ausser z. B. beim Forumtheater).

kann o. Ä. (vgl. MALEY/DUFF 1985: 26; TSELIKAS 1999: 44). Dabei können die Lernenden am Anfang und am Ende der Stunde behilflich sein (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; SCHEWE 1993a: 335). Wie die Erfahrung zeigt, ist das Umstellen des Raums gar nicht so aufwendig und zeitintensiv wie oftmals von den Lehrpersonen befürchtet wird (ebd.). Sobald die SuS von den dramapädagogischen Aktivitäten begeistert sind, werden sie die Möbel freiwillig jede Stunde rasch wegschieben wollen.

Lässt sich der Raum nicht verändern, muss das keinen Verzicht auf die DP bedeuten. Es gibt Aktivitäten, die auch für begrenzte Raumverhältnissen geeignet sind (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; TSELIKAS 1999: 54). Ungeachtet der Räumlichkeiten empfiehlt es sich, nicht auf einen externen Ort auszuweichen, sondern die gegebenen Optionen bestmöglich auszuschöpfen (vgl. ebd.). Es ist wichtig, dass die Lernenden erkennen, dass sich dramapädagogische Verfahren ganz normal in den Schulalltag integrieren lassen (vgl. ebd.).

### III.2.2.5 Zeitliche Ressourcen

Eine gute Bedingung wäre, wenn der Unterricht keiner zeitlichen Begrenzung unterliegt, so dass der dramapädagogische Prozess in eine Aufführung münden kann. Meistens ist es jedoch so, dass Lehrpläne termingerecht innerhalb der vorgesehenen Zeit erfüllt werden müssen. Dabei dauern Unterrichtsstunden normalerweise 45 Minuten, was bspw. für eine szenische Interpretation zu wenig ist (vgl. TSELIKAS 1999: 54). Für FRATINI (2008: 63) ist es schwierig, in der knapp bemessenen Zeit dramapädagogisch zu arbeiten. Zwar sieht sie eine Chance, die DP mit den konventionellen Unterrichtsverfahren zu vereinen; sie hinterfragt aber gleichzeitig das Erreichen der Lehr- und Lernziele (ebd.). Ebenso geht sie davon aus, dass mehrstündige dramapädagogische Sequenzen zu Motivationsverlust führen könnten (ebd.). HOLDEN (1981) bezweifelt in diesem Fall zwar nicht die Motivation, dafür aber die Lernleistung (vgl. DODSON 2002: 162). Ihm zufolge führt der übermäßige Einsatz von Drama-Aktivitäten dazu, dass sie nicht mehr effektiv sind (vgl. ebd.).

Da es keine Befunde gibt, welche die o. a. Befürchtungen bestätigen würden, darf die begrenzte Zeit kein Hindernis für den Einsatz der DP darstellen. Eine längere Bearbeitungszeit einer Aufgabe, verglichen mit traditioneller Vermittlung, muss nicht zwingend mit minimierten Lernerfolgen einhergehen. Der Zeitaufwand wird laut EVEN (2003: 227) mit der Qualität der GV kompensiert. Aus diesem Grund verteidigt sie den dramapädagogischen Ansatz mit «Weniger ist mehr» (ebd.; s. Kap. II.4.2). Doch die Frage nach dem Verhältnis der Lernqualität und -quantität ist in Hinsicht auf den institutionellen Rahmen durchaus berechtigt.

Der Sinn der DP besteht nämlich nicht darin, alles zu ersetzen, was sich bisher im Unterricht als nützlich erwies (vgl. LIU 2002: 64). M. E. sollte es die Aufgabe der Lehrperson sein, dramapädagogische Elemente mit dem Lehrwerk, resp. Lehrplan und konventionellen Unterrichtsformen fusionieren zu lassen. Dramapädagogisch zu unterrichten kann auch heissen, den herkömmlichen FSU durch die Verwendung dramapädagogischer Techniken und Übungsformen zu ergänzen, einzelne Unterrichtsphasen oder mehrstündige Unterrichtssequenzen nach den Prinzipien der DP zu gestalten (vgl. SCHEWE 2010: 1593; 2000: 73). Auch kürzere, einzelne Sequenzen können ihre Wirkung im Regelunterricht zeigen (vgl.

TSELIKAS 1999: 54). Es gibt Übungen, die in einem begrenzten Zeitrahmen durchgeführt werden und es gibt Spielsequenzen, die während der Stunden oder ausserhalb des Unterrichts für die folgenden Stunden nachbereitet werden können. Die Verwendung der Mittel aus dem Theater ist breit gefächert. Manchmal genügt es sogar, vor einem Reim-Gedicht eine kurze Bewegungsübung einzusetzen, um den Fokus auf Aussprache und rhythmisches Sprechen zu lenken (vgl. SCHEWE 2010: 1593). Denkbar ist auch, den dramatischen Prozess nach der Einfühlung in die Rollen zu unterbrechen, sodass die Lernenden Rollenbiographien schreiben, wodurch die Schreibfertigkeit geübt werden kann (vgl. ebd.). Des Weiteren kann diese Art von Rollen-Auseinandersetzung dabei helfen, die Figuren noch vor der Vorbereitung der szenischen Improvisation besser zu verstehen (vgl. ebd.). Es kann auch durchaus sein, die SuS unter Protest ratsam vorzeitig zu unterbrechen. Gerade diese Spannung trägt dazu bei, dass die Lernenden über das Geschehene sprechen und reflektieren (vgl. MALEY/DUFF 1985: 28).

### III.2.2.6 Materielle Ressourcen

Kann man dramapädagogisch ohne jegliche Materialien unterrichten? Dass dies möglich ist, sieht man nicht nur an den Handbüchern für die dramapädagogische Arbeit, sondern auch an SCHEWES Forderung, ab und zu auf das Lehrwerk zu verzichten (s. Kap. I.6.1.2). JELIC (2011: 30) hält SCHEWES Vorschlag für keine Option für den schulischen FSU: «Ein Konzept, das gänzlich auf Lehrwerkarbeit verzichtet, hat für die schulische Arbeit vor Ort nur geringen Attraktivitätswert» (s. Kap. III.5). Wahrscheinlich liegt die Ablehnung der DP gerade darin, dass es für den FSU kein dramapädagogisches Lehrwerk gibt – zumindest nicht für das Fach DaF (vgl. BOEHM 2014: 250). Die Frage ist aber doch auch, ob es überhaupt ein speziell für den dramapädagogischen FSU entwickeltes Lehrwerk braucht:

«In a drama-based foreign-language class there are in principle no limitations as regards choice of material: any material is usable provided it is didactically functional within a fictitious framework of action» (SCHEWE 1993b: 294).

Zweckdienlich dazu kann auch ein «normales» Lehrwerk als Ausgangspunkt eingesetzt werden. Wichtig dabei ist, dass das Lehrwerk nicht als einzige Planungsgrundlage dient, da ansonsten kein Raum für kreatives, kommunikatives und performatives Lernen bleibt (vgl. KOENIG 2010: 178f.). Dementsprechend kommt es vielmehr darauf an, wie man mit einem Lehrwerk umgeht:

«In einem dramapädagogischen Zugang werden die im Lehrbuch enthaltenen Themen und Aufgaben kreativ genutzt. Sie dienen als Kontexte für dramapädagogische Übungen und szenisches Arbeiten. Schriftliche Aufgaben, beispielsweise im Bereich der Grammatikarbeit, können in dramapädagogische Übungen umgewandelt oder durch diese ergänzt werden. Dialoge und Geschichten können als Basis für Rollenspiele oder Improvisationen dienen oder werden in ein Theaterstück mit mehreren Szenen transformiert (vgl. Hennes 2008). In einem kleineren Rahmen können Dialoge und Geschichten zu einem kreativen Umgang mit Charakteren oder dem Text selbst anregen [...]» (ELIS 2015: 111).

Summa summarum: In der DP geht es darum, die Techniken zu beherrschen, die es ermöglichen, fiktive Handlungssituationen aus dem Nichts entstehen zu lassen oder Lehrwerkdialoge weiterzuentwickeln. Wie schon gezeigt wurde, fehlen in gängigen Lehrwerken die Einstimmung auf das Spielen, weitergehende Rollenarbeit oder der Ausklang dieser (vgl. SCHEWE 1993a: 145ff.). Durch den Gebrauch der DP könnte daher die Kritik an realitätsfernen oder klischeehaften Texten und Dialogen, die keine echten Gespräche auslösen, entschärft werden (s. Kap. I.6.1.2).

### III.2.3 Dramapädagogischer Prozess

Ein klassischer dramapädagogischer Prozess umfasst den Übergang von der Alltagsrealität in die fiktive Realität sowie die Rückkehr in die Alltagsrealität (vgl. TSELIKAS 1999: 23). Je nachdem, was der FSU intendiert, können die drei nachstehenden Phasen hilfreich oder überflüssig sein (Tabelle 4). Im Folgenden wird erklärt, mit welchen Intentionen diese drei Phasen verknüpft sind. Im Anschluss daran werden Überlegungen zur Phaseneinteilung unter den schulischen Rahmenbedingungen angestellt.

	Gruppenebene	Sachebene
<b>Aufwärmen</b>	Gruppenbildung, Kontrakt	Einstimmung: Aufbau und Vorbereitung für das Abenteuer des Lernens
<b>Hauptarbeit</b>	Gruppenkonsolidierung, Themengestaltung	Fokussierung auf das Thema
<b>Abschluss</b>	Erinnerung, Rückblick, Abschied, Trennung	Rückkehr aus dem Lernprozess

Tabelle 4: Aufbau dramapädagogischer Stunden nach TSELIKAS (1998: 212)

#### III.2.3.1 Einstieg in die dramatische Welt

Die Aufwärmphase wird oft übersprungen, weil viele davon ausgehen, dass Zeit eingespart werden kann, wenn unverzüglich mit der Rollenarbeit begonnen wird (vgl. JELIC 2011: 119). Doch ohne die prozessorientierte Vorarbeit scheitern die meisten Versuche – um auf Anhieb in eine Rolle zu schlüpfen, ist ausserordentliches Schauspieltalent vonnöten, das nicht vielen Menschen gegeben ist. Das Ausbleiben des Einstiegs in die dramatische Welt kann sogar motivationshemmend sein:

«Bezugslos eingeforderte Formen darstellenden Spiels [...] als Folge einer fehlenden Einbettung in einen dramapädagogischen Gesamtprozess mit warm-ups, Ein- und Hinführung zur Rolle, Darstellung, cool-downs und Reflexion sind weder lerntheoretisch noch motivational hinreichend» (JELIC 2011: 135).

TSELIKAS (1999: 61) besteht darauf, die Lernenden auf die fiktive Realität vorzubereiten, weil sie sich somit gelassener fühlen und sich lustvoller und einfallsreicher mit den Aufgaben auseinandersetzen: «Eine gute Aufwärmung lohnt sich, sie ist wie Dünger, der einen guten Boden schafft, aus dem Ideen, Fantasie, sprachliches Material wachsen können.» Während der Aufwärmphase geht es darum, eine wertschätzende Lernatmosphäre zu schaffen und die Spiel- lust sowie Imagination zu wecken (vgl. ELENA 2011: 23f.). Sie dient der Aktivierung jedes Einzelnen und der Einstimmung auf die Gruppe. Zu Beginn werden Aufwärmübungen als Eisbrecher eingesetzt, die Vertrauen aufbauen und Hemmungen reduzieren (vgl. SURKAMP 2010: 40). Schritt für Schritt wird zu Übungen übergegangen, mittels derer Spannung erzeugt wird, welche die Lernenden immer mehr in den Bann zieht (vgl. ebd.).<sup>113</sup> Zu diesem Zweck werden diverse Materialien (wie Fotos, Texte und Gegenstände) eingesetzt, Geräusche produziert oder Bewegungen ausgeführt, die als Anstoss für die Erschaffung eines fiktiven Rahmens dienen (vgl. ebd.).

<sup>113</sup> Eine Übersicht über die Übungen, die in den jeweiligen Phasen eingesetzt werden können, bietet sich auf Deutsch bei TSELIKAS (1999) und auf Englisch bei RONKE (2005).

### III.2.3.2 Arbeit in der dramatischen Welt

Die Hauptphase beginnt, wenn sich die Lernenden aktiv mit einem Thema auf dramatischer Ebene auseinandersetzen (vgl. SAMBANIS 2013: 121). Dabei werden Rollen entwickelt, Szenen etabliert und es wird mit Inszenierungsmöglichkeiten experimentiert (vgl. ebd.). Die intensive Beschäftigung mit den Figuren und Szenen löst ein sinnstiftendes kommunikatives Handeln aus. Dadurch kann man die sinnlose Reproduktion auswendig gelernter Passagen verhindern:

«Die Lerner sollen im Rollenspiel oft in Rollen schlüpfen, ohne dass sie die Möglichkeit hatten, sich wirklich mit der Figur der Rolle zu identifizieren. Die Rollenfiguren sind dann verschwommen und besitzen keine eigene Dynamik, um wirklich zu handeln, und es entstehen langweilige, heruntergebetete, wie auswendig gelernt klingende Rollenspiele» (DUFEU 2009: 101).

*Grosso modo* findet hier die ganze dramatische Arbeit statt. Je nach Unterrichtsziel kann auch an grammatischen Themen gearbeitet werden; es werden eigene Szenen verschriftlicht oder in Sprachnotsituationen improvisiert (vgl. ELENA 2011: 24). Falls Zeit bleibt, ist eine Präsentation der Produkte wünschenswert (ebd.: 30). Die Präsentation muss nicht immer eine Aufführung im Klassenzimmer sein. Im heutigen Zeitalter kann sich die Klasse «der digitalen Bühne Web 2.0» öffnen, indem Videosequenzen oder Podcast-Projekte im Internet veröffentlicht werden (BONNET/KÜPPERS 2011: 44).

Wichtig dabei ist, dass während dieser Hauptphase das Motto «*fluency over accuracy*» gilt (EVEN 2003: 156). Der dramapädagogische Prozess soll nicht wegen einer Fehlerkorrektur oder linguistischen Erklärung unterbrochen werden – Sprachfluss und dramatische Realität werden hier als wichtiger eingestuft (vgl. TSELIKAS 1999: 47). Wie bereits an einigen Stellen dieser Arbeit gezeigt werden konnte, können verfrühte und explizite Korrekturen die Risikobereitschaft der Lernenden verringern (vgl. ELIS 2015: 94; SCHEWE 1993a: 406). Dementsprechend ist es die Aufgabe der Lehrperson, sich etwaige Fehler während dieser Phase zu notieren, um sie sodann in der Reflexionsphase aufgreifen zu können (vgl. TSELIKAS 1999: 48; vgl. auch ELENA 2011: 14). Dieses Vorgehen wird ebenso aus didaktischer Sicht unterstützt (s. Kap. II.3.2.9).

### III.2.3.3 Rückkehr in die reale Welt

Bei der Rückkehr von der dramatischen Welt geht es zunächst darum, die fiktiven Rollen wieder abzulegen, um zurück in die Realität zu kommen (vgl. SAMBANIS 2013: 121). Dieses Verlassen der Rollen ist insbesondere bei Kindern und Jugendlichen wichtig, weil es ihnen schwierig fallen kann, sich von der Fantasiewelt zu verabschieden (vgl. ELENA 2011: 14ff.). Anschliessend moderiert die Lehrperson die Abschluss- bzw. Reflexionsphase. Die Erlebnisse und Eindrücke aus den dramatischen Situationen werden in der Reflexionsphase (oder auch bereits während des Handelns) zu Erfahrungen, die sich auf das Wissen sowie auf die Einstellungen, Gefühle und Absichten auswirken (vgl. HAACK 2018: 56). Des Weiteren wird über den Lernprozess und -zuwachs reflektiert, wobei sowohl Lernende als auch die Lehrperson Rückmeldungen erhalten (vgl. LIU 2002: 63). Nun wird die Zeit für die Fehlerkorrektur und eine vertiefte Bearbeitung linguistischer Fragen genutzt (BOEHM 2014: 255). Spätestens in dieser Phase wird den Lernenden klar, «dass dramapädagogisches Arbeiten und Lernen nicht nur Spiel ist» (ELIS 2015: 113).

### III.2.3.4 Überlegungen zur Phaseneinteilung im schulischen Unterricht

TSELIKAS' Modell (Tabelle 4) lässt sich als optimale Phaseneinteilung auf ausschliesslich dramapädagogisch konzipierte Sprachkurse und Workshops anwenden. Allerdings lässt sich das Modell, genau wie EVENS Modell (2003), nicht 1:1 auf den schulischen FSU übertragen (s. Kap. II.3.2.5). Rollenspiele, von deren Entwicklung TSELIKAS (1999: 25) in der Hauptphase spricht, können nicht jede Stunde gespielt werden. Mehr noch: Dramapädagogische Arbeit darf nicht ausschliesslich auf *Rollenspiele* reduziert werden (s. Kap. III.2.2.5). Eine Adaptation des Modells ist angesichts der schulischen Bedingungen und der Lehrwerkarbeit unumgänglich (vgl. JELIC 2011; FRATINI 2008).

Da die DP kein Medikament ist, das exakt nach Rezept dosiert werden muss, um eine Wirkung auszulösen, müssen auch nicht alle Phasen vorkommen (vgl. LIU 2002: 64). Deswegen halte ich es für gerechtfertigt, die DP je nach Unterrichtsziel in die bestehenden Unterrichtsphasen einzubauen. Wichtig ist, die zwei Leitprinzipien von TSELIKAS' Modell herauszukristallisieren: Die Lernenden sollten auf der einen Seite auf die dramatische Arbeit eingestimmt werden, auf der anderen Seite ist ein angemessener Zeitpunkt für die Arbeit an der Sprache zu wählen. Die Reihenfolge und die Dauer der Phasen spielen m. E. keine Rolle.

Die Ansicht, dass der dramatische Prozess wegen fehlerkorrektivem Feedback nicht unterbrochen werden sollte, teile ich teilweise. Ich unterstütze die Überlegung, die Lernenden während der mündlichen Aktivität nicht zu unterbrechen. Ich gehe davon aus, dass Hemmungen abgebaut werden, wenn sich Lernende nicht beobachtet fühlen und sich, ohne sanktioniert zu werden, unterhalten können. Andererseits bringt es m. E. wenig, wenn Fehler ausschliesslich in der letzten Phase korrigiert werden. Deshalb plädiere ich dafür, im schulischen FSU mehr als nur eine Reflexionsphase einzubauen. Diese Phasen sollten einerseits für die systematische Spracharbeit (Regelsuche, Erklärungen usw.), das fehlerkorrektive Feedback und die Wissenssicherung reserviert sein. Andererseits sollten die Phasen am Ende des dramatischen Prozesses der Reflexion über die gemachte Erfahrung und den Lernzuwachs dienen. Jede Lehrperson sollte sich die Frage stellen, ob den Lernenden vor dem Spielen die Redemittel zu Verfügung gestellt werden oder ob Redemittel und Grammatik erst nachträglich in den bewusstmachenden Phasen behandelt werden (vgl. MALEY/DUFF 1985: 21). Entscheidungen hängen auch hier wieder von den Umständen und Gegebenheiten ab (Alter, Niveau, Raum, Ziele usw.; s. Kap. III.2.2).

### III.2.4 Dramapädagogische Aktivitäten und Mittel

Wie an mehreren Stellen angedeutet wurde, kommt es mehr auf den Einsatz von dramapädagogischen Mitteln als auf die Materialien für den dramapädagogischen FSU an. Vom Einsatz der Aktivitäten sowie von der Beherrschung dramapädagogischer Verfahren hängt die Qualität des Lernprozesses ab. Im Folgenden wird die dramapädagogische Arbeitsweise erörtert. Eingangs wird der Unterschied erklärt, der zwischen dramapädagogischen Aktivitäten und Lernspielen, die dramatische Elemente enthalten, besteht (s. Kap. III.2.4.1). Anschliessend wird der methodische Handlungspool für den dramapädagogischen FSU vorgestellt (s. Kap. III.2.4.2).



### III.2.4.1 Dramatische Sprachaktivitäten vs. Sprachlernspiele mit dramatischen Elementen

Nach MALEY und DUFF (1985: 7) sind «dramatische Aktivitäten» solche Aktivitäten, bei denen sich dramatische Vorgänge entfalten, die den Menschen zur Nachahmung anregen und die bei ihm Vorstellungskraft sowie Erinnerungsvermögen aktivieren. Damit meinen sie nicht

«die steife <Dramatisierung> von Dialogen und kurzen Szenen [...]. Wir meinen auch nicht die bekannte <Transferphase>, in der zuvor Gelerntes mehr oder weniger automatisch in andere Situationen übertragen wird [...]. Ebenso möchten wir nicht, daß dramatische Aktivitäten von den Schülern als Teil der Vorbereitung auf eine spätere, endgültige und <richtige> Aufführung betrachtet werden» (ebd.).

*Drama-Aktivitäten* werden demnach für die Erreichung pädagogischer Ziele eingesetzt, die über den FSU hinausgehen und deren Wert nicht darin liegt, «was sie einmal bewirken könnten, sondern in dem, was sie sind, was sie hier und jetzt hervorbringen» (ebd.: 8).

Konträr zu den Drama-Aktivitäten stehen *Sprachlernspiele mit dramatischen Elementen*.<sup>114</sup>

Trotz der Unterschiede weisen diese Aktivitäten mehrere Gemeinsamkeiten auf (mehrdimensionale Wissensverarbeitung, unterschiedliche Lernwege, Lenkung der Aufmerksamkeit auf Sprachphänomene usw.). Sie unterscheiden sich aber hinsichtlich der Struktur, des Verlaufs und der Ziele (vgl. EVEN 2003: 64f.). Während dramatische Aktivitäten einen spielerischen Charakter, aber keine feste Struktur aufweisen, unterliegen dramatische Sprachspiele Spielregeln und verfolgen ein eindeutiges Ziel (z. B. zu gewinnen). Sprachlernspiele zeichnen sich gemeinhin durch den Wettbewerbscharakter aus (vgl. JELIC 2011: 111). Sie haben eine feste Struktur, die den Verlauf vordefiniert; wohingegen der Verlauf von Drama-Aktivitäten unvorhersehbar ist, weil sie auf spontanen Sprechhandlungen aufbauen (vgl. EVEN 2003: 56).

Obwohl den Drama-Aktivitäten aus der Sicht der DP mehr Gewicht zukommt, zieht EVEN (2003: 64) aus der Analyse von «Grammatikspielen mit dramatischen Elementen» und «Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht» den Schluss, dass beide Aktivitätsarten Defizite aufweisen:

«Der Großteil von Drama-Aktivitäten und Grammatikspielen umfasst kürzere, gezielt einsetzbare Spiele ohne größeren Zusammenhang zur Einführung, Wiederholung oder Verstärkung grammatischer Strukturen als Aufwärmungs- oder Entspannungsübungen in bestimmten Unterrichtsphasen» (ebd.).

Auch hier lohnt sich also wieder eine Kombination beider Formen für den FSU (s. Kap. II.3.2.11). Dabei ist darauf zu achten, dass diese Aktivitäten nicht selbst zum Ziel werden. Die Aktivitäten sollten nicht oberflächlich bearbeitet, sondern inhaltlich ausgestaltet werden, sodass den Lernenden möglichst viel Freiraum eingeräumt wird, um die Ziele des ganzheitlichen FSU verfolgen zu können (vgl. EVEN 2003: 64).

So sehr ich EVENS Stellungnahme teile, bin ich dennoch, wie WETTEMANN (2007: 76) und JELIC (2011: 115), der Ansicht, dass solche Einzelaktivitäten bei jüngeren Lernenden womöglich viel effizienter als offene Aktivitätsformen wie Drama-Aktivitäten wirken können. Bei eher offenen Formen besteht m. E. die Gefahr, dass Anfänger überfordert werden. Deswegen sollten vor allem im schulischen Bereich sowohl Sprachlernspiele mit dramatischen Elementen

<sup>114</sup> Es ist wichtig, zwischen dem Sprachspiel und dem Sprachlernspiel zu unterscheiden. Der Begriff *Sprachspiel* ist philosophisch belegt, weil er sich auf «das spielerische Umgehen mit der Sprache» bezieht (KLEPPIN 2007: 263). Der Begriff *Sprachlernspiel* bezieht sich auf die spielerische Aktivität, die durchgeführt wird, um bestimmte Lernziele im FSU zu erreichen. Er wird als Oberbegriff für alle Spielformen gebraucht (das Rollen-, Plan-, Rate-, Gesellschafts-, Würfelspiel usw.) (vgl. ebd.).

(wie z. B. die Grammatikspiele bei RINVOLUCRI 2002; 2004; 2010) als auch Drama-Aktivitäten (wie z. B. die Aktivitäten bei MALEY/DUFF 1985; 2007; TSELIKAS 1999) eingesetzt werden. Überdies verfügen sie über ein hohes Potenzial für die ganzheitliche GV, weil «man mit den Inhalten beginnt und von dort zu den sprachlichen Formen vordringt» (MALEY/DUFF 1985: 16), aber auch, weil die Aktivitäten die Aufmerksamkeit auf die Einübung resp. Verwendung bestimmter Strukturen lenken, dabei aber kommunikative und soziale Aspekte nicht ausschließen. Im Übrigen eignen sich solche Aktivitäten als gute Einstiegsübungen für Lehrpersonen, die keine oder nur wenig Erfahrung mit der DP haben. Bei solchen Aktivitäten werden in der Regel Anweisungen mitgegeben, die keine Spezialkenntnisse über die Inszenierungsformen und -techniken voraussetzen.

#### III.2.4.2 Methodischer Handlungspool: Instrumente und Verfahren

Die Inszenierung von Unterrichtsinhalten erfolgt sowohl durch die Lehrperson als auch durch die Lernenden mittels verschiedener Inszenierungsmuster. Das *Inszenierungsmuster* versteht sich als Sammelbegriff «für unterrichtliche Formen und Verfahren, mit denen Handeln in vorgestellten Situationen initiiert, intensiviert und reflektiert wird» (SCHEWE 1993a: 279). So gesehen ist es der Oberbegriff für den methodischen Handlungspool der DP. Im Folgenden wird auf eine exemplarische Auswahl von Formen und Verfahren eingegangen. Da eine ausführliche Behandlung sämtlicher Formen und Verfahren über den gesetzten Rahmen dieser Arbeit hinausginge, beschränkt sich die vorliegende Dissertation auf die für diese Arbeit wichtigen Formen und Verfahren. Auf jene vernachlässigten Inszenierungsformen und -verfahren wird mit weiteren Informationen und Zusatzliteratur verwiesen. Nicht zuletzt wird versucht, die begrifflichen Dunkelheiten zu erhellen und für dieses Vorhaben fest abzustecken – denn es besteht kein Konsens darüber, wo die Grenzen zwischen Inszenierungsformen, -techniken und -typen liegen.

##### *Inszenierungsformen*

«Inszenierungsformen [...] sind in sich geschlossene Formen szenischer Unterrichtsarbeit» (EVEN 2003: 150).<sup>115</sup> KAO und O'NEILL (1998: 6) unterteilen die Formen auf einem Kontinuum ansteigender Lernerautonomie und Selbstverantwortlichkeit in drei Gruppen:

1. *Stark gelenkte Inszenierungsformen*: Zu diesen Formen gehören Übungen, mit denen sprachliche Strukturen und Äusserungsmuster eingeübt und gefestigt werden, die gleichzeitig auch Bewegung und Imagination miteinschliessen (Sprachlernspiele, Rollenspiele mit schriftlicher Vorlage, Simulationen usw.).
2. *Teilweise gelenkte Inszenierungsformen*: Diese Formen lösen Handlungssituationen aus, die zwar ein kommunikatives Ziel verfolgen, aber deren Verlauf und Ende nicht vorgeschrieben sind (improvisierte Rollenspiele, Szenarios usw.).

<sup>115</sup> Die Begriffe *Inszenierungsformen* und *Handlungsmuster* werden synonym verwendet (vgl. SCHEWE 1993a: 282f.). Die Begriffe *Inszenierungsformen* und *Theaterformen* sollten indes nicht gleichgesetzt werden (für eine begriffliche Klärung s. BIELER 2017: 27f.).

3. *Weitgehend ungelenkte Inszenierungsformen*: Diese Formen unterscheiden sich von den teilweise gelenkten Formen darin, dass sich das dramatische Geschehen über einen längeren Zeitraum erstreckt. Lernende werden insofern stärker involviert, als sie sich mit ihren fiktiven Rollen komplexer auseinandersetzen, die Perspektiven und Handlungsebenen wechseln, Konflikte lösen u. Ä. (*Gestaltete szenische Improvisationen* wie z. B. bei SCHEWE (1993a) und EVEN (2003)).

Die auffälligsten Unterschiede werden in der Tabelle von KAO und O'NEILL (1998: 16) festgehalten. Aufgrund des Vergleichs der Inszenierungsformen kann gesagt werden, dass, je offener die Form ist, desto mehr verschiebt sich der Fokus von *Sprachbeherrschung* in Richtung *Sprachanwendung* – und damit geht ein Anstieg der Wirkungskraft des dramapädagogischen Prozesses einher.

Für die Arbeit mit Dramaanfängern eignen sich geschlossene Formen, zu denen sehr zu raten ist (s. Kap. III.2.4.1). Erst nach einer Anfangsphase sollte sich schrittweise hin zu offenen Formen orientiert werden, bis schliesslich die gestaltete szenische Improvisation erreicht ist, «die zum Kern des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts wird» (SCHEWE 1993a: 282). Die gestaltete szenische Improvisation schliesst alle durchzulaufenden Formen in sich ein, sodass hier ein Maximum an dramapädagogischem Potenzial ausgeschöpft wird.

### *Inszenierungstechniken*

Inszenierungstechniken beziehen sich auf die innere Ausgestaltung der Inszenierungsformen (EVEN 2003: 150).<sup>116</sup> Etwa werden Rollen schärfer konturiert, um plastischer erlebt zu werden (vgl. JELIC 2011: 115). Die Wahl der Techniken ist vollkommen der Lehrperson überlassen; ihr Einsatz ist äusserst variabel.

Zu den bekanntesten Inszenierungstechniken zählen die folgenden:<sup>117</sup>

1. *LiRo-Technik* (Lehrer-in-der-Rolle-Technik, *Teacher in Role*): Die LiRo-Technik ist das Markenzeichen der DP. Sie dient der Lehrperson dazu, ein Teil des dramatischen Prozesses zu werden. Die Funktion der Übernahme der Rolle besteht entsprechend der Unterrichtsziele im raschen Einstieg in einen fiktiven Handlungskontext, in der Impuls-gabe für den Aufbau einer dramatischen Handlung sowie in der Steuerung des Handlungsverlaufs (vgl. SCHEWE 2000: 96). Je öfter die Lehrperson die Technik einsetzt, desto mehr wird sich die Unterrichtsdynamik zum Positiven verändern (vgl. ebd.).

<sup>116</sup> *Inszenierungstechniken* sind mit den *Theatermethoden* nicht gleichzustellen (vgl. BIELER 2017: 27). Oftmals wird der Begriff *Theatermethode* fälschlicherweise als Sammelbegriff für Techniken und Verfahren verwendet (vgl. exemplarisch KÜPPERS/WALTER 2012; ELENA 2011). Zu den Theatermethoden zählen das *Zeitungstheater*, das *Statuentheater*, das *Forumtheater*, das *Playbacktheater*, das *Improvisationstheater* usw. (vgl. BOAL 1989; JOHNSTONE 2010). Bei der Betrachtung der Definition von MALEY und DUFF (2007: 2) ist ebenso unklar, ob der Begriff *Inszenierungstechnik* die adäquate Übersetzung des Begriffs *Drama Techniques* ist, weil sie die englische Bezeichnung mit Aktivitäten gleichsetzen: «What are drama techniques? They are activities, many of which are based on techniques used by actors in their training.»

<sup>117</sup> Eine kommentierte Sammlung von Inszenierungstechniken inkl. Beispiele für die dramapädagogische Fremdsprachenpraxis findet sich in SCHEWE (2000). Für weitere Erklärungen zum Einsatz von Inszenierungstechniken s. SAMBANIS (2013) und EVEN (2003).

2. *LaRo-Technik* (Lehrperson ausserhalb der Rolle): Die LaRo-Technik steht für den Ausstieg aus der Rolle. Dies geschieht in den meisten Fällen durch Veränderung der Stimme, das Sprechtempo oder der Körperbewegungen.
3. *Spiegeln* (*Mirroring*): Der Lernende wird von seinem Gegenüber möglichst exakt nachgeahmt (vgl. RONKE 2005: 220).
4. *Doppeln* (*Doubling*): Ein Lernender wird normalerweise von zwei Darstellern verkörpert, wobei einer stumm agierend die Bewegungen nachahmt und der andere die Emotionen und Gedanken verbalisiert (vgl. RONKE 2005: 131ff.).
5. *Spalier* (*Conscience Alley*, *Thought Tunnel*): Die Spalier-Technik verdeutlicht das Dilemma durch die physische Nähe der Argumente und durch die verschiedenen Stimmen, die sich gleichzeitig Gehör verschaffen (vgl. EVEN 2014: 194). Zuerst werden Pro- und Contra-Argumente gesammelt, woraufhin die Klasse in zwei Gruppen aufgeteilt wird, die sich in zwei langen Reihen gegenüberstehen. Während ein Lernender langsam durch diese Gasse geht, hört er die Pro-Argumente auf der einen und die Contra-Argumente auf der anderen Seite, die versuchen ihn von ihrer Meinung zu überzeugen.
6. *Standbild* (*Tableau*, *Freeze-Frame*): Ein Standbild ist ein eingefrorener Moment in Raum und Zeit, der dazu dient, einen Zustand oder eine Handlung zu visualisieren (vgl. SCHEWE 2000: 87). Standbilder bilden nicht das Gelesene ab, sondern veranschaulichen Textmomente so, wie sie erlebt wurden (vgl. EVEN 2014: 194). Zu Standbildvarianten gehören auch die folgenden Techniken: *Positionseinnahme*, *Selbstvorstellung*, *Stimmencollage*, *Bildausschnittwechsel* usw.
7. *Thought Tapping*: Bei *Thought Tapping* wird ein Standbild versprachlicht, indem ein Lernender zu einem eingefrorenen Lernenden geht, ihn leicht antippt, woraufhin er das Erste sagt, was ihm als die Figur, die er verkörpert, durch den Kopf geht (vgl. EVEN 2014: 194). Oder umgekehrt: Ein Lernender stellt sich hinter die Figur im Standbild und verbalisiert, was die Figur innerlich beschäftigt.
8. *Geräuschkulisse* (*Soundtracking*): Mit dieser Technik werden mit der Stimme, mit dem Körper oder mit Instrumenten realistische oder phantasievolle Geräusche erzeugt, die eine Handlung begleiten, eine Umgebung charakterisieren oder eine Stimmung erzeugen (vgl. SIEBERT 2011: 64).
9. *Heisser Stuhl* (*Hot Seat*): Ein Lernender in der Rolle wird von den anderen ausgefragt. Dies dient dem Ziel, eine Rolle zu entwickeln oder sich in eine bestehende einzufühlen. Die Fragen beziehen sich auf Sachverhalte, Gedanken, Erinnerungen, Träume, Dinge, die sie im Text nicht erfahren können.
10. *Einfühlungsfragen*: Diese Technik dient der Einfühlung in die Rolle. Die Lernenden haben eine Figur (z. B. eine Bildvorlage) vor sich, über die sie nichts oder wenig wissen. Während die Lehrperson langsam bestimmte Einfühlungsfragen<sup>118</sup> vorliest, beantworten die Lernenden diese im Stillen für sich. In einem zweiten Schritt unterhalten sie sich in Kleingruppen über ihre Vorstellungen (vgl. EVEN 2014: 194).

---

<sup>118</sup> Die typischen Einfühlungsfragen befinden sich in SCHEWE (1993: 165ff.).

11. *Szenisches/Gestaltendes Lesen*: Ein (un-)bekannter Text wird so erarbeitet, dass er am Ende im Plenum stimmlich, mimisch und gestisch möglichst überzeugend und lebhaft umgesetzt wird (vgl. SAMBANIS 2013: 142).
12. *Agierendes Erzählen*: Ein Lernender schildert einen Vorfall oder eine Erinnerung, indem er nicht vom Platz aus erzählt, sondern sich im Raum umherbewegt und dabei auf Gegenstände zeigt, räumliche Details hervorhebt und/oder etwas demonstriert (vgl. SCHEWE 2000: 94f.). Je nach Situation kann er der Handlung gegenüber neutral sein oder auch aus der Perspektive der Figur über das Ereignis berichten und dieses beurteilen (vgl. ebd.).

Techniken können auch kombiniert werden.<sup>119</sup> Der Aufbau eines Repertoires an Inszenierungstechniken, die als Unterrichtsroutinen immer wieder neu variiert und eingesetzt werden, bildet die Grundlage der DP im FSU (vgl. SAMBANIS 2013: 128f.). Wann, welche und wie viele Techniken eingesetzt werden, hängt von der Offenheit der Inszenierungsform ab (vgl. SCHEWE 1993a: 284).

### *Inszenierungstypen*

Bezogen auf das Handeln in der Fiktion unterscheiden MORGAN und SAXTON (1987: 30, zit. nach SCHEWE 1993a: 159f.) grundsätzlich fünf Inszenierungstypen mit jeweils unterschiedlichem Identifikationsgrad:

1. *Dramatic Playing*: Die Lernenden handeln zwar in der fiktiven Situation, handeln aber als sie selbst.
2. *Mantle of the Expert*: Die Lernenden bekommen als Gruppe eine «allgemeine Rolle». Trotz der fiktiven Rolle handeln sie als sie selbst, weil sie keine individuell unterschiedlichen fiktiven Identitäten annehmen.
3. *Role Playing*: Die Lernenden bekommen jeweils eine (eher vage) Rollenvorgabe, z. B. wird ein Lernender zum fiktiven Dr. Hirsch, Leiter der Orthopädischen Abteilung im Krankenhaus X. Die Aufgabe der Lernenden ist es, sich mittels dieser Vorgabe in eine konkrete Figur hineinzuversetzen und entsprechend der Vorstellung der Figur einen Standpunkt zu vertreten.
4. *Characterizing*: Die Lernenden repräsentieren die Identität der fiktiven Figur möglichst bewusst und umfassend in der fiktiven Handlungssituation. Sie bewegen sich und sprechen in einer Weise, die ihren Vorstellungen gemäss zur Rolle passt.
5. *Acting*: Die Lernenden arbeiten bewusst mit Symbol, Bewegung, Gestik und Stimme, um die jeweilige Figur vor anderen (möglichst überzeugend) darzustellen.

Die ersten drei Kategorien kommen im Unterricht am häufigsten vor, obgleich sie von Vertretern dramapädagogischer Ansätze am meisten kritisiert werden, weil sie eine geringe oder gar keine Identifikation mit der Rolle ermöglichen (vgl. JELIC 2011: 120). Deswegen äussert

<sup>119</sup> Z. B. können hinter dem Lernenden, der auf dem heissen Stuhl sitzt, zwei Lernende in der Doppler-Funktion (*ghostspeaker*) als Hilfeleistung stehen, um zu verhindern, dass sich der Befragte zu exponiert fühlt (vgl. SAMBANIS 2013: 128). Oder möchte man die innere und äussere Haltung eines Charakters entwickeln, kann man sowohl die Einfühlungsfragen und die Technik des heissen Stuhls einsetzen (vgl. EVEN 2014: 194). Ein weiteres Beispiel wäre, eine Textstelle in Standbildern und dramatischen Szenarios zu rekontextualisieren, um die Wahrnehmung von Sprache als vielfältige Bedeutungsträgerin zu erweitern (vgl. ebd.: 193f.).

SCHEWE (1993a: 170) den Wunsch nach der Förderung einer dramapädagogischen Handlungskompetenz, in der die ersten drei Inszenierungstypen als Vorstufen fürs *Characterizing* und *Acting* eingesetzt werden. Obwohl mit den letzten beiden Inszenierungstypen das dramatische Potenzial am meisten ausgeschöpft werden kann, gilt in der Arbeit mit Anfängern wieder das Gleiche wie bei den Inszenierungsformen: Der Übergang von einem zum anderen Typ muss langsam erfolgen. M. E. ist das Risiko gross, dass man vor allem im schulischen FSU scheitert, wenn man mit zu hohen Ansprüchen an die Lernenden tritt.

### III.3 Relevante Theorien aus den Bezugswissenschaften

Da die Theorie der DP auf psychologischen, pädagogischen, spieltheoretischen und fremdsprachendidaktischen Prinzipien fusst, wurden die Gründe für den Einsatz der DP in der Schule aus diesen Blickwinkeln bereits in Kap. I und II stellenweise vorgebracht. In den folgenden Abschnitten sollen theoretische Konstrukte und relevante Theorien, die der DP zugrunde liegen oder als Erklärungsansätze dienen können, vorgestellt werden. Mit Blick auf das Alter der Zielgruppe der vorliegenden Untersuchung (s. Kap. IV) werden weiterhin auch theoretische Überlegungen zur Arbeit mit Kindern und Jugendlichen dargelegt.

#### III.3.1 Konzept der Ganzheitlichkeit

Ganzheitliches Lernen wird auf Anhieb mit dem Reformpädagogen Pestalozzi (1746–1827) bzw. seiner Formel assoziiert: «Lernen mit Kopf, Herz und Hand.» Mit seiner Idee, kognitive, emotionale und handelnde Lernaspekte mit Wissen zu vereinen, kamen die ersten ganzheitlichen Ansätze.<sup>120</sup> Da der Begriff *ganzheitliches Lernen* inflationär verwendet und verschiedentlich verstanden wird, sei hier darauf hingewiesen, dass im Rahmen dieser Arbeit unter ganzheitlichem Fremdsprachenlernen im Pestalozzi'schen Sinne, ein «Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper» verstanden wird (KLIPPEL 2000: 242). Aus dem Anspruch, den Lernenden in seiner Gesamtheit zu erfassen bzw. alle Facetten menschlichen Daseins anzusprechen, entwickelte sich die *Ganzheitlichkeitspädagogik* unter dem Einfluss der humanistischen Pädagogik und der Gestaltpsychologie (vgl. SURKAMP 2010: 80; EVEN 2003: 43). In der Ganzheitlichkeitspädagogik wird der Lernende nicht als informationsverarbeitendes System, sondern «als Einheit aus Körpererfahrungen, Sinneswahrnehmungen, Gefühlen, Denken und Handeln [gesehen]» gesehen (BACH/TIMM 2013: 16). Aus der wechselwirkenden Verknüpfung der Affektion mit der Kognition soll eine lernförderliche und motivierende Atmosphäre aufgebaut, Ängste abgebaut und Humor Raum gegeben werden. Durch den Einbezug jedes Einzelnen sollen Chancen für die Individualisierung und Differenzierung im Unterricht entstehen. Dem Lernenden soll im ganzheitlichen FSU die Freiheit gegeben werden, das Unterrichtsgeschehen mitzugestalten, womit autonomes Lernen angestrebt wird (vgl. GERDES 2000: 46). Die Sprache wird ganzheitlich aufgefasst, weil sie als Handlungsinstrument erlebbar ist (vgl. MICKEL 2000: 72). Erlebbar wird sie, indem mit Ästhetik,

<sup>120</sup> Pestalozzi war aber nicht der Erste, der die Involvierung der Sinne beim Lernen forderte. Die erste Forderung nach ganzheitlichem Lernen kam von Comenius (1592–1670) (vgl. SCHEWE 1993a: 399). Sein Sprachlehrbuch *Orbis sensualium pictus* war das erste Buch, das Bilder für Lernzwecke verwendete (vgl. COMENIUS 2013: XI; SCHIFFLER 2012: 14).

Rhythmik, Melodie sowie Bewegung gelernt wird, was das Denken und Lernen durch den Wechsel von Konzentration und Entspannung fördern soll (vgl. BACH/TIMM 2013: 16). *Kommunikation* heisst hier nicht nur miteinander sprechen, sondern zielgerichtet Handlungen auszuführen. Deshalb wird auch nonverbalen Elementen wie Körpersprache und Symbolen ein wichtiger Stellenwert eingeräumt (vgl. MICKEL 2000: 73).

Das Praktizieren der Ganzheitlichkeit stellt keine Ideologiefraße dar. Neuere Studien zeigen, dass das Sprachenlernen ein hirnpfysiologischer Vorgang ist, der die Interaktion beider Gehirnhälften<sup>121</sup> für eine tiefgehende, wirksame und nachhaltige Informationsverarbeitung voraussetzt (vgl. SCHIFFLER 2012: 12). Das erste Forschungsergebnis, das nachwies, dass Comenius und Pestalozzi sowie deren Nachfolger dieses Grundprinzip des Lernens intuitiv erfasst hatten, war die Untersuchung von VESTER (1975: 42). Er zeigte auf, dass, je mehr Wahrnehmungskanäle im Lernprozess involviert sind, desto mehr Wissen gespeichert und besser verstanden wird. Denn ganzheitliches Lernen aktiviert Gehirnparten, die im herkömmlichen Unterricht nicht genutzt werden. Und je mehrperspektivischer ein Lerninhalt verstanden wird, umso eher wird behalten (ebd.). Die Einbeziehung von möglichst vielen Eingangskanälen erfordert offenere Unterrichtsformen, in denen kognitiv-emotional-leibliches Fremdsprachenlernen ermöglicht wird. Des Weiteren geben bezugswissenschaftliche Erkenntnisse starke Hinweise darauf, dass lernfördernde Emotionen eine grosse Bedeutung für die Aneignung einer Sprache haben, weil sie die kognitive Verarbeitung und die Speicherung im Gedächtnis beeinflussen (vgl. APELTAUER 1997: 105; s. Kap. III.4). Dieser Effekt wurde empirisch belegt und ist als *Mood-Congruency-Effect* in die Literatur eingegangen (vgl. SAMBANIS 2013: 32).

Worin besteht die Verbindung zwischen der DP und der Ganzheitlichkeitspädagogik? Die Chance für ein effizientes und ökonomisches ganzheitliches Lernen sieht VESTER (1991: 17) im spielerischen Lernen. Der dramapädagogische Ansatz versteht sich sowohl als ein spielbasierter Ansatz als auch als eine Realisierungsform der Ganzheitlichkeitspädagogik.<sup>122</sup> Der holistische Anspruch spiegelt sich darin, dass die DP «die Bimodalität des Gehirns und das Zusammenspiel beider Hälften» berücksichtigt (vgl. RONKE 2006: 106). Zum einen heisst das, dass durch multisensorisches Lernen das Prinzip der multiplen Vernetzung unterstützt wird (vgl. ebd.; ELENA 2011: 13ff.; EVEN 2003: 53).<sup>123</sup> Zum anderen heisst das, dass durch den Einbezug des Körpers und der Gefühle sowohl verbale als auch nonverbale Kompetenzen gefördert werden:

«Auf der Ausdrucksebene gilt als Kommunikation nicht nur gesprochene (und geschriebene) Sprache, sondern das gesamte Gebilde lautlicher, mimisch-gestischer, kinästhetischer und proxemischer Zeichen» (EVEN 2003: 151f.).

Mehr noch: Im dramapädagogischen FSU wird Pestalozzis Motto durch SCHEWE (1993a: 8) um die Komponente «Fuss» erweitert, weil man sich beim Spielen viel im Raum bewegt. Die humanistische Absicht wird dadurch betont, dass mit der DP als eine soziale und kooperative

<sup>121</sup> Das formal-logische Denken wird tendenziell mit der linken Hemisphäre assoziiert, die ganzheitliche Wahrnehmung und Emotionalität mit der rechten (vgl. SCHIFFLER 2010: 10).

<sup>122</sup> Laut EVEN (2003: 43) fusst die DP auf der Forderung nach Ganzheitlichkeit, die auf die Reformpädagogik der sechziger Jahre und auf die amerikanische *Humanistic Education* der siebziger und achtziger Jahre zurückgeht.

<sup>123</sup> Die Begriffe *multisensorisch*, *multimodal* und *polymodal* werden in der vorliegenden Arbeit synonym verwendet.

Form des Lernens soziale Fähigkeiten des Lernenden optimiert werden können und jeder am Unterricht Beteiligte in den Arbeitsprozess eingebunden wird (vgl. KESSLER 2008: 38). Die ganze Persönlichkeit des Lernenden wird in den Lernprozess einbezogen, wodurch der Lernende in der physischen, kognitiven und emotionalen Wahrnehmung angesprochen wird (vgl. EVEN 2003: 151f.). Dabei wird der Lernende herausgefordert, sich selbst und den Anderen durch die Auseinandersetzung mit der fremden Sprache zu verstehen. Dadurch, dass die Lehrperson in den dramapädagogischen Prozess miteinbezogen wird und alle ihr zur Verfügung stehende Ausdrucksmittel einsetzt, unterrichtet sie ganzheitlich und wird ganzheitlich erlebt. Auf der Grundlage der Erkenntnisse zum ganzheitlichen Lernen wird auch im dramapädagogischen FSU davon ausgegangen, dass affektiv-belegte Lernerfahrung tiefgehend und vergessensresistent ist (vgl. KESSLER 2008: 61; RONKE 2006: 107).

### III.3.2 Theorie der multiplen Intelligenzen

GARDNER (1983) beschreibt die Theorie der multiplen Intelligenzen als Theorie des Zusammenspiels unterschiedlicher Anlagen und Fähigkeiten zur Aktivierung des Lernens (vgl. FASCHING 2017: 118). Er vertritt die Annahme, dass sich Menschen nicht in einer allgemeinen kognitiven Leistungsfähigkeit, sondern in verschiedenen, autonomen Intelligenzen unterscheiden. Unter dieser Annahme unternahm er den Versuch, den Intelligenzbegriff auf andere, darunter auch nicht-kognitive Kompetenzen auszuweiten (vgl. STERN/GRABNER 2014: 181). In der Erstfassung postuliert GARDNER (1983) das Vorhandensein von sieben Intelligenzen: *linguistische, räumliche, logisch-mathematische, musikalische, körperlich-kinästhetische, intrapersonale* und *interpersonale* Intelligenz.<sup>124</sup>

Der GARDNER'SCHEN Theorie der multiplen Intelligenzen steht massive Kritik (unter anderem wegen defizitärer empirischer Validierung) von Seiten der wissenschaftlichen Psychologie gegenüber (z. B. ROST 2008; WATERHOUSE 2006). Trotz der Vorbehalte aus psychologischer Sicht findet GARDNERS Intelligenztheorie immer noch grossen Anklang in der Pädagogik:

«Ein plausibler Grund für die breite Akzeptanz dürfte in der Einfachheit der Theorie liegen, wonach das menschliche Denken in 7 (bis 9) unabhängige Intelligenzen unterteilt wird und daher jeder Mensch mit einer gewissen Wahrscheinlichkeit in zumindest einem der Bereiche über überdurchschnittliche intellektuelle Fähigkeiten verfügen kann» (STERN/GRABNER 2014: 181).

Der Verdienst der Theorie der multiplen Intelligenzen spiegelt sich in einer wichtigen Botschaft: «Der Erfolg in verschiedenen Lebensbereichen ist nicht nur eine Frage einer (eng definierten) Intelligenz» (ebd.). Jene Theorie stützt die Idee eines ganzheitlichen Unterrichts, in dem verschiedene Intelligenzen angesprochen werden – wodurch jeder Lernende die Möglichkeit hat, seinem persönlichen *Lernstil*<sup>125</sup> entsprechend zu lernen (vgl. KARAGIANNAKIS/WICKE 2013: 8). Allerdings wird auch über Lernstile nach wie vor debattiert. Während die einen der Ansicht sind, dass unter den Lernenden zwischen dem auditiven/visuellen, globalen/analytischen,

<sup>124</sup> Später fasste GARDNER (1999) die *intra-* und *interpersonale* Intelligenz in eine *personale* Intelligenz zusammen. Darüber hinaus ergänzte sein Intelligenzrepertoire um die *ökologisch-naturalistische* und die *spirituell-existenzielle* Intelligenz (vgl. STERN/GRABNER 2014: 181). In seinem neuesten Werk (GARDNER 2004) beschreibt er anhand von zwei Intelligenzprofilen, wie die verschiedenen autonomen Intelligenzen interagieren, nämlich als «*searchlight intelligence*» und «*laser intelligence*» (vgl. STERN/GRABNER 2014: 181).

<sup>125</sup> Da die Begriffe *Lernstrategie*, *Lernstil*, *kognitiver Stil*, *Lerntyp* u. a. nur sehr schwer voneinander zu trennen sind (vgl. GREIN 2013: 27; ROCHE 2013: 40), werden sie in der vorliegenden Arbeit vereinfachend synonym verwendet.



haptischen/erfahrungsbezogenen Lerntypen zu unterscheiden ist (vgl. ROCHE 2013: 40), sind andere der Ansicht, dass man die Lernenden keinem Lernstil zuordnen kann, weil sie, je nach Aufgabenformat, andere Stile bevorzugen können (vgl. GROTHJAHN 1998: 11). Obwohl die Klassifizierung nach Lernstilen nach wie vor umstritten ist (s. Kap. III.4.2), scheint es angesichts empirischer Erkenntnisse so zu sein, dass diejenigen Lernenden im Vorteil sind, die unterschiedliche Lernstile bedarfsorientiert anwenden können (vgl. EVEN 2003: 85; APELTAUER 1997: 104).

Wie die Idee des ganzheitlichen FSU, so wird auch die Vorstellung des dramapädagogischen FSU mit dieser Theorie unterstützt. Weil durch das Lernen mit allen Sinnen kognitive, emotionale und handelnde Aspekte vereinigt werden, werden im dramapädagogischen FSU verschiedene Lernstile resp. verschiedene Intelligenzen nach GARDNER (1983) berücksichtigt (vgl. EVEN 2003: 151; SCHEWE 2002: 76).

### III.3.3 Embodied Cognition

Die *Embodied Cognition* gehört zu den *Embodiment*-Ansätzen.<sup>126</sup> *Embodiment*-Ansätze bilden sich in der kognitiven Linguistik als Alternative zum modular-universalgrammatischen Ansatz heraus (vgl. HEINE 2014: 36). Solche Ansätze gehen sowohl von konnektionistischen Auffassungen als auch von Wissenserwerb und -verarbeitung aus. Somit erweitern sie das Verständnis von Sprache,

«indem sie von multimodalen Repräsentationsformen ausgehen: So wird ein Wort nicht mit einer abstrakten, amodalen semantischen Form verknüpft, sondern der Bedeutungsgehalt, der durch die lexikalische Form aktiviert wird, besteht aus erfahrungsbasierten sensorischen (z. B. beim Wort «Apfel»: Vorstellungen von Aussehen, Geruch, Haptik), kontextuell und mit Emotionen verknüpften Wissensbeständen (vgl. z. B. Rickheit et al. 2010: 107)» (ebd.).

Die *Embodied Cognition* erklärt kognitive Prozesse damit, dass diese aus der Art und Weise, wie wir körperlich mit unserer Umwelt interagieren, entstehen (vgl. FLEMING 2016: 42). Da die Übertragung des linguistischen Ansatzes *Embodied Cognition* in die Fremdsprachendidaktik insgesamt ein kaum erschlossenes Feld darstellt, versucht HEINE (2014: 36ff.) den Ansatz mithilfe neurolinguistisch-psycholinguistischer Erkenntnisse zu legitimieren. Bspw. gibt die Erkenntnis, dass Sprachverarbeitung komplex und über verschiedene, auch bei sensorischer Verarbeitung aktive Hirnareale verteilt ist, starke Anhaltspunkte dafür, Bewegungen und Gesten als Lernunterstützung in den FSU einzuschliessen (vgl. ebd.: 46).

Die Verbindung zur DP liegt hier wie in den beiden vorangehenden Abschnitten beim multisensorischen, bewegungsreichen und emotionalen Lernen. Die *Embodied Cognition* liefert mit ihren Annahmen eine Verständnisgrundlage dafür, dass Fremdsprachenlernen besonders in multisensorischen Kontexten gelingen kann (vgl. WILLIS 2010: 60). Insofern könnte die *Embodied Cognition* als theoretischer Rahmen für die Erklärung der Effekte in Hinsicht auf den Spracherwerb dienen (vgl. HEINE 2014: 47f.; SCOTT et al. 2001: 293) sowie zur Erklärung der Rolle des Körpers, der Bewegung, der Kreativität und der Phantasie beim Verstehen und Denken herangezogen werden (vgl. GROOT NIBBELINK 2013: 84).

<sup>126</sup> Für eine kurze Einführung in die *Embodied Cognition* s. WEISBERG/NEWCOMBE (2017).

### III.3.4 Spracherwerbstheoretische Aspekte

Die Sprachlehr- und -lernforschung geht der primären Ausgangsfrage nach, *wie* die Aneignung einer Fremdsprache verläuft. Dabei wurden in den letzten Jahrzehnten sämtliche *Spracherwerbs-hypothesen* aufgestellt, die unterschiedliche empirische Unterstützung erfuhren. Die Spracherwerbstheorien erweisen sich als sehr hilfreich für die Beschreibung der Prozesse, die dem Zweitsprachenerwerb zugrunde liegen. Sie werden auch als Erklärungsstrukturen für den Fremdsprachenerwerb herangezogen, wobei bei der Interpretation Vorsicht geboten ist, da sie auf unterschiedlichen Gegebenheiten beruhen. Da die Vorstellung der einzelnen Hypothesen den Rahmen der Arbeit überschreiten würde, werden im Folgenden lediglich die Parallelen zwischen den spracherwerbstheoretischen Überlegungen und der Theorie der DP mit Verweis auf die jeweiligen Hypothesen dargestellt:<sup>127</sup>

1. Die Ausgangs- und die Interimssprache spielen eine wichtige Rolle (vgl. *Interlanguage-Hypothese*).
2. Die Aufmerksamkeit wird auf Form-Inhalt-Beziehungen gelenkt (vgl. *Interaktions- und Aufmerksamkeitshypothese*).
3. Der Lernende handelt aktiv, kooperativ und selbstinitiativ während des Lernprozesses (vgl. *Interaktionshypothese*).
4. Fehler werden toleriert (vgl. *Interlanguage-Hypothese*).
5. Der Korrektheit sprachlicher Äußerungen wird in Reflexionsphasen Aufmerksamkeit geschenkt (vgl. *Output-Hypothese*).
6. Die bedeutungsbasierte Interaktion ist fundamental für den handlungs- und lernerzentrierten Unterricht (vgl. *Interaktionshypothese*).
7. Die Anstrengung, sich auszudrücken (*pushed output*), führt zur Vertiefung, Verknüpfung und Automatisierung von Sprachkenntnissen (vgl. *Output-Hypothese*).
8. Eine angenehme und angstfreie Unterrichtsatmosphäre begünstigt den Spracherwerb (vgl. *Interaktionshypothese* und *Affective-Filter-Hypothese*).
9. Kognitive und affektive Faktoren werden im FSU gleichzeitig berücksichtigt (*Involve-ment-Load-Hypothese*).

Da keine Spracherwerbstheorie Anspruch erheben darf, den Fremdsprachenerwerb in seiner vollen Komplexität zu modellieren, wird das *Input-Interaktion-Output-Paradigma* (IIO) als eine der Erklärungen für den Spracherwerb benutzt (vgl. HEINE 2014: 44). Das IIO-Paradigma ist ein Theorierahmen,

«in dem Bedeutungs- und Formfokus miteinander verbunden werden. Es umfasst als Einzelhypothesen die Input-, die Output-, die Interaktions- und die Aufmerksamkeitshypothese mit jeweils eigenen Forschungsdiskursen, die aber alle im Zusammenhang miteinander stehen und auf Daten aus unterrichtlichen bzw. unterrichtsnahen Kontexten basieren.»

Aus HEINES Sicht (ebd.) wird das IIO-Paradigma im kommunikativen Ansatz des Fremdsprachenunterrichts und im *Task-based Approach* umgesetzt. M. E. findet das IIO-Paradigma seine Umsetzung auch im dramapädagogischen FSU, weil im dramapädagogischen FSU die Sprache so, wie im Modell beschrieben, erworben wird:

<sup>127</sup> Für eine detaillierte Übersicht über die Spracherwerbs-hypothesen s. ROCHE (2013); TIMM (2013); EDMONDSON/HOUSE (2011); DECKE-CORNILL/KÜSTER (2010); HALLET (2010).

«[Das] IIO [geht] davon aus, dass Input zwar zentral wichtig, jedoch nicht allein ausreichend dafür ist, dass eine Fremdsprache optimal gelernt werden kann (Swain 1993). Vielmehr müssen Lerner auch Äußerungen in der Fremdsprache produzieren und dabei bemerken, dass ihnen kommunikative Mittel zum Ausdruck ihrer Mitteilungsabsicht in der Fremdsprache fehlen, um entsprechende Aspekte der Fremdsprache erwerben zu können (vgl. die Noticing Hypothese von Schmidt 2001). Dazu ist die gezielte Produktion von Output notwendig. Es ergeben sich Lerngelegenheiten, wenn Lernern in solchen Situationen die entsprechenden Mittel zur Verfügung gestellt und sie in die Lage versetzt werden, sie zu verwenden. Eine zentrale Aufgabe von Fremdsprachenunterricht ist es damit, solche Merkmale des Inputs ins Blickfeld zu holen, die wenig prominent sind, sie zu erläutern, und Output der entsprechenden Formen zu stimulieren. Hierbei spielt neben der Bereitstellung von salientem Input auch explizite Fehlerkorrektur, Bedeutungsaushandlung sowie das (zielsprachenkonforme) Wiederholen der entsprechenden Äußerung durch die Lehrperson eine wichtige Rolle. Besonders kollaboratives Aufgabebearbeiten, bei dem Lerner sich in bedeutungsvollen Aktivitäten sprachlich austauschen (Long 1996: 451ff.), werden [sic!] als gute Lernsituationen [sic!] aufgefasst. Für den Unterricht bedeutet dies, dass für die Lerner insgesamt reichlich Möglichkeiten geschaffen werden müssen, um die Zielsprache kommunikativ, aber gleichzeitig mit Fokus auf die sprachliche Form produzieren zu können» (HEINE 2014: 44).

Vergleicht man die Forderungen des IIO-Paradigmas mit den Ansprüchen des dramapädagogischen FSU, kann festgestellt werden, dass die DP und aktuelle spracherwerbstheoretische Überlegungen miteinander Hand in Hand gehen.

### III.3.5 Motivationstheoretische Aspekte

Die Motivation spielt eine grosse Rolle im Fremdspracherwerb (vgl. DÖRNYEI/SKEHAN 2003; MASGORET/GARDNER 2003). Die meisten Studien zur Sprachlernmotivation zum Fremdsprachenlernen verdanken wir GARDNERS Forschergruppe; vor allem war GARDNER derjenige, der die Motivation zum Fremdsprachenlernen sowie die Einstellungen erforschte (z. B. GARDNER/SMYTHE 1975; GARDNER/LAMBERT 1972). Hierunter befinden sich viele Einzelstudien zur Motivation im Primarbereich (vgl. STÖCKLI 2004: 17). Alle Untersuchungen führten zu dem Schluss, dass die Lernergebnisse von der Einstellung, der Motivation, der Intelligenz, den vorhandenen Lerngelegenheiten und der didaktisch-methodischen Darbietung des Inhalts abhängen (vgl. GARDNER/LAMBERT 1972).

GARDNERS unscharfe Definition von Motivation löste in den 90er Jahren eine Debatte aus (vgl. RIEMER 2005: 57).<sup>128</sup> Vor allem wurde sein sozioedukative Modell (1985) für den FSU ausserhalb des Zielsprachenlandes als unzureichend gesehen (ebd.; s. Abbildung 3).<sup>129</sup> Aus den Debatten kristallisierte sich heraus, dass die Motivation als «ein mehrdimensionales Konzept» betrachtet wird (RIEMER 2005: 56). RIEMER (2010: 168) definiert die Motivation zum Fremdsprachenlernen als

«[einen affektiven] Faktor, der aus unterschiedlichen, sich überlappenden, komplementären und interdependenten Komponenten gespeist wird, die in der Persönlichkeit und Biografie des Lernenden, in seinen Einstellungen und Orientierungen gegenüber der zu erlernenden Fremdsprache und der damit verbundenen Kultur sowie in den Ausgestaltungen seiner Lernumgebung und seines soziokulturellen Milieus bedingt sind. Motivation kann sich im Laufe der Zeit ändern, manchmal die Ursache, manchmal aber auch die Folge von erfolgreichem Fremdsprachenlernen sein. Motivation ist also multidimensional und dynamisch – und kann nicht direkt beobachtet werden.»

RIEMERS Definition ist zwar differenziert, aber nicht allgemein gültig. Es liegt in der Natur von Sprache, dass Begriffe kontextabhängig sind. Die kontextspezifische Faktorenkomplexion macht es schwierig, einen allgemeingültigen Motivationsbegriff zu formulieren (vgl.

<sup>128</sup> Für GARDNERS Motivationsbegriff s. Kap. IV.1.6.2.

<sup>129</sup> GARDNER (1985) unterscheidet zwischen der instrumentellen und integrativen Motivation. Das Problem besteht darin, dass die *integrative Orientierung* kein Motivationskriterium für Lernende ausserhalb des Zielsprachenlandes sein kann (vgl. DÖRNYEI 2001).

GARDNER 2010: 8). Etwa ist die Motivation zum Fremdsprachenlernen im schulischen Kontext von unterschiedlichen Faktoren abhängig – wie z. B. den Eltern, Noten, Aktivitäten usw. Wenn ein Kind eine Fremdsprache gerne lernt, weil ihm die Aktivitäten im FSU zusagen, darf das jedoch nicht zu einer grundsätzlichen Motivation zum Lernen der Fremdsprache pauschalisiert werden (ebd.: 206). Es muss im Blick behalten werden, dass Motivation ein facettenreiches Konzept ist, das sich aus mehreren kontextspezifischen Komponenten zusammensetzt.

Generell hat sich die Unterscheidung zwischen *intrinsischer* und *extrinsischer* Motivation nach DÖRNYEI (2001) als grundlegend erwiesen (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 47).<sup>130</sup> Diese Unterscheidung erlaubt eine grobe Orientierung darüber, ob wir ein Ziel um unserer selbst willen anstreben oder wegen äusserer Belohnungen (z. B. gute Noten, zufriedene Eltern, weniger Hausaufgaben u. Ä.). Ausgehend von der Frage, ob die Motivation eher extrinsisch oder intrinsisch gefördert werden sollte, entwickelten sich verschiedene Motivationstheorien für das Fremdsprachenlernen.<sup>131</sup> Eine dieser Theorien ist die *Flow-Theorie* von CSÍKSZENTMIHÁLYI (1990), die eine Verfeinerung des inzwischen vielfach empirisch überprüften *Flow-Konzepts* darstellt (vgl. AGUADO 2012: 19; BROWN 2006: 174). Als *Flow* bezeichnet CSÍKSZENTMIHÁLYI das Gefühl, wenn eine Aktivität einen Menschen völlig erfüllt (vgl. CSÍKSZENTMIHÁLYI/SCHIEFELE 1993: 209).<sup>132</sup> Der *Flow*-Zustand ist ein Zustand von höchster Motivation, der einen äusserst positiven Effekt auf den Lernerfolg hat (vgl. CSÍKSZENTMIHÁLYI/SCHIEFELE 1993). Das Auftreten des hohen Lerneffekts im *Flow*-Zustand wird damit begründet, dass die Lernenden Spass am Lernen haben, aufmerksamer und konzentrierter sind (vgl. ebd.: 207ff.).<sup>133</sup> Um *Flow*-Erlebnisse ermöglichen zu können, sollten sich Können und Herausforderung die Waage halten (vgl. ebd.: 219). Wenn die Aktivität zu wenig anspruchsvoll ist, dann langweilen sich die Lernenden (vgl. EGBERT 2003: 503). Werden sie aber zu sehr herausgefordert, haben sie Angst (vgl. ebd.). Nicht zuletzt müssen die Lernenden Spass (*enjoyment*) haben (vgl. CSÍKSZENTMIHÁLYI/SCHIEFELE 1993: 213). Die *Flow*-Theorie fusst dementsprechend auf der Förderung der intrinsischen Motivation:

«Viele Schüler lernen Klavierspielen, weil sie dazu gezwungen wurden. Aber sobald sie merken, welche Handlungsmöglichkeiten sich ihnen damit bieten und sie ihre neu erworbenen Fertigkeiten ausüben können, wird das Klavierspielen zum Vergnügen. Gleiches gilt auch für das Lernen von Geschichte, Chemie, Fremdsprachen und anderer Fächer. Es ist jedoch eine verschwenderische Strategie sich ausschließlich auf extrinsische Motivation als «Köder» für die Aufmerksamkeit der Schüler zu stützen. Obwohl es keine empirischen Daten zu diesem Thema gibt, wird vermutlich niemand bestreiten, daß mehr Leute Klavierspielen, Geschichte, Chemie oder Fremdsprachen hassen als lieben, weil sie sich in der Schule gezwungen sahen, es zu lernen» (ebd.: 216f.).

«Aus dem Flow-Modell können noch viele andere Maßnahmen abgeleitet werden, um die intrinsische Motivation zum Lernen in der Schule zu erhöhen. Eigentlich gibt es keinen Grund, warum schulisches Lernen

<sup>130</sup> Diese Aufteilung schliesst die Orientierung nach GARDNER (1985) nicht aus. Sowohl die *intrinsische* als auch die *extrinsische* Motivation können *integrativ* wie auch *instrumentell* sein (vgl. BROWN 2007: 157).

<sup>131</sup> Für eine Übersicht über Motivationsforschung und -arten im FSU s. DECKE-CORNILL und KÜSTER (2010: 47ff.) sowie RIEMER (2005).

<sup>132</sup> Das *Flow*-Erleben umfasst nach CSÍKSZENTMIHÁLYI (2000: 61ff.) eine Reihe interdependenter, nicht völlig trennscharfer Komponenten: 1. *Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein*, 2. *Zentrierung der Aufmerksamkeit auf ein beschränktes Stimulusfeld*, 3. *Selbstvergessenheit*, 4. *Ausüben von Kontrolle über eigene Handlungen und die Umwelt*, 5. *beeinträchtigtetes Zeiterleben*, 6. *flüssiger Handlungsablauf* und 7. *autotelisches Erleben*.

<sup>133</sup> Beispiele für *Flow*-Erlebnisse sind bei spielenden Kindern zu beobachten, die alles um sich herum ausblenden und «mit größter Energie, Freude und zugleich Ernsthaftigkeit in ihrer Spieltätigkeit» aufgehen (SAMBANIS 2013: 134).

nicht mehr Spaß machen könnte. Wir wissen, daß Kinder auf der ganzen Welt Freude daran haben, sprechen, gehen und spielen zu lernen sowie andere Fertigkeiten zu erwerben» (ebd.: 220).

Aus den Zitaten wird ersichtlich, dass sich die Vertreter der *Flow*-Theorie der Förderung der extrinsischen Motivation widersetzen. In der extrinsischen Motivation sehen sie lediglich ein Mittel der Aufrechterhaltung der Motivation in einem Unterricht, der kein *Flow*-Erleben ermöglicht (vgl. ebd.: 211f.). Die Widersetzung der Förderung der extrinsischen Motivation begründen CSÍKSZENTMIHÁLYI und SCHIEFELE (1993: 214) damit, dass Untersuchungen ergaben, dass Klassen mit ausgeprägten *Flow*-Erlebnissen signifikant höhere Jahresnoten im Vergleich zu denen hatten, die wenig intrinsisch motiviert waren.

Spiele sind gewiss «exemplarische Flow-Aktivitäten» (SACHSER 2009: 109). *Flow*-artige Erlebnisse werden in zahlreichen Untersuchungen, Theoriebüchern und Erfahrungsberichten zur DP beschrieben (vgl. FASCHING 2017: 86; LUTZKER 2016: 81; SAMBANIS 2013: 137; SACHSER 2009: 109; vgl. auch Kap. III.2.1). Doch empirische Befunde zur Klärung der Frage nach dem Potenzial der DP für das Entstehen von *Flow*-Erlebnissen sind bis heute ausstehend.

### III.3.6 Piagets Entwicklungsstufenmodell

Die Lernfähigkeit ist entwicklungsbedingt, weshalb der Entwicklungsstand des Lernenden eine grosse Rolle bei der Unterrichtsgestaltung spielen sollte. Die einflussreichste Theorie kindlichen Denkens stellte der Entwicklungspsychologe PIAGET (1966) auf. PIAGETS Modell zur kognitiven Entwicklung des Kindes beschreibt die intellektuelle Entfaltung von der Geburt bis hin zum logischen und abstrakten Denken des jungen Erwachsenen. Das Entwicklungsmodell besteht aus vier aufeinander aufbauenden Phasen, denen eine Phase vorgeht: die *sensomotorische Phase* (Geburt bis ca. zum zweiten Lebensjahr), die *Phase des symbolischen und vorbegrifflichen Denkens* (ca. vom zweiten bis vierten Jahr), die *präoperationale Phase* (ca. vom vierten bis siebten/achten Jahr), die *konkret-operationale Phase* (ca. vom siebten/achten bis elften/zwölften Jahr) und die *formal-operationale Phase* (ca. vom zwölften Jahr bis zum Ende des Jugendalters).<sup>134</sup>

Für das Lernen in der Schule sind die letzten beiden Stadien von Belang. In der *Phase der konkreten Operationen* lernt das Kind anhand von konkreten physischen Beispielen, logisch zu denken. In dieser Phase entwickelt sich die prälogische Intelligenz zur logischen Intelligenz, die das Kind zu abstrakten Denkleistungen befähigt (vgl. PIAGET 1966: 157). Das eindimensionale Denken wird durch das logisch-arithmetische und das räumlich-zeitliche Denken erweitert (vgl. ebd.). Die *Phase der formalen Operationen* tritt frühestens im zwölften Lebensjahr ein, kann sich bis ins Erwachsenenalter hinauszögern oder gar ausbleiben.<sup>135</sup> In dieser Phase kann der Mensch abstrakte Konzepte logisch und systematisch anhand von formalen Operationen und unabhängig vom konkret-anschaulichen Ereignis verarbeiten (vgl. BUTZKAMM 1993: 20). Das Denken ist nicht mehr auf die Gegenwart gerichtet, sondern bezieht

<sup>134</sup> Die Phasen werden auch *Stadien* oder *Stufen* genannt.

<sup>135</sup> Empirische Studien (z. B. KARPLUS 1974; TOMLINSON-KEAYSEY 1972; HIGGINS-TRENK/GAITE 1971; MCKINNON/RENNER 1971) weisen nach, dass über die Hälfte der Studierenden das Stadium der formalen Operationen nicht erreicht hat (vgl. WARE/BREWER 2013: 96).

ebenso hypothetisch-deduktive Operationen ein (vgl. ebd.: 167ff.). Im Unterschied zur vorigen Phase kann der Mensch über vorgefundene oder gegebene Informationen hinausdenken (vgl. KUHN 2006: 48) sowie für das Lernen irrelevante Informationen immer effizienter ausblenden (vgl. HASSELHORN 2004).

Die Übergänge von einem Stadium ins nächste sind durch zwei Anpassungsprozesse charakterisiert, die den Motor der kognitiven Entwicklung darstellen: Assimilation und Akkommodation (vgl. KUHN 2006: 49). Der Vorgang der *Assimilation* spiegelt sich im Versuch, unbekannte Phänomene mit bereits vorhandenen Denk- und Vorstellungsstrukturen (Schemata) zu erfassen (vgl. DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 31). Wenn die zur Verfügung stehenden Denk- und Vorstellungsmuster nicht geeignet sind, dann führt das entweder zum Aufgeben oder zur Weiterentwicklung von Denkmustern des Kindes. Der Vorgang, bei dem vorhandene Denkmuster korrigiert und differenziert werden, heisst *Akkommodation* (vgl. ebd.).

In der Wechselbeziehung zwischen Assimilation und Akkommodation ordnet PIAGET (1993: 137ff.) das Spiel ein. Durch wiederholtes Spielen können neue Informationen an das eigene Schema angepasst bzw. assimiliert werden. An die Assimilation anknüpfend erfolgt die Umstrukturierung und Neuorganisation kognitiver Strukturen im Verlauf der Akkommodation. Ferner stellt das Spiel für PIAGET eine Übung der aktuellen Intelligenz dar (vgl. EINSIEDLER 1999: 18). Ähnlich wie PIAGET zieht WYGOTSKI den Schluss, dass dem Spielen höhere psychische Funktionen wie Kreativität und Abstraktion zugrunde gelegt werden, was dem Kind den Weg zur Abstraktion ermöglicht (vgl. JELIC 2011: 125). Im Gegensatz zu PIAGET wertet WYGOTSKI (1980: 443) das Spiel jedoch nicht ab, weil er der Ansicht ist, dass affektive und kognitive Vorgänge verzahnt sind.

Für den FSU ergibt sich aus den entwicklungspsychologischen und spieltheoretischen Überlegungen, dass die Vermittlung der Sprache an den spezifischen Altersbedürfnissen der SuS anknüpfen muss. Dies wird durch HATTIES Studie (2008) zusätzlich bekräftigt: Der Faktor *Kognitive Entwicklungsstufe nach Piaget* nimmt mit der Effektgrösse  $d = 1.28$  den zweiten Platz von 128 Einflussgrössen ein. Deshalb ist es sehr wichtig, dass Lehrpersonen wissen, in welchem Entwicklungsstadium sich die Lernenden befinden und wie die Weiterentwicklung begünstigt werden kann. Die Tatsache, dass nicht jeder Mensch die formal-operationale Phase erreicht, spricht umso mehr dafür, den FSU nicht ausschliesslich kognitiv, sondern ganzheitlich und spielerisch auszurichten. Im Unterricht mit Kindern, die das Stadium der formalen Operationen noch nicht erreicht haben, stellt die Konkretisierung von Sachverhalten eine Bedingung für das Gelingen der Denkopoperationen und somit des Lernens dar, weil ihr Abstraktionsvermögen nicht ausgereift ist (vgl. LOHAUS/VIERHAUS 2013: 28).

Das ungenügend ausgeprägte Abstraktionsvermögen kann vor allem bei der GV ein Problem darstellen, da die Grammatik von Natur aus abstrakt ist. Deswegen schlägt KUHN (2006: 71) bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen im Stadium der konkreten Operationen vor, grammatische Strukturen zwar explizit, aber spielerisch zu thematisieren und die Grammatikarbeit mit Spass zu verbinden. Mit einem solchen Vorgehen kann die Aufmerksamkeit der Lernenden für das Erlernen sprachlicher Strukturen gewonnen werden (s. Kap. II.3.2.11). Auch NEUBAUER (1998: 144) stellt in einer empirischen Untersuchung fest, dass für die Auswahl der

Lehrmaterialien insbesondere das fiktive Denken der Kinder und der Umgang mit Grammatik berücksichtigt werden müssen.

Da der der Phasenübergang mit Spielen unterstützt werden kann, sollten Spiele im Unterricht im Speziellen mit Lernenden im Schulalter eingesetzt werden. Die DP gehört im weiten Sinne zu den spieltheoretischen Ansätzen (vgl. TSELIKAS 1999: 22; s. Kap. III.1.1 und III.2.1). Anhand dramapädagogischer Verfahren können abstrakte Sachverhalte auf eine spielerische Art und Weise konkret dargestellt werden. Dementsprechend können die Theorie sowie die empirischen Erkenntnisse der DP zusätzlich durch die spieltheoretischen Erkenntnisse bekräftigt werden. Des Weiteren weist die DP m. E. ein Potenzial für die Arbeit mit Lernenden, die die formal-operationale Phase nicht erreicht haben, auf.

### **III.3.7 Altersspezifische Aspekte von Pubertierenden**

Aus kognitiver Sicht weist die Pubertät Vorteile für das Erlernen einer Sprache auf (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011: 181). Aus emotionaler Sicht hingegen scheint sich diese Entwicklungsphase eher lernbehindernd auszuwirken. Das Heranreifen eines Jugendlichen zeichnet sich durch das Ablösungsverhalten und die Identitätsfindung aus. Es ist die Zeit, wenn «die Eltern anfangen, schwierig zu werden» (SPITZER 2008: 647). Auf der Suche nach ihrer eigenen Identität können sich Pubertierende oft unsicher fühlen, sodass es für sie schwierig werden kann, sich in andere soziale Rollen hineinzusetzen (vgl. NEUBAUER 1998: 134). Sie können Stimmungsschwankungen unterliegen, antriebslos wirken und im Unterricht schneller gelangweilt und irritiert sein (vgl. SAMBANIS 2013: 67f.). Ihr Verhalten kann sich im grenzgängerischen und normwidrigen Benehmen spiegeln (vgl. ebd.: 70). Dem Heranwachsenden kann auch das Abwägen von Handlungskonsequenzen und die rationale Bewertung von Situationen schwerfallen (vgl. ebd.). Wie die Studie von MCGIVERN et al. (2002) zeigt, fällt Jugendlichen das Deuten emotionaler Reize sowie die Dekodierung nonverbaler Signale (u. a. Einsatz der Stimme, Nuancierung sprachmelodischer Merkmale, Mimik, Gestik, Proxemik) schwer. Verantwortlich für das Verhalten eines Heranwachsenden sind die Umbauarbeiten im Gehirn und die Wirkung der Geschlechtshormone (vgl. SAMBANIS 2013: 67). Das «Wechselbad der Gefühle» schlägt sich natürlich auch im Umgang mit der Lehrperson nieder (ebd.). Es kann vorkommen, dass sie die Anerkennung von Lehrpersonen meiden, um sich bei ihren Gleichaltrigen nicht unbeliebt zu machen (vgl. ebd.: 74). LARGO und CZERNIN (2011: 286) sprechen deswegen von der «Entthronung des Lehrers».

Welche Folgen hat die Pubertät für den FSU? Die Arbeit mit dieser Altersgruppe wird im FSU vor allem im Hinblick auf die mündliche Sprachproduktion schwierig (vgl. HUNEKE/STEINIG 2000: 80). Die Sprechbereitschaft ist wegen Hemmungen nicht mehr so spontan wie vor der Pubertät (vgl. ebd.; SAMBANIS 2013: 67f.; NEUBAUER 1998: 134). Sie zeigen oft eine Aversion gegenüber zuvor akzeptierten Aktivitäten, welche als kindisch und peinlich empfunden werden (vgl. SAMBANIS 2013: 67f.; SCHIFFLER 2012: 47). Pubertierende sind dem Bewegungslernen gegenüber «oft skeptisch bis ablehnend» (SCHIFFLER 2012: 47) eingestellt. Deshalb sind Abwehr- und Vermeidungsstrategien in diesem Alter verständlich (vgl. HUNEKE/STEINIG 2000: 80).

Obgleich FASCHINGS Untersuchung (2017: 186) zeigt, dass es natürlich Lernende gibt, die dramapädagogischen Aktivitäten gegenüber ablehnend eingestellt sind (s. auch Kap. III.5), darf der Anteil an Lernenden in diesem Alter, die dramapädagogischen Aktivitäten gegenüber *positiv* eingestellt sind, nicht übersehen werden (s. Kap. III.2.2.2). Daher erweist sich die DP als ein vielversprechendes Mittel für die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. Da der dramapädagogische FSU bewegungsreich und unvorhersehbar ist (vgl. HAACK 2018: 51), kann mit dem richtigen Setting und dramapädagogischen Verfahren der mangelhaften Konzentrationsfähigkeit und der Antriebslosigkeit entgegengewirkt werden. Die Voraussetzung dafür ist, dass man die Aktivitäten mit Bedacht wählt sowie Rücksicht auf die Atmosphäre im Klassenzimmer nimmt (s. Kap. III.2.2.1 und III.2.2.2).

Die DP geht auch davon aus, dass sich ein gewisser Grad an Ängstlichkeit positiv auf den Lernprozess auswirken kann: «Im Mut zur Blamage liegt eine wesentliche Eigenschaft guter Fremdsprachenlerner» (HUBER 2003: 63). Überdies zeigen zahlreiche Einzelergebnisse der quantitativen Langzeitstudie von DOMKOWSKY (2011), dass das Theaterspielen einen positiven Einfluss auf die individuelle Persönlichkeitsentwicklung der Jugendlichen hat. Demzufolge kann gerade das Rollenspiel bezwecken, dass die Jugendlichen lernen, sich in ihrem Körper wohlfühlen. Das wiederum könnte zum Abbau von Hemmungen beitragen. Des Weiteren wäre es m. E. plausibel anzunehmen, dass die Lernenden im dramapädagogischen FSU durch den Rollenwechsel trainieren, sprachliche und emotionale Signale richtig zu entschlüsseln.

### III.3.8 Lehrerspezifische Aspekte

Aus den theoretischen Überlegungen der DP ergibt sich, dass der Lehrperson eine nicht zu unterschätzende Bedeutung für das Gelingen des dramapädagogischen FSU zukommt (s. Kap. III.2.2). Aus psychologischen und pädagogischen Untersuchungen wissen wir, dass die *Lehrer-Schüler-Beziehung* eine einflussreiche Variable ist, welche die Lernleistung beeinflussen kann (vgl. BRUNNER/NOACK 2010; SCHIFFLER 2012: 17; HATTIE 2015: 141). In der Arbeit mit Kindern in der Vorpubertät und mit Jugendlichen ist es sehr wichtig, sich auch mit der Lehrer-Schüler-Beziehung auseinanderzusetzen. Viele Lernende bemühen sich in diesem Alter nicht mehr darum, einer Lehrperson zu gefallen und von ihr gelobt zu werden – wie dies noch zuvor der Fall war (s. Kap. III.3.7). Die Frage nach dem richtigen Umgang mit Pubertierenden bleibt jedoch offen:

«In der Frage, welche Lehrerrolle geeignet scheint, um mit Pubertierenden sicher durch die Phase der Umbauaktivitäten und Identitätsfindung zu navigieren, scheiden sich die Geister. Die einen fordern, die Lehrkraft müsse vor allem Regeln vorgeben, konsequent auf deren Einhaltung achten, sie deutlich und bei Bedarf auch mit einer gewissen Strenge kommunizieren, um aus dem Machtkampf nicht als Unterlegener hervorzugehen und eine funktionierende Sphäre für die weitere Bildung zu erhalten. Andere zweifeln an der Sinnhaftigkeit, sich überhaupt auf einen Machtkampf mit Pubertierenden einzulassen. Sie plädieren für eine andere Art der Lehrerautorität» (SAMBANIS 2013: 74).

Ein Minimalkonsens herrscht darüber, dass eine Beziehung zueinander aufgebaut werden muss, weil sich Beziehungslosigkeit negativ auf die Lernenden auswirkt (vgl. ebd.: 75; LARGO/CZERNIN 2011: 293). BUTZKAMM (2012: 19) betont, dass sich eine «missmutig, mürrisch und übel» gelaunte Lehrperson über «verdrießliche Schüler nicht wundern» darf. Sie



sollte eher eine begeisterte Lehrperson sein, die die Lernenden mit ihrer Grundhaltung mitreißt (SAMBANIS 2013: 75). Warum der Auftritt, die Ausstrahlung und das Verhalten der Lehrperson wichtig sind, erklärt sie anhand der *Facial-Feedback-Hypothese*. Diese Hypothese besagt, dass Stimmung «ansteckend» ist, weil sie durch die Spiegelung von Gesichtsausdrücken auf andere Menschen übertragen wird (vgl. ebd.: 33).

Empirische Studien weisen nach, dass sowohl die Stimmung der Lehrperson als auch die eigene Motivation und die eigenen Einstellungen gegenüber den SuS grossen Einfluss auf die Interaktion ausüben (z. B. MOSE 2015). Der Enthusiasmus einer Lehrperson kann, wie Studien zeigen, die Unterrichtsqualität (z. B. PRAETORIUS et al. 2017) sowie die Motivation und auch die Interessen der Lernenden (z. B. BECKER et al. 2014) beeinflussen. Ergebnisse weiterer Studien zeigen, dass eine gewisse Humorkompetenz der Lehrperson zum einen die Freiheit der kreativen Entfaltung von fiktiven Situationen, zum anderen das Gedächtnis und den Einfallsreichtum bzw. die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden positiv beeinflusst (z. B. URIOS-APARISI/WAGNER 2008; RIBLAND 2002). Folglich nimmt der Faktor *Lehrperson* Einfluss auf die Lernumgebung, die Lern- und Behaltensleistung, die Laune der Lernenden, die Unterrichtsqualität sowie die Motivation und Einstellungen. Deswegen wird die Lehrperson häufig als die entscheidende Motivationskraft bezeichnet (vgl. KLEPPIN 2002: 28).<sup>136</sup>

Empirisch wurde der mittelstarke Effekt der *Lehrer-Schüler-Beziehung* ( $d = .72$ ) auf die Lernleistung mit HATTIES Meta-Analyse (2009) bestätigt. Die stärksten Effekte liegen laut HATTIE (2009) dann vor, wenn sich Lehrpersonen als Lernende verstehen, wenn Lernende zu Lehrpersonen werden und wenn Einschätzungen von Lernenden transparent werden (vgl. SAMBANIS 2013: 44). Zu den positiven Merkmalen einer Lehrperson gehören laut HATTIE (2009: 119) *non-directivity, empathy, warmth, encouragement of higher order thinking, encouraging learning* und *adapting to differences*. ZIERER (2015: 23f.) fasst die optimale Lehrperson nach HATTIE wie folgt zusammen:

«Gefordert sind Lehrpersonen, die Unterricht nicht als einen Monolog sehen, sondern als einen *Dialog*, die immer und immer wieder im Schüler etwas suchen, wovon keiner etwas weiß und woran schon keiner mehr glaubt, die mit Leidenschaft und Kompetenz von ihrem Wissen, aber auch ihrem Leben erzählen können, die sich mit ihren Kolleginnen und Kollegen austauschen und zusammentun und die dem Schüler *auf Augenhöhe* begegnen, wohlwissend [sic!], dass sie ihn genauso brauchen wie er sie. Damit nehmen Lehrpersonen im Unterricht eine bestimmte Rolle ein, die von Hattie im Wesentlichen als *Regisseur* bezeichnet wird» (Herv. d. Verf.).

Es lässt sich eine Reihe von Parallelen zwischen den erziehungswissenschaftlichen Erkenntnissen und der DP entdecken. Wie in Kap. III.2.2.1 erklärt wurde, schlüpft die Lehrperson im dramapädagogischen FSU in verschiedene Rollen. Sie ist Regisseurin und Impulsgeberin, die die hierarchischen Verhältnisse aufbricht, um den Lernenden «auf Augenhöhe» (ZIERER 2015: 24) zu begegnen. Dadurch entstehen neue Beziehungen, die ein aktives Voneinander-Lernen ermöglichen. Der Lehrperson liegt viel daran, sich mit den Lernenden austauschen zu können. Die Reflexionsphasen bilden daher einen wichtigen Bestandteil des Lernprozesses, in denen Raum für Rückmeldungen beider Seiten geschaffen wird (s. Kap. III.2.3). Ihr Handeln ist darauf ausgerichtet, eine angenehme und vertrauensvolle Lernatmosphäre zu schaffen und das Einfühlungsvermögen der Lernenden zu fördern

<sup>136</sup> Für die Bedeutung der Lehrer-Schüler-Beziehung für andere Aspekte s. FRICK (2008).

(s. Kap. III.2.1). Obwohl sie eine empathische Person ist, die bestenfalls auch gerne lacht und Lust am Spielen hat, ist sie «keine Vertreterin der Spaß- oder Kuschelpädagogik» (SAMBANIS 2013: 75). Mit dem *Kontrakt* sorgt sie dafür, dass die Lernenden den Unterricht durchgehend ernst nehmen (s. Kap. III.2.2.3). Überdies nimmt sie auch auf das Alter der Lernenden Rücksicht (s. Kap. III.2.2.2). Neben den von HATTIE (2009: 119) aufgelisteten erwünschten Lehrereigenschaften, die sich mit den Eigenschaften von dramaorientierten Lehrpersonen decken, sollten dramaorientierte Lehrpersonen u. a. kreativ, kompetent und selbstsicher sein, weil von diesen Lehrerattributen das Gelingen des dramapädagogischen FSU abhängen kann: «A creative, skillful, and confident teacher is usually capable of motivating learning even under the most disadvantageous circumstance» (KAO/O'NEILL 1998: 128). Es kann geschlussfolgert werden, dass dramaorientierte Lehrpersonen theoretischen Überlegungen zur Lehrperson in der Arbeit mit Pubertierenden und HATTIES Standard entsprechen.

### III.4 Relevante empirische Erkenntnisse

Der DP wird ein enormes Potenzial für den FSU zugeschrieben. Der Ansatz verspricht, die Lern-, Behaltens-, Aufmerksamkeits-, Konzentrationsleistung, die Motivation und Einstellung sowie die Entwicklung diverser Kompetenzen optimieren zu können (s. Kap. II.4 und III.2). Andererseits wurden wenige der zugeschriebenen Effekte der DP bislang empirisch untersucht (s. Kap. I.6.3). Aufgrund der Multidisziplinarität der DP wird im Folgenden ein Überblick über die empirischen Erkenntnisse aus der Fremdsprachendidaktik sowie einer Reihe von Bezugsfeldern geboten, welche die DP als ein für die Schule geeignetes Lehr- und Lernkonzept begründen. Der Auswahl der Erkenntnisse liegt die Annahme zugrunde, dass dieselben Effekte auch im dramapädagogischen FSU auftreten könnten. Zu den bezugswissenschaftlichen Erkenntnissen gehören Befunde zum spielerischen Lernen, Bewegungslernen, multisensorischem Lernen und anderen ähnlichen Lernsettings. Den Untersuchungen ist also gemeinsam, dass im Unterricht spielerisch und/oder ganzheitlich bzw. mit Bewegungen, Emotionen und Sinnen gelernt wird.

An dieser Stelle sei auf zwei Einschränkungen verwiesen. Zum einen wird auf eine erneute Präsentation der Befunde zum Grammatiklernen verzichtet. Deswegen wird bei Überschneidungen auf die empirische Evidenz zum Grammatiklernen in Kap. II verwiesen. Zum anderen soll an dieser Stelle betont werden, dass keine *Neuroimaging*-Befunde in die vorliegende Arbeit einfließen. Die Kritik an den bildgebenden Verfahren leuchtet ein und ist für das hier zu behandelnde Thema nicht zielführend (s. Kap. I.6.3 und II.5). Dementsprechend werden *Neuroimaging*-Befunde weder zur Legitimation der DP verwendet noch intensiv behandelt. Sie werden da, wo Bezüge zu den dargestellten Ergebnissen bestehen, lediglich in Fussnoten erwähnt. Andere neurowissenschaftliche Befunde werden nur dann berücksichtigt, wenn sie mittels akzeptabler Instrumente gewonnen wurden und zu einem umfänglicheren Verständnis dessen beitragen, wie sich Lernen vollzieht und welche Faktoren sich auf die dazugehörigen Prozesse förderlich oder hinderlich auswirken.

### III.4.1 Lernleistung

Wie schon in Kap. III.2.1 und III.3 gezeigt werden konnte, ist die Erwartung der potenziellen Lerneffekte in der Theorie gut fundiert. Des Weiteren gibt es qualitative Studien, die deutlich machen, dass die Lernleistung in vielerlei Hinsicht verbessert werden kann (vgl. KESSLER 2008; EVEN 2003). Quantitative Studien, die dahingehende Hypothesen im dramapädagogischen DaF-Unterricht untersuchen, gibt es nach meinem Kenntnisstand keine. Selbst im Kontext des FSU gibt es nicht ausreichend Studien, die die Lernleistung quantitativ untersuchen. Es besteht weiterhin dringender Bedarf nach Evidenz. Meines Wissens nimmt sich KAO (1994) als Erste mit einer Intervention der Untersuchung der Lernleistung im FSU statistisch an. Ihre Untersuchung führte sie mit einer homogenen Gruppe aus 33 Studierenden in Taiwan durch, die Englisch als Fremdsprache an der Universität lernen. Die Ergebnisse zeigen, dass die Differenz zwischen der Prä- und Postmessung (vierzehn Wochen) der kommunikativen Kompetenz, die mittels eines OPI (*Oral Proficiency Interview*) erhoben wurde, signifikant ausfällt. Des Weiteren lässt sich an den Ergebnissen ablesen, dass die Studierenden im Vergleich zur Lehrbeauftragten um 20% mündlich aktiver waren als zum ersten Messzeitpunkt. Auch BORA (2017) sowie RYAN-SCHEUTZ und COLANGELO (2004) untersuchen die Lernleistung quantitativ. Die Ergebnisse der Interventionsstudie von BORA (2017) weisen nach, dass die Experimentalgruppen (n = 10), die dramapädagogisch unterrichtet wurden, im Hinblick auf die mündliche Produktion (Aussprache, Flüssigkeit) besser als die Kontrollklasse (n = 10) sind. Die Stichprobe setzte sich aus Sekundarschülern im Alter von 18 bis 20 Jahren zusammen, die Englisch als Fremdsprache an einer privaten Schule lernen. Gemessen wurde mittels eines OPI, wobei auch andere Instrumente eingesetzt wurden. RYAN-SCHEUTZ und COLANGELO (2004) führten ihre Studie mit Prä-Post-Design mit einer sehr heterogenen Gruppe von Studierenden (n = 11) im Italienisch-als-Fremdsprache-Unterricht durch. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass ihre mündliche Kompetenz (gemessen anhand eines OPI), schriftliche Kompetenz sowie Grammatikkenntnisse (gemessen an der Anzahl an Fehlern im Rahmen einer Schreibaufgabe) verbessert werden, wenn über zehn Wochen hinweg Theater gespielt wird.<sup>137</sup>

Neben den angeführten experimentellen Studien liegt auch eine Evaluationsstudie vor.<sup>138</sup> Im Rahmen dieser Studie befragte FASCHING (2017) 190 Lernende zum dramapädagogischen FSU in der Schule. Die Frage, in welchem Ausmass Drama-Aktivitäten beim Erlernen der Fremdsprache helfen würden, ergibt ein buntes Bild: Dramapädagogische Aktivitäten helfen gar nicht (2%), kaum (9%), durchschnittlich (21%), gut (35%), sehr gut (31%) (vgl. FASCHING 2017: 212). Die Befragten geben an, dass sie am meisten in Bezug auf die mündliche Produktion (Sprechen und Aussprache) profitieren würden (vgl. ebd.: 214). Mehr als die Hälfte ist der Ansicht, dass dramapädagogische Aktivitäten den Wortschatz sowie das Les- und Hörverstehen verbessern können (vgl. ebd.). Bei den Teilbereichen Grammatik und

<sup>137</sup> Für weitere Studien zur Leistung im Grammatikbereich s. Kap. II.4.2.

<sup>138</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass ihre Evaluationsstudie nicht überbewertet werden darf, weil weder die Qualität der Instrumente genau mitgeteilt wird noch die Ergebnisse transparent dargestellt werden. Über die Studie wird in der vorliegenden Arbeit dennoch referiert, weil sie wertvolle Anhaltspunkte zur Beurteilung der DP liefert und Aspekte untersucht, die bis dato nicht empirisch erforscht wurden.

Schreiben halten sich die positiven und negativen Antworten die Waage (vgl. ebd.). Die Schüleräusserungen zum Lernpotenzial der DP scheinen mit den Ergebnissen der o. a. quantitativen Studien soweit also zu korrespondieren.

Wird der Blick weggelenkt von Studien im FSU hin zu solchen, welche den Erst- und Zweitspracherwerb mittels dramapädagogischer Verfahren untersuchen, rücken viele aussagekräftige Untersuchungen ans Licht. Zu den neueren Studien zählt jene von KALOGIROU et al. (2017). Die Intervention führten zwei Lehrpersonen mit den eigenen Klassen durch (drei Klassen mit je 21 Fünftklässlern), die Walisisch in der Schule als Zweitsprache lernen. Aus der Untersuchung geht hervor, dass der Wortschatz besser mittels dramapädagogischer Verfahren als traditioneller erworben wird.<sup>139</sup> Zu den aktuellen Studien zählt auch die DICE-Studie (2010), die in zwölf Ländern durchgeführt wurde (s. Kap. I.5 und I.6.3). Während dieser Untersuchung wurden zwei Interventionen (insgesamt fünf Monate lang) an Schulen mit 13- bis 16-Jährigen (n = 4475) durchgeführt. Pro Schüler wurden 1080 verschiedene Variablen gemessen. Als Beispiel sei ein Ergebnis zur Untersuchung der Schlüsselkompetenzen der Lissabon-Strategie genannt: Anhand der Fragebogenergebnisse konnte gezeigt werden, dass es zwischen den Lernenden, die konventionell unterrichtet werden, und denen, die performativ unterrichtet werden, signifikante Unterschiede in Hinsicht auf die rezeptive und produktive «muttersprachliche Kompetenz» gibt (vgl. DICE-KONSORTIUM 2010: 23). Einen Überblick über ältere Studien zur Wirkung der DP im Erst- und Zweitsprachenunterricht gibt WAGNER (2002). Sie diskutiert elf Studien, die allesamt nachweisen, dass das Lernen durch die DP erleichtert wird (ebd.: 4). WAGNER (ebd.: 6) berichtet, dass 18 von 29 quasi-experimentellen Studien Evidenz dafür liefern, dass die DP die Merkleistung, das Verstehen und/oder den Wortschatzerwerb fördern. Von 32 quasi-experimentellen Studien und Korrelationsstudien weisen 25 Studien nach, dass die DP die mündliche Sprachproduktion fördert oder mit der Entwicklung korreliert (vgl. ebd.). Sieben quantitative Studien zeigen, dass die DP die Fertigkeit Schreiben fördern kann (vgl. ebd.: 7). Im Gegensatz hierzu fand WAGNER (ebd.: 6) nur fünf Beiträge, die aufgrund theoretischer Diskussionen konkludieren, dass sich die DP lernförderlich auf die Lesefertigkeit auswirken kann. Resümierend lässt sich festhalten, dass in den bei ihr angeführten Studien herausgefunden wurde, dass sich die DP positiv auf das spontane Sprechen, die Sprechflüssigkeit, die Aussprache, den Wortschatzerwerb, das Lesen und auch das Schreiben auswirkt (vgl. ebd.: 4ff.).

Des Weiteren liegen zwei Meta-Studien im Bereich der performativen Didaktik vor. Auch wenn die Ergebnisse aus den genannten Gründen (Erst- und Zweitspracherwerb) nicht *per se* für den Fremdspracherwerb gelten können, sollen sie an dieser Stelle nicht verschwiegen werden. In PODLOZNYS umfassender Meta-Studie (2000) gingen 80 Studien (inkl. dem Jahr 1998) ein. Hier wurde deutlich, dass der Theaterunterricht in Form von Inszenierungen im Klassenzimmer (szenische Darstellungen) die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, das schriftliche Verständnis, das Hörverständnis, das Schreiben, die Lesekompetenz und -leistung stärken kann.

<sup>139</sup> Zum selben Schluss kommt EL-NADY (2000) mit seiner Interventionsstudie im universitären FSU, wobei auch hier darauf hingewiesen werden muss, dass aus methodologischen Gründen keine zuverlässigen Aussagen möglich sind.

Die Effektgrösse für den Wortschatz ist allerdings schwach. Die zweite Meta-Analyse wurde von LEE et al. (2015) durchgeführt, die 47 Studien zur DP umfasst (1985–2012). Die Effektgrössen zeigen, dass hinsichtlich der Lernleistung sowie anderen psychologischen und sozialen Faktoren starke Effekte vorliegen (vgl. LEE et al. 2015: 19f.).

Auf der anderen Seite liegen in einer grossen Anzahl Befunde vor, aus denen hervorgeht, dass gewinnbringende Effekte beim Lernen einer Fremdsprache mit Bewegung auftreten. SCHIFFLER (1992) stellte fest, dass bei zwei von fünf Klassen, die mit Entspannung und Bewegung lernen ( $n = 23$ ), besser im Übersetzen von Texten sind als die Kontrollklassen ( $n = 45$ ). Die Überprüfung der Übersetzung eines Textes mit 70 bis 100 Vokabeln verlief 20 Minuten lang. Bei der Rechtschreibung hingegen liegt ein signifikanter Unterschied zugunsten des Kontrollverfahrens vor. Andere Untersuchungen machen Faktoren für positive Effekte beim Lernen mit Bewegung fest: MACEDONIA et al. (2010) konnten zeigen, dass die stützende Wirkung beim Lernen nur dann vorhanden ist, wenn die Bewegungen semantisch kongruent sind bzw. wenn sie mit dem Gesagten übereinstimmen. Getestet wurden die erlernte Fantasiessprache *Vimmi* durch «freies Erinnern ohne Abrufhilfe» (s. Kap. III.4.2).<sup>140</sup> Andere Studien kommen zu dem Schluss, dass die Lerneffekte dann auftreten, wenn die Lernenden die Bewegungen selbst ausführen. Dieser sog. *Self-Performed-Task*-Effekt wurde erstmalig 1994 dokumentiert und später empirisch nachgewiesen (vgl. KUHLE et al. 2003; BERGMANN/MACEDONIA 2013). Besagter Effekt könnte die Ergebnisse von PILLARS Studie (1996) erklären: Er verglich vier Klassen der siebten Jahrgangsstufe ( $n = 104$ ) in Australien: Dabei lernte die erste Klasse *tonbasiert ohne* szenische Darstellung, die zweite *tonbasiert mit* szenischer Darstellung, die dritte *videobasiert ohne* szenische Darstellung und die vierte *videobasiert mit* szenischer Darstellung. Es stellte sich heraus, dass die Klasse, die mit Videos und zusätzlichem Unterricht in szenischer Darstellung, also auch mit entsprechender Bewegung lernte, in allen drei Endtests besser als die anderen Gruppen abschneidet.

Eine weitere Studie, die mit den vorigen übereinstimmt, führten KIEFER et al. (2007) durch. Die Forschergruppe untersuchte den Wortschatzerwerb einer erfundenen Sprache, weil sie etwaige Vorkenntnisse der Probanden als Störvariable ausschliessen wollte. Die Forschenden benannten 64 Gegenstände (*nobjects*), deren Bezeichnungen in sechzehn Trainingssitzungen eingeübt wurden (vgl. KIEFER et al. 2007: 527). Während die Lernenden der Pantomime-Gruppe ( $n = 12$ ) die Objekte mit sinnvollen Gesten lernten, durften die Lernenden der Zeige-Gruppe ( $n = 12$ ) beim Lernen der Objekte nur auf ein Detail des Gegenstands zeigen. Die Auswertung von «*ERP recordings*», die dazu dienten, die Reaktionszeiten und die Fehlerrate zu ermitteln, ergab, dass die Experimentalgruppe bei jeder Messung weniger Fehler machte

140

Die Forschergruppe versucht die Ergebnisse anhand der Untersuchung von RIZZOLATTI (2003) zu erklären. Er versuchte zu zeigen, dass sprachbegleitende Bewegungen die Aktivierung des Gehirnzentrums durch Spiegelneuronen auslösen, wodurch das Erlernen der Sprache erleichtert wird (vgl. SULLIVAN 2018). Werden diese nicht aktiviert, ist das Gehirn damit beschäftigt, die Widersprüchlichkeit aufzulösen, anstatt sich auf das Einspeichern zu fokussieren. Doch wie eingangs erklärt, erlaubt es die kontrovers diskutierte Erkenntnislage nicht, direkte Schlüsse aus der Spiegelneuronenaktivität zu ziehen (s. Kap. III.3.6).

als die Kontrollgruppe und dass hinsichtlich der Reaktionszeiten durchgehend signifikante Unterschiede vorliegen.<sup>141</sup> Aus diesen Ergebnissen zogen sie den Schluss, dass sich Handlungspantomime begünstigend auf den Lernprozess auswirkt. Die Folgeuntersuchung von BOCHEV (2012) bestätigt, dass die Pantomime-Gruppe der Zeige-Gruppe überlegen ist. Den Ergebnissen der ANOVA mit Messwiederholung nach zu urteilen, beschleunigt die sinnvolle motorische Interaktion mit dem Lernobjekt die Aneignung begrifflichen Wissens.

Konträr zu den Studien von BOCHEV (2012), MACEDONIA et al. (2010), KIEFER et al. (2007) und PILLAR (1996) zeigt die Studie von HUANG et al. (2019), dass es keine Rolle spielt, ob die Wörter mit sinnvollen oder mit arbiträren Bewegungen verknüpft werden. Im Rahmen dieser Studie führte ein chinesischer Muttersprachler je sechs Wörter auf drei verschiedene Weisen ein: ohne Bewegung, mit arbiträren Gesten und mit semantisch kongruenten Gesten. Die Untersuchungsgruppe setzte sich aus 18- bis 53-jährigen Studierenden (n = 30) der Universität Illinois, deren Erstsprache Englisch ist, zusammen. Beim Multiple-Choice-Test zeigt sich, dass die Trefferquote bei den Wörtern, die mit Bewegung gelernt wurden, um 10% besser ausfällt. Doch ein Unterschied zwischen den erlernten Wörtern mit sinnvollen und zusammenhangslosen sprechbegleitenden Gesten konnte nicht ausgemacht werden. Dennoch geht die Forschergruppe davon aus, dass der Effekt umso grösser gewesen wäre, wenn die Probanden die Möglichkeit gehabt hätten, die Bewegungen selbst auszuführen. Diese Annahme wird durch eine ältere Untersuchung von ENGELKAMP/KRUMNACKER (1980) gestützt (s. Kap. III.4.2).

Erwähnenswert ist auch die Studie von HILLE et al. (2010), die das Szenische Lernen im FSU untersuchten (s. Kap. III.1.2.1). Die Ergebnisse der zweiteiligen Studie sprechen für ein an Bewegung gekoppeltes Lernen, da signifikante Unterschiede in Hinsicht auf den Wortschatzerwerb im Lateinunterricht und die Ausspracheleistung im Französischunterricht am Gymnasium vorliegen. Der Unterschied zwischen den Gruppen aus den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 bestand darin, dass in der Experimentalgruppe (n = 65) das Lesen durch Bewegungen, die Inhaltliches oder Sprachmelodisches stützten, begleitet wurde. Die Kontrollgruppe (n = 72) lernte traditionell. Die Ergebnisse der ersten Teilstudie zeigen, dass der Wortschatz signifikant besser erworben wird, wenn die Wörter mit Bewegung gelernt werden (vgl. HILLE et al. 2010: 341). In der zweiten Studie wurde die Aussprache getestet. Die Gruppen lasen mehrfach einen unbekannten Text in zeitlich festgelegten Übungseinheiten (vgl. ebd.: 344). Nach einer mehrwöchigen Pause wurden die Lernenden gebeten, jeweils den gleichen Abschnitt aus dem geübten Text vorzulesen. Vier verblindete *Rater* beurteilten die angefertigten Tonaufnahmen.<sup>142</sup> Die Ergebnisse des Ausspracheleistungstests zeigten, dass die Experimentalgruppe (n = 45) in Hinsicht auf die Artikulation bzw. Sprechfähigkeit der Kontrollgruppe (n = 37) überlegen ist.

<sup>141</sup> Angesichts der kontrovers diskutierten Erkenntnislage der Neurodidaktik (s. Kap. III.3.6) wird auf den folgenden Befund unter Vorbehalt referiert: Mithilfe der Elektroenzephalographie stellte die Forschergruppe fest, dass nur bei den Probanden, die die Objekte mit sinnvollen Gesten verknüpften, motorische Hirnregionen aktiv waren.

<sup>142</sup> Durch die Verblindung wird sichergestellt, dass unvoreingenommen geratet werden kann (vgl. SCHRAMM/MARX 2017: 217). Unter einer blinden Auswertungssituation versteht man die Auswertung eines Datensatzes, in welchem die Probanden anonym vorkommen (vgl. ebd.). Des Weiteren wissen die Experten weder über die Gruppenzugehörigkeit der Studienteilnehmer, noch über das Urteil der anderen Experten Bescheid (vgl. ebd.).

Nicht zuletzt sollen an dieser Stelle die Studien zum spielerischen Lernen angeführt werden. Dass spielerisches (und multisensorisches) Lernen im Unterricht praktiziert werden sollten, zeigen die von HATTIE (2009) berechneten Effektgrößen, die das Produkt einer Meta-Studie sind (s. Kap. I.5). Weiterhin lassen Experimente in verschiedenen Schulfächern signifikante Unterschiede zwischen Gruppen, die spielerisch und nicht spielerisch lernen, erkennen (LAWRENCE 2017; BELL 2012; JENTGES 2006; STELLFELD 1994; STEINHILBER 1982; FLOER/SCHLIPPER 1975; DEVRIES/EDWARDS 1973; WEBER/WEBER 1971).<sup>143</sup>

Nicht zu verschweigen ist aber HANSENS Untersuchung (2010), die nachweist, dass durch den Einsatz von Lernspielen nicht immer bessere Lernleistungen erzielt werden können. Die Untersuchung führte sie im Deutsch- und Biologieunterricht an einem Gymnasium in Deutschland mit 382 SuS, wovon 252 auf vier Experimentalgruppen verteilt wurden. Die Effekte von Lernspielen untersuchte sie mittels Fragebögen und Leistungstests. Dabei kam heraus, dass keine bedeutsamen Unterschiede zwischen den Kontroll- und Experimentalgruppen verzeichnet wurden.

### III.4.2 Behaltensleistung

In Anlehnung an die theoretischen Grundlagen der Ganzheitlichkeitspädagogik wird davon ausgegangen, dass affektiv-belegte Lernerfahrung im dramapädagogischen FSU tiefgehend und nachhaltig ist (vgl. KESSLER 2008; RONKE 2006; s. Kap. III.3.1). Qualitative Studien im Bereich der DP geben Hinweise darauf, dass die DP eine positive Wirkung auf die Aufnahmekapazität hat (z. B. EVEN 2003). Studien, welche die Behaltensleistung im dramapädagogischen FSU quantitativ untersuchen, gibt es meinem Kenntnisstand nach nicht. Indes liegen quantitative Studien für den dramapädagogischen Erst- und Zweitsprachenunterricht vor. WAGNER (2002: 6) listet insgesamt 18 Studien auf, die nachweisen, dass die DP die Merkleistung verbessert. Seitdem sind m. W. keine neueren Studien zur DP im Erst- und Zweitsprachenunterricht hinzugekommen.

Befunde aus Bezugsfeldern zeigen schon seit geraumer Zeit, dass bewegungsreiches Lernen die Behaltensleistung verbessert. ENGELKAMP und KRUMNACKER (1980) erforschten, worauf die gedächtnisfördernde Lernwirkung des handelnden Enkodierens zurückzuführen sei. Ihre Untersuchung macht deutlich, dass die Ausführung entsprechender Handlungen die Rekognition und Reproduktion mehr als nur die Betrachtung oder Vorstellung solcher Handlungen begünstigt. Ebenso kamen BAUR und GRZYBEK (1984: 66f.) vor langer Zeit zu dem Schluss, dass die Einbeziehung von ausdrucksvollen Gesten in den FSU behaltenssteigernd wirkt, weil sich bei den untersuchten Lernenden sogar nach einem Monat fast kein Leistungsabfall abzeichnete. Diese Befunde wurden durch eine jüngere Untersuchung von HILLE et al. (2010) bestätigt. Die Ergebnisse der ersten Teilstudie lassen kraft der durchgeführten Varianzanalysen (ANOVA) mit Messwiederholung zum Wortschatzerwerb im Lateinunterricht den Schluss zu, dass mit dem Lernen mit Bewegung längerfristiges Behalten einhergeht (vgl. HILLE et al. 2010: 341ff.). Während die Kontrollklassen, die ohne Bewegung lernten (n = 72), mit der

<sup>143</sup> Eine extensive Ausführung der Forschungsergebnisse zum Spieleinsatz im FSU findet sich in MÁTYÁS (2010). Für Nachweise zum spielerischen Grammatiklernen s. Kap. II.3.2.11.

Zeit immer mehr vergassen, zeichnete sich bei den Experimentalklassen ( $n = 65$ ) statt einem Vergessen ein Dazulernen ab. Dieses Ergebnis ist erstaunlich, zumal sich die Gruppen lediglich in den zehnminütigen Übungsphasen unterscheiden (ebd.: 340). Dabei wurde der Zielwortschatz nicht mehr nach der Intervention geübt (vgl. ebd.: 342f.). Dass das Erworbenes so auch noch Wochen später abrufbereit und damit nachhaltiger ist, wurde mehrmals bestätigt (vgl. MAYER et al. 2015; SAMBANIS 2014: 130; SAMBANIS/SPECK 2010: 112ff.).

Andere Studien bezweifeln die gedächtnisstützende Wirkung des Bewegungslernens. PORTER (2016) untersuchte vier- bis siebenjährige Kinder, deren Zweitsprache Englisch war ( $n = 40$ ). Im Rahmen dieser Studie wurde drei Wochen mit englischsprachigen Kurztexten gearbeitet. Dabei wurden die in den Texten vorkommenden Chunks unter gestischer Unterstützung gelernt. Die Kinder wurden dabei getestet, indem ihnen Bilder gezeigt wurden, die die gelernten Chunks evozieren sollten. Die Untersuchung zeigt, dass sich Kinder zwar besser an die *Chunks*, die sie mit Bewegung lernen, erinnern können, wobei aber zwei Wochen später kein überzufälliger Unterschied mehr vorlag. Zwar bestätigen die Ergebnisse den Befund von ENGELKAMP und KRUMNACKER (1980), dass Kinder besser lernen, wenn sie visuell *mit* Bewegung als visuell *ohne* Bewegung lernen; doch scheint die Nachhaltigkeit des Gelernten problematisch zu sein. Die Forscherin kommt aufgrund der Ergebnisse zu dem Schluss, dass Bewegung den Spracherwerb zwar unterstützt, aber dass die Lernerträge über die Zeit hinweg nicht vergessensresistenter sind. Vergleicht man das Ergebnis mit demjenigen von HILLE et al. (2010), ist ein herausstechender Widerspruch festzustellen. Es wäre naheliegend, diesen Widerspruch mit dem Altersunterschied der Probanden erklären zu wollen.

Wie beim Lernen so sind sich MACEDONIA et al. (2010) auch beim Einspeichern, Behalten und Abrufen von Inhalten sicher, dass ein positiver Effekt nur dann auftritt, wenn die Bewegungen in sinnvoller Beziehung zum Gesagten stehen. Da beim Vergleich der Studien von MACEDONIA et al. (2010) und HUANG et al. (2019) von divergierenden Befunden gesprochen werden muss, dürfen die Unterschiede auch in Hinsicht auf die Vergessensrate hinterfragt werden (s. Kap. III.4.1).

Neben den Untersuchungen zum Bewegungslernen sind die Untersuchungen zum multisensorischen Lernen im Hinblick auf die Behaltbarkeit und Nachhaltigkeit ebenso von Belang. Die Empfehlung, beim Lernen möglichst viele Sinne anzusprechen, gibt es seit langem (s. Kap. III.3.1 bis III.3.3). Andererseits gibt es auch Forschende, die vor der Aktivierung aller Sinne warnen. Ihrer Warnung liegt die Annahme zugrunde, dass die Behaltensleistung begünstigt wird, wenn weniger Sinne involviert sind. So widerrät SCHIFFLER (2012: 14) vor einer «Reizüberflutung mit visuellem Material [...] in den neueren Lehrbüchern». Ihm zufolge zogen die Lehrwerkautoren «keineswegs die richtige didaktische Folgerung aus diesen Untersuchungen». Diese falsche Folgerung könnte auf einen pädagogischen «Mythos» zurückgeführt werden (MAIER 2012: 141): Je mehr Sinne aktiviert werden, desto mehr würde in Erinnerung behalten werden; 20% durch Hören, 30% durch Sehen, 50% durch Hören und Sehen, 70% durch Hören, Sehen und Diskutieren sowie 90% durch Hören, Sehen, Diskutieren und Tun.<sup>144</sup>

<sup>144</sup> Vgl. exemplarisch DECKE-CORNILL/KÜSTER (2010: 167).



MAIER (2012: 141) bezeichnet die Behauptung zu Recht als «Mythos», denn es liegt keine Quelle vor, die die Empirie bestätigt.<sup>145</sup>

Aus der Recherche von MACEDONIA und REPETTO (2016) wird ersichtlich, dass tatsächlich widersprüchliche Befunde zum multisensorischen Lernen vorliegen. So weisen manche Untersuchungen nach, dass multisensorische Informationen leistungsschwache Lernende benachteiligen können, weil sie kognitiv überfordert werden (z. B. MAYER et al. 2001; HARP/MAYER 1998). Andere Studien zeigen wiederum, dass multisensorisches Lernen die kognitive Belastung reduzieren kann, da Informationen leichter gespeichert werden können, wenn sie nur multimodal aufgenommen werden (z. B. CHERRY et al. 2008; BAGUI 1998). Bei der Studie von MACEDONIA und REPETTO (2016) kam aber heraus, dass leistungsschwache im Vergleich zu leistungsstarken Lernenden mehr vom Lernen mit bedeutungsvollen Bewegungen profitieren. Untersucht wurde, ob leistungsschwache Lernende in der frühen Phase des Fremdsprachenlernens beim Speichern von Wörtern profitieren können. Um diese Hypothese zu überprüfen, wurden die Probanden (n = 32; durchschnittliches Alter = 24.45) in drei Gruppen aufgeteilt, die sich nach ihrem Lernmodus unterschieden: Die V-Gruppe lernte durch *Lesen*, die AV-Gruppe durch *Lesen und Zuhören* und die SM-Gruppe lernte durch *Lesen, Zuhören und Zuschauen einer gestisch unterstützenden Schauspielerin* bzw. *sensomotorisch* (vgl. ebd.: 45). Nachdem die Lernenden die Wörter der Fantasiessprache *Vimmi* gelernt hatten, wurden sie nach einer fünfminütigen Pause schriftlich getestet (vgl. ebd.: 46). Die erste Testaufgabe lautete, alle Wörter, an die sie sich erinnern können, auf ein leeres Blatt zu schreiben (einmal in der Muttersprache, einmal in der Fantasiessprache). Die zweite Aufgabe bestand darin, Wortpaare aufzuschreiben. Die dritte Aufgabe war eine Wortliste auf Vimmi, die es auf Deutsch zu übersetzen galt – und umgekehrt. Es zeigt sich prinzipiell, dass die lernschwachen Lernenden mit jedem angesprochenen Sinn graduell mehr vom Lernmodus profitieren (vgl. ebd.: 45). Aufgrund der Auswertung aller Testaufgaben leiten die Forscher den Schluss ab, dass multisensorisches Lernen sowohl bei lernschwachen als auch bei lernstarken Lernenden unterstützend wirkt:

«From an educational point of view, these findings lead to the consideration that [high performers] having a strong working memory, master memorization easily, and take advantage of sensorimotor enrichment. [Low performers] compensate for a weak working memory through enrichment» (ebd.: 51).

Schliesslich soll kurz auf die Studien, die lernfördernde und -hemmende Emotionen im Unterricht erforschen, zu sprechen gekommen werden. Bekanntlich ist die Erinnerungsleistung umso grösser, je mehr Kognition und (positive) Emotionen miteinander verwoben werden (vgl. OGASA 2011: 16; DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010: 167). Die Art und Tiefe der Einspeicherung sowie die Resistenz gegenüber dem Vergessen wird wesentlich vom emotionalen Begleitzustand bestimmt (vgl. OGASA 2011: 15). Genauer gesagt, wird die Behaltensleistung vom mehrfach empirisch belegten *Mood-Congruency-Effect* mitbestimmt (vgl. SAMBANIS 2013: 32). Dieser Effekt bestätigt, dass es eine reziproke Wirkung zwischen der emotionalen Gestimmt-

<sup>145</sup> Mein Versuch, die Quelle aufzufindig zu machen, scheiterte ebenfalls. Die Schlussfolgerung, dass der wissenschaftliche Mythos mit den Überlegungen zur Reizüberflutung in Lehrwerken zu tun haben könnte, basiert auf der eigenen Erfahrung. Ich kann bestätigen, dass bei der Verlagspräsentation eines bekannten DaF-Lehrwerks betont wurde, dass das Lehrwerk auf dem genannten Mythos aufgebaut ist.

heit des Lernenden und dem Lernen gibt (ebd.). D. h., je intensiver die mit dem Lerngegenstand assoziierten Gefühle sind, desto besser erinnert sich der Lernende an das Gelernte. Demgegenüber existieren auch in diesem Forschungsbereich widersprüchliche Ergebnisse: Die Untersuchungen von SCHÜRER-NECKER (1994; 1984) zeigen, dass es unwesentlich ist, ob der Lerninhalt mit positiven oder negativen Gefühlen behaftet ist. Die Intensitätsmessungen ergeben, dass für die Gedächtnisleistung nicht die Art der Emotion, sondern deren Intensität entscheidend ist (vgl. ebd.). Angesichts divergierender Forschungsergebnisse kann festgestellt werden, dass weiterhin Bedarf an solchen Untersuchungen besteht (vgl. HASCHER 2009: 17).

### III.4.3 Konzentrationsleistung

Untersuchungen zur Konzentrationsleistung liegen im Bereich der DP nicht vor. Die Diskussion über die empirischen Befunde zur Konzentrationsleistung scheint dennoch wichtig zu sein, weil in theoretischen Diskussionen über die DP postuliert wird, dass die Konzentrationsleistung mit dem dramapädagogischen FSU optimiert werden könne (vgl. HAACK 2018: 51; LIEBAU 2015; MENGELE 2010: 352). EVEN (2003: 233) stellt die Hypothese auf, dass sich die DP positiv auf die Konzentration auswirken kann. NEUBAUER (1998: 133) geht von derselben Prämisse aus: Sie vermutet, dass spielerisches Lernen die Konzentration bei Kindern – die bekanntlich mehr Mühe damit haben, aufmerksam zu bleiben – erhöhen kann. SEAYER (1992) geht so weit zu behaupten, dass allein schon Pantomime-Aktivitäten sowohl leistungsschwächere als auch -stärkere Lernende aktivieren können (vgl. KNABE 2007: 55).

Indes liegen empirische Befunde zur positiven Auswirkung des Bewegungslernens auf die Konzentrationsfähigkeit im schulischen Unterricht vor (z. B. DORDEL/BREITHECKER 2003; WAMSER/LEYK 2003; MÜLLER/PETZOLD 2002; MÜLLER 2000; KAHL 1993). Bspw. erforschten DORDEL und BREITHECKER (2003: 8) den Einfluss des Konzepts der bewegten Schule auf die Lern- und Leistungsfähigkeit von Drittklässlern. Sie untersuchten drei Klassen, wovon zwei die Kontrollklassen bildeten: eine Klasse, die «normalen» Unterricht erhielt, in dem der Bewegung kein besonderer Stellenwert zugemessen wird ( $n = 21$ ), und eine, in der der Akzent auf einer Unterstützung vielfältiger und intensiver Nutzung von Bewegungsaktivitäten auf dem Pausenhof liegt ( $n = 18$ ) (vgl. ebd.: 9). Die dritte Klasse war die Experimentalklasse, die im Unterricht mit Bewegung lernte. Die Forscher konnten mittels eines Aufmerksamkeits-Belastungstests (Test d2) nachweisen, dass der Konzentrationsleistungswert der Experimentalklasse bereits nach der fünften Stunde signifikant höher als derjenige der Kontrollklassen ist. WAMSER und LEYK (2003) setzten in ihrer Untersuchung denselben Test wie DORDEL und BREITHECKER (2003) ein. Aus den Ergebnissen schlussfolgern sie, dass mehr Bewegung im Unterricht nicht nur die Konzentration steigert, sondern auch die Leistungsfähigkeit erhöht. Zu diesem Ergebnis kamen sie, weil die Konzentrationsleistung von SuS der vierten bis achten ( $n = 125$ ) Jahrgangsstufe beim «Bewegten Unterricht» die Maximalwerte des «Klassischen Unterrichts» um ca. 6% übertrifft. In Anbetracht der Ergebnisse empfehlen WAMSER und LEYK (2003), mehr Bewegung als Präventionsmaßnahmen (z. B. Adipositas, Diabetes) einzusetzen.

### III.4.4 Motivation und Einstellungen

In theoretischen Schriften (z. B. TSELIKAS 1999) und Erfahrungsberichten (z. B. Aufsätze in der Zeitschrift *Scenario*) wird oft hervorgehoben, dass die DP über ein grosses Motivationspotenzial verfügt (s. Kap. II.4 und III.2). Empirisch wurde der Motivationseffekt im dramapädagogischen FSU in allen Altersgruppen und diversen Kontexten mehrfach bestätigt (z. B. PIAZZOLI 2011; ZILTENER 2011; DICKS/LE BLANC 2009; BOURNOT-TRITES et al. 2007; EVEN 2003; MICCOLI 2003; SCHEWE 1993a). Überdies liegt eine Meta-Studie vor, die nachweist, dass die Motivation einen mittleren Effekt aufweist (vgl. LEE et al. 2015: 20). Da jedoch nur sechs Studien in Rahmen der Meta-Analysen untersucht wurden, äussern die Autoren den Wunsch nach weiteren Untersuchungen zum Motivationseffekt der DP (vgl. ebd.: 37).

Der Motivationseffekt wurde kürzlich im Rahmen der Evaluationsstudie von FASCHING (2017) aus der Sicht der Lernenden und Lehrpersonen eingeschätzt. 94% der befragten Lehrpersonen (n = 34) geben an, dass sie dramapädagogische Aktivitäten einsetzen würden, weil ihre Lernenden Spass daran hätten (für weitere Gründe vgl. FASCHING 2017: 181). 91% der Lehrpersonen sind der Ansicht, dass die Lernenden durch solche Aktivitäten zur aktiven Mitarbeit angeregt werden (vgl. ebd.: 181, 185). Von den 190 befragten Lernenden geben 90% an, dass sie es begrüssen, wenn die Lehrperson Drama-Aktivitäten einsetzt (vgl. ebd.: 203). Über die Hälfte der Lernenden führt bei einer offenen Frage den Spassfaktor als Grund für die Beliebtheit der Drama-Aktivitäten an (für weitere Gründe vgl. ebd.: 204). Bei einem anderen Item kommen die Vor- und Nachteile der dramapädagogischen FSU zum Vorschein. Die meisten der befragten Lernenden sind der Ansicht, dass Folgendes zu den positiven Effekten gehört: die Arbeit in Gruppen, der Spass, die «lockere» Lehrperson, die entspannte und spielerische Atmosphäre, die neuen und interessanten Übungen, die Möglichkeit zum Reden, die Erfolgserlebnisse sowie die Angstreduzierung (vgl. ebd.: 211). Andererseits gibt es hier ebenso Anhaltspunkte dafür, dass es Lernende gibt, die gegenteiliger Meinung sind (vgl. ebd.). Bspw. halten sich die positiven und negativen Bewertungen die Waage in Bezug auf die Erfolgserlebnisse und die Angst vor Fehlern (vgl. ebd.). Ferner gibt es laut MOODY (2002) eine Untersuchung, die Hinweise darauf gibt, dass die Lernenden im dramapädagogischen FSU demotiviert bleiben.

Eine nicht auf den FSU bezogene longitudinale Studie lässt das Motivationspotenzial des Theaters infrage stellen. Aus den Ergebnissen der ANOVA mit Messwiederholung zieht DOMKOWSKY (2011) den Rückschluss, dass die theaterspielenden SuS am Ende des Schuljahres signifikant leistungsmotivierter als zu Beginn sind. Gleichzeitig sind jedoch keine signifikanten Unterschiede im Vergleich zur Kontrollgruppe festzustellen (s. Kap. I.6.3).

Die Motivation wurde vor allem im Rahmen von Studien zum spielerischen Lernen im FSU untersucht. Mehrere Forscher kommen zu dem Schluss, dass der Einsatz von Sprachlernspielen die Motivation der Lernenden steigern kann (z. B. LAWRENCE 2017; BELL 2012; JENTGES 2006; STELLFELD 1994; STEINHILBER 1982; WEBER/WEBER 1971).<sup>146</sup> Dennoch bestehen auch in diesem Bereich viele Forschungsdesiderata (vgl. MARINOVA 2005: 156;

<sup>146</sup> S. Fussnote 143.

RIEMER 2001: 712), weil hin und wieder Lehrpersonen die Erfahrung machen, dass sich Spiele nicht *eo ipso* motivierend auf die Lernenden auswirken (vgl. KLEPPIN 2007: 264).<sup>147</sup>

### III.4.5 Sprachangst

Viele theoretische Diskussionen über den dramapädagogischen FSU (z. B. ELIS 2014: 94; ELENA 2011; KESSLER 2008: 74f.; EVEN 2003; CULHAM 2002: 108; LIU 2002: 61; WAGNER 2002: 7; TSELIKAS 1999; KAO/O'NEILL 1998: 85; SCHEWE 1993A: 212) sowie Erfahrungsberichte (z. B. WETTEMANN 2007) veranschaulichen, dass im dramapädagogischen FSU Ängstlichkeit, Hemmungen, Äusserungsblockaden, Druck und Stress abgebaut, gleichzeitig Sprechbereitschaft und Selbstvertrauen aufgebaut werden.<sup>148</sup> Empirische Nachweise widersprechen sich zum Teil. Zum einen berichten Studien von einer Angstreduzierung im dramapädagogischen FSU (ARAKI/RAPHAEL 2018; ATAS 2015; GALANTE 2014; PIAZZOLLI 2011; EVEN 2003). Bspw. zeigt die Studie mit dem Prä-Post-Design von ATAS (2015), dass es vor und nach dem sechswöchigen *Treatment* in der Arbeit mit Achtzehnjährigen (n = 24) signifikante Unterschiede im Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht gibt. Zum anderen zeigt die Studie von BOURNOT-TRITES et al. (2007: 19), dass zwischen der Gruppe, die dramapädagogisch unterrichtet (n = 31), und derjenigen, die lehrerzentriert unterrichtet (n = 27) wurde, keine Unterschiede hinsichtlich der Angst entstehen. Die Untersuchung wurde mit Lernenden der fünften, sechsten und siebten Klasse im schulischen Französischunterricht für die englischsprechenden Kanadier durchgeführt. Die Angstintensität wurde mittels der *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB) erhoben – demselben Instrument, das in der empirischen Untersuchung der vorliegenden Arbeit eingesetzt wurde (ebd.).

Die Ergebnisse der Evaluationsstudie von FASCHINGS (2017: 181) fallen sehr vielfältig aus. Die durchgeführte Befragung bestätigt, dass von 34 befragten dramaorientierten Lehrpersonen dramapädagogische Verfahren einsetzen, um einerseits eine «entspannte, spielerische Atmosphäre» aufzubauen (85% der Befragten) und andererseits um das «Lernselbstvertrauen» zu verbessern (82% der Befragten). Interessant ist die Beurteilung der dramapädagogischen Arbeitsweise: Die Mehrheit der Lernenden sieht in den dramapädagogischen Verfahren dasselbe Potenzial wie ihre Lehrpersonen. Allerdings ist ungefähr jeder zehnte von 190 befragten Lernenden der Ansicht, dass die Atmosphäre im dramapädagogischen FSU selten oder nie angenehm ist (vgl. ebd.: 211). Ungefähr ein Viertel der Befragten ist der Auffassung, dass die Angst vor Fehlern kaum oder gar nicht sinkt (vgl. ebd.).

Rücken Untersuchungen aus anderen Schulfächern in den Fokus, wird ersichtlich, dass dem performativen Ansatz der Abbau von Ängsten zugeschrieben wird (z. B. DOMKOWSKY 2011: 464). Auf diese Studien wird nicht näher eingegangen. Die Wahrscheinlichkeit für eine hohe Angstintensität im FSU ist besonders gross, weshalb es m. E. dort am schwierigsten ist, diese zu senken (s. Kap. I.6.1.5).

<sup>147</sup> Für die Motivationsfaktoren bei Sprachlernspielen s. KLEPPIN (2007).

<sup>148</sup> Im Folgenden wird über die Studien berichtet, deren Fokus auf einer oder mehreren Arten von Angst liegt. Da aus vielen Untersuchungen nicht hervorgeht, welche Angstart untersucht wurde (Sprechangst, Angst vor dem Fehlermachen, Prüfungsangst usw.), wird der Begriff *Angst* als Oberbegriff verwendet. Eine Übersicht über die Angstarten findet sich in ATAS (2015: 961f.).

Interessant ist, dass sich bis dato keine Untersuchung im Bereich der performativen Fremdsprachendidaktik mit der Verbindung zwischen der Lernleistung, der Motivation und der Angst im dramapädagogischen FSU befasst hat. Doch diese Verbindung ist aus diversen Gründen sehr wichtig: Der Zusammenhang zwischen Sprachangst und Sprachlernerfolg ist bidirektional. Das bedeutet, dass die Angst sowohl Ursache als auch Folge von Erfolg bzw. Misserfolg sein kann. Es steht seit langem fest, dass Sprachangst negativ mit der Lernleistung von objektiven Tests sowie mit Schulnoten korreliert (z. B. MACINTYRE/GARDNER 1994; 1991; HORWITZ et al. 1986; GARDNER et al. 1976). Ebenso korreliert sie negativ mit der Behaltensleistung des Wortschatzes und mit der Kapazität des Kurzzeitgedächtnisses (z. B. MACINTYRE/GARDNER 1991). Eine weitere negative Korrelation liegt bei der Angst und Motivation sowie den Einstellungen zur Lernsituation vor (z. B. GARDNER et al. 1992). Laut EDMONDSON und HOUSE (2011: 210) deuten viele Studien darauf hin, dass die Lernfähigkeit, die Lernstufe sowie das Alter Einfluss auf die Angstintensität ausüben. Bei jüngeren Lernenden ist die negative Korrelation zwischen der Lernleistung und der Angst grösser als bei älteren Lernenden (vgl. ebd.). Die Angst erzeugt gerade bei Anfängern grössere Lernhemmungen als bei Fortgeschrittenen (vgl. ebd.).

Des Weiteren wird gezeigt, dass Angst nicht nur lernhemmend, sondern auch *lernfördernd* wirken kann. Laut EDMONDSON und HOUSE (2011: 210) zeigen Studien, dass die Angst bei erfolgreichen Lernenden lernförderlicher als bei lernschwachen Lernenden sein kann. Sie gehen von einer «kritischen Schwelle» aus, nach deren Überschreitung intensivere Lernbereitschaft in Verlust der Lernbereitschaft umschlägt (vgl. ebd.).

Neben der Erforschung des Einflusses von negativen Emotionen wird in der Fremdsprachendidaktik ebenso der Erforschung positiver Emotionen (wie z. B. *Flow*-Erlebnissen) Achtung geschenkt. Positive Emotionen sind wichtig für den Aufbau einer angstfreien Lernumgebung. Humor kann nicht nur Angst abbauen, sondern auch eine entspannte und anregende Atmosphäre hervorrufen (vgl. RAAF 2005: 65ff.). Das kann heissen, dass die positive Atmosphäre mehr von der Lehrperson als vom Unterrichtsansatz abhängen könnte. Mit anderen Worten könnte dies bedeuten, dass Angst kaum abgebaut werden kann, wenn den dramapädagogischen FSU eine schlecht gelaunte Lehrperson hält (s. Kap. III.3.8). Insofern könnten die eingangs dargelegten widersprüchlichen Befunde durch andere Einflussfaktoren erklärt werden.

### III.5 Zwischenfazit: Probleme der Dramapädagogik und Lösungsoptionen

Die vorangegangenen Ausführungen haben verdeutlicht, dass der schulische FSU viel von der DP profitieren könnte (s. Kap. III.2). Das facettenreiche Potenzial der DP ist theoretisch solide fundiert (s. Kap. III.3). Ebenso sprechen zahlreiche empirische Befunde für eine Reihe von positiven Effekten im dramapädagogischen FSU (s. Kap. III.4). Dennoch ist eine wahrnehmbare Kluft zwischen der theoretischen Auseinandersetzung und dem Forschungsstand der DP einerseits und dem Bewusstsein der Praktiker für die Auseinandersetzung mit der DP und deren Umsetzung in die Praxis andererseits zu beobachten (s. Kap. I.5 und I.6.3). Diese Kluft dürfte der Grund dafür sein, dass die DP noch nicht den von dramaorientierten Fremdsprachendidaktikern gewünschten Anklang gefunden hat (vgl. BELLIVEAU/KIM 2013: 10f.;

DINAPOLI 2009; EVEN 2008; LIU 2002; KAO/O'NEILL 1998). Fassen wir die als problematisch angesehenen Aspekte der DP zusammen:<sup>149</sup>

1. *Bezweiflung der Lerneffektivität*: Manche Lehrpersonen glauben, dass der dramapädagogische FSU der Anforderung, eine Fremdsprache «systematisch» zu erlernen, nicht nachkommen kann. Viele von ihnen gehen davon aus, dass nur die mündliche Fertigkeit trainiert werden kann (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; JELIC 2011: 137, 244; SURKAMP 2010: 80; FRATINI 2008: 57, 63; ORTNER 1998: 148; HOLDEN 1981). Andere gehen davon aus, dass sich die DP wenig mit der sprachlichen Korrektheit auseinandersetzt (vgl. JELIC 2011: 244).
2. *Bezweiflung der Motivationskraft*: Manche Lehrpersonen bezweifeln die Motivationssteigerung (vgl. FRATINI 2008: 57).
3. *Klischeehafte Vorstellungen*: Manche Lernende sind der Ansicht, dass das Theaterspielen zu den ausserunterrichtlichen Tätigkeiten gehört (vgl. CULHALM 2002: 106). Andere glauben, dass das Theater eine Kunst ist, die nur von professionellen Schauspielern ausgeübt wird (vgl. ebd.). Es gibt auch Lehrpersonen, die schauspielerische Aktivitäten nicht als Teil des fachlichen Auftrags betrachten (vgl. JELIC 2011: 137). Andere wiederum sind der Auffassung, dass es unangemessen sei, mit Erwachsenen auf eine spielerische Art und Weise zu arbeiten (vgl. WETTEMANN 2007: 75).
4. *Defizitäre Ausbildung*: Es gibt Lehrpersonen, die sich über das Fehlen von theoretischen Kenntnissen für den Einsatz der DP beschweren (vgl. HAACK/SURKAMP 2011: 55; JELIC 2011: 137; KÜPPERS et al. 2011: 15; ROYKA 2002: 1).
5. *Risiko des Autoritätsverlusts*: Manche Lehrpersonen haben Angst davor, die Hierarchie im Klassenzimmer aufzubrechen, weil sie glauben, dadurch die Autorität verlieren zu können (vgl. JELIC 2011: 137; LIU 2002: 65; MALEY/DUFF 1985: 27).
6. *Risiko vor Blamage*: Manche Lehrpersonen scheuen sich davor, sich vor anderen darstellerisch zu öffnen, weil sie befürchten, sich vor den Lernenden zu blamieren (vgl. JELIC 2011: 137; KÜPPERS et al. 2011: 15; LIU 2002: 65; ROYKA 2002: 1).
7. *Lern- und Lehrerfahrung*: Manche Lernende (und Lehrpersonen) fühlen sich wohler mit konventionelleren Verfahren (vgl. FRATINI 2008: 62; CULHALM 2002: 106f.; LIU 2002: 63).
8. *Desinteresse der Lernenden*: Es gibt Lernende, die nicht kooperieren möchten, weil sie die Aktivitäten als kindisch oder Zeitverschwendung empfinden und solche, die sich nicht trauen, mitzumachen, weil sie das Risiko nicht eingehen möchten, blossgestellt zu werden (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; SURKAMP 2010: 80; EVEN 2003: 168; CULHALM 2002: 106; ROYKA 2002: 1; KAO/O'NEILL 1998: 111f.).
9. *Knapp bemessene Unterrichtszeit*: Viele Lehrpersonen halten die dramapädagogische Arbeit aus Zeitgründen für unangemessen (vgl. FASCHING 2017: 125; SCHMENK 2015: 45; BOEHM 2014: 250; TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51;

<sup>149</sup> Die angeführten Gründe sind nicht völlig trennscharf. Viele der Gründe lassen sich mit dem Zeitproblem erklären. Da die Gründe gegen die DP nicht in jeder Quelle expliziert werden, werden sie trotz Überschneidungen vollständig angeführt.

JELIC 2011: 135; HORNGACHER 2010: 35; SURKAMP 2010: 80; FRATINI 2008: 63; SCHEWE 1993a: 194; MALEY/DUFF 1985: 27).

10. *Umfangreiche Lehrplan- und Prüfungsziele*: Da viele Lehrpersonen den dramapädagogischen FSU mit viel Mehraufwand in Verbindung bringen, halten sich viele an die konventionellen Verfahren, um aus Zeitgründen nicht Gefahr zu laufen, die Lehrplanvorgaben und die Prüfungsanforderungen nicht einhalten zu können (vgl. SCHMENK 2015: 44; BOEHM 2014: 250; TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; JELIC 2011: 20; LIU 2002: 54).
11. *Fehlende Bewertungskriterien*: Manche Lehrpersonen sind sich nicht im Klaren darüber, wie dramapädagogisches Sprachenlernen bewertet werden soll und wie die diversen Kompetenzen gemessen werden sollen (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51).
12. *Erschwerte Fehlerkorrektur*: Manche Lehrpersonen fragen sich, wie sie die Fehler ihrer Lernenden korrigieren können (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51f.; LIU 2002: 54; MALEY/DUFF 1985: 27). Möglich ist, dass sich die Lehrpersonen diese Frage stellen, weil die Lernenden im dramapädagogischen FSU oft gleichzeitig mündlich aktiv sind, was die Lehrperson daran hindern kann, die Fehler jedes Einzelnen herauszuhören.
13. *Erhöhter Lärmpegel*: Manche Lehrpersonen beklagen sich über den Lärm, der verursacht werden kann (vgl. JELIC 2011: 137; MALEY/DUFF 1985: 27).
14. *Mangelhafte Sprachkenntnisse*: Manche Lehrpersonen sind der Ansicht, dass sich dramapädagogische Aktivitäten erst ab einem gewissen Sprachniveau eignen (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; HORNGACHER 2010: 35; WETTEMANN 2007: 71; ORTNER 1998: 148; SCHEWE 1993a: 417).
15. *Mangel an Lehrmaterialien*: Manche Lehrpersonen beklagen sich über die Vorbereitungszeit, weil Lehrmaterialien fehlen (vgl. BOEHM 2014: 250; TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; JELIC 2011: 20, 137; ROYKA 2002: 1).
16. *Unplanbarkeit*: Manche Lehrpersonen haben Vorbehalte gegenüber der DP, weil vieles unvorhersehbar ist. Sie haben Angst davor, die Kontrolle über die Zeit, die Sprachbenutzung und die Abarbeitung der Lehrbucheinheiten verlieren zu können (vgl. SCHMENK 2015: 44; BOEHM 2014: 250; FRATINI 2008: 62; ROYKA 2002: 1; MALEY/DUFF 1985: 27).
17. *Platzmangel in Klassenzimmern*: Manche Lehrpersonen finden es aus Platzgründen schwierig, dramapädagogisch zu arbeiten (vgl. TSCHURTSCHENTHALER 2013: 51; JELIC 2011: 136; MALEY/DUFF 1985: 27).
18. *Grosse Klassen*: Für manche Lehrpersonen stellt die Klassengrösse eine grosse Herausforderung dar (vgl. JELIC 2011: 136; LIU 2002: 65).
19. *Kulturell bedingte Unterschiede*: Die Arbeit mit heterogenen Gruppen kann sich als heikel erweisen, weil sich die Lernenden in Hinsicht auf den sozialen Status, die Privatsphäre, die Religion u. Ä. stark unterscheiden können (vgl. CULHALM 2002: 106; TSELIKAS 1999: 56).

Die in der Fachliteratur dokumentierten Gegenargumente wurden teilweise empirisch bestätigt. Die Ergebnisse der Evaluationsstudie von FASCHING (2017: 203) zeigen, dass etwa jeder

Zehnte von 190 Lernenden es (eher) nicht mag, wenn die Lehrperson Drama-Aktivitäten einsetzt. Fast jeder Zehnte gibt an, die Aktivitäten langweilig und unsinnig zu finden (vgl. ebd.: 205). Etwa 4% der Befragten finden die Drama-Aktivitäten kindisch und peinlich (vgl. ebd.). Ungefähr genauso viele lernen die Texte nicht gerne auswendig (vgl. ebd.). Darüber hinaus sind auch nicht alle von den 34 befragten dramaorientierten Lehrpersonen von der DP überzeugt. Beinahe 70% der befragten Lehrpersonen fühlen sich im dramapädagogischen Unterricht mit Zeitmangel konfrontiert (vgl. ebd.: 183). Etwa 30% der Befragten empfinden es (sehr) häufig als problematisch, dass in der Schulsprache kommuniziert wird (vgl. ebd.: 183).<sup>150</sup> Ungefähr jede fünfte dramaorientierte Lehrperson scheut sich vor Drama-Aktivitäten (vgl. ebd.). Zu weiteren Schwierigkeiten zählen: geringer inhaltlicher und sprachlicher Ertrag, anspruchsvolle und thematisch nicht adäquate Inhalte, Desinteresse der Lernenden und schlechter methodischer Aufbau (vgl. ebd.). Die befragten Lehrpersonen äussern folgende Wünsche: mehr Unterrichtszeit, mehr Fortbildungsangebote, mehr Austauschmöglichkeiten mit erfahrenen Kollegen, eine bessere Infrastruktur, mehr Geld für Materialien sowie mehr Unterstützung von Kollegen und Schulleitern (vgl. ebd.: 189). Die Äusserungen der Lehrpersonen lassen aufhorchen, zumal es sich um Lehrpersonen handelt, die eine Ausbildung in DP absolvierten und regelmässig in der Schule dramapädagogisch unterrichten (vgl. ebd.: 169ff.).

Die Liste potenzieller Anwendungsprobleme liesse sich wahrscheinlich noch verlängern. Einige der genannten Gründe stellen m. E. unbegründete Sorgen dar, weil sie vermutlich vorwiegend auf Vorurteilen basieren. Für viele dieser Argumente können Gegenargumente vorgebracht werden (s. Kap. III.2.2 und III.2.3). Bspw. kann die Behauptung, dass im dramapädagogischen FSU nur die mündliche Fertigkeit trainiert und die explizite Spracharbeit vernachlässigt wird, weder einer theoretischen noch einer empirischen Überprüfung standhalten (vgl. JELIC 2011: 133f.; s. Kap. III.4.1).<sup>151</sup> Doch es werden auch objektive Gründe angeführt, die reale Probleme darstellen. Indes sollten sich viele lösen lassen, indem der dramapädagogische FSU den gegebenen Bedingungen angepasst wird (s. Kap. III.2.2 und III.2.3). Bspw. gibt es Aktivitäten, die sich durchaus in einem engen Klassenzimmer mit einer grossen Anzahl an Lernenden durchführen lassen (s. Kap. III.2.2.4). Andere Probleme lassen sich wiederum nicht so leicht beseitigen: Die Lautstärke eines dramapädagogischen FSU wird sehr wahrscheinlich die des «normalen» FSU übersteigen. Womöglich muss bei Hörempfindlichkeit sogar auf einen dramapädagogischen FSU verzichtet werden. Allerdings sollte man sich fragen, ob es pädagogisch und didaktisch betrachtet gerechtfertigt ist, einen eher stillen FSU abzuhalten. Ein weiteres Beispiel für nicht sofort lösbare Probleme ist das Hintergrundwissen der Lehrpersonen. Es gibt immer wieder Lehrpersonen, die behaupten, dramapädagogisch zu unterrichten, obgleich sie nur gelegentlich Drama-Aktivitäten integrieren. Freilich handelt es sich dabei manchmal um beschränkte Drama-Aktivitäten wie z. B. Aufwärmspiele, die keine inhaltlichen Ziele verfolgen oder dekontextualisierte Rollenspiele, die auswendig gelernt werden

<sup>150</sup> Es wäre interessant zu untersuchen, warum die Lehrpersonen dies als problematisch empfinden, zumal der dramapädagogische FSU die Schulsprache nicht auszuschliessen versucht.

<sup>151</sup> Im dramapädagogischen FSU werden viele Schreib- und Lesetechniken eingesetzt. Ideen fürs szenische Schreiben finden sich in einer grossen Anzahl in HIPPE (2011).



(vgl. BELLIVEAU/KIM 2013: 10; JELIC 2011; DODSON 2002). Solche Aktivitäten dienen in der Regel nicht der Erfüllung der Lernplanvorgaben (ebd.).<sup>152</sup> M. E. geht diese Beobachtung mit den fehlenden theoretischen Kenntnissen einher. Es kann aber auch nicht von den Lehrpersonen erwartet werden, *ad hoc* dramapädagogisch zu unterrichten. Aufgrund der vielen Vorzüge der DP ist daher dringend dazu zu raten, sich bereits in der Lehrerbildung mit der DP zu befassen (vgl. HAACK 2018; JELIC 2011).

Schlagkräftige Argumente oder nicht – Fakt ist, dass man die nachteiligen Rahmenbedingungen des schulischen FSU nicht übersehen darf. JELIC (2011: 137) bringt es auf den Punkt: Solange der Aufwand für die Vorbereitung und Durchführung einer dramapädagogischen Einheit grösser als der Nutzen ist, der daraus gezogen werden kann, werden viele Lehrpersonen von der dramapädagogischen Arbeit absehen. Das Potenzial der DP reicht aufgrund der angeführten Kritikpunkte daher nicht aus, um der DP nicht ohne vorsichtige Skepsis zu begegnen. Um die Umsetzung der DP zu ermöglichen, sollte, wie bereits in Kap. I erklärt wurde, vorerst erforscht werden, ob sich die DP mit dem herkömmlichen Unterrichtsansatz verknüpfen lässt und ob die Lernenden dadurch bessere Leistungen erzielen. Will man also dramapädagogisches Arbeiten in der Schule festlegen, dann pflichte ich JELIC (2011: 133) bei, dass zuerst ein praxistaugliches Unterrichtsmodell, das sowohl die vorgegebene Zeit als auch die curricularen Vorgaben und die Lehrwerkarbeit einschliesst, vonnöten ist. Um dies zu erreichen, sollte ein theoretisches Modell auf ein für den schulischen FSU tragfähiges Unterrichtskonzept heruntergebrochen und auf seine Effizienz hin untersucht werden. Nur, wenn das Verhältnis von Aufwand und Ertrag optimal ist, können Veränderungen in der Praxis erwartet werden (vgl. ebd.: 28). Auf theoretischer Ebene ist dies, wie in Kap. II und 0 gezeigt wurde, möglich: Die Phasen der dramapädagogischen Arbeit können flexibel gestaltet, die Aktivitäten können je nach Alter, Sprachniveau und Raumgrösse gewählt und die Kombination von dramapädagogischen und konventionellen Verfahren kann mit dem Kontrakt festgehalten werden. Des Weiteren zeigen sowohl die Forschungsarbeit von JELIC (2011) als auch viele Praxisvorschläge, wie z. B. die von ELIS (2015), CIESLAK (2010) und WETTEMANN (2007), wie dramapädagogische Verfahren mit dem Lehrwerk kombiniert werden können. In Anlehnung an die bisherigen Ausführungen wurde für die vorliegende Studie aus den genannten Gründen schliesslich ein Konzept erarbeitet, das mitsamt den Ergebnissen in Kap. IV vorgestellt wird.

---

152

Meiner Meinung nach sollte man einen FSU, in dem man Drama-Aktivitäten nicht für Lernzwecke einsetzt, klar vom dramapädagogischen FSU trennen.

## IV. Analytisches Drama: Die empirische Untersuchung

### IV.1 Forschungsdesign und -instrumente

Im Folgenden wird das Forschungsprojekt vorgestellt. Zunächst werden die Ausgangslage und die Zielsetzung der Untersuchung erläutert (Kap. IV.1.1). Dem schliesst sich die Vorstellung der zentralen Forschungsfrage und die daraus entstandenen Hypothesen an (Kap. IV.1.2). Darauf folgt die Vorstellung des Forschungsansatzes der empirischen Studie (Kap. IV.1.3). Daran anknüpfend wird die Stichprobe präsentiert (Kap. IV.1.4). Dem schliesst sich ein Überblick über das Unterrichtsetting an, das einerseits die Beschreibung der Unterrichtskonzepte und andererseits die exemplarische Darstellung von Unterrichtsstunden umfasst (Kap. IV.1.5). Abschliessend wird die Instrumentenwahl erörtert (Kap. IV.1.6).

#### IV.1.1 Ausgangslage und Untersuchungsziel

Von genuiner Bedeutung für die Forschung im DaF-/DaZ-Bereich ist es,

«die Forschungsmethodik so anzulegen, dass sie Probleme aus der Praxis aufgreift, der systematischen und integrativen Forschung zuführt und wieder in die Praxis einbringt, sei es in Form von Bestätigungen für gewohntes Unterrichtsverhalten, sei es als Empfehlung bzw. Handlungsalternative für eine begründete Veränderung desselben» (BAUSCH et al. 2007: 4).

Von diesem Postulat ausgehend und vor dem Hintergrund des aktuellen Forschungsstandes, des viel zitierten Forschungsdesiderats hinsichtlich der Wirksamkeit der DP sowie theoretischer Überlegungen soll die Studie empirische Evidenz zur Effizienz des dramapädagogischen Ansatzes liefern. Die vorliegende Studie macht sich zur Aufgabe, kognitive, motivationale und attitudinale Faktoren im herkömmlichen und dramapädagogischen DaF-Unterricht quantitativ zu untersuchen.<sup>153</sup> Ferner unternimmt dieses Forschungsprojekt den Versuch, den dramapädagogischen Ansatz in den Regelunterricht zu implementieren. Um didaktische Empfehlungen für die schulische Praxis ableiten zu können, wird ebenso qualitativ eruiert, wie die dramapädagogisch unterrichteten SuS das Unterrichtskonzept und die damit einhergehenden Lehr-Lernarrangements sowie Lerneffekte evaluieren. Aus den so gewonnenen Erkenntnissen soll eine empirisch abgestützte Aussage darüber getroffen werden, ob der dramapädagogische Unterrichtsansatz den Bedürfnissen und Ansprüchen schulischer Lernende gerecht werden kann.

#### IV.1.2 Hypothesen

Auf Basis der Grundannahme, dass dramapädagogische Verfahren einen positiven Einfluss auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen im schulischen Unterricht haben können (s. Kap. I.1), wird die zentrale Fragestellung abgeleitet: *Wie effizient ist der dramapädagogische FSU im Vergleich zum herkömmlichen FSU unter den schulischen Rahmenbedingungen?* Basierend auf der zentralen Fragestellung wurden neun Hypothesen aufgestellt, die das

---

<sup>153</sup> Der *herkömmliche* und *dramapädagogische Unterricht* werden in der vorliegenden Arbeit als *lehrwerkzentrierte Unterrichtsansätze* verstanden, welche die Lehrwerkinhalte entweder auf herkömmliche oder dramapädagogische Art im Unterricht praktisch umsetzen (s. Kap. IV.1.5 und V.2.3).

Gerüst der empirischen Untersuchung bilden. Daneben werden weitere sich ergebende Zusammenhänge, Signifikanzen oder relevante, mittels qualitativer Verfahren gewonnene Ergebnisse dargelegt, womit das Forschungsfeld wieder geöffnet werden soll.

Im Folgenden werden die Hypothesen formuliert, welche empirisch untersucht werden. Dabei wird erläutert, aus welchen theoretischen Grundlagen und Untersuchungen sie abgeleitet wurden und wie sie im Rahmen der vorliegenden Studie zu überprüfen sind.<sup>154</sup>

**H1: Die dramapädagogische Erarbeitung von Lerninhalten erhöht den Lernerfolg im mündlichen und schriftlichen Bereich im Vergleich zu herkömmlichen Unterrichtsverfahren.** Theoretische Überlegungen und zahlreiche Untersuchungen legen nahe, dass sich die Lernleistung durch die dramapädagogische Erarbeitung von Lerninhalten optimieren lässt (s. Kap. III.2, III.3 und III.4.1). Die Erkenntnisse zu dieser Hypothese sind recht homogen und lassen erwarten, dass der Lernfortschritt je nach Unterrichtsansatz unterschiedlich (hinsichtlich der mündlichen und schriftlichen Sprachproduktion, den rezeptiven (Hörverstehen und Leseverstehen) und den linguistischen Kompetenzen (Wortschatz und Grammatik) ausfallen wird. Vermutet wird, dass die dramapädagogisch unterrichteten SuS der Interventionsgruppe (IG) den herkömmlich unterrichteten SuS der Kontrollgruppe (KG) sowohl mündlich als auch schriftlich überlegen sein werden. Innerhalb der Untersuchung würde sich diese Hypothese in besseren schriftlichen und mündlichen Testresultate der IG gegenüber KG zeigen.<sup>155</sup> Die Lernfortschritte im mündlichen Bereich werden mittels einer mündlichen Prüfung getestet. Die Lernfortschritte im schriftlichen Bereich werden während der Intervention mittels Lernfortschrittstests und am Ende der Intervention anhand eines C-Tests erfasst.

**H2: Die dramapädagogische Erarbeitung von Lerninhalten führt im Vergleich zur traditionellen Wissenserarbeitung zur nachhaltigeren allgemeinen Sprachkompetenz.** Die Annahme, dass sich die dramapädagogische Erarbeitung von Lerninhalten positiv auf die Nachhaltigkeit des erworbenen Wissens auswirkt, wird durch Untersuchungen zur Behaltensleistung bekräftigt (s. Kap. III.4.2). Vor diesem Hintergrund wird zur Messung der Behaltensleistung zweimal ein C-Test eingesetzt, um die Veränderung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenz im Zeitraum von einer dreimonatigen Pause auf Signifikanz untersuchen zu können.

**H3: Im dramapädagogischen FSU sind die SuS motivierter als im herkömmlichen FSU.** Theoretische Schriften, Beobachtungen aus der Praxis und empirische Erkenntnisse legen einen Zuwachs an Motivation durch dramapädagogische Aktivitäten nahe (s. Kap. II.3.3, III.3 und III.4.4). Daher wird die Vermutung angestellt werden, dass die SuS der IG im Vergleich zu den SuS der KG eine höhere Motivation aufweisen werden. Zur Hypothesentestung wird die Motivation dreimal mittels der *Attitude Motivation Test Battery* (AMTB) erhoben, um die Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen vergleichen zu können.

<sup>154</sup> Um Redundanzen zu vermeiden, werden die konkreten Studien erst in der Diskussion aufgegriffen (s. Kap. V.1).

<sup>155</sup> Für die Zusammensetzung der Untersuchungsgruppen (IG und KG) s. Kap. IV.1.4.

**H4: Die Einstellung zur Lernsituation der SuS ist im dramapädagogischen FSU besser als im herkömmlichen FSU.** Bisherige Befunde aus Untersuchungen zur Drama- und Theaterpädagogik zeigen, dass die SuS mit dem dramapädagogischen FSU zufrieden sind (z. B. DOMKOWSKY 2011; EVEN 2003; FASCHING 2017; SCHEWE 1993a). Diese Erkenntnisse decken sich mit zahlreich geschilderten Beobachtungen (z. B. Beiträge im *Scenario*). Des Weiteren weist eine typische dramaorientierte Lehrperson die Merkmale auf, die HATTIE als die ausschlaggebenden für den Lernerfolg beschreibt (s. Kap. III.3.8). Da die Beurteilung der Lehrperson und des Unterrichts Teile des Konstrukts *Einstellungen zur Lernsituation* sind, wird aufgrund der Auslegung der Erkenntnisse zur Lehrperson und zum Unterricht erwartet, dass die SuS der Lernsituation im dramapädagogischen FSU mit grösser Akzeptanz begegnen werden als die SuS im herkömmlichen FSU (s. Kap. IV.1.6.2). Um zu eruieren, inwiefern sich die Einstellungen zur Lernsituation zwischen den Untersuchungsgruppen unterscheiden, werden Daten zu drei Messzeitpunkten mittels der AMTB erhoben.

**H5: Das Interesse am Fremdsprachenlernen im Allgemeinen ist im dramapädagogischen FSU grösser als im herkömmlichen FSU.** Da das Interesse am Fremdsprachenlernen im dramapädagogischen FSU bis dato nicht untersucht wurde, wird diese Annahme dadurch gestützt, dass das Interesse am Fremdsprachenlernen infolge einer Optimierung der Motivation und Einstellungen zur Lernsituation steigen wird. Diese Erwartung basiert darauf, dass das allgemeine Interesse am Fremdsprachenlernen zu den Lernereinstellungen gehört (vgl. GARDNER 2010: 88; s. Kap. IV.1.6.2), die in vielen Studien mit der Motivation korrelieren. Naheliegend ist daher, dass die Auswertung der Fragebögen in der IG ein positiveres Bild des Interesses am Fremdsprachenlernen als in der KG ergeben wird. Um dies zu untersuchen, wird das Interesse am Fremdsprachenlernen dreimal anhand der AMTB erfasst.

**H6: Die SuS im dramapädagogischen FSU empfinden im Vergleich zu den SuS im herkömmlichen FSU weniger Sprachangst.** Im Bereich der performativen Fremdsprachendidaktik zeigen theoretische Arbeiten, Erfahrungsberichte sowie empirische Untersuchungen, dass im dramapädagogischen FSU Ängste und Hemmungen abgebaut werden (s. Kap. III.2 und III.4.5). Basierend auf diesen Ergebnissen wird erwartet, dass die SuS der IG im Vergleich zu den SuS der KG weniger Sprachangst empfinden werden. Diese Hypothese soll überprüft werden, indem die Sprachangst mittels der AMTB dreimal während der Untersuchungsphase gemessen wird.

**H7: Die SuS wenden grammatische Strukturen besser an, wenn die Sprache mittels dramapädagogischer Verfahren gelernt wird.** Empirische Erkenntnisse legen nahe, dass Lernende dank dramapädagogischer Aktivitäten grammatische Strukturen besser anwenden können (s. Kap. II.4). Diese Ergebnisse werden durch andere Untersuchungen und theoretische Überlegungen zur GV bestärkt (s. Kap. II.2, II.3.2 und II.3.2.11). Daher wird davon ausgegangen, dass der Lernerfolg hinsichtlich des Grammatikerwerbs zugunsten des dramapädagogischen FSU ausfallen wird. Diese Annahme soll in der vorliegenden Untersuchung mittels Lernfortschrittstests getestet werden. Bei jeder Testerhebung werden die bei Grammatikaufgaben erzielten Punktwerte verglichen.

**H8: Die SuS verstehen die Grammatik besser, wenn die Sprache mittels dramapädagogischer Verfahren gelernt wird.** Die Hypothese basiert auf denselben Erkenntnissen wie H7. Infolgedessen wird erwartet, dass eine bessere Anwendung grammatischer Strukturen mit einem besseren Verstehen der Grammatik einhergeht. Vor allem wird diese Vermutung auf entwicklungspsychologische Grundlagen gestützt (s. Kap. III.3.6). Deswegen soll mittels des Fragebogens zum Grammatiklernen ergänzend zur H7 untersucht werden, ob die SuS der IG das Verstehen grammatischer Strukturen besser als die SuS der KG abschätzen. Die Daten werden während der Interventionsphase dreimal erhoben.

**H9: Die SuS im dramapädagogischen FSU sind der Grammatik gegenüber affektiv positiver eingestellt als die SuS im herkömmlichen FSU.** Wie in Kap. I.6.1 und I.6.2 dargelegt wurde, kommen negative Einstellungen zum Grammatiklernen nicht selten vor. Von den Untersuchungen ausgehend wird angenommen, dass die SuS, welche sich die Unterrichtsinhalte mittels dramapädagogischer Verfahren aneignen, eine deutlich bessere affektive Einstellung zum Lernobjekt zeigen werden als die SuS im herkömmlichen FSU (s. Kap. II.3 und II.4). Zur Überprüfung der Hypothese wird der Fragebogen zum Grammatiklernen dreimal während der Interventionsphase eingesetzt.

#### IV.1.3 Forschungsansatz

Die Untersuchung war ursprünglich als eine reine longitudinale quasi-experimentelle Interventionsstudie mit Kontrollgruppendesign geplant. Als im Verlauf der Untersuchung die statistisch ausgewerteten Ergebnisse neue Fragen aufwarfen, erwies es sich als naheliegend, das quantitative Forschungsvorgehen mit einem qualitativen zu *triangulieren*, um die mithilfe statistischer Verfahren gewonnenen Daten, die zu überraschenden Ergebnissen führten, eindeutiger interpretieren zu können. In Ergänzung hierzu soll die Gruppendiskussion eine vertiefte Einsicht ermöglichen. Somit wird einerseits die Schwäche quantitativer Vorgehensweisen überwunden, die darin liegt, dass quantitative Verfahren die Produkte menschlichen Verhaltens zwar beschreiben, aber nicht die Prozesse, die zu ihnen führen, erklären können. Abgesehen davon, dass ich mich auf diese Weise meinem Erkenntnisinteresse wissenschaftlich zu nähern versuchte, beruht dieser Entschluss zugleich auf der Kritik, dass die bisher vorliegenden Befunde aus der qualitativen Forschung nicht verallgemeinert werden können. Der *Mehrmethodenansatz* soll sich der Behebung dieses Defizits nähern, denn der Hauptvorteil besteht darin, dass der Einsatz verschiedener Erhebungsmethoden die Evaluation des Untersuchungsgegenstandes aus mehrperspektivischer Sicht erlaubt – wodurch die Validität der empirischen Studie erheblich steigt (vgl. AGUADO 2009: 18). So wird die Möglichkeit geboten, die Ergebnisse einerseits in Werten darzustellen und sie nicht nur auf wörtlicher Ebene zu beschreiben, sie andererseits mit den qualitativen Ergebnissen dieser und der bisher vorliegenden Studien in Beziehung zu setzen, um ein möglichst holistisches Verständnis des Untersuchungsgegenstandes zu erhalten. Den aktuellen Forschungsstand als Ausgangspunkt nutzend, werden daraus entweder neue Erkenntnisse entwickelt oder bereits vorhandene bestätigt. KELLE (2008: 23) fasst die Vorteile der Methodenkombination in *Mixed-Methods-Designs* wie folgt zusammen:

«[Sie kann] der Erklärung überraschender statistischer Befunde dienen, sie kann beitragen zur Identifikation von Variablen, die bislang unerklärte statistische Varianz aufklären, sie kann der Untersuchung der Geltungsreichweite von qualitativen Forschungsergebnissen dienen, sie kann die Fallauswahl in qualitativen Studien steuern, und sie kann bei der Aufdeckung und Beschreibung von Methodenartefakten in qualitativen und quantitativen Studien helfen.»

Multimethodische Vorgehensweisen weisen auch Schwächen auf. So stellt sich die Frage, wie man divergente Ergebnisse interpretieren soll, da sowohl qualitativ als auch quantitativ gewonnenen Ergebnissen ein gleichberechtigter Stellenwert eingeräumt wird. Für den Umgang mit widersprüchlichen Ergebnissen schlagen ALTRICHTER und POSCH (1998: 88) vor, weder die eine noch die andere Forschungsmethode zu bevorzugen, sondern «sich mit den Unterschieden in den Interpretationen auseinanderzusetzen und sie zu klären.» AGUADO (2009: 19) geht einen Schritt weiter; sie betrachtet diese Herausforderung sogar als begrüßenswert. So liegt für sie die Stärke der Triangulation darin, dass durch den Einsatz verschiedener Verfahren der Versuch unternommen wird,

«die Komplexität des jeweils untersuchten Gegenstands adäquater zu erfassen. Insbesondere komplementäre Befunde werden als für den Erkenntnisfortschritt wünschenswert betrachtet, insofern als sie neue, vielfältigere oder breitere Erklärungszusammenhänge ermöglichen.»

Auch laut MAYRING (2002: 147) kann das Ziel nie eine komplette Übereinstimmung sein. Ihm zufolge ist die Triangulation darauf gerichtet, «für die Fragestellung unterschiedliche Lösungswege zu finden und die Ergebnisse zu vergleichen» (ebd.).

Im konkreten Forschungsprojekt wird das Potenzial einer triangulierenden Herangehensweise so genutzt, dass qualitative und quantitative Daten einander ergänzen. Durch den Einsatz qualitativer Verfahren wird der Zugang zur subjektiven Wahrnehmung des Unterrichts in Zusammenhang mit dem Lernerfolg, der Motivation, den Einstellungen und anderen untersuchten Aspekten erfolgen, um die anhand statistischer Verfahren ermittelten Ergebnisse besser nachzuvollziehen und einer Synthese zuzuführen. Demnach ist es das Anliegen dieser Studie, den Forschungsgegenstand durch den kombinierten Einsatz verschiedener Erhebungs- und Auswertungsmethoden aus verschiedenen Blickwinkeln zu erforschen und somit «zu abgesicherterer, realitätsgerechterer Erkenntnis zu gelangen» (LAMNEK 2005: 75). Abbildung 1 fasst den mehrmethodischen Ansatz dieser Untersuchung zusammen.

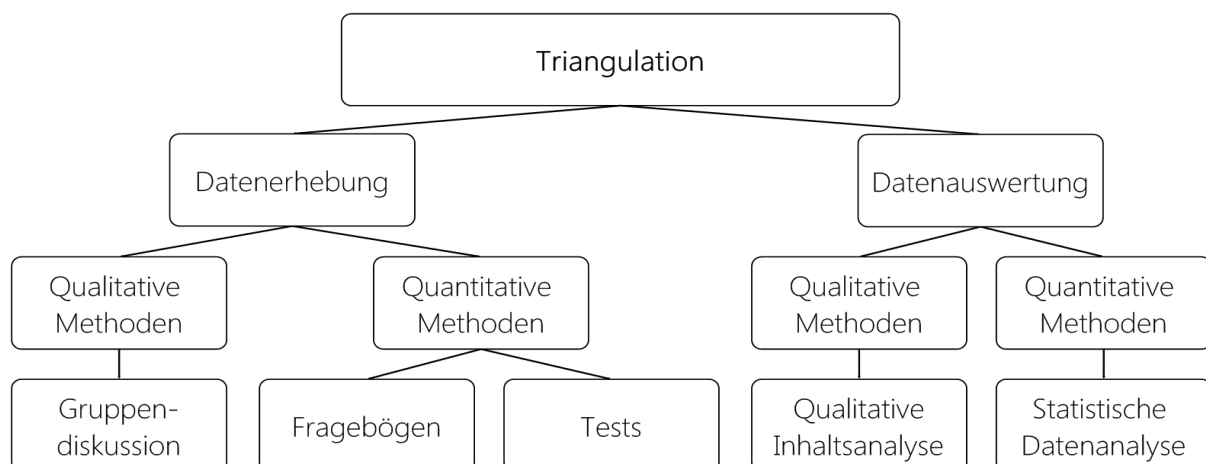


Abbildung 1: Überblick über das Forschungsdesign

#### IV.1.4 Stichprobe

Die für diese Untersuchung ausgewählte Stichprobe waren 60 gleichaltrige SuS (zehn bis elf Jahre alt) aus zwei Primarschulen in Serbien, die sich im Erhebungszeitraum in der fünften Klasse befanden (Tabelle 12). Bei der Wahl der Probanden wurde beachtet, dass Deutsch ihr Pflichtfach ist, sie bisher über keine Deutschkenntnisse verfügen und dieselbe Muttersprache sprechen.<sup>156</sup> Das Alter war bei der Wahl der Probanden jedoch der ausschlaggebende Ausgangspunkt, weil u. a. untersucht werden sollte, ob dramapädagogische Verfahren Lernenden, die sich im Stadium der konkreten Operationen befinden, das Erlernen abstrakter Lerninhalte (wie z. B. grammatische Regeln) erleichtern können (s. Kap. III.3.6).

Da die Untersuchung im schulischen Kontext durchgeführt wurde, beruhte die Aufteilung auf der Klassenzugehörigkeit. Die Einteilung in Experimental-, Kontroll- und Vergleichsklasse (EK, KK und VK) erfolgte zufallsbedingt. Während die EK und KK von mir als Versuchsleiterin unterrichtet erhielten, wurde die VK von einer anderen Lehrperson unterrichtet. Das genaue Verhältnis von EK, KK und VK ergibt sich aus der nachstehenden Übersicht.

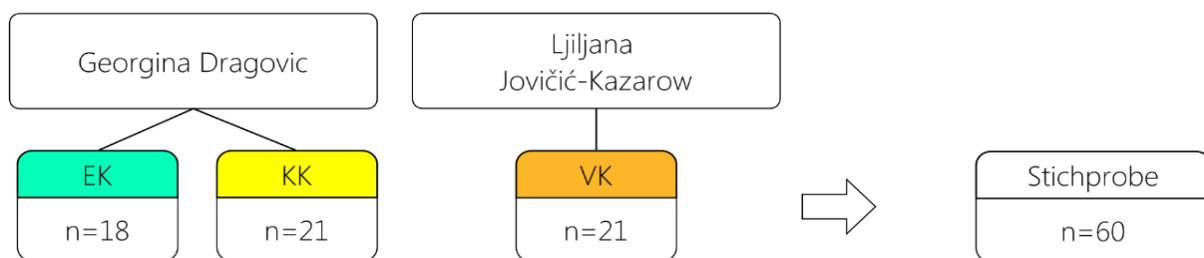


Abbildung 2: Lehrpersonen und Stichprobenkonstellation der untersuchten Klassen

Da jene Stichproben, die keinen Probanden in Bezug auf die ausschlaggebenden Merkmale bevorzugen, als *repräsentativ* gelten, werden Stichproben idealerweise per Randomisierung gezogen. Das Randomisierungsverfahren stellt jedoch in quasi-experimentellen Untersuchungen im Bildungskontext ein Problem dar, weil Schulen, wie gesagt, für die Zusammensetzung der Klassen zuständig sind. Hingegen wäre auch die randomisierte Zuweisung keine Garantie für die Gleichverteilung der personenbezogenen Variablen, weil die Stichprobe ohnehin klein war (vgl. DARSOW/FELBRICH 2014: 233). In Fällen wie dem vorliegenden wird dazu geraten, die Stichprobe vor der Untersuchung statistisch zu überprüfen bzw. *allfällige Störeinflüsse* möglichst zu minimieren, um weder die interne noch die externe Validität zu beeinträchtigen, die sowohl für die Interpretierbarkeit der Ergebnisse als auch für die Repräsentativität von hoher Relevanz sind (vgl. ebd.: 234). Dementsprechend sollte versucht werden, die personenbezogenen Störvariablen durch Konstanthalten und Ausschluss zu kontrollieren (vgl. ebd.: 234).

<sup>156</sup> Nach der Bildungsreform aus dem Jahr 2003 wurden in Serbien neue Lehrpläne für die Grundschulen eingeführt, die den Fremdsprachenbeginn in der ersten Klasse und einer weiteren Fremdsprache ab der fünften Klasse der Grundschule verbindlich vorschreiben. Den SuS und Eltern wird die Möglichkeit geboten, zwischen verschiedenen Sprachen zu wählen. Landesweit fällt meistens die Wahl auf Englisch als erste und Deutsch als zweite Fremdsprache.

Im vorliegenden Fall wurden die Klassen in Serbien nach dem Gesetz über die schulische Ausbildung und Erziehung und nach vorgegebenen Richtlinien nach der vierten Klasse neu gebildet, und zwar so, dass die Klassen hinsichtlich des Geschlechts und Leistungsniveaus vergleichbar sind.<sup>157</sup> Obwohl die SuS in der fünften Klasse durchmischt werden, galt es dennoch, die Voraussetzung der Vergleichbarkeit zu überprüfen. Deswegen wurden verschiedene Massnahmen getroffen, um sich dem Randomisierungsprinzip annähern zu können. Genauer gesagt, wurden gruppenspezifische Daten – schulische Leistungen und Geschlecht – inferenzstatistisch untersucht (vgl. ebd.: 234). Zuerst wurde sichergestellt, dass sich die Untersuchungsgruppen in Hinsicht auf das *Geschlecht* voneinander *nicht* signifikant unterscheiden. Deswegen wurde die Verteilung des Geschlechts mittels eines Chi-Quadrat-Tests geprüft. Dieser fällt *nicht* signifikant aus ( $\chi^2(2) = .051$ ,  $p = .975$ ), sodass hierbei von einer gleichmässigen Geschlechterverteilung gesprochen werden darf (Tabelle 5).

Klasse	Deskriptive Statistiken	
	männlich (n)	weiblich (n)
EK	10	8
KK	11	10
VK	11	10

Tabelle 5: Geschlechtsverteilung der untersuchten Klassen

Als nächstes wurden die Klassen hinsichtlich ihrer *schulischen Leistungen* untersucht, weil die Jahreszeugnisnoten sowie die Lernleistung im Schul- und Fremdsprachenunterricht ggf. die Lerneffizienz beeinflussen können (vgl. ebd.: 235). Um Fehlinterpretationen bei der Auswertung durch Einflussfaktoren dieser Art zu vermeiden zu, wurden die Zeugnisleistungen der vierten Klasse erhoben. Tabelle 6 bietet die Durchschnittswerte der Klassen, die sich als Zeugnisnoten manifestieren, im Überblick. Die durchgeführte einfaktorielle Varianzanalyse (ANOVA), welche die Klassen auf Unterschiede bezüglich ihrer Serbisch-, Englisch und Jahreszeugnisnoten testet, zeigt, dass die Klassen den Kriterien des Randomisierungsprinzips standhalten können, obwohl die ANOVA für die Englischkenntnisse signifikant ausfällt. Dies stellt für die Stichprobenwahl ferner kein Problem dar, denn wie an den deskriptiven Werten abzulesen ist, schneidet die EK am schlechtesten in diesem Fach ab. Daher ist die EK den anderen Klassen im Hinblick auf die Englischkenntnisse nicht überlegen. Ausserdem weisen die SuS der EK – wie Tabelle 6 und Diagramm 1 zeigen – die schlechtesten Jahreszeugnisnoten auf, was zu dem Schluss führt, dass die EK zu Untersuchungsbeginn den anderen Klassen gegenüber *nicht* überlegen ist. Um auch die Englischkenntnisse am Ende der fünften Klasse als Störfaktor ausschliessen zu können, wurde nach der Untersuchungsphase ein C-Test eingesetzt. Die Unterschiede zwischen den untersuchten Klassen weisen weder signifikante Unterschiede beim *Worterkennungswert* ( $F(2,57) = 34.067$ ,  $p = .886$ ) noch beim *Richtig-Falsch-Wert* ( $F(2,57) = 4.926$ ,  $p = .980$ ) auf. Die Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests bestätigen, dass zwischen den Klassen keine Unterschiede vorhanden sind (WE-Wert:

<sup>157</sup> Das [Gesetz](#) kann auf der Webseite des serbischen Ministeriums für Bildung, Wissenschaft und technologische Entwicklung abgerufen werden. Die [Richtlinien](#) für die Klassenbildung sind auf der Webseite des Belgrader Lehrerverbands online verfügbar (Stand: 4.12.2018).



EK-KK-VK:  $p = 1.000$ , RF-Wert: EK-KK-VK:  $p = 1.000$ ). Die Datengrundlage erlaubt den Schluss, dass sich die Klassen gemäss den Englischkenntnissen am Ende der Interventionsphase *nicht* signifikant voneinander unterscheiden. Die stichprobenbezogenen statistischen Berechnungen liegen als Anhang bei (s. Kap. VII.D.6.3).

	Klasse	n	Deskriptive Statistiken		Einfaktorielle ANOVA	
			M	SD	F	p
Durchschnittsnote im Fach Serbisch	EK	18	3.72	1.07	.322	.726
	KK	21	4.00	1.00		
	VK	21	3.90	1.18		
Durchschnittsnote im Fach Englisch	EK	18	3.06	1.11	9.226	.000
	KK	21	3.52	1.03		
	VK	21	4.38	.81		
Jahreszeugnisnoten	EK	18	3.99	.69	1.025	.365
	KK	21	4.23	.69		
	VK	21	4.29	.69		

Tabelle 6: Deskriptive Statistik und Signifikanzwerte zu den erhobenen Noten am Ende der vierten Klasse

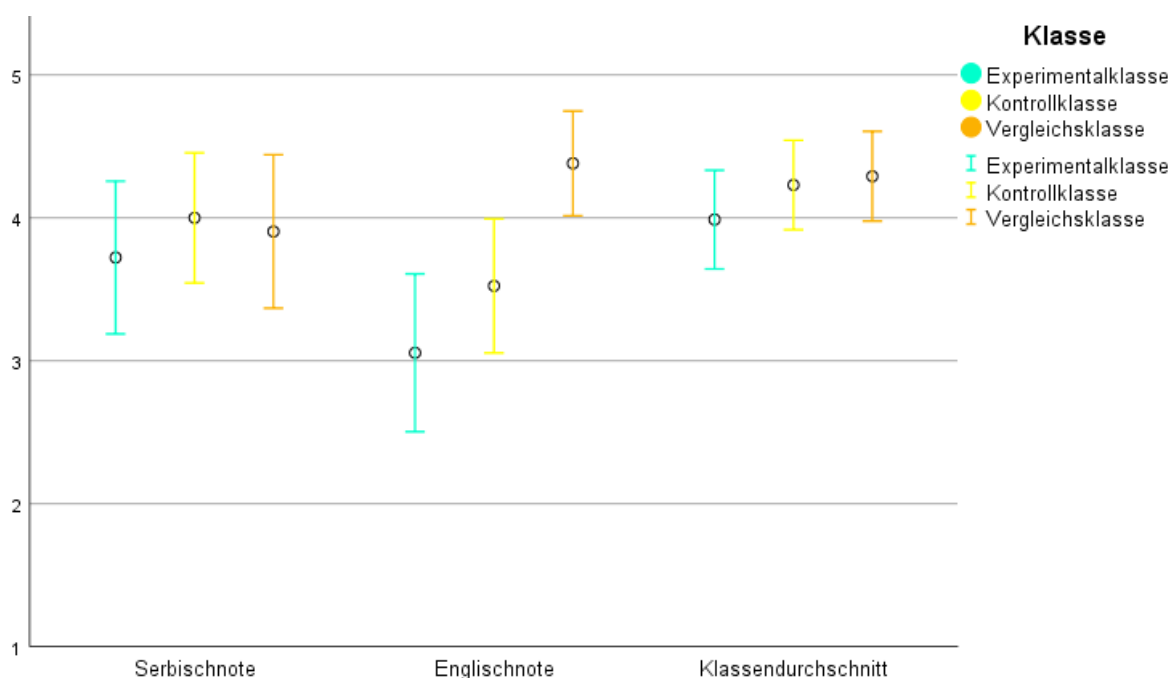


Diagramm 1: Jahreszeugnisnote der vierten Klasse und durchschnittliche Noten in den Fächern Serbisch und Englisch (Fehlerbalken: 95% CI)

Ein Unterschied, der in Kauf genommen werden musste, ist die geografische Lage der Schulen: Während sich die Schule der VK in der Stadt Gornji Milanovac befindet, liegt die Schule der EK und KK in einem Dorf, das ungefähr zwölf Kilometer von der Stadt Čačak entfernt ist. Dies ist insofern relevant, als die Studie von KALAJDŽIĆ et al. (2016) zeigt, dass es zwischen den 309 untersuchten serbischen SuS vom Lande und aus der Stadt Unterschiede gibt; die schulischen Noten der SuS, die städtische Schulen besuchen, fallen signifikant besser aus. Auf der anderen Seite legt die Studie von SIMIĆ-VUKOMANOVIĆ et al. (2012) nahe, dass der Stadt-Land-Faktor in Serbien keinen Einfluss auf den Lernerfolg hat und dass es zwischen den Schülern auf dem Land und der Stadt keine signifikanten Unterschiede in Hinsicht auf die Intelligenz gibt. Deren Stichprobe umfasste 9785 SuS der ersten bis achten Jahrgangsstufe.

Wird weiter berücksichtigt, dass die SuS aus dem gleichen geografischen Umfeld (Umkreis von ca. 30 km) kommen und dass es in Hinsicht auf die schulische Leistung keine signifikanten Unterschiede gibt, dürfte die Wahrscheinlichkeit als gering eingeschätzt werden, dass die verfolgten Veränderungen von diesem Faktor beeinflusst wurden.

Die einzige unabhängige Variable, deren etwaiger Einfluss auf die Ergebnisse der Studie nicht nachweisbar ist, ist der *sozioökonomische Status* der Schülerfamilien. Nach HATTIE et al. (2015: 278) gehört der sozioökonomische Status *nicht* zu den ausschlaggebendsten Faktoren für den Lernerfolg; andererseits darf der Faktor aufgrund der Effektgrösse nicht ausser Betracht gelassen werden ( $d = .57$ ). Diese potenzielle Einflussgrösse konnte nicht kontrolliert werden, weil keine sozio-demographischen Daten erhoben wurden. Auch wenn der Zugang zu diesen Informationen gewährt gewesen wäre, wäre die Erhebung dieser Daten aus ethischen und forschungsökonomischen Gründen bedenklich gewesen. Trotzdem dürfte der Einfluss dieses Faktors minimal sein, da, wie eingangs erklärt wurde, der sozioökonomische Status eines der Kriterien für die Klassenbildung nach der vierten Klasse ist. Darüber hinaus stammen die SuS aus einem ähnlichen *sozialen Milieu*.<sup>158</sup>

Insgesamt kann somit von einer weitgehenden Ausgewogenheit der Stichprobe gesprochen werden. Die Klassen erfüllen trotz der Unmöglichkeit der Randomisierung die Voraussetzung der Vergleichbarkeit für Untersuchungszwecke. Hinzu kommt, dass bei dieser Studie Messwiederholungen durchgeführt wurden, sodass eine *Baseline* für den Vergleich bestand, die dem Sicherstellen der Gemeinsamkeiten hinsichtlich der zu untersuchenden Variablen bei Untersuchungsbeginn diente. Darüber hinaus gab es bei keiner Messung *Dropouts*, sodass sich der Stichprobenumfang im Laufe der Untersuchung nicht änderte.

#### IV.1.5 Unterrichtsdesign

Gegenstand der Untersuchung sind Fragestellungen, die den didaktischen Wert des dramapädagogischen FSU gegenüber traditionell begründeten Unterrichtskonzepten aufzeigen sollen. Um die Effekte des jeweiligen Unterrichtsansatzes beobachten zu können, durften sich die Konzepte der IG und KG nur in Bezug darauf unterscheiden, *wie* die Lerninhalte vermittelt werden. Deshalb wurde bei der Erstellung der Unterrichtskonzepte sehr darauf geachtet, dass sie ausschliesslich in Hinsicht auf den *Unterrichtsansatz* differieren. In Anbetracht des angestrebten Ziels, die DP in den schulischen DaF-Unterricht zu integrieren, mussten für die Untersuchung Unterrichtskonzepte entwickelt werden, die den Rahmenbedingungen eines schulischen FSU in Serbien entsprechen. Da dem serbischen Gesetz zufolge nur bis zu 30% von den Lehrplanvorgaben abgewichen werden darf, musste ebenso der Lehrplan vor Beginn der Studie einer eingehenden Analyse unterzogen werden.<sup>159</sup> Basierend auf der Lehrplananalyse und auf dem von der Schule ausgewählten Lehrwerk *Prima 1* wurden insgesamt je

<sup>158</sup> Der Terminus *sozioökonomischer Status* ist mit dem *sozialen Milieu* nicht gleichzusetzen. Nach HATTIE (2015) zählen zum *sozioökonomischen Status* der Bildungshintergrund und die berufliche Situation der Eltern, die finanzielle Lage der Familie und die Ressourcen im Haushalt. Unter dem Begriff *soziales Milieu* werden hingegen die sozialen Lebensbedingungen (moralische, kulturelle und rechtliche Einflüsse) verstanden, denen eine soziale Gruppe ausgesetzt ist.

<sup>159</sup> Die Lerninhalte für den DaF-Unterricht befinden sich auf S. 175 [des serbischen Lehrplans](#) für die fünfte Klasse (Stand: 12.12.2018).

72 Unterrichtsstunden für das ganze Schuljahr vorbereitet, die nach dem vorgegebenen Stundenplan in einem Rhythmus von zwei Unterrichtsstunden à 45 Minuten pro Woche stattfanden. So entstanden zwei vergleichbare Unterrichtskonzepte, die sich hinsichtlich der eingesetzten *Verfahren und Aktivitäten* voneinander abgrenzen lassen (nicht in Hinsicht auf *Lerninhalte*, *-material* und *-pensum*): das *Interventionskonzept*, das dramapädagogische Verfahren und Aktivitäten in den lehrwerkzentrierten DaF-Unterricht integriert, und das *Kontrollkonzept*, das herkömmliche Verfahren und Aktivitäten in den lehrwerkzentrierten DaF-Unterricht integriert und dramapädagogische ausklammert. Anders gesagt, besteht der Hauptunterschied zwischen den Unterrichtskonzepten im Vorhandensein bzw. Nicht-Vorhandensein dramapädagogischer Elemente (Tabelle 7). Die spezifischen Unterschiede zwischen den Unterrichtsansätzen werden in den nächsten Abschnitten näher beleuchtet.

	<b>Aktivitäten und Verfahren</b>	<b>Lerninhalte</b>	<b>Lernmaterial</b>	<b>Lernpensum</b>
<b>Interventionskonzept:</b>	dramapädagogische	aus dem Lehrplan	Lehrwerk <i>Prima 1</i> und Begleitmaterialien	72 Stunden (à 45 Min.)
<b>Kontrollkonzept:</b>	herkömmliche			

Tabelle 7: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Unterrichtskonzepten

#### IV.1.5.1 Interventionskonzept

Die Notwendigkeit der Erarbeitung eines Interventionskonzepts spiegelt sich darin, dass es noch immer kein klar umrissenes und eindeutiges Konzept für die dramapädagogische Arbeit im schulischen FSU gibt, und darin, dass dem dramapädagogischen FSU oft vorgeworfen wird, zu anspruchsvoll zu sein (für weitere Kritikpunkte s. Kap. III.5). Bspw. lässt sich EVENS Phasenmodell (2003) nicht direkt auf den schulischen FSU übertragen, weil der Zeitfaktor unberücksichtigt bleibt (s. Kap. II.3.2.5, II.4.2 und III.2.2.5). Wie JELIC (2011) und FRATINI (2008) schlussfolgern, muss ein Konzept verfertigt werden, das einen Kompromiss zwischen der DP und den schwierigen schulischen Bedingungen ermöglicht (s. Kap. III.2.3.4). Vor diesem Hintergrund wurden die Stundenphasierung unter Berücksichtigung der Leitgedanken von Vertretern dramapädagogischer Ansätze sowie eigenen Überlegungen zum Stundenablauf, die in Kap. III.2.3.4 diskutiert wurden, der unterrichtlichen Alltagsrealität angepasst. Dies war vor allem auch deshalb wichtig, weil die dramapädagogischen Stunden sich weder inhaltlich noch zeitlich von den Stunden in den anderen Klassen unterscheiden durften.

Des Weiteren wurde das Interventionskonzept so entwickelt, dass die Lerninhalte nicht ausschliesslich dramapädagogisch vermittelt wurden, da eines der Ziele darin bestand, nachzuweisen, dass sich dramapädagogische Aktivitäten mit dem herkömmlichen DaF-Unterricht und der gängigen Lehrwerkarbeit verknüpfen lassen. Wie FASCHINGS Untersuchung (2017) zeigt, geht der dramapädagogische FSU mit einem grösseren Vorbereitungsaufwand einher. Will man den Unterricht dramapädagogisch ausrichten, muss man die Übungen dem Unterricht anpassen und sich verschiedener Materialien und Spielsammlungen bedienen (vgl. FASCHING 2017: 186). Die Ergebnisse legen ebenso nahe, dass das Lehrwerk für die Umsetzung von Drama-Aktivitäten eine wichtige Rolle spielt (vgl. ebd.: 187). Fast die Hälfte der 34 befragten Lehrpersonen mit Drama-Erfahrung schreibt dem Lehrwerk eine mittlere bis sehr

grosse Rolle zu (vgl. ebd.). Aus den genannten Gründen wurde bei der Konzeptionierung darauf geachtet, den Mehraufwand möglichst gering zu halten und die Lehrwerkarbeit im klassischen Sinne miteinzubeziehen.

Der dramapädagogische DaF-Unterricht für die EK wurde auf Grundlage einer umfangreichen didaktischen Recherche erstellt. Für die Entstehung eines leistungsfähigen und der Komplexität der schulischen Lehr- und Lernprozesse angemessenen Unterrichtskonzepts waren insbesondere TSELIKAS' (1999) und EVENS (2003) Arbeiten von grosser Bedeutung. EVENS Arbeit diente primär als theoretische Grundlage für die emotional ansprechende Gestaltung der zu vermittelnden Grammatikinhalt. Bei der Entwicklung von dramapädagogischen Grammatikaktivitäten waren BRINITZERS und DAMMS Übungsbuch (2005), RINVOLUCRIS Arbeiten (2004; 2002) und eine weitere Sammlung, die RINVOLUCRI zusammen mit DAVIS (2010) veröffentlichte, von grosser Hilfe. Zu den grossen Inspirationsquellen für die dramapädagogische Arbeit im Allgemeinen gehören die Werke von BOAL (1989), MALEY und DUFF (2007; 1985) sowie SCHEWE (2006; 2000; 1993a). Weitere Unterrichtsideen wurden ebenso aus den Arbeiten von KIRSCH (2013), ELENA (2012; 2011), HIPPE (2012), JOHNSTONE (2010; 2002), HOFFMANN (2009), SCHALLER (2006), SCHELLER (2004) und SCHIFFLER (1998) geschöpft. Überdies waren zahlreiche Anregungen im Internet zu finden, insbesondere in der Online-Zeitschrift *Scenario*.

#### **IV.1.5.2 Kontrollkonzept**

Ein traditioneller FSU im klassischen Sinne, wie er von HUNEKE und STEINIG (2010) charakterisiert wird, gehört der Geschichte an und wäre aus ethischen Gründen nicht vertretbar (s. Abs I.6.1). Der Leitgedanke bei der Entwicklung des Kontrollkonzepts war, dass der DaF-Unterricht so ablaufen sollte, wie er in den Klassenzimmern der meisten Deutschlehrpersonen gestaltet ist. Deswegen wurde das Kontrollkonzept zur Beurteilung und Anpassung zwei erfahrenen Lehrpersonen vorgelegt (s. Kap. IV.2.5).

Im Grunde genommen bestand das Ziel darin, ein Konzept zu entwickeln, dass sich vom Interventionskonzept nur in Hinsicht auf den Einsatz von unterschiedlichen Verfahren und Aktivitäten unterscheiden soll (s. Kap. IV.1.5). Das will heissen, dass in erster Linie darauf geachtet wurde, dass im DaF-Unterricht der KK und VK keine Elemente aus dem dramapädagogischen Unterricht vorkommen. Genauer gesagt, wurden alle bewegungsreichen Aktivitäten und solche, die nonverbale Elemente aufweisen, vermieden. Hauptsächlich bestand der Unterschied zum dramapädagogischen Unterricht darin, dass der Unterricht weitgehend lehrerzentriert war und dass die SuS im Unterricht keine Gelegenheit hatten, mit Bewegung, spielend und multimodal zu lernen. Als Kontrast-Beispiel sei hier die Wortschatzvermittlung genannt: Neue Wörter wurden im herkömmlichen DaF-Unterricht von der Lehrperson oder den SuS übersetzt, wohingegen neue Wörter im dramapädagogischen Unterricht anhand pantomimischer Darstellung seitens der Lehrperson oder der SuS erraten wurden.

Wie gesagt, will sich das für die KK und VK entworfene Unterrichtskonzept nicht als reiner traditioneller FSU verstanden wissen; es liesse sich eher als ein Konzept definieren, dass einen Unterricht nach dem «Lehrwerkansatz», wie er von kritisierenden Didaktikern bezeichnet wird, vorsieht (vgl. JELIC 2011: 26; MITZENHEIM 1990: 26; s. Kap. I.6.1.2). Dementsprechend wurden in der vorliegenden Untersuchung die Aktivitäten in der vorgegebenen Reihenfolge und nach vom Lehrbuch und Lehrerhandbuch vorgegebener Anweisung eingesetzt. Dadurch kamen bspw. auch Lieder und Lernspiele zum Einsatz, wo immer sie im Lehrbuch zu finden waren. Da spielerische Aktivitäten jedoch selten im Lehrbuch vorkommen, kann gesagt werden, dass sie sich auf diese Weise kaum Wissen aneigneten. Allerdings gab es im Lehrbuch Aktivitäten für Partner- und Gruppenarbeit, die gelegentlich durchgeführt wurden, sodass der Unterricht keinen reinen lehrerzentrierten Frontalunterricht darstellte.

#### IV.1.5.3 Unterschiede in der Grammatikvermittlung

Da in der vorliegenden Arbeit den als problematisch angesehenen Fragen in Kap. II.3.2 *nicht einzeln* nachgegangen werden kann, ist es an dieser Stelle notwendig zu erklären, wie die im besagten Kap. diskutierten Aspekte der Grammatik berücksichtigt wurden und inwiefern sich die Unterrichtskonzepte in Hinsicht auf die GV unterscheiden:

1. *Kontrollkonzept*: In der KK und VK wurden grammatische Inhalte durch die Lehrperson *frontal* eingeführt und erklärt. Die SuS lernten die Regeln durch *Hören* und *Sehen*, die *explizit* und *deduktiv* thematisiert wurden. Darauf folgte schliesslich die schriftliche Einübung grammatischer Strukturen. Die Grammatik wurde im Grunde genommen *isoliert* geübt (*Focus on Forms*). Die SuS waren weitaus *mehr schriftlich* als mündlich tätig. Es wurden hauptsächlich *fremdbestimmte Strukturübungen* eingesetzt. Spielerisches und multimodales Grammatiklernen sowie an Bewegung gekoppelte Aktivitäten wurden ausgeklammert. Daher bestand nahezu nie der Bedarf, den Klassenraum zu verändern. Auch bei mündlichen Aktivitäten sassen die SuS in hintereinander positionierten Stuhlreihen.
2. *Interventionskonzept*: In der EK galt es, die Grammatik dramapädagogisch in Anlehnung an EVENS Dramagrammatik (2003) zu behandeln (s. Kap. II.4). Daher war die GV durch die Einbeziehung des *Spielerischen*, der *Bewegung*, des Lernens *mit allen Sinnen* und durch die Berücksichtigung der *Schülerorientierung* gekennzeichnet. Die Grammatik wurde zudem *integriert* behandelt. Deswegen wurde die Grammatik in Handlungssituationen geübt, womit die dramapädagogische GV dem Konzept des *Focus on Form* und dem *selbstbestimmten Lernen* nachkommt. Des Weiteren wurden grammatische Strukturen vorwiegend *induktiv* vermittelt. Dabei wechselten sich *implizite* und *explizite* Grammatikarbeit ab. Dementsprechend wurden die SuS zuerst für neue grammatische Strukturen durch orale Aktivitäten sensibilisiert, sodass der implizite Erwerb im Vordergrund stand. Daraufhin folgte die induktive Erarbeitung der Regeln, welche anschliessend explizit thematisiert und mündlich eingeübt wurden. Dies hatte zur Folge, dass sie *mehr mündlich* als schriftlich tätig waren.

Zu den Gemeinsamkeiten, welche die beiden Arten der GV aufweisen, gehören die *Fehlerkorrektur*, der Einbezug der *Schulsprache*, die *explizite Arbeit mit bewusstmachenden Phasen*, das *Lösen von Lehrwerkgrammatikübungen zu Hause*, das *Ausmass an Grammatik* und die *vom Lehrplan sowie vom Lehrwerk Prima vorgegebene Erwerbsreihenfolge*. Die Fehlerkorrektur ist ihnen insofern gemeinsam, als darauf geachtet wurde, dass sie nicht für Fehler kritisiert oder bestraft wurden. Dadurch sollte verhindert werden, dass die Ergebnisse durch eine unangemessene Fehlerkorrektur verzerrt werden (s. Kap. II.3.2.9). Andererseits lag der Unterschied darin, dass im dramapädagogischen Unterricht die Fehler in Reflexionsphasen korrigiert wurden, während die Fehler im herkömmlichen Unterricht bereits im Laufe des Unterrichts korrigiert wurden.

#### **IV.1.5.4 Exemplarische Darstellung von Unterrichtsstunden**

Aufgrund der Komplexität der beiden Lernszenarien werden auf den folgenden Seiten Unterrichtsstunden exemplarisch vorgezeigt, womit die Kontraste zwischen den beiden Unterrichtskonzepten anschaulich gemacht werden sollen. Aus den insgesamt 72 Stunden werden exemplarisch zwei Unterrichtsstunden präsentiert. Die erste Stunde soll darlegen, wie sich die Klassen vom ersten Moment an unterschieden. Überdies soll gezeigt werden, wie dramapädagogisch ab dem ersten Sprachkontakt gelernt werden kann (Tabelle 8 und 9). Die 27. Unterrichtsstunde soll Aufschluss darüber geben, worin die Unterschiede zwischen den Klassen bei der Wortschatz- und Grammatikvermittlung bestanden (Tabelle 10 und 11). Die beschriebene Wortschatz- und Grammatikvermittlung gilt jedoch nicht für alle Stunden.

<b>Stunde:</b> 1. <b>Thema:</b> Kennenlernen <b>Klasse:</b> EK <b>Lernziele:</b> Die SuS können sich vorstellen Die SuS können einander mit «Hallo» begrüßen					
Phase	Unterrichtsschritte / Lehr- und Lernaktivitäten	Methodisches Handeln / Lehrkunstform	Sozialformen / Inszenierungstechniken	Hilfsmittel / Material / Requisiten	Zeit
Einführung	Die Lehrperson (LP) tritt ins Klassenzimmer und stellt sich auf Deutsch vor. Danach fragt sie die SuS, wie viel sie verstanden hätten. Die SuS antworten.	Entfaltung von Neugier	Plenum, Frontalimpulse / Gezielte Lehrerfragen		1 Min.
	Die LP fordert die SuS auf, die Tische wegzuräumen und einen Stuhlkreis zu bilden. Die LP beginnt, indem sie in die Richtung der rechts von ihr sitzenden Person klatscht. Der Klatscher soll möglichst flüssig in diese Richtung weitergegeben werden.	Erarbeitung eines Gruppengefühls. Aktivierung der SuS.	Frontalimpuls. Grossgruppe im Sitzkreis		3 Min.
	Die LP erklärt, dass sie sich nun einander den Klatscher zuwerfen sollen. Sie sollen sich dabei einen sehr heissen Klatschball vorstellen, den sie möglichst schnell loswerden möchten. Das Spiel wird immer intensiver.	Förderung der Reaktionsfähigkeit	Variation von Primärimpuls. Grossgruppe im Sitzkreis		2 Min.
	Die LP erklärt, dass der Klatschball nun ein Wunderball sei, den man in irgendetwas verwandeln könne. Sie verwandelt den Ball in einen Fussball und wirft ihn einem Schüler zu, nachdem sie mit ihm Augenkontakt aufgenommen hat. Der nächste Schüler verwandelt seinen Ball z. B. in einen Kuss und schickt ihn weiter.	Aktivierung der Fantasie und Kreativität. Pantomimische Darstellung	Variation von Primärimpuls. Grossgruppe im Sitzkreis / Ausgestaltung von Primärimpuls		2 Min.
	Die LP stellt sich vor (« <i>Ich heisse...</i> ») und wirft den imaginären Ball einem Schüler zu. Die SuS machen dasselbe.	Einführung ins Thema. Vorbereitung auf Interaktion. Pantomimische Darstellung	Frontalimpuls, Interaktion mit wechselndem Partner / Variation von Primärimpuls		2 Min.
Präsentation	Die LP schreibt Folgendes an die Tafel: <u>Kennenlernen</u> A: <i>Hallo, ich heisse Anne. Und du?</i> C: <i>Hallo, ich heisse Christian.</i>  Die LP spielt den Dialog als Lehrperson in der Rolle vor. Danach fordert sie die SuS auf, ihr nachzusprechen.	Thematisierung. Sensibilisierung für die Aussprache	Frontal / Chorisches Sprechen. LiRo-Technik	Tafel	10 Min.
Üben	Die LP fordert die SuS auf, sich im Raum zu bewegen, während die Musik läuft. Sobald die Musik aufhört, sollen sie sich den nächst möglichen Partner suchen und den Dialog spielen. Danach gehen sie weiter und bleiben wieder stehen, sobald die Musik aufhört.	Ermunterung zur Bewegung im Raum. Sprachproduktion bewirken.	Interaktion mit wechselndem Partner in der Grossgruppenbewegung / Omniumkontakt	Tafel, CD, CD-Player	5 Min.

	Die LP erklärt den SuS, dass sie nun eine Geste hinzufügen sollen. Die SuS laufen herum und begrüßen einander mit einer Handbewegung, wenn die Musik aufhört.	Gestische Signale während des Sprechens setzen	Interaktion mit wechselndem Partner in der Grossgruppenbewegung / Omniumkontakt. Variation von Primärimpuls	Tafel, CD, CD-Player	3 Min.
<b>Üben</b>	Die LP sagt, die SuS sollen sich in 4er- oder 5er-Gruppen aufteilen und sich einen Ort ausdenken, an dem sich zwei junge Leute kennenlernen könnten. Sie sollen eine Szene entwickeln, in der sich zwei SuS kennenlernen, während die anderen zwei oder drei SuS entsprechende Geräusche machen, die den Zuschauern verraten sollen, an welchem Ort sich die zwei Personen getroffen haben. Die SuS setzen sich zusammen und einigen sich auf einen Ort. Sie üben den Dialog als Tonbild ein. Sie experimentieren mit Lauten, Gestik und Mimik.	Aufbau einer Inszenierungskompetenz. Spontanes Erfinden fiktiver Details. Spielerische Umsetzung neu gelernter sprachlicher Strukturen. Förderung der Kooperation zwischen den SuS	Frontalimpuls. Interagierende Kleingruppen (eine agiert, die anderen beobachten) / Tonbild		10 Min.
<b>Präsentation</b>	Die LP bittet die Gruppen, ihre Tonbildszenen vorzuspielen. Die Gruppen inszenieren ihre Dialoge, während die anderen SuS gespannt zuschauen, lachen, raten und applaudieren.  *Bevor es läutet, erklärt die LP die Hausaufgaben. Sie verlässt den Raum, indem sie sich mit «Tschüs» und einer Handbewegung von ihnen verabschiedet. Die SuS machen es ihr nach (in der nächsten Stunde, fragt sie die SuS, ob sie sich an den Abschiedsgruss erinnern würden).	Aufbau einer Darbietungskompetenz. Veröffentlichung der Gruppenergebnisse. Bewusstes Zuschauen.	Gruppenarbeit im Plenum / Beobachterauftrag. Raten. Tonbild. Geräuschkulisse		7 Min.

Bemerkung: Hausaufgabe: Die SuS sollen neben dem Dialog im Heft ein passendes Bild hinzeichnen und ausmalen.

Tabelle 8: 1. Unterrichtsstunde in der EK



Stunde:	1.				
Thema:	Kennenlernen				
Klasse:	KK / VK				
Lernziele:	Die SuS können sich vorstellen Die SuS können einander mit «Hallo» begrüßen und mit «Tschüs» verabschieden				
Phase	Unterrichtsschritte / Lehr- und Lernaktivitäten	Methodisches Handeln / Lehrkunstform	Sozialformen / Inszenierungstechniken	Hilfsmittel / Material / Requisiten	Zeit
Einführung	Die LP tritt in die Klasse und stellt sich auf Deutsch vor. Danach fragt sie die SuS, wie viel sie verstanden hätten.	Entfaltung von Neugier.	Frontal / Gezielte Lehrerfragen		1 Min.
	Die LP fragt die Klasse, was sie alles auf Deutsch sagen könnten und schreibt die Ausdrücke an die Tafel.	Auflockerung und Ermutigung zum Sprechen	Arbeit im Plenum / Tafelarbeit	Tafel	4 Min.
	Die LP fragt die SuS, welche Begrüßungen sie auf Deutsch kennen würden. Falls «Hallo!» nicht erwähnt wird, ergänzt die LP die Begrüßung an die Tafel.	Ermutigung zum Sprechen	Frontal / Tafelarbeit	Tafel	1 Min.
Präsentation	Die LP schreibt Folgendes an die Tafel: <u>Kennenlernen</u> A: Hallo, ich heiße Anne. Und du? B: Hallo, ich heiße ....	Thematisierung. Sensibilisierung für die Aussprache. Sicherung des Textverständnisses	Frontal. Einzelarbeit / Chorisches Sprechen. Tafelarbeit. Textübersetzung	Tafel	10 Min.
	Die SuS lesen den Dialog mit der LP im Chor vor. Die LP fragt die SuS, ob sie den Dialog verstehen würden. Falls nötig, wird übersetzt. Die SuS schreiben den Dialog ins Heft.				
Üben	Wenn alles klar ist, erklärt die LP den Ablauf der Kettenübung. Sie stellt sich vor und fragt den nächsten Schüler. Dieser Schüler stellt sich vor und fragt weiter (bis alle dran waren).	Vorbereitung auf Interaktion. Wechsel von schriftlicher zu mündlicher Sprachproduktion. Spielerische Umsetzung neu gelernter sprachlicher Strukturen	Frontalimpuls. Interaktion mit wechselndem Partner im Plenum / Kettenübung. Fragen und Antworten	Tafel	7 Min.
	Die LP wischt den Dialog von der Tafel weg und bittet die SuS, ihre Bücher und Hefte zu schließen. Die Übung wird wiederholt, wobei die SuS einander jetzt nicht der Reihe nach fragen müssen.	Memorieren. Spielerische Umsetzung neu gelernter sprachlicher Strukturen. Förderung der Interaktion zwischen den SuS	Variation von Frontalimpuls. Interaktion mit wechselndem Partner im Plenum / Fragen und Antworten		7 Min.
Semantisierung	Die LP fordert die SuS auf, das Buch auf S. 5 zu öffnen und den Unterschied zwischen «Hallo!» und «Tschüs!» herauszufinden.	Verarbeitung der Bildwahrnehmung.	Arbeit im Plenum / Beobachterauftrag.	Buch	3 Min.
Üben	Die LP demonstriert den Unterschied anhand einer Zeichnung an der Tafel und bittet die SuS zu zweit einen Dialog zu schreiben. Neben dem Dialog sollen sie eine Zeichnung von sich und dem Partner malen. Im Anschluss erklärt sie die Hausaufgaben.	Wechsel von mündlicher zu schriftlicher Sprachproduktion. Förderung der Kooperation.	Frontal. Partnerarbeit / Visualisierung. Schreiben. Zeichnen	Tafel	12 Min.

---

\*Bevor es läutet, erklärt die LP die Hausaufgaben. Sie verlässt den Raum, indem sie sich mit «Tschüs» und einer Handbewegung von ihnen verabschiedet. Die SuS machen es ihr nach

---

Bemerkung: Hausaufgabe: Die SuS sollen den Dialog fertig schreiben und die Zeichnung ausmalen.

---

*Tabelle 9: 1. Unterrichtsstunde in der KK und VK*

<b>Stunde:</b> <b>Thema:</b> <b>Klasse:</b> <b>Lernziele:</b>	27. Hast du...? EK Die SuS können über Haustiere sprechen. (Grammatik: Akkusativ wiederholen und anwenden, Wortschatz: Tiere und Schulsachen wiederholen)				
Phase	Unterrichtsschritte / Lehr- und Lernaktivitäten	Methodisches Handeln / Lehrkunstform	Sozialformen / Inszenierungstechniken	Hilfsmittel / Material / Requisiten	Zeit
Einführung	Hausaufgabenkontrolle	Die SuS kontrollieren gemeinsam die Hausaufgaben.	Arbeit im Plenum / Fragen und Antworten	Arbeitsbuch	5 Min.
	<p>Die LP fordert die SuS auf, sich im Raum zu verteilen, sodass jeder rechts und links von sich genügend Platz hat. Die LP erklärt die Tanzschritte:</p> <p>Der... &gt; ein Schritt nach rechts  Die... &gt; ein Schritt nach links  Das... &gt; Drehung</p> <p>Während die Musik läuft, tanzen sie am Platz. Wenn die LP z. B. «<i>der Affe</i>» sagt, machen einen Schritt nach rechts und verwandeln sich in einen Affen und tanzen weiter, bis sie das nächste Wort hören. Zwei Minuten später diktiert die LP die Wörter ohne Artikel.</p>	Ermutigung zur Bewegung im Raum. Wortschatz- und Grammatikwiederholung	Einzelarbeit in der Grossgruppebewegung / Tanz. Pantomime.	CD, CD-Player	5 Min.
Üben	<p>Die SuS bilden einen Kreis. Sie stellt sich in die Mitte des Kreises und sagt: «<i>Ich bin eine Katze.</i>» und nimmt eine Haltung ein. Danach bittet sie zwei SuS das Bild zu ergänzen und dabei auch zu sagen, was sie sind (z. B. Elefant und Frosch). Die LP als erste Person entscheidet sich für einen der beiden SuS in der Mitte, indem sie sagt: «<i>Ich möchte den Frosch.</i>» und im Anschluss die Mitte mit demjenigen Schüler verlässt. Der Schüler, der in der Mitte steht, wiederholt, was er ist (ein Elefant) und wird von zwei weiteren SuS ergänzt usw. Die LP schreibt das Verb «<i>möchten</i>» in der 1. Per. Sg. an die Tafel und bittet die SuS, ihr die Bedeutung zu erklären.</p>	Grammatik und Wortschatz festigen. Erprobung von Körperhaltung im Raum. Zurückhaltende SuS ihren Platz finden lassen	Interagierende Grossgruppe im Stehkreis / Pantomime. Improvisation. Sprechübung	Tafel	5 Min.
	<p>Die L fordert die SuS auf, einen Stuhlkreis zu bilden, während sie Folgendes an die Tafel schreibt: <i>Ich packe meine Schultasche und lege .... hinein.</i></p> <p>Sie erklärt dabei nicht, dass es sich hierbei um ein trennbares Verb handelt. Danach setzt sie sich zu ihnen und spricht den Satz aus, indem sie ihn gleichzeitig darstellt. Die SuS erraten die Bedeutung, worauf die LP das Spiel erklärt.</p> <p>Die LP beginnt, indem sie sagt: «<i>Ich packe meine Schultasche. Ich habe einen Bleistift.</i>» und macht eine passende Bewegung dazu. Jeder Schüler fügt dem Rucksack einen weiteren Gegenstand hinzu und wiederholt das Vorige. Der nächste Schüler sagt z. B. «<i>Ich packe meine Schultasche. Ich habe einen Bleistift und eine Schere.</i>» Wenn</p>	Grammatik und Wortschatz festigen. Sensibilisierung für neue grammatische Strukturen (trennbare Verben). Memorieren. Interpretation des nonverbalen Ausdrucks	Grossgruppe im Sitzkreis / Lernspiel. Pantomime. Bewusstes Zuhören	Tafel	10 Min.

Üben	ein Schüler sich nicht mehr an einen Gegenstand erinnern kann, dann helfen die Mitschüler pantomimisch nach.				
	Die LP schreibt « <i>Hast du einen Hund?</i> » an die Tafel und fragt die SuS, wie sie auf die Frage antworten könnten. Die SuS wiederholen die Ja/Nein-Frage.	Grammatik wiederholen. Metasprachliche Auseinandersetzung.	Arbeit im Plenum. / Fragen und Antworten	Tafel	5 Min.
	Die SuS werden aufgefordert, ihre Augen zu schliessen und an eine Person zu denken, die sie gerne wären. Die LP stellt Einfühlungsfragen (z. B. « <i>Wie fühlst du dich?</i> », « <i>Was hast du an?</i> » usw.). Nach der Frage: « <i>Wie heisst du?</i> » fordert sie sie dazu auf, darüber nachdenken, welches Tier zu dieser Person passen würde und wie sie sich mit dem Tier bei einem Spaziergang im Park verhalten würde ( <i>Hat sie es in den Händen? Führt sie es an der Leine? Oder sitzt es auf der Schulter?</i> ).	Einfühlung in die Rolle. Ausbau der Eigenschaften zu fiktiven Personen und Tieren.	Frontalimpuls. Einzelarbeit / Einfühlungsfragen		2 Min.
	Die LP bittet die SuS, ihre Augen zu öffnen, aufzustehen, die Stühle wegzuschieben und die Personen, die sie sich vorgestellt haben, zu spielen. Während dessen stellt die LP weitere Einfühlungsfragen, die den SuS helfen sollen, die Personen darzustellen. Danach bittet sie die SuS, sobald sie im Raum jemandem begegnen, zu begrüßen. Die SuS bleiben in ihren Rollen, bzw. achten auf die Mimik, Gestik und Körperhaltung, verändern ihren Gang, Tonfall und ihre Stimme. Die LP macht mit und dient als Vorbild.	Erprobung von Körperhaltung im Raum. Agieren aus einer Rolle.	Einzelarbeit innerhalb der Grossgruppebewegung / Charakterizing. LiRo-Technik		2 Min.
	Die SuS agieren weiterhin als fiktive Personen und bekommen die Aufgabe, möglichst viele Tiere zu erraten. Wenn sich zwei Personen im Park begegnen, dann begrüßen sie zuerst einander, woraufhin einer fragt: « <i>Hast du ein ...?</i> » und der andere die Frage mit » <i>Nein, ich habe kein...</i> » oder « <i>Ja, ich habe ein...</i> » beantwortet. Während des Ratespiels, müssen sie ihre Tiere z. B. streicheln oder die Leine so fest zu sich ziehen, damit es nicht wegrennt, um den SuS das Raten zu erleichtern. Gefährlich wird es dann, wenn ein Papagei einem Löwen im Park begegnet.	Agieren aus einer Rolle. Aufbau einer Inszenierungskompetenz. Grammatik üben.	Interaktion mit wechselndem Partner in der Grossgruppenbewegung / Charakterizing. LiRo-Technik. Sprechübung		8 Min.
	Die LP verlässt ihre Rolle und bittet die SuS stehen zu bleiben, ihre Augen zu schliessen, die Tiere los zu lassen und als sie selbst zurückzukehren. Die L stellt folgende Fragen: <i>Wie hat es sich angefühlt, ohne Vorbereitung auf Deutsch zu sprechen? War es schwierig? Hat es Spass gemacht?</i> Bevor sie die Fragen beantworten, sollen sie sich vorstellen, ein Bienenschwarm zu sein. Alle stehen auf und bewegen sich frei hin und her, bilden kleine oder grössere Gruppen, schwärmen von einer zur anderen und diskutieren über die Stunde in der Ausgangssprache. Nach der Übung, sagen sie der LP, was sie vom szenischen Spiel halten (so müssen die SuS nicht einzeln ihre persönliche Meinung, sondern können der LP die Meinung der Klasse mitteilen)	Verlassen der fiktiven Welt. Reflexion der Selbsterfahrung	Interaktion mit wechselndem Partner in der Grossgruppebewegung / LaRo-Technik. Reflexion. Schülergespräch		3 Min.

Tabelle 10: 27. Unterrichtsstunde in der EK

<b>Stunde:</b> <b>Thema:</b> <b>Klasse:</b> <b>Lernziele:</b>	27. Hast du...? KK / VK Die SuS können über Haustiere sprechen. (Grammatik: Akkusativ wiederholen und anwenden, Wortschatz: Tiere und Schulsachen wiederholen)				
Phase	Unterrichtsschritte / Lehr- und Lernaktivitäten	Methodisches Handeln / Lehrkunstform	Sozialformen / Inszenierungstechniken	Hilfsmittel / Material / Requisiten	Zeit
Einführung	Hausaufgabenkontrolle	Die SuS kontrollieren gemeinsam die Hausaufgaben	Arbeit im Plenum / Fragen und Antworten	Arbeitsbuch, Arbeitsblatt	5 Min.
	Die LP bittet die SuS, ihre Arbeitsbücher auf dem Tisch zu lassen. Daraufhin bittet sie sie, ihr die Grammatik von der letzten Stunde zu erklären. Dann fragt sie, ob sie den grammatischen Teil verstanden hätten oder ob sie alles noch einmal erklären solle.	Grammatik wiederholen	Arbeit im Plenum. Frontal / Schülergespräch. Lehrervortrag	(Tafel)	5 Min.
Üben	Auf S. 21 im Arbeitsbuch lösen die SuS die Ü6-7 (Kontrolle im Plenum).	Grammatik einüben (bestimmter, unbestimmter und negativer Artikel, Akkusativ, Verb «haben»)	Einzelarbeit / Arbeit mit dem Arbeitsbuch	Arbeitsbuch	17 Min.
	Die LP fragt die SuS, ob sie Haus- und Lieblingstiere hätten. Dann erklärt sie den SuS, dass sie gruppenweise über ihre Haus- und Lieblingstiere sprechen sollen und schreibt die neuen Wörter an die Tafel. Die Gruppen werden gebildet, indem sich die SuS aus der ersten und dritten Reihe nach hinten drehen, sodass sie immer zu viert zusammenarbeiten können. Die LP geht von einer Gruppe zur anderen und hilft gegebenenfalls nach.	Grammatik und Wortschatz einüben	Frontal. Gruppenarbeit / Gelenktes Gespräch. Sprechübung	Tafel	3 Min.
	Pro Gruppe erzählt ein freiwilliger Schüler der ganzen Klasse, welche Haus- und Lieblingstiere sie hätten.	Grammatik und Wortschatz einüben. Wissenssicherung	Arbeit im Plenum. Gruppenarbeit / Sprechübung		8 Min.
	Die LP erteilt die Hausaufgaben und fordert die SuS auf, zu zweit einen ähnlichen Dialog wie im Arbeitsbuch auf S. 21 zu schreiben, den freiwillige SuS in der nächsten Stunde vortragen dürfen.	Grammatik und Wortschatz festigen.	Partnerarbeit / Schreibübung.	Arbeitsbuch, Heft	7 Min.
Bemerkung: Hausaufgabe: AB S. 22, Ü8a-b					

Tabelle 11: 27. Unterrichtsstunde in der KK und VK

#### IV.1.6 Forschungsinstrumente

Das Forschungsobjekt wurde mittels *Test- und Befragungsinstrumenten* untersucht. Zu den Befragungsinstrumenten zählen mündliche und schriftliche Befragungen: die *Gruppendiskussion* und zwei *Fragebögen*. Zu den Testinstrumenten zählen ebenso eine mündliche und zwei schriftliche Testformen: eine *mündliche Prüfung*, vier *schriftliche Lernfortschrittstests* und zwei *Sprachdiagnostetests (C-Tests)*. Allen Instrumenten ist gemeinsam, dass sie auf Tauglichkeit hin getestet wurden. Alle Pretests führten dazu, dass die Erhebungsinstrumente bezüglich einer klaren Strukturierung revidiert und z. T. modifiziert wurden, wodurch sie eine Optimierung erfuhren. Des Weiteren ist den Instrumenten die Prüfungen der Qualität bzw. der Erfüllung der Gütekriterien gemeinsam. Tabelle 12 stellt die Erhebungsinstrumenten mit den konkreten Messzeitpunkten im Überblick dar. Die Instrumente können in Kap. VII.B eingesehen werden.

Zeitpunkt	Erhebungsinstrumenten	Funktion	Sprache
Mai 15	alle Lernfortschrittstests	Pretest	D/S
Jun 15	alle Fragebögen	Pretest	S
Jul 15			
Aug 15			
Sep 15			
Okt 15	1. LFT	Ermittlung der Schülerleistung	D
	AMTB (t <sub>1</sub> )	Befragung	S
	Fragebogen zum Grammatiklernen (t <sub>1</sub> )	Befragung	S
Nov 15			
Dez 15	2. LFT	Ermittlung der Schülerleistung	D
Jan 16			
Feb 16	AMTB (t <sub>2</sub> )	Befragung	S
	Fragebogen zum Grammatiklernen (t <sub>2</sub> )	Befragung	S
Mär 16	3. LFT	Ermittlung der Schülerleistung	D
Apr 16	Deutsch-C-Test	Pretest	D
Mai 16	4. LFT	Ermittlung der Schülerleistung	D
Jun 16	Mündliche Prüfung	Ermittlung der Schülerleistung	D
	Englisch-C-Test	Ermittlung des Sprachstands	E
	Deutsch-C-Test (t <sub>1</sub> )	Ermittlung des Sprachstands	D
	AMTB (t <sub>3</sub> )	Befragung	S
	Fragebogen zum Grammatiklernen (t <sub>3</sub> )	Befragung	S
Jul 16			
Aug 16			
Sep 16	Deutsch-C-Test (t <sub>2</sub> )	Ermittlung des Sprachstands	D
	Gruppendiskussion	Befragung	S

Tabelle 12: Erhebungszeitpunkte, Erhebungsinstrumente und Interventionsphase (grau unterlegt)

#### IV.1.6.1 Testinstrumente

Zur Überprüfung der Hypothesen zum Lernerfolg und zur Behaltensleistung wurden standardisierte und selbst entwickelte Testinstrumente eingesetzt. Für alle Tests wurde überprüft, ob sie den Haupttestgütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität*, welche die Voraussetzung für die legitime Interpretation wissenschaftlicher Erkenntnisse sind, standhalten können.<sup>160</sup> Nachdem die Testinstrumente vorgestellt wurden, wird über die Erfüllung dieser notwendigen Voraussetzungen für jedes Testinstrument einzeln diskutiert.

##### *Lernfortschrittstests*

Generell verfolgen Lernfortschrittstests das Ziel, die Lernleistung des während der Interventionsphase erworbenen Wissens zu erheben. Die Lernleistung stellt gleichzeitig die Stellgrösse für den Lernerfolg dar und manifestiert sich in der erzielten Punktzahl. Alle Lernfortschrittstests verfügen über ein Punktesystem, bei dem für jede Aufgabe eine bestimmte Anzahl von Punkten vergeben wird. Den Punkten entsprechend befindet sich auf der vorderen Seite der Tests eine Skala, welche Auskunft über Noten- und Punkteverteilungen gibt. Das Punktesystem wie auch die Skala verwirklichen das Prinzip der Notentransparenz. Die Noten dienen ausschliesslich der Eintragung der Noten ins Schulbuch, anhand derer die Deutschnote am Ende des Schuljahres ausgerechnet und ins Zeugnis eingetragen wird. Die erzielten Punkte wurden andererseits für den Untersuchungszweck verwendet.

Die Lernfortschrittstests umfassen verschiedene Aufgaben: zum Lese- und Hörverstehen sowie zum Wortschatz und zur Grammatik (jeweils zwischen 25 und 50 Items), wobei beim vierten, zum Schluss der Intervention eingesetzten Lernfortschrittstest (LFT) eine offene Aufgabe zur schriftlichen Produktion hinzukommt. Bei den meisten Items handelt es sich um objektiv auswertbare Aufgaben mit eindeutigen Lösungen. Sie bestehen vorwiegend aus geschlossenen Aufgabenformaten (z. B. Mehrfachwahlaufgaben, Richtig-Falsch-Aufgaben usw.), aber es kommen auch halboffene Aufgaben (z. B. Ergänzungsaufgaben usw.) vor. Bei der Auswertung der halboffenen Aufgaben wurde genau definiert, unter welchen Bedingungen die SuS einen ganzen oder halben Punkt erzielen können. Die Testdauer aller Tests betrug jeweils 45 Minuten. Alle Lernfortschrittstests wurden von derselben Lehrperson korrigiert, um somit eine einheitliche Korrektur gewährleisten zu können. Alle SuS erhielten eine Rückmeldung zu ihren erworbenen Leistungen und Noten im Test.

Die Konstruktion der insgesamt vier Tests erfolgte nach didaktischen Gesichtspunkten und im Einklang mit dem bearbeiteten Lernstoff. Vor der Untersuchung wurden alle Lernfortschrittstests einem Testexperten vorgelegt. Anschliessend wurden sie angepasst und daraufhin qualitativ pregetestet. Beim Pretest hatten fünf SuS der fünften Klasse die Aufgabe, die Items auf Schwierigkeit und die Aufgabenstellung auf Verständlichkeit zu beurteilen. Folglich wurden die

---

<sup>160</sup> Nach BORTZ und DÖRING (2006: 195) ist ein Testinstrument objektiv, «wenn verschiedene Testanwender bei denselben Personen zu den gleichen Resultaten gelangen.» Reliabilität steht für die Verlässlichkeit der Messung. Dadurch wird beurteilt, ob ein Test bei wiederholtem Messen unter gleichen Bedingungen bei denselben Probanden immer gleiche Resultate erzielt. Die Validität steht für die Gültigkeit der Messung und sie gibt uns die Antwort darauf, ob das Instrument tatsächlich das erhebt, was gemessen werden soll.

Tests ihren Beurteilungen entsprechend abgestimmt. Bspw. fanden es die SuS bei neuen Aufgabenformaten zum Teil schwierig, anhand der Aufgabenstellung herauszufinden, wie die Aufgabe gelöst werden soll. Nachdem ihnen das Aufgabenformat erklärt wurde, stellte das Lösen der Aufgabe kein Problem dar. Infolgedessen wurde bei jeder Aufgabe ein Beispiel gegeben, anhand dessen sie sich beim Lösen der Aufgabe orientieren konnten. Als weiteres Beispiel sei hier Item 2 im 3. LFT genannt. Aufgrund zahlreicher Lückenaufgaben konnten die SuS an einigen Stellen nicht nachvollziehen, was von ihnen erwartet wurde. Deswegen wurde die Anzahl an Lücken reduziert und darauf geachtet, dass sich im Satz bestimmte Wörter befinden, die ihnen einen Hinweis darauf liefern, was fehlen könnte.<sup>161</sup>

Aufgrund des beschriebenen Aufbaus, der Übereinstimmung der Test- mit den Lernzielen und der Konsultierung eines Experten kann gesagt, dass die Tests eine *inhaltliche Validität* aufweisen. Aussagen zur *Kriteriums- und Konstruktvalidität* werden an dieser Stelle nicht gemacht, weil Voruntersuchungen notwendig sind, die nicht durchgeführt werden konnten (vgl. SCHMELTER 2014: 40f.). Andererseits kann vermutet werden, dass insgesamt eine hohe Validität vorliegt, weil diese von der Objektivität und Reliabilität abhängt. Die *Objektivität* zeigt sich dadurch, dass Punkteskalen vorliegen, anhand derer alle Aufgaben gleich bewertet und dadurch, dass offene Aufgaben nach einem vordefinierten Schema bewertet wurden. Für die Auswertung der Schreibaufgabe im Rahmen des 4. LFT, welche die schriftliche Produktion der SuS testet, wurde ein Kriterienraster erstellt, damit die Aufgabe objektiv bzw. kriterienorientiert geratet werden konnte (für Kriterien s. Kap. VII.B.8). Dafür wurden zuerst alle verfassten Texte transkribiert und kodiert, um den *Ratern* personenbezogene Rückschlüsse zu verwehren. Danach wurden je drei Aufsätze aus jeder Klasse, bzw. neun insgesamt, per Zufall ausgewählt und von einem Expertenteam für die Testentwicklung am Institut für Mehrsprachigkeit in Fribourg bewertet. Anhand der Expertenratings erfolgte dann die Bewertung der transkribierten Texte durch vier erfahrene Lehrpersonen anhand der beiliegenden Bewertungskriterien. Die vier Lehrpersonen korrigierten jeden Text eigenständig und beurteilten sie mittels dreistufiger Skalen für die Aspekte *Erfüllung der Aufgabe*, *Wortschatz*, *Grammatik* und *Orthographie*. Dabei waren die *Rater* verblindet.<sup>162</sup> Anschliessend wurde die Punktevergabe verglichen und diskutiert, woraufhin jede Lehrperson die Möglichkeit hatte, ihre Bewertung zu überdenken und allenfalls zu ändern. Zur Qualitätssicherung wurde auch die Interrater-Korrelation berechnet. Der durchgeführte Test ergibt für die Gesamtbewertung der Texte eine prozentuale Übereinstimmung von 90.1%, was als eine sehr hohe Übereinstimmung zu betrachten ist ( $r = .949$ ). Die Übereinstimmung bei der Bewertung der einzelnen Teile kann im Anhang nachgesehen werden (Kap. VII.D.3.5). Überdies liegt dank der Konstanthaltung der bestimmten Durchführungsbedingungen eine angemessene *Durchführungsobjektivität* vor. Um die *Reliabilität* jedes Tests zu überprüfen, wurde die interne Konsistenz gemessen. Angelehnt an die Einteilung von

<sup>161</sup> Ursprünglich sah ein Satz in der Einsetzaufgabe so aus: Er \_\_\_\_\_ Schweiz. Da mehrere Antworten möglich waren, was SuS dazu veranlassen könnte, Verständnisfragen während der Prüfung zu stellen, wurde der Satz folgendermassen geändert: Er \_\_\_\_\_ aus der \_\_\_\_\_. Aufgrund der Information im ihnen vorliegenden Steckbrief konnten die Lücken problemlos ergänzt werden.

<sup>162</sup> Für eine Erklärung s. Fussnote 142.



BÜHNER (2011) werden die Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse für alle Lernfortschrittstests als hoch reliabel interpretiert (Tabelle 13).<sup>163</sup>

Instrument	Cronbachs Alpha	nItems
1. LFT	.820	29
2. LFT	.938	51
3. LFT	.940	38
4. LFT	.908	24

Tabelle 13: Cronbachs Alpha und Itemanzahl für jeden LFT

### C-Test

C-Tests gehören zu Sprachdiagnostiktests und werden zur Messung des Sprachentwicklungsstandes eingesetzt. Als Diagnoseinstrumente werden C-Tests in Forschungen hauptsächlich aus zwei Gründen eingesetzt: Sie sind ökonomisch und zuverlässig. Sie werden schnell erstellt, schnell durchgeführt (ca. 20 Minuten) und leicht ausgewertet. In der vorliegenden Untersuchung dienen die C-Tests dem doppelten Zweck: *den Sprachstand der SuS differenzierter* zu erfassen und die *Nachhaltigkeit des Gelernten* zu überprüfen.<sup>164</sup> Aus diesem Grund wurde der C-Test in deutscher Sprache zweimal bzw. einmal nach der Intervention und drei Monate danach eingesetzt.

Der für diese Untersuchung zusammengesetzte C-Test besteht aus vier Texten, die je 20 Items beinhalten. Diese Items bestehen aus Lücken, die zu lösen sind. Die Lücken stellen die zweite Worthälfte bei jedem dritten Wort dar, wobei nur beim ersten und letzten Satz im Text keine Lücken vorzufinden sind.<sup>165</sup> Dadurch, dass die SuS die zweite Worthälfte durch die richtigen Buchstaben ersetzen sollen, «müssen sie ihre allgemeine Sprachkompetenz beim Lesen aktivieren» (BAUR et al. 2013: 2). Aufgrund dessen können relativ valide und reliable Aussagen über ihren aktuellen Sprachstand gemacht werden.

Da der C-Test aus zwei vorliegenden<sup>166</sup> und zwei selbst erstellten Schulbuchtexten<sup>167</sup> besteht, musste ein Pretest durchgeführt werden. Der Pretest wurde an einer anderen Schule zwei Wochen vor dem Einsatz des C-Tests mit Fünftklässlern durchgeführt. Anhand der Daten wurde eine *Item- und Reliabilitätsanalyse* durchgeführt, wonach der C-Test angepasst wurde. Da der Ausschluss von zu schwierigen ( $P > .1$ ) und zu leichten Items ( $P < .9$ ) die Testkonzeption gestört hätte, durfte die Itemanzahl nicht verringert werden. Deshalb konnten dabei nicht alle problematischen Items ersetzt werden. Dies stellte hier jedoch kein allzu grosses Problem für die Untersuchung dar, weil der Test eine Differenzierung zwischen den SuS ermöglichen sollte, sodass es legitim war, einen C-Test einzusetzen, der auch Items mit einem hohen Schwierigkeitsgrad beinhaltet, sofern der Test eine hohe interne Konsistenz aufweist, was hier zutrifft (Tabelle 14). Die Itemanalyse zeigt, dass der Test trotz schwieriger und leichter Items

<sup>163</sup> Nach BORTZ und DÖRING (2006: 725) wird Cronbachs Alpha ab .800 als gut interpretiert.

<sup>164</sup> Zur Ermittlung des Sprachniveaus konnte der C-Test nicht eingesetzt werden, weil sich die SuS nach der Intervention erst auf dem Niveau A1/1 befanden.

<sup>165</sup> Für einen Überblick der Tilgungsprinzipien s. BAUR et al. (2013: 3ff.).

<sup>166</sup> Ein Text stammt aus dem C-Test 2014 von der Zentralstelle für das Auslandsschulwesen (Regionalbüro Südosteuropa). Ein Weiterer stammt aus dem C-Test von BAUR et al. (2013).

<sup>167</sup> Die Texte stammen aus den Lehrbüchern *Wir 1* und *Magnet 1* und wurden nach den beschriebenen Prinzipien bearbeitet.

als mittelschwer einzustufen ist, was für einen C-Test als optimal gilt. Da dieser Test ebenfalls – wie alle Lernfortschrittstests – aufgrund des Aufbaus, der Bewertung und den Durchführungsbestimmungen als *objektiv* betrachtet werden darf, kann angenommen werden, dass die Wahrscheinlichkeit hoch ist, dass es sich um ein *valides Messinstrument* handelt.

Wert	nItems	Cronbachs Alpha	P (min)	P (max)	P (M)
RF-Wert	76	.934	.017	.950	.335
WE-Wert	79	.945	.033	.950	.454

Tabelle 14: Anzahl der Items, Werte des Cronbach Alphas, Spannweite der Itemschwierigkeit (min-max) und die mittlere Itemschwierigkeit der ermittelten Werte des C-Tests zum ersten Messzeitpunkt

Neben dem C-Test in deutscher Sprache wurde auch einer in englischer Sprache am Ende der fünften Klasse eingesetzt. Der Englisch-C-Test dient ausschliesslich dazu, den Sprachstand zwecks der Störfaktorenkontrolle zu ermitteln (s. Kap. IV.1.4). Da dieses Testinstrument den Autoren STUDER und LENZ (2014) zufolge ein *standardisierter*, *valider* und *reliabler* und für diese Schulstufe entwickelter Test ist, wurde er keinem Pretest unterzogen.<sup>168</sup>

### Mündliche Prüfung

Für die Überprüfung der mündlichen Produktionsleistung wurde das Prüfungsmaterial für den Teil Sprechen aus zwei Modellsätzen zum *Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1* verwendet.<sup>169</sup> Die mündliche Prüfung besteht aus drei Teilen. In Teil 1 werden maximal zwei Punkte, in Teil 2 und 3 maximal vier Punkte vergeben. Für die Aussprache können zusätzlich zwei Punkte in der Prüfung erlangt werden. Somit können im Prüfungsteil Sprechen maximal zwölf Punkte erzielt werden. Die Testteile bestehen aus den folgenden Aufgaben: In Teil 1 haben die SuS die Aufgabe zu zeigen, dass sie in der Lage sind, sich in einfachen Sätzen vorzustellen. Während Teil 1 monologisch angelegt ist und als Eisbrecher dient, sind die anderen zwei Teile partnerorientiert und daher von grösserer Bedeutung. Das Ziel des 2. Teils der Prüfung besteht darin, als Reaktion auf zwei sprachliche Stimuli, bzw. anhand von Sprechkarten mit einem Begriff zu zwei Themen, je eine Frage an einen Mitschüler zu stellen und genauso auf eine Frage des Mitschülers zu antworten. Dadurch soll die Fähigkeit, einfache Fragen und Antworten zu bekannten Alltagsthemen zu formulieren, geprüft werden. Bei Teil 3 werden die SuS abermals aufgefordert, anhand von Sprechkarten zu interagieren, wobei auf diesen Karten keine Begriffe, sondern Piktogramme mit Frage- oder Ausrufezeichen abgebildet sind. Den Abbildungen entsprechend sollen die SuS eine Bitte, Aufforderung oder Frage formulieren und ebenso auf eine Bitte, Aufforderung oder Frage eines Mitschülers adäquat reagieren. Nonverbale Reaktionen werden ebenso berücksichtigt.

<sup>168</sup> Der Englisch-C-Test stammt aus der Sammlung von Instrumenten für die Beurteilung und Förderung sprachlicher Kompetenzen «lingualevel» (C-Test Nr. 1, A1.2-A2.2).

<sup>169</sup> Die zwei Modellsätze (Modellsätze 01 und 02) können mitsamt Testinhalten, Bewertungskriterien und [Durchführungsbestimmungen](#) auf der [Webseite des Goethe-Instituts](#) nachgesehen werden (Stand: 22.6.2017).

Bei der Durchführung der mündlichen Prüfungen wurde genau darauf geachtet, dass die Prüfung unter den vom Goethe-Institut vorgeschriebenen Prüfungsbedingungen ablief.<sup>170</sup> Alle Prüfungen wurden mittels Videoaufnahme dokumentiert. Je nach Gruppengrösse dauerte die Prüfung 10–15 Minuten. Die SuS wurden ordnungsgemäss von zwei Lehrpersonen getestet und anschliessend von vier *Ratern* anhand der dazugehörigen Bewertungskriterien unabhängig bewertet, wovon zwei *Rater* verblindet waren.<sup>171</sup> Um die Qualität der Bewertungen zu sichern, wurde die *Interrater-Reliabilität* bzw. die Übereinstimmung zwischen den Bewertern statistisch überprüft. Für die gesamte mündliche Prüfung liegt eine hohe Übereinstimmung von 88.6% vor ( $r = .940$ ). Die Übereinstimmung der *Rater* bei der Bewertung der einzelnen Teile kann in Kap. VII.D.4.1 nachgesehen werden.

Obwohl sich die Prüfung an der international anerkannten Kompetenzskala des GER orientiert und dadurch eine einheitliche Überprüfung des Lernerfolges gewährleistet wird, wurde in dieser Arbeit kein Versuch unternommen, die SuS einem Niveau zuzuordnen, weil sie nach dem ersten Lernjahr das Sprachlevel A1 praktisch nicht erreichen konnten. Um daher ihre Lernleistung adäquat zu testen, musste das Prüfungsmaterial der zwei Modellsätze so kombiniert werden, dass nur die im Unterricht behandelten Themen vorkamen. Folglich dient die mündliche Prüfung allein dazu, die mündliche Produktionsleistung zwischen den SuS zu vergleichen.

#### IV.1.6.2 Befragungsinstrumente

Für die Überprüfung der Hypothesen lag die Durchführung von standardisierten Fragebögen nahe. Standardisierte Fragebögen müssen genauso wie Testinstrumente den Gütekriterien *Objektivität*, *Reliabilität* und *Validität* standhalten, damit generalisierbare Ergebnisse erzielt werden können. In der vorliegenden Studie konnte die Validität durch den Einsatz von bereits verwendeten, standardisierten Fragebögen angestrebt werden. Des Weiteren war mit einer Standardisierung des Verfahrens die Vergleichbarkeit der Untersuchungsbefunde sowohl verschiedener Gruppen als auch unterschiedlicher Messzeitpunkte (am Anfang, in der Mitte und am Ende des Schuljahrs) gewährleistet. Mit der Vorlage eines standardisierten Fragebogens, in dem zu jedem Zeitpunkt allen Befragten die gleichen Fragen in gleicher Formulierung und Reihenfolge gestellt wurden, konnte dies gesichert werden. Es ist daher anzunehmen, dass die Befragungsinstrumente *valide* sind, was aber genauer nachgeprüft werden müsste, da keine Voruntersuchungen durchgeführt wurden.

Alle Befragungsinstrumente wurden entsprechend der Empfehlung von SCHRAMM und MARX (2017: 215) auf Serbisch übersetzt, in dieser Sprache eingesetzt und ausgewertet. Dabei wurde darauf geachtet, dass die Sprache dem kognitiven und linguistischen Entwicklungsstand der SuS angepasst wurde. Überdies wurde dem Alter entsprechend ein kinderfreundliches Fragebogenlayout gewählt. Die Anonymität wurde zugesichert und auf die Wahrung des Datenschutzes hingewiesen (s. Kap. IV.2.5). Die Auswertung der Daten erfolgte erst nach Abschluss aller Datenerhebungen.

<sup>170</sup> S. vorangehende Fussnote.

<sup>171</sup> Für eine Erklärung s. Fussnote 142.

Da die Übersetzung standardisierter Instrumente Bedeutungsgehalte und die Verständlichkeit der Items verändern kann, wurden die Fragebögen pregetestet. Der Pretest erfolgte, indem die Fragebögen fünf Fünftklässlern vorgezeigt wurden, um die Verständlichkeit der Anweisungen und Frageintentionen, die Angemessenheit der Länge des Fragebogens und die Dauer, die das Ausfüllen der relativ kompakten Fragebögen in Anspruch nimmt, einzuschätzen. In der Auswertung der Pretests konnten für die SuS problematische Fragen identifiziert werden. Bspw. hatten einzelne SuS Probleme mit doppelter Verneinung oder der Stellungnahme zu negativ formulierten Items. Die Fragen wurden zur Sicherung der Validität dahingehend so angepasst, dass sie für die SuS verständlich wurden. Im Folgenden werden die Befragungsinstrumente einzeln präsentiert.

### AMTB

Die von GARDNER und SMYTHE (1981) entwickelte «*The Attitude Motivation Test Battery*»<sup>172</sup> (AMTB) wird in der empirischen Erforschung von Einstellungen und Motivation beim Sprachenlernen am meisten als Messinstrument verwendet (vgl. USHIDA 2005: 53). Der Fragebogen misst sechs Konstrukte:<sup>173</sup>

1. Motivation (org. *Motivation*):<sup>174</sup>
  - a. Motivationsintensität (org. *Motivational Intensity*)
  - b. Wille zum Deutschlernen (org. *Desire to Learn English*)
  - c. Einstellungen zum Deutschlernen (org. *Attitudes toward Learning English*)
2. Einstellungen zur Lernsituation (org. *Attitudes Toward the Learning Situation*):
  - a. Beurteilung des Deutschunterrichts<sup>175</sup> (org. *Evaluation of the English Course*)
  - b. Beurteilung der Deutschlehrperson (org. *Evaluation of the English Teacher*)
3. Integrative Orientierung (org. *Integrativeness*):
  - a. Interesse am Fremdsprachenlernen (org. *Interest in Foreign Languages*)
  - b. Integrative Orientierung (org. *Integrative Orientation*)
  - c. Einstellungen zu deutschsprachigen Menschen (org. *Attitudes toward English People*)
4. Instrumentelle Orientierung (org. *Instrumental Orientation*)
5. Sprachangst (org. *Language Anxiety*):
  - a. Angst im Deutschunterricht (org. *English Class Anxiety*)
  - b. Sprachverwendungsangst (org. *English Use Anxiety*)
6. Unterstützung der Eltern (org. *Parental Encouragement*)

Aufgrund der Fragestellungen der vorliegenden Arbeit und der Altersgruppe wurde der 124 Items umfassende Fragebogen auf 80 Items reduziert (Tabelle 48). Deswegen besteht die für diese Untersuchung verwendete AMTB aus 8 Subskalen (Tabelle 49). Jede Subskala

<sup>172</sup> Die Originalversion der AMTB, die dazugehörige Anleitung und der Lösungsschlüssel können unter <http://publish.uwo.ca/~gardner/docs/> eingesehen werden (Stand: 14.6.2017).

<sup>173</sup> Unter *Konstrukt* wird ein Faktorenbündel (wie z. B. Motivation) verstanden, das aus mehreren Subskalen (wie z. B. Motivationsintensität usw.) besteht.

<sup>174</sup> Die Definitionen der Konstrukte und der Subskalen sind in der Anleitung von GARDNER (2005) abrufbar.

<sup>175</sup> *Deutschunterricht* und *DaF-Unterricht* werden in der vorliegenden Studie synonym verwendet. Gleiches gilt für *Deutsch-* und *DaF-Lehrperson*.

besteht zu 50% aus positiv und zu 50% aus negativ geschlüsselten Items. Alle Items werden auf einer sechsstufigen Likert-Skala beantwortet. Die untersuchten Subskalen sind in Abbildung 3 grün markiert. Die Abbildung stellt das *sozioedukative Modell* von GARDNER (1985) dar, auf dessen Grundlage die AMTB entstand. Die beibehaltenen Subskalen bilden vier Konstrukte: die *Motivation*, die *Sprachangst*, die *Einstellungen zur Lernsituation* und die *integrative Orientierung*.

Da die untersuchten SuS DaF in Serbien bzw. nicht im Zielsprachenland lernen, würde es einleuchten, die *integrative Orientierung* nicht zu messen. Dennoch wurde eine Subskala dieses Konstrukts beibehalten, genauer gesagt das *Interesse am Fremdsprachenlernen*, weil die Items dieser auch ausserhalb des Zielsprachenlandes messen können, ob ein Lernender am Fremdsprachenlernen interessiert ist.<sup>176</sup> Ein weiterer Grund für diese Entscheidung liegt darin, dass das allgemeine Interesse durch das Englischlernen determiniert werden könnte (s. Kap. IV.1.4). Auf diese Weise soll in der vorliegenden Untersuchung kontrolliert werden, ob eine höhere Motivation zum Deutschlernen auch das allgemeine Interesse am Erlernen anderer Fremdsprachen verbessern kann – zumal das Interesse am Fremdsprachenlernen einen Einfluss auf den Lernerfolg haben kann (vgl. KLEPPIN 2002: 27).

An dieser Stelle soll darauf hingewiesen werden, dass die Zeichnung des Modells nicht 1:1 interpretiert werden darf, weil sie mit neueren empirischen Erkenntnissen nicht konform ist. Bspw. kann am Modell gesehen werden, dass zwischen der Motivation, der Einstellung zum Sprachenlernen und dem Lernerfolg nach GARDNER (1985) keine Wechselwirkung besteht. Heute wissen wir, dass sich die Komponenten gegenseitig beeinflussen (s. Kap. II.3.1). Deswegen – aber auch aus anderen Gründen – wurde das sozioedukative Modell kritisiert (s. Kap. III.3.5).

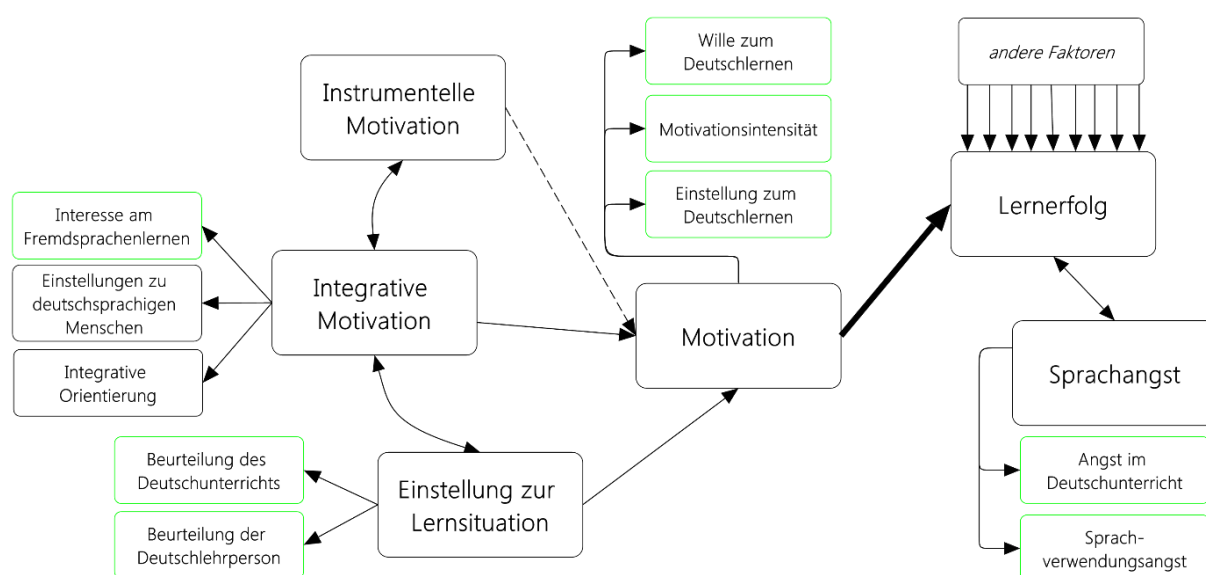


Abbildung 3: Modifizierte Darstellung des sozioedukativen Modells von Gardner (2005) mit den untersuchten Subskalen (grün umrandet).

Zum Schluss soll festgehalten werden, dass die AMTB laut GARDNER (2005) als hoch reliables und valides Instrument gilt. Weil der Fragebogen gekürzt und nicht für Kinder kalibriert wurde, wurde die AMTB dennoch der Reliabilitäts-, Item- und Faktorenanalyse unterzogen. Aufgrund der Ergebnisse der Faktorenanalyse entfallen vier Items. Der Fragebogen ist trotz Item-Exklusion weiterhin intern *hoch konsistent* (Cronbachs Alpha = .916,  $n_{\text{Items}} = 80$ ). Über die Ergebnisse der Reliabilitäts-, Item- und Faktorenanalyse wird in Kap. IV.5.1.3 ausführlich referiert.

### *Fragebogen zum Grammatiklernen*

Der Fragebogen zum Grammatiklernen ist eine leicht modifizierte Version des standardisierten Fragebogens von ZIMMERMANN (1984). Das Ziel dieses Befragungsinstruments ist es, die Motivation und Einstellung zum Grammatiklernen zu erfassen und die Probleme des Grammatiklernens zu identifizieren. Die modifizierte Version enthält insgesamt zwölf Items. Der Fragebogen besteht genau genommen aus zwei offenen Fragen, drei Ja-Nein-Fragen, fünf Einfach- und Mehrfachantwortfragen mit Ergänzungsoption und zwei Skalen (sechs- und siebenstufige Likert-Skala). Bei einigen Items werden die Antwortmöglichkeiten erweitert. Um die grammatikbezogenen Hypothesen überprüfen zu können, wurde der Originalfragebogen zwar gekürzt, gleichzeitig aber um zwei selbst generierte Items (Item 1 und 11) erweitert.

Der Fragebogen konnte aufgrund der unterschiedlichen Fragetypen weder einer Item- noch einer Reliabilitätsprüfung unterzogen werden. Da das Instrument standardisiert und bereits getestet worden war, kann dennoch von der *Validität*, *Reliabilität* und *Objektivität* ausgegangen werden. Um die Gütekriterien durch das selbst erstellte Item 11, das aus einer Intervallskala besteht, nicht zu beeinträchtigen, wurde nur für dieses eine Item-, Reliabilitäts- und Faktorenanalyse durchgeführt. Die Reliabilitätsanalyse weist eine *gute interne Konsistenz* auf (Cronbachs Alpha = .884,  $n_{\text{Items}} = 8$ ). Die Itemtrennschärfe reicht von 0.485 bis 0.754, sodass die Trennschärfe im erlaubten Bereich liegt. Um die Komponenten von Item 11 eruieren zu können, wurde eine Faktorenanalyse durchgeführt, deren Ergebnisse in Kap. IV.5.1.4 dargestellt werden.

### *Gruppendiskussion*

Die Gruppendiskussion diente dazu, die subjektiven Erlebnisse und Gefühle sowie deren Ursachen und Auswirkungen herauszufiltern, die für die Mehrzahl der SuS der EK zutreffen. Sie wurde nicht – wie LAMNEK (2010: 377) vorschlägt – «als Korrektiv zur Fragebogenerhebung» eingesetzt, sondern als ein Mittel, das es ermöglicht, zu Erkenntnissen aus einer anderen Perspektive zu gelangen, weil standardisierte Fragebögen «die Variationsbreite von Einstellungen und die Relevanzsysteme» der Befragten nur ungenügend erfassen können (ebd.). Das Ziel bestand folglich darin, die quantitativ ermittelten Befunde durch die qualitativ ermittelten zu ergänzen, um sie besser verstehen, begründen und einordnen zu können (s. Kap. IV.1.3).

Die Wahl dieses Instruments beruht nicht auf den viel zitierten Vorteilen, dass es zeit- und geldökonomisch ist, sondern darauf, dass die Interviewsituation eine natürliche Situation sein sollte, da die Klasse auch ausserhalb der Interviewsituation eine reale Gruppe bildet. MAYRING (2002: 77f.) betrachtet es als legitim, zu diesem Zweck auch grössere Stichproben

zu verwenden. Aus diesen Gründen wurde die Anzahl der befragten SuS trotz der Empfehlung, dass die Interviewgruppe optimal zwischen fünf und fünfzehn Teilnehmer umfassen sollte (ebd.), nicht verringert. Insofern wird hier unter Gruppendiskussion eine Diskussion mit der ganzen Klasse verstanden. Dementsprechend werden die Ergebnisse in dieser Arbeit gruppenbezogen dargestellt. Insgesamt waren 16 SuS anwesend.<sup>177</sup>

Ein weiterer Grund für die Durchführung einer Gruppendiskussion liegt im Alter der SuS. Zehn- bis elfjährige Kinder fühlen sich in einer Gruppe sicherer und reden dann offener als in einer klassischen Interviewsituation von Befragtem und Fragendem. Überdies eignet sich die Gruppendiskussion als ein besonders hilfreiches Instrument in der Motivations-, Einstellungs- und Meinungsforschung (vgl. LAMNEK 2010: 377; MAYRING 2002: 77f.). Aus diesem Grund wurde eine ermittelnde Gruppendiskussion durchgeführt, um kollektive Meinungen, Einstellungen und gruppenspezifische Verhaltensweisen ergründen zu können (vgl. ebd.).

Die Gruppendiskussion wurden nach dem Ablaufmodell von MAYRING (2002) durchgeführt (s. Kap. IV.3.2 und IV.4.2). Für die Durchführung der Gruppendiskussion wurde ein Leitfaden erarbeitet. Da das Anliegen des Gruppeninterviews es war, über die Lernerfahrungen der SuS zu sprechen und darüber, worin sie die Vor- und Nachteile eines dramaorientierten DaF-Unterrichts sehen, war es von grosser Wichtigkeit, den SuS genügend Freiraum zu bieten, um über relevante Situationen, persönliche Wahrnehmungen des Unterrichtsgeschehens oder von sich selbst zu berichten. Auf diese Weise konnten sowohl Einzel- als auch Gruppenmeinungen erhoben werden. Im Laufe des Gesprächs wurde beobachtet, dass die Leitfragen nur als Gesprächsanlass dienten und das Gespräch lenkten, sodass die Forschungsfragen immer im Vordergrund lagen.

Die Gruppendiskussion wurde erstmalig im Juni 2016 mit der EK durchgeführt bzw. *pregetestet*. Eine neutrale Vertrauensperson, die Schulpädagogin, sprach mit der ganzen Klasse über die Erfahrungen, die sie im DaF-Unterricht machten. Sie versuchte dabei, die Nachteile eines dramapädagogisch ausgerichteten Unterrichts (nach Meinungen der SuS) aufzudecken. Dieses Vorgehen war notwendig, weil sich die SuS in diesem Alter bei Anwesenheit der Lehrperson, die jenen Unterricht leitet, höchstwahrscheinlich nicht schlecht über den Unterricht äussern würden. Deswegen wurde der Pretest nicht auf Tonband aufgenommen.

Als mir die Schulpädagogin mitteilte, dass alle Bereitschaft für ein Gespräch zeigten und gewillt sind, offen über ihre Erfahrungen zu diskutieren, beschloss ich, die SuS der EK ebenfalls zu einem Gruppengespräch einzuladen. Nachdem alle beigestimmt hatten, wurde die zweite Gruppendiskussion im September 2016 anberaumt. Die Entscheidung, die Gruppendiskussion drei Monate nach dem Experiment zu wiederholen, erwies sich als besonders fruchtbringend, da ihre Emotionen abgeklungen waren und sie daher analytischer und objektiver auf das vorige Jahr zurückblicken und reflektieren konnten.

---

<sup>177</sup> Geplant war eine Diskussion mit allen 18 SuS der EK. Da das Gespräch mit den beiden SuS, die nicht erschienen, nicht nachgeholt werden konnte, betrug die gesamte Anzahl der Diskussionsteilnehmenden letztendlich 16.

Die Gruppendiskussion wurde als Audioaufnahme dokumentiert. Sie nahm ungefähr 30 Minuten in Anspruch. Da es laut MAYRING (2010: 78) hilfreich sein kann, einen Beobachter einzuschalten, waren bei der Gruppendiskussion die Schulpädagogin sowie ich als Beisitzende anwesend. Während die Rolle der Schulpädagogin darin bestand, die Diskussion zu leiten, widmete ich mich der Aufgabe, auffällige nonverbale Elemente festzuhalten und bei Bedarf ins Gespräch einzusteigen, um sicherzustellen, dass alle Forschungsfragen beantwortet wurden. Damit das Gespräch aufrecht gehalten wird, mussten die Schulpädagogin wie ich u. U. bestimmte Situationen erwähnen oder Beispiele geben. So wurde die Erinnerung an eigene Erfahrungen angeregt und Reaktionen wurden ausgelöst. Um zu vermeiden, dass die Antworten der SuS beeinflusst wurden, hatten sie keine Kenntnis über die Forschungsfragen. Angesichts des Sprachstandes der SuS fand die Gruppendiskussion auf Serbisch statt.

Auch Gruppendiskussionen müssen den Gütekriterien standhalten, um ihre Tauglichkeit zu begutachten. Nach MAYRING (2010: 116) müssen qualitative wie quantitative Verfahren die Gütekriterien der *Objektivität*, *Validität* und *Reliabilität* erfüllen. Andererseits hält AGUADO (2013: 124) die für die quantitative Forschung entwickelte Zuverlässigkeits- und Gültigkeitsprüfung eher für ungeeignet. Sie plädiert für die Sicherstellung anderer Kriterien,

«[die] [a]ufgrund der generell begrenzten Standardisierung qualitativer Forschungen und der z. T. eigens entwickelten methodischen Instrumentarien und der daraus resultierenden eingeschränkten Replizierbarkeit und Überprüfbarkeit qualitativer empirischer Studien [entwickelt wurden]» (ebd.).

Als Prämisse für eine gelungene qualitative Untersuchung gilt die ausführliche Dokumentierung aller Forschungsphasen zwecks *Transparenz* und *intersubjektiver Nachvollziehbarkeit* (vgl. ebd.: 125; SCHRAMM/MARX 2017: 216). Auch STEINKE (1999: 209) räumt der *intersubjektiven Nachvollziehbarkeit* den höchsten Stellenwert ein. Vor diesem Hintergrund wurde die Güte anhand der von STEINKE (1999) vorgeschlagenen Gütekriterien überprüft. Damit die Befunde *intersubjektiv nachvollziehbar* sind, war die durchgängige Dokumentation des Forschungsprozesses von herausragender Bedeutung. So wird dem Leser dieser Arbeit die Möglichkeit geboten, die Untersuchung zu verfolgen und die daraus resultierten Ergebnisse zu bewerten. Die Erfüllung dieses Kriteriums ist vor allem dann wichtig, wenn man selbst als Praktiker in dem zu beforschenden Feld tätig ist, weil so die Gefahr von subjektiv prädeterminierten Interpretationen verringert werden kann. Weitere überprüfte Gütekriterien sind die *Datengeleitetheit der Theoriebildung*, die *Selbstreflexion der Forschenden*, die *Indikation der eingesetzten Methoden* sowie die *Limitation* (vgl. ebd.). Die Güte des Instruments lässt sich anhand dieser Kriterien dadurch sicherstellen, dass in dieser Arbeit die Methodenwahl begründet, die Gruppendiskussion *vollständig dokumentiert*, die Verfahren der Datenaufbereitung und -analyse *detailliert beschrieben* und die Möglichkeit verschiedener Sichtweisen durch die *Einsicht ins ganze Transkript inkl. Übersetzung* (s. Kap. VII.C.2 und VII.C.3) gewährleistet werden. Des Weiteren wurde in dieser Arbeit die Konstellation der Forscherin zu den untersuchten SuS im Vorweg *offengelegt*, die bei der Diskussion der Ergebnisse reflektiert wird (s. Kap. V.2.4). Ferner kann basierend auf der Beschreibung des Untersuchungskontextes auch die *Reichweite der gewonnenen Ergebnisse* geprüft werden. Somit lässt sich zusammenfassend sagen, dass das eingesetzte Instrument die Gütekriterien qualitativer Forschung gut einlöst und die geltend gemachten Ansprüche erfüllt.



## IV.2 Untersuchungsverlauf, Schwierigkeiten und Gegenmassnahmen

Vor der Interventionsphase mussten *Vorkehrungen* getroffen werden, um die gewünschten Bedingungen für die Intervention zu schaffen. In der ersten Etappe wurde eine freiwillige Lehrperson gesucht, die bereit dazu ist, sich am Forschungsprojekt zu beteiligen. Es musste eine Lehrperson sein, die Deutsch in der fünften Klasse unterrichtet, die an der Untersuchung ein Jahr lang ohne die Möglichkeit eines Abbruchs teilnimmt, sich an die vorgegebene Unterrichtskonzeption hält und keinen Einwand gegen eine Evaluation durch die SuS hat. Nachdem sich eine Lehrperson dazu bereit erklärte, bestand der zweite Schritt während der Vorbereitungsphase darin, mit den Schulleitern ihrer und meiner Schule ein Gespräch zu führen. Dabei wurden sie umfassend über das Forschungsvorhaben informiert, woraufhin die Einwilligungen für die Untersuchung unterzeichnet wurden. Nach der Einholung der Einverständniserklärungen der Eltern konnte mit der Untersuchung begonnen werden.

In Absprache mit den Schulen wurde der Untersuchungszeitraum von September 2015 bis September 2016 gewählt. Die *Intervention* erfolgte von Oktober 2015 bis Juni 2016. Der Unterricht fand demnach ein ganzes Schuljahr lang statt. Im Allgemeinen verlief der Unterricht weitgehend reibungslos. Um die Einhaltung des Kontrollkonzepts zu gewährleisten, fand nach jeder Unterrichtsstunde ein telefonischer Austausch zwischen der Lehrperson und mir statt. Bei Bedarf wurden die Unterrichtsentwürfe adjustiert, damit sich der Unterricht in der KK möglichst wenig von demjenigen in der VK unterscheidet.

Bei den *Datenerhebungen* traten keine Probleme auf, welche die Ergebnisse hätten beeinträchtigen können. Die Erhebungen mittels *Tests* fanden sowohl innerhalb als auch ausserhalb der Unterrichtszeit statt. Während die schriftlichen Prüfungen in den regulären Deutschstunden von den SuS gelöst wurden, mussten für die mündlichen Prüfungen separate Termine festgelegt werden. Dies war nötig, weil Lärm vermieden werden musste, da die Prüfungen aufgenommen wurden. Auch die *Fragebögen* wurden nicht im Deutschunterricht ausgefüllt, damit die SuS keine für die Intervention vorgesehenen Stunden verlieren. Der Zeitrahmen der Beantwortung der Fragebögen gestaltete sich unterschiedlich. Das Ausfüllen der AMTB und des Fragebogens zum Grammatiklernen dauerte anfänglich ca. 40–50 Minuten, diese Zeit verringerte sich bei den wiederholten Messungen um etwa 10–15 Minuten. Die SuS hatten dabei stets die Möglichkeit, Fragen zu stellen. Diese Option wurde bei der ersten Erhebung rege genutzt. Für die Lernfortschrittstests waren maximal 45 Minuten vorgesehen. Auch die C-Tests waren auf 20 Minuten begrenzt. Eine Übersicht über die genauen Erhebungszeitpunkte bietet Tabelle 12.

Da quasi-experimentelle Untersuchungen in der Schule sehr anfällig für Störeinflüsse sind, wird im Folgenden in Ergänzung zu Kap. IV.1.4, in welchem die Kontrolle der stichprobenbezogenen Störvariablen beschrieben wurde, erläutert, wie weitere potenzielle Konfundierungseffekte minimiert wurden. Die ethischen Herausforderungen, die sich während des Forschungsprozesses wegen der Unterteilung der SuS auf Untersuchungsgruppen und vor allem wegen der Kontrolle der Störvariablen ergaben, finden Eingang in die Diskussion um die Schwierigkeiten und Massnahmen.

### IV.2.1 Settingbezogene Schwierigkeiten

Das schulische Setting erwies sich als sehr geeignet für die Forschung, weil die Probanden nicht nur während der ganzen Untersuchung, sondern auch kontinuierlich in derselben Gruppenkonstellation sowie zu jedem Messzeitpunkt anwesend sind. Dank dessen konnten *Dropouts* verhindert werden.<sup>178</sup> Das Forschungsdesign weist andererseits auch Nachteile auf, welche die Untersuchung hätten gefährden können. Da die EK und KK, die von mir unterrichtet wurden, dieselbe Schule besuchten, hätte es durchaus sein können, dass die SuS der beiden Klassen voneinander erfuhren, dass sie nach unterschiedlichen Unterrichtskonzepten unterrichtet werden. Dieser Umstand machte dieses Forschungsprojekt zu einem äusserst riskanten Unternehmen. Hätten die SuS wahrgenommen, dass sie in Untersuchungsgruppen unterteilt worden waren, hätte sich dies negativ auf Motivation und Lerneinstellung der SuS der KK ausschlagen können. Ausserdem mussten in Anbetracht der Unterteilung der SuS in Untersuchungsgruppen essenzielle ethische Gesichtspunkte berücksichtigt werden, auf die in Kap. IV.2.5 eingegangen wird.

Glücklicherweise wurde das Projekt beendet, ohne dass die SuS oder ihre Eltern explizit von dem Experiment erfuhren. Es kam zwar vor, dass sich die SuS der KK und EK über ihre Aktivitäten austauschten. Dies nehme ich an, weil mir in der KK die Frage gestellt wurde, ob wir in der nächsten Stunde dasselbe wie in der anderen Klasse (EK) machen könnten. In diesem Fall genügte die Erklärung, dass sie noch viel Interessanteres im Unterricht machen würden, was sie als eine zufriedenstellende Antwort empfanden. Von grossem Vorteil war auch, dass die Unterrichtsvorbereitungen für die Kontrollgruppen nicht unzeitgemäss gestaltet waren (s. Kap. IV.1.5.2). Überdies wurde sehr darauf geachtet, dass die Unterrichtsatmosphäre in allen Klassen altersgerecht und angenehm war.

### IV.2.2 Versuchsleitereffekte

Zu den wichtigsten Versuchsleitereffekten gehören der Placebo-, Hawthorne- und Pygmalion-Effekt. Das Auftreten des *Placebo-Effekts* wurde nicht nur in der medizinischen Forschung dokumentiert. Im Gegensatz zu Untersuchungen in der Medizin handelt es sich natürlich nicht um die Verabreichung eines «unwirksamen» Mittels, sondern um die Suggestivkraft der Lehrperson, die die SuS stark beeinflussen kann, wenn die Lehrperson selbst von einem Verfahren überzeugt ist (vgl. SCHIFFLER 2012: 22). Der *Hawthorne-Effekt* besagt, dass die SuS ihr natürliches Verhalten ändern, wenn sie wissen, dass sie an einem Experiment teilnehmen. Ein ähnliches Phänomen stellt der *Pygmalion-Effekt* dar, der auf die Untersuchungen von ROSENTHAL und JACOBSON (1976: 65ff.) zurückgeht. Entdeckt wurde der Effekt im schulischen Bereich. Er tritt auf, wenn Lehrererwartungen zu besseren Schülerleistungen führen (vgl. ebd.: 23). So zeigte das Experiment von ROSENTHAL und JACOBSON (1976), dass ihre SuS aufgrund von Lehrererwartungen nach einem Jahr besser bei einem Intelligenztest abschnitten als zu Beginn der Studie.

---

<sup>178</sup> Im Falle einer Abwesenheit von SuS wurden die Daten (ausser bei der Gruppendiskussion) nachträglich erhoben.

Wie wurden diese Nebeneffekte minimiert? Der *Placebo-Effekt* wurde dadurch verhindert, dass weder die Lehrperson den SuS von einer neuen Methode erzählte noch die SuS bis zum Ende der Untersuchung wussten, dass es überhaupt eine Interventionsgruppe gab, geschweige denn, welche Klasse für die Intervention ausgewählt worden war. Um den *Hawthorne-Effekt* möglichst gering zu halten, wurden die Eltern und die SuS nur darüber informiert, dass die Kinder zwecks der Optimierung der Unterrichtsqualität an einer Studie teilnehmen werden, wobei ihnen das Ziel der Erhebung nicht mitgeteilt wurde. Hinzu kommt, dass sich im Klassenzimmer ausschliesslich die zuständige Lehrperson befand und zu keiner Zeit andere Beobachter oder Hilfspersonen an der Durchführung der Untersuchung beteiligt waren, sodass sich die SuS nicht beobachtet oder untersucht fühlten. Für die Verhinderung des *Pygmalion-Effekts* wird in der Fachliteratur als ideale Lösung das Doppelblind-Design vorgeschlagen (BORTZ/DÖRING 2015: 198). Die Verblindung stellte hier aber keine Option dar, da ein Versuchsleiter hätte gefunden werden müssen, der erstens dazu bereit gewesen wäre, freiwillig ein ganzes Schuljahr an der Untersuchung teilzunehmen und zweitens auf den dramapädagogischen FSU hätte vorbereitet werden müssen, was aus zeitlichen Gründen nicht möglich war.<sup>179</sup> Aus forschungspraktischen, organisatorischen und finanziellen Gründen wurde deswegen die Entscheidung gefällt, dass ich als Versuchsleiterin die EK unterrichtete. Mit diesem Entschluss geht jedoch das Risiko einher, dass ich beschuldigt werden könnte, die KK im Gegensatz zur EK benachteiligt zu haben. Um mögliche Einwände gegen das Forschungsdesign, das eine forschende Lehrperson einschliesst, zu vermeiden, wurde eine weitere Lehrperson in den Untersuchungsprozess miteinbezogen. Dadurch, dass die nicht-forschende Lehrperson die VK nach demselben Unterrichtskonzept wie ich die KK unterrichtete, sollte ausgeschlossen werden, dass die KK schlecht(er) behandelt wurde. Der Versuchsleitereffekt wurde also dadurch kontrolliert, dass die nicht-forschende Lehrperson ihre Klasse bzw. die VK nicht schlecht behandeln würde. Diese Annahme wurde nach der Datenerhebungsphase inferenzstatistisch getestet; falls die Unterschiede nicht signifikant ausfallen – und zwar vor allem bei der Erhebung der Daten zur Lehrerbeurteilung und Lernleistung –, darf davon ausgegangen werden, dass die Lehrperson mit der EK nicht besser als mit der KK umging. Da auch zwischen der VK und KK keine signifikanten Unterschiede vorliegen, konnte der Pygmalion-Effekt durch die beschriebenen Massnahmen erfolgreich minimiert werden (s. Kap. VII.D.6.2). Gleichzeitig wurde verhindert, dass die Versuchsleiterin das Experiment in Form einer «selbsterfüllenden Prophezeiung» beeinflusst. Solches wurde erreicht, indem der Einfluss des Lehrerfaktors anhand der Regressionsanalysen ausgeschlossen wurde. Dazu wurden für jedes Testinstrument separate Regressionsanalysen mit der Prädiktorvariable «Beurteilung der Deutschlehrperson» durchgeführt. Die Ergebnisse weisen nach, dass der Lernerfolg nicht aufgrund der Lehrperson vorausgesagt werden kann (s. Kap. VII.D.6.4). Dieser Befund wird durch die Meta-Analysen von LEE et al. (2015) und ULUBEY (2018) bekräftigt: Beide Studien zeigen, dass die Effektivität der DP nicht von der unterrichtenden Person abhängt. In der Studie von ULUBEY (2018: 70) fällt die Effektgrösse sowohl bei der Lehrperson ( $d = 1.273$ ) als auch beim

<sup>179</sup> Für eine Erklärung des Begriffs *Verblindung* s. Fussnote 142.

Forschenden ( $d = 1.154$ ) gross aus. Ähnliche Effektgrössen zeigen sich auch bei LEE et al. (2015: 25).

#### IV.2.3 Verzerrungseffekte

Quasi-experimentelle Studien sind wegen des innovativen Charakters des Treatments besonders anfällig für den *Neuigkeitseffekt*. Durch das Auftreten des Neuigkeitseffekts besteht die Gefahr, dass z. B. die Motivationsergebnisse nicht auf dem *Treatment*, sondern auf der *Innovation* beruhen (vgl. STANGL 2000: 174). Dieser Motivationseffekt würde jedoch nachlassen, sobald die Innovation nicht mehr als Innovation empfunden würde. Um sicherzustellen, dass die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung nicht dem Neuigkeitseffekt, sondern dem *Treatment* zugeschrieben werden können, wurde eine lange Intervention geplant. Diese Entscheidung erwies sich als hilfreich, zumal eine neulich durchgeführte Meta-Studie zum dramapädagogischen FSU zeigt, dass der Effekt nach COHEN (1992) erst stark ist, wenn das *Treatment* mindestens 20 bis 30 Stunden dauert (vgl. ULUBEY 2018: 70f.).

Das Risiko von weiteren Verzerrungseffekten besteht auch bei Befragungen. Der erste Nachteil bei Befragungen spiegelt sich darin, dass die Antworten der Befragten nicht auf ihren Wahrheitsgehalt kontrollierbar sind. Ebenso besteht die Gefahr, dass sich die Befragten absichtlich verstellen oder die Fragen aus der Perspektive einer von ihnen eingenommenen Rolle beantworten. Das kann insbesondere dann passieren, wenn die SuS durch ihre Lehrpersonen befragt werden. Neben solchen Verstellungen können die Fragebogenergebnisse der Probanden auch unabsichtlich gestört werden, da verschiedene kognitive Faktoren (Gedächtnis, Konzentration, Informationsverarbeitung, Selbstdarstellung usw.) auf die Beantwortung der Items einwirken können, sodass irrtümliche oder zufällige Ergebnisse entstehen (vgl. BORTZ/DÖRING 2002: 231ff.). Diesen und weiteren potenziellen Verzerrungseffekten wie *Akquieszenz*, *soziale Erwünschtheit*, *Tendenz zur Mitte*, *Tendenz zu Extremantworten* und weiteren musste entgegengewirkt werden (vgl. BOGNER/LANDROCK 2015: 2ff.).

Die Gefahr von Zufallsergebnissen ist in der vorliegenden Arbeit als gering zu sehen; zufällige Ergebnisse treten bei wiederholten Messungen tendenziell weniger auf, da wiederholt die gleichen Fragen gestellt werden und die Ergebnisse mittels einer Faktorenanalyse überprüft werden können (vgl. SCHRAMM/MARX 2017: 216). Des Weiteren wurden *Selbstdarstellung* und *sozial erwünschte Antworten* dadurch unterbunden, dass die SuS nicht wussten, welcher Gruppe sie angehörten und welches Ziel die Datenerhebung verfolgte. Um potentielle *Fragebogenverfälschungen* zu verhindern, wurde den SuS mitgeteilt, dass dies die ideale Gelegenheit sei, den Unterricht zu verbessern. Zudem wurde die Unsinnigkeit von positiven Antworten, die der eigenen Meinung nicht entsprechen, erklärt, da ansonsten nicht ersichtlich werden würde, welche Faktoren einer Verbesserung unterzogen werden könnten. Ebenso wurde die Anonymität wiederholt versichert. Dank dieses Hinweises wurden die SuS ermutigt, frei ihre Gefühle und Meinungen zu äussern. Die Beobachtung zeigt, dass die SuS den Fragebogen ernst nahmen und sich bemühten, die Items realitätsgetreu zu bewerten. Störeinflüsse (wie z. B. Tuscheln oder Suggestieren) wurden dadurch verhindert, dass die Lehrpersonen anwesend waren. Weitere Verzerrungen können die Folge der *Antworttendenz* sein (vgl.

BORTZ/DÖRING 2006: 236). Der Vorteil bei der AMTB bestand darin, dass sie aus skalierten positiv und negativ geschlüsselten Items mit sechs abgestuften Antwortmöglichkeiten bestand. Damit wurde die potenzielle Neigung verhindert, unabhängig vom Item-Inhalt zustimmend oder eher ablehnend auf Items zu reagieren. Zudem konnte durch eine gerade Anzahl an Antwortmöglichkeiten die «Tendenz zur Mitte» verhindert werden, weil den Befragten die Möglichkeit, neutral zu antworten, nicht geboten war. Verzerrungseffekte können auch aufgrund des Fragebogendesigns entstehen (vgl. BOGNER/LANDROCK 2015: 7f.). *Ausstrahlungs-* und *Halo-Effekte* wurden durch eine abwechslungsreiche Gestaltung der Fragebögen vermieden, d. h., es wurden verschiedene Fragetechniken und Antwortmöglichkeiten eingesetzt und darauf geachtet, dass die Items nicht thematisch aufeinander folgen.

Bei den mündlichen Befragungen können *Interviewer-* und *Anwesenheitseffekte* die Ergebnisse verfälschen (vgl. ebd.: 5ff.). Um *Interviewereffekte* zu vermeiden, wurde der Fokus auf die Gestaltung des Leitfadens gesetzt. Dieser diente dazu, die Befragten durch inhaltliche Impulse anzuregen und die Diskussion aufrecht zu erhalten. *Anwesenheitseffekte* wurden verhindert, indem das erste Interview ohne die Lehrperson durchgeführt wurde. So konnte die Interviewerin beim zweiten Interview, das in Anwesenheit der Lehrperson stattfand, schliesslich abschätzen, ob sich das Schülerverhalten veränderte, bzw. «*ob das Antwortverhalten des Befragten von anwesenden Dritten abhängig ist*» (ebd.: 2; s. auch Kap. IV.1.6.2).

#### IV.2.4 Instrumentenbezogene Schwierigkeiten

Da unvollständige *Fragebögen* eine statistische Weiterbehandlung der Informationen erheblich erschweren, wurden alle abgegebenen Fragebögen vor Ort auf Vollständigkeit überprüft. Zahlreiche fehlende Werte, die durch das Überspringen von Items entstehen können, wurden verhindert, indem die Fragebögen in solchen Fällen den SuS gleich wieder zurückgegeben wurden. Wenn sich die SuS unschlüssig waren, wie sie eine Frage beantworten wollten, wurden sie, um mögliche Verzerrungen zu vermeiden, jedoch nicht dazu gezwungen (s. Kap. IV.2.3). Trotzdem traten Hindernisse bei der Auswertung einiger Items auf:

1. *Probleme mit der AMTB*: Abgesehen von Verständnisfragen der SuS während des Ausfüllens, verlief die Erhebung der Daten mittels der *AMTB* wie gewünscht. Bspw. fragten sie, was *inspirieren* bedeute (org. «My English teacher is a great source of inspiration to me.»). Trotz der Erklärung waren sich viele SuS bei diesem Item unsicher, weshalb gerade dieser Faktor knapp über dem Grenzwert von 0.3 liegt (s. Tabelle 48).
2. *Probleme mit dem Fragebogen zum Grammatiklernen*: Fragebögen wie dieser werden üblicherweise nicht in Längs-, sondern in Querschnittsstudien eingesetzt. Das Problem spiegelt sich darin wieder, dass nicht alle Daten mittels statistischer Verfahren für Messerwiederholungen untersucht werden konnten. Des Weiteren traten Verständnisprobleme während des Ausfüllens auf, was bei einigen Items zu vielen ungültigen und fehlenden Antworten führte. Aus den angeführten Gründen wurde die Entscheidung getroffen, vier Items (Item 2a, 4, 5 und 6) summarisch über alle Messzeitpunkte hinweg darzustellen. Des Weiteren wurde Item 1 aus der Auswertung ausgeschlossen, weil sich

der Datengewinn mittels dieses Items als problematisch erwies. Trotz des vorgenommenen Pretests stellte sich bei der Auswertung heraus, dass die SuS zum Teil nicht wussten, wie sie auf die Frage in Item 1 antworten sollen (org. «Was ist Grammatik? (Beantworte die Frage)).<sup>180</sup> Allerdings stellt dies insofern kein Problem dar, als die Frage nach der Einstellung zum Grammatiklernen durch zwei weitere Items untersucht wird. So konnte auf die Auswertung von Item 1 ohne weiteres verzichtet werden.

All diese inhaltlichen Reaktionen wären beim durchgeführten Pretest sehr wünschenswert gewesen. Eine Veränderung des Fragebogens nach der ersten Datenerhebung der Hauptuntersuchung war nicht mehr möglich, da die Fragebögen wegen der Vergleichbarkeit der Ergebnisse identisch sein mussten.

Bei der Datenerhebung anhand der *schriftlichen Tests* traten keine Probleme auf, welche die Auswertung gestört hätten. Die SuS wussten nicht, dass die Tests als Forschungsinstrumente dienten. Ihre Vorbereitung auf die Tests wurde durch die Notengebung motiviert. Auf diese Weise wurde gesichert, dass ein möglichst natürliches Setting hergestellt war. Es gab lediglich einen Schüler, der nach der fünften Klasse die Schule wechselte. Um einen *Fallausschluss* zu verhindern, wurde der C-Test für den zweiten Messzeitpunkt der zuständigen Lehrperson zugeschickt, den sie anschliessend ausgefüllt zurückschickte.

#### IV.2.5 Ethische Aspekte

Wenn Experimente mit Menschen stattfinden, ergeben sich viele forschungsethische Herausforderungen (vgl. RIEMER 2014: 25). Es stellen sich Fragen wie: Ist das *Treatment* gerechtfertigt? Wie wird mit den Daten umgegangen? Welche Konsequenzen können sich ggf. für die SuS ergeben? Aus ethischer Sicht kann die Unterteilung der SuS in *Untersuchungsgruppen mit verschiedenen Treatments* der erste heikle Punkt sein, weil keine Gruppe einem schlecht(er)en Treatment unterzogen werden darf (vgl. RIEMER 2014: 26; SETTINIERI 2014: 61). Für die EK, KK und VK in der vorliegenden Untersuchung kann mit Sicherheit gesagt werden, dass sie nicht schlecht behandelt wurden. Zum einen wurden weder die KK noch die VK benachteiligt, weil sie auf herkömmliche Weise unterrichtet wurden. Diese Unterrichtsform unterliegt zwar der Kritik, aber sie bildet dennoch den herrschenden FSU ab (s. Kap. I.6.1). Um sicherzustellen, dass das erstellte Konzept für die KK und VK einem gängigen FSU entspricht, wurden – wie bereits in Kap. IV.1.5.2 erklärt – zwei DaF-Lehrpersonen gebeten, das angefertigte Konzept zu kontrollieren, sodass das Resultat das teilweise modifizierte Konzept darstellt. Zum anderen kann genauso wenig von einer Bevor- oder Benachteiligung der EK gesprochen werden. In Kap. III werden starke Anhaltspunkte dafür erörtert, dass sich die DP positiv auf den FSU auswirken kann. Demzufolge bestand vor der Untersuchung nur die Annahme, dass die positiven Effekte eines Unterrichtskonzepts diejenigen des anderen überwiegen.

---

<sup>180</sup> Bei dieser Frage versuchten die SuS die Grammatik zu definieren, das Ziel und den Zweck zu beschreiben, mit der Grammatik ihrer Muttersprache zu vergleichen, die Bedeutsamkeit und Schwierigkeit zu beurteilen, sie mit emotional gefärbten Adjektiven zu beschreiben usw. Wegen der Diversität der Antworten und der Unmöglichkeit, sämtliche Schülerantworten eindeutig zu interpretieren, konnten sie nicht kategorisiert, bzw. für eine statistische Analyse aufbereitet werden.

Eine weitere ethische Herausforderung stellt die *Einholung der Einverständniserklärung* der Schulleiter und der Eltern der SuS dar (vgl. SETTINIERI 2014: 62). Es stellte sich die Frage, inwiefern die Schulleiter und Eltern über das Forschungsvorhaben informiert werden sollten (vgl. RIEMER 2014: 26). Um die im vorangehenden Kap. beschriebenen Nebeneffekte vermeiden zu können, musste die Entscheidung getroffen werden, die Schulleiter, Eltern sowie SuS nicht über das Erkenntnisinteresse, sondern nur über den Untersuchungszweck zu informieren: die Verbesserung der Unterrichtsqualität (für Details s. Kap. VII.A).

Weitere ethische Dilemmata ergeben sich aus dem *Umgang mit den Schülerdaten*. Gängig ist es, Probanden die Möglichkeit zum anonymen Ausfüllen des Fragebogens zu lassen. Im Falle einer Anonymisierung kann jedoch keine Studie mit Messwiederholungen durchgeführt werden. Ethisch bedenklich ist es, die Probanden zu bitten, die Fragebögen nicht anonym auszufüllen, zudem dies Antworten verfälscht (s. Kap. IV.2.3). Um valide Daten zu erhalten sowie den *Halo-Effekt* oder eine Voreingenommenheit gegenüber gewissen SuS durch den Empfänger der Fragebögen zu verhindern, wurde wie folgt vorgegangen: Im ersten Schritt wurden die Namen der SuS kodiert. Danach wurde für jeden Schüler ein *QR-Code* mittels *QR Code Generator*<sup>181</sup> erstellt. Anschliessend wurde der QR-Code auf die Fragebögen gedruckt, um die Daten der Fragebögen den namentlich vorgesehenen Tests zuordnen zu können. Die Anonymität wird zugesichert, indem beim Einscannen der Codes nicht der Name, sondern der zugewiesene Schülercode (K1, K2 usw.) abgelesen wird. Faktisch wurden die Daten in diesem Fall *pseudonymisiert* (vgl. SETTINIERI 2014: 61). Um potenzielle Einflüsse des Empfängers zu verhindern, wurden die Fragebögen erst am Ende der Untersuchungsphase den Tests zugeordnet, woraufhin sie zusammen ausgewertet. Wie für jede, so gilt auch für diese Untersuchung, dass die Anonymität der SuS in der Publikation *gewahrt bleibt* und die Schülerdaten *nie veröffentlicht* werden.

### IV.3 Datenaufbereitung

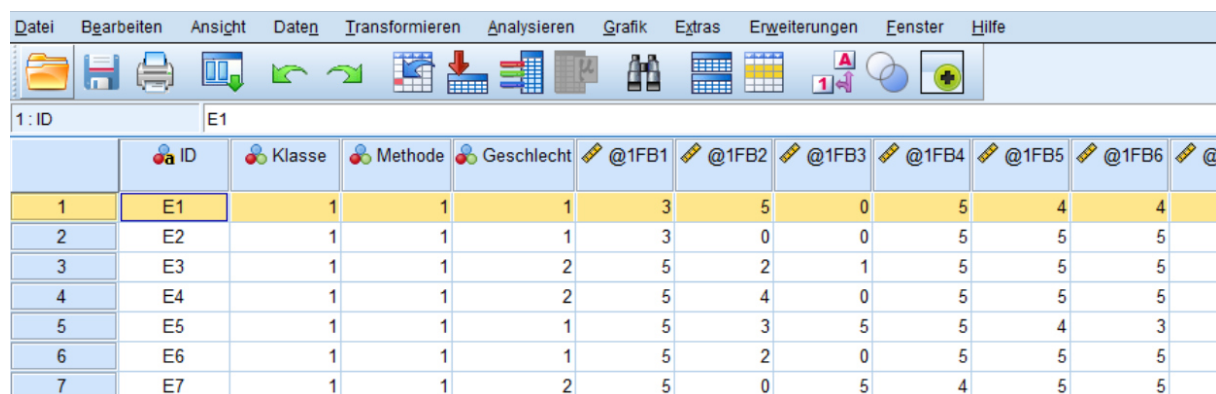
Die gewonnenen Daten wurden nach der Datenerhebungsphase für die Weiterbearbeitung aufbereitet. Da aufgrund der triangulierenden Vorgehensweise die Daten unterschiedlich aufbereitet werden mussten, wird in den folgenden Abschnitten der Aufbereitungsvorgang genau beschrieben.

#### IV.3.1 Quantitative Daten

Im Zuge des Vorgangs der Datenaufbereitung galt es, sich zunächst einen Überblick über die grundlegende Verfügbarkeit der Daten zu verschaffen, Fehler in den vorhandenen Datensätzen ausfindig zu machen und nach Möglichkeit zu beheben. Die Datenorganisation erfolgte mit dem Programm *Microsoft Excel 2016* und dem speziell für sozialwissenschaftliche Forschung entwickelten Statistikprogramm *SPSS* (Versionen 24 und 25). Da die Wahrung der Anonymität eine der Bedingungen für die Untersuchung war, wurde vor Beginn der Untersuchung ein *Codeplan* erstellt. Auf Basis des Codeplans wurden die Daten in eine Tabelle übertragen. Vor der Eingabe wurden alle negativ geschlüsselten Items kodiert. Den jeweiligen

<sup>181</sup> [Der kostenlose Generator](#) kann hier abgerufen werden (Stand: 26.6.2017).

Antworten wurden sodann Punkte zugewiesen. Bspw. wurden die Antworten bei der AMTB von 0 («trifft überhaupt nicht zu») bis 5 («trifft voll und ganz zu») kodiert (Tabelle 15). Auch nominale Daten wurden im Zahlenformat eingegeben. Nach der Dateneingabe wurde der Datensatz in SPSS importiert, in dem anschliessend die statistischen Berechnungen erfolgten (Abbildung 4). So ergab sich eine Datenmatrix, die über 1000 definierte Variablen enthielt und statistisch ausgewertet werden konnte.



	ID	Klasse	Methode	Geschlecht	@1FB1	@1FB2	@1FB3	@1FB4	@1FB5	@1FB6	@
1	E1	1	1	1	3	5	0	5	4	4	
2	E2	1	1	1	3	0	0	5	5	5	
3	E3	1	1	2	5	2	1	5	5	5	
4	E4	1	1	2	5	4	0	5	5	5	
5	E5	1	1	1	5	3	5	5	4	3	
6	E6	1	1	1	5	2	0	5	5	5	
7	E7	1	1	2	5	0	5	4	5	5	

Abbildung 4: Ausschnitt der SPSS-Datenmatrix der vorliegenden Untersuchung

Variablenname	Bedeutung	Kodierung
ID	Probandencode	E1-E18 = SuS der EK K1-K21 = SuS der KK V1-V21 = SuS der VK
Klasse	Gruppenzugehörigkeit	1 = EK 2 = KK 3 = VK
Methode	Unterrichtsansatz	1 = dramapädagogisch 2 = herkömmlich
Geschlecht	Geschlechtszugehörigkeit	1 = männlich 2 = weiblich
@1FB1, @1FB2 usw. * @ = (steht, weil ein Variablenname nicht mit einer Zahl beginnen kann) 1, 2, 3 = 1., 2., 3. Messzeitpunkt FB = Fragebogen 1, 2, ... = Itemnr.	Fragebogenitem	0 = trifft überhaupt nicht zu 1 = trifft wenig zu 2 = trifft teilweise nicht zu 3 = trifft teilweise zu 4 = trifft ziemlich zu 5 = trifft voll und ganz zu

Tabelle 15: Legende zu den Variablen in der oben abgebildeten Datenmatrix

In den Datensatz flossen nur korrekt ausgefüllte Items ein; unklar formulierte Items (z. B. mit zwei Stimuli versehene) wurden ausfindig gemacht und bei der Auswertung vernachlässigt. Infolgedessen wurden zwar weder Erhebungsinstrumente noch Probanden, aber dafür ungültige Items aus der Analyse ausgeschlossen. Vereinzelt traten auch fehlende Items auf. Solche wurden als fehlend behandelt, weil davon ausgegangen wurde, dass die Wahrscheinlichkeit einer Verzerrung durch Messwiederholungen verringert wird. Darüber hinaus wurde sichergestellt, dass alle Fragebögen und Tests von jedem SuS ausgefüllt wurden.

Um Eingabefehler, die bei manuellen Dateneingaben von Fragebögen entstehen können, aufzuspüren und zu beseitigen, wurden sämtliche per Zufall ausgewählte Tests und Fragebögen



kontrolliert. So wurden von jedem Instrument je drei Exemplare pro Messzeitpunkt auf Übertragungsfehler verglichen, was 5% des gesamten Datensatzes ausmacht.

### IV.3.2 Qualitative Daten

Im ersten Schritt wurde die Gruppendiskussion elektronisch erfasst (s. Kap. IV.1.6.2). Um das Gespräch auswerten zu können, wurde es transkribiert und ins Programm *QDA Miner 4 Lite* (Version 1.4.6) übertragen. Hier stellte sich die Frage, ob das Transkript in der Originalsprache Serbisch oder in der deutschen Übersetzung aufbereitet werden soll. SCHRAMM und MARX (2017: 216) empfehlen die Arbeit mit Originaldaten, «da bei der Arbeit mit übersetzten Texten die Gefahr bestünde, dass Elemente der Textkohärenz wie metaphorische Bezüge leicht verloren gehen.» Diese Warnung wirft eine weitere Frage auf: Wie kann ein solches Transkript in einer Forschungsarbeit dargeboten werden, wenn dazu geraten wird, Daten nicht zu übersetzen, obgleich die Daten interessierten Lesern zugänglich gemacht werden müssen? Entschieden wurde, das Transkript auf Serbisch auszuwerten, weil die Übersetzung einer Gruppendiskussion mit weiteren Herausforderungen verbunden ist. Erstens ist es schwierig, die serbische Kindersprache auf Deutsch wiederzugeben. Zweitens ist Hintergrundwissen für das Verstehen der Aussagen erforderlich.<sup>182</sup> Nicht zuletzt wäre die Darstellung von Überlappungen aufgrund der unterschiedlichen Wortstellung der beiden Sprachen gar nicht möglich (s. Tabelle 16).<sup>183</sup> SCHRAMM und MARX (2017: 218) warnen in diesem Zusammenhang auch vor einer Verfälschung von Informationen und empfehlen, das Transkript für die Interpretation der Daten professionell übersetzen zu lassen (vgl. ebd.). In der vorliegenden Untersuchung war ich es, die die Originaltexte übersetzte. Dieses Vorgehen wird dadurch legitimiert, dass ich geschulte Übersetzerin und Dolmetscherin für die deutsche und serbische Sprache bin. Da Serbisch nicht zu den weit verbreiteten Sprachen gehört, werden das übersetzte Transkript sowie das Original als Anhang beigelegt (s. Kap. VII.C.2 und VII.C.3). So sollte gleichzeitig – im Sinne der Gütekriterien der Transparenz und der intersubjektiven Nachvollziehbarkeit – gewährleistet sein, dass der Leser die Äusserungen der SuS selbst nacherleben und Schlüsse daraus ziehen kann, da Übersetzungsleistungen auch immer mit einem Akt der Interpretation einhergehen (vgl. ebd.: 216ff.). Es handelt sich dabei um eine sinngemässe, kommentierte Übersetzung. Allerdings darf angesichts der o. a. Schwierigkeiten nur unter Vorbehalt interpretiert werden.

Der Lesbarkeit halber und aus ökonomischen Gründen wurde das Notationssystem angelehnt an das gesprächsanalytische Transkriptionssystem GAT2 angefertigt (vgl. SELTING et al. 2009). Um bei der Analyse die gewünschte Einsicht in das Datenmaterial dem Auswertungsverfahren entsprechend sicherzustellen, wurde das Transkriptionssystem nach folgenden Richtlinien verändert und angepasst:

<sup>182</sup> Die Aussagen der SuS knüpfen an das Vorwissen der Interviewerin an. Es ist fraglich, ob jemand die Aussagen, dem das Hintergrundwissen fehlt (z. B. Wissen über das Notensystem in Serbien, über die Schulfächer, Lehr- und Lerntradition usw.), richtig interpretieren könnte.

<sup>183</sup> Die Überlappungen spielen bei der Interpretation eine wichtige Rolle. So kommt es vor, dass ein Schüler einen anderen unterbricht, weil er unbedingt die Aussage eines weiteren ergänzen möchte.

1. Das Gespräch wurde vollständig und wörtlich transkribiert, d. h., alle sprachlich fehlerhaften Äusserungen wurden genauso übernommen, wie sie formuliert wurden.
2. Die Fragen und Antworten wurden chronologisch aufgezeichnet.
3. Die Sprecher- und Interviewerrede wurden gekennzeichnet. Personennamen wurden pseudonymisiert, bzw. durch Codes ersetzt.
4. Alle Störungen, Wort- und Satzabbrüche sowie unverständliche Passagen wurden markiert.
5. Wenn die Aussage eines Schülers durch einen anderen ergänzt, verdeutlicht oder unterstützt wurde oder wenn sich die Äusserungen überschneiden, wurden sie mit // gekennzeichnet. Der Text, der gleichzeitig gesprochen wurde, steht innerhalb dieser Zeichen (die Zeichen // befinden sich im Transkript am Anfang und am Ende der Überschneidung).
6. Stockungen und Pausen wurden der Länge gemäss signalisiert.
7. Betonte und laute Äusserungen wurden markiert bzw. in Klammern gesetzt.
8. Nicht-sprachliche Kommunikationselemente (lachen, seufzen, nicken usw.) und Ereignisse (z. B. ein Traktor fährt vorbei) wurden in Klammern gesetzt, weil diese Faktoren bei der Interpretation eine Rolle spielen können.

Tabelle 16 bietet einen Überblick über die für diese Untersuchung geltenden Transkriptionsregeln.

Transkriptionszeichen		Bedeutung
Im Original	In der Übersetzung	
P	P	Erste Interviewerin (Schulpädagogin)
LP	LP	Zweite Interviewerin (Lehrperson)
E1, E2,... E18	E1, E2,... E18	Sprecher (SuS der IG bzw. EK)
SuS	SuS	Alle Sprecher (SuS der IG bzw. EK)
(.) → 1 Sek. (..) → 2 Sek. (...) → mehr als 2 Sek.	(.) → 1 Sek. (..) → 2 Sek. (...) → mehr als 2 Sek.	Pausen
/	/	Wort- und Satzabbrüche
//	//	Überlappungen
(neraz.)	(unv.)	unverständliche Passagen
in Klammern, z. B. (smejući se)	in Klammern, z. B. (lacht)	Aussersprachliche Handlungen, Ereignisse und sonstige beobachtete Besonderheiten

Tabelle 16: Transkriptionszeichen

#### IV.4 Auswertungsverfahren

Je nach Art der Aufbereitung wurden die Daten mit zwei Auswertungsverfahren analysiert: statistisch oder inhaltsanalytisch. Die Auswertungsverfahren werden im Folgenden ausführlich beschrieben.

##### IV.4.1 Statistische Datenanalyse

Die Kodierung der quantitativen Daten sowie die anschliessenden Berechnungen erfolgten computergestützt mit *SPSS* (s. Kap. IV.3.1). Bei Bedarf wurden Analysen ebenso im *Programm Excel 2016* sowie im Programm *G\*Power* (Version 3.1.9.2) durchgeführt. Es wurden verschiedene Verfahren der deskriptiven und inferentiellen Statistik genutzt. Tabelle 17 stellt

eine Übersicht der beschriebenen statistischen Verfahren dar und gibt Auskunft darüber, zu welchem Zweck sie eingesetzt wurden.

Ziel	Statistisches Verfahren	Stichprobe	Jahreszeugnisnote	Mündliche Prüfung	Lernfortschritts-tests	C-Test (Englisch)	C-Test (Deutsch)	AMTB	Grammatikfragebogen
Beschreibung von Variablen	Deskriptive Statistik	X	X	X	X	X	X	X	X
Bestimmung der Güte von Instrumenten	Reliabilitätsanalyse				X		X	X	X
	Analyse der Inter-rater-Reliabilität			X	X				
	Itemanalyse						X	X	X
Dimensionsreduktion	Faktorenanalyse							X	X
	Parallelanalyse								X
Prüfung von Zusammenhängen	Korrelation nach Bravais-Pearson	X	X	X	X	X	X	X	X
	Multiple Regressionsanalyse			X	X		X		
Prüfung von Unterschieden	t-Test für unabhängige Stichproben			X	X				
	Bootstrapping mit BCa-Methode			X	X				
	Chi-Quadrat-Test nach Pearson	X							X
	Einfaktorielle ANOVA		X						
	Zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung				X		X	X	X
	Mehrfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung								X

Tabelle 17: Angewandte statistische Verfahren (inkl. Zweck und Datenquellen)

Das Ziel der deskriptiven Statistik war es, die erhobenen Daten statistisch zu beschreiben und zusammenzufassen. Bei der Darstellung der deskriptiven Masszahlen werden die Standardwerte angegeben: *Anzahl*, *Mittelwert* und *Standardabweichung*. Je nachdem, welches Testverfahren für die Untersuchung der Variablen eingesetzt wurde, wurden weitere deskriptive Werte dargestellt. Darunter zählen die *Häufigkeitsverteilung*, der *Median* und der *Modalwert*. Für die Hypothesentestung kamen verschiedene Verfahren aus der Inferenzstatistik zur Anwendung. Dabei wurden mittels verschiedener Tests etwaige Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen überprüft und bedeutsame Variablen aufgespürt. Bei allen inferenzstatistischen Berechnungen wurde das Alpha-Niveau *a priori* auf 5% festgelegt ( $\alpha = .05$ ) (vgl.

BORTZ/SCHUSTER 2010: 101). Vor jeder Analyse wurden die Voraussetzungen für das jeweilige Verfahren geprüft (wie z. B. die Normalverteilung). Um bei nominal- und ordinalskalierten Daten zu entdecken, ob die beobachteten Unterschiede zwischen den untersuchten Gruppen zufällig waren oder Systematizität erkennen lassen, wurden *Kreuztabellen* erstellt und die Daten dem *Chi-Quadrat-Test* unterzogen. Bei numerischen Daten wurden *t-Tests für unabhängige Stichproben* sowie *ein-, zwei- und mehrfaktorielle Varianzanalysen (ANOVA)* eingesetzt, um die Unterschiede in den Mittelwerten zwischen den Gruppen bei den Test- und Fragebogenerhebungen zu untersuchen. Die Anwendung der Tests hing von der Gruppenaufteilung und der Anzahl der Messzeitpunkte ab. Demnach kam die *einfaktorielle ANOVA* bei der Untersuchung der Unterschiede zwischen den drei untersuchten Klassen (EK, KK und VK) zum Einsatz. Die Unterschiede zweier Gruppen (IG und KG), bei denen nur ein Messzeitpunkt vorlag, wurden mit einem *t-Test* auf Signifikanz überprüft. Der *t-Test* wurde bei ungleichen Varianzen mit dem *bias-korrigierten Bootstrapping* (mit der *BCa-Methode*) kombiniert, um genauere und robustere Schätzungen zu erhalten (vgl. ebd.: 113). Bei mehr als einem Messzeitpunkt wurde die *ANOVA mit Messwiederholungen* eingesetzt, um den Einfluss des dramapädagogischen Unterrichts auf kognitive, konative und affektive Variablen im Verlauf der Untersuchung zu ermitteln. Diese Analysen beinhalteten zwei Ausprägungen: den Faktor «Gruppe» (dramapädagogischer vs. herkömmlicher FSU) sowie zwei, drei oder vier Stufen des Faktors «Zeit».<sup>184</sup> Die *mehrfaktorielle ANOVA mit Messwiederholungen* untersucht einen weiteren Faktor (mehr hierzu in Kap. IV.5.1.4). Im Zuge eines signifikanten *Mauchly-Tests* wurde vor der Interpretation der Ergebnisse eine *Greenhouse-Geisser-Anpassung* vorgenommen (vgl. ebd. 301). Zusätzlich wurden *Bonferroni-korrigierte Mehrfachvergleiche* berechnet, damit alle Mittelwertskombinationen verglichen werden können. Jenes Vorgehen ermöglicht die Überprüfung von Einzelhypothesen (vgl. ebd.: 234).

Abgesehen von den Verfahren zur Hypothesentestung wurden statistische Analysen zur Abschätzung der Gütekriterien der Erhebungsinstrumente durchgeführt. Zu diesen Verfahren zählen die *Faktoren-, Item- und Reliabilitätsanalysen*. Des Weiteren wurden *Korrelationsmatrizen* erstellt, anhand derer die *Interrater-Reliabilität* berechnet wurde. Diese wurde zusätzlich mithilfe von *Excel 2016* in Prozente umgewandelt, um zu einer prozentualen Übereinstimmung der *Rater* zu gelangen. Ausserdem wurden mit Korrelationsmatrizen Zusammenhänge zwischen Variablen aufgedeckt. Ebenso wurde mithilfe der *multiplen Regressionsanalyse* nach Zusammenhängen zwischen Testergebnissen und möglichen Einflussfaktoren gesucht, um Aussagen über potenzielle Ursachen für die Unterschiede bei den Testergebnissen machen zu können. Im Falle der Verletzung der Normalverteilung der Residuen wurde die *Bootstrap-Technik* eingesetzt.

Als Ergänzung zu signifikanten Unterschieden und Zusammenhängen wurden *Effekt- und Teststärke* kalkuliert.<sup>185</sup> Diese sind in solchen Untersuchungen von grosser Wichtigkeit, weil sie der Abschätzung der Signifikanz der beobachteten Unterschiede und Zusammenhänge

<sup>184</sup> Die Anzahl der Stufen hängt von der Anzahl an Messzeitpunkten ab.

<sup>185</sup> Die *Teststärke* wird auch *Power* genannt. Ebenso werden die Begriffe *Effektstärke* und *Effektgrösse* synonym verwendet.

dienen (vgl. ebd.: 105f.). Für die Berechnung der Effekt- und Teststärke wurde das Programm *G\*Power* (Version 3.1.9.2) benutzt. Während für die Teststärke die Grenze allgemein gültig ist (> 80%), gelten für die Effektgrösse verschiedene Grenzwerte. Bei t-Tests wurde die Effektgrösse von Gruppenunterschieden unter Berücksichtigung des Differenzmasses  $d$  quantifiziert (vgl. ebd.: 109; COHEN 1992: 99). Die Beiträge der einzelnen Haupt- und Interaktionseffekte zur Varianzaufklärung in der ANOVA wurden mittels Effektgrösse  $f$  angegeben (vgl. BORTZ/SCHUSTER 2010: 359; COHEN 1992: 99). Bei Regressionsanalysen ist es gängig, den Pearson-Korrelationskoeffizient  $r$  als Massstab für die Effektgrösse zu verwenden. Der Korrelationskoeffizient  $r$  kann hingegen durch die Grössenunterschiede der Gruppen verzerrt werden. Deshalb wurde  $r$  in COHENS  $f^2$  umgerechnet.<sup>186</sup> Die Grenzwerte für die Interpretation der Effektgrössen ergeben sich aus Tabelle 18.<sup>187</sup>

Effektgrösse	Kleiner Effekt	Mittlerer Effekt	Grosser Effekt	Verwendung bei:
$d$	> .20	> .50	> .80	t-Test
$f$	> .10	> .25	> .40	Haupt- und Interaktionseffekte
$r$	> .10	> .30	> .50	Korrelationen und Regressionsanalyse
$f^2$	> .02	> .15	> .35	Regressionsanalyse

Tabelle 18: Einteilung der Effektgrössen (LARSON-HALL 2010: 112f.)

#### IV.4.2 Qualitative Inhaltsanalyse

Zwecks potenzieller Maximierung von Erkenntnissen wurde für die Auswertung der Gruppendiskussion das von MAYRING (2010) entwickelte Verfahren der *Qualitativen Inhaltsanalyse* (QIA) gewählt. Für die Auswertung des Datenmaterials wurde das Programm *QDA Miner 4 Lite* (Version 1.4.6) verwendet. Um die Ergebnisse mit den Resultaten der Fragebögen in Verbindung bringen zu können, hielt sich das Auswertungsverfahren an die Vorgaben der *Zusammenfassenden Inhaltsanalyse*, deren Ziel es ist, «das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus [sic!] zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist.» (MAYRING 2010: 65). Durch die Reduktion des Datenmaterials entstehen bei diesem Vorgehen Abstraktionsebenen, die schrittweise verallgemeinert und dann zusammengefasst werden. Die Schritte der inhaltsanalytischen Zusammenfassung sind in der folgenden Übersicht der Reihe nach aufgelistet.

<sup>186</sup> Diese Entscheidung wurde in Anlehnung an den [Online-Ratgeber für statistische Analysen der Universität Zürich](#) getroffen (Stand: 2.6.2017).

<sup>187</sup> Die vorliegende Arbeit richtet sich nach den Grenzwerten von LARSON-HALL (2010) (s. Tabelle 18). Es sei jedoch darauf hingewiesen, dass bzgl. der Grenzen mittlerweile ein Dissens besteht. PLONSKY und OSWALD (2014: 889) plädieren für bereichsspezifische Werte und schlagen für die Fremdsprachenforschung z. B. grosse Effekte ab  $r = .60$  vor, wohingegen ALBERT und MARX (2016: 131) sogar erst ab  $r = .70$  von einem grossen Effekt sprechen.



Bestand im Datenmaterial überprüft und ggf. ausgeschlossen oder um neue Kategorien erweitert. In einem *weiteren Analysedurchlauf* wurden sie revidiert und rücküberprüft. Das kategorisierte Material konnte nunmehr interpretiert werden (Tabelle 20). Das in seiner definitiven Form entwickelte Kategoriensystem bildeten schliesslich fünf Kategorien: *Unterricht*, *Lerneffekte*, *Lehrperson*, *Angst* sowie *Wünsche und Ideen*. Die Rücküberprüfung der Kategorien am Ausgangsmaterial ergab, dass das Kategoriensystem dem Inhalt des Ausgangsmaterials entspricht. Somit war der Prozess der QIA beendet.

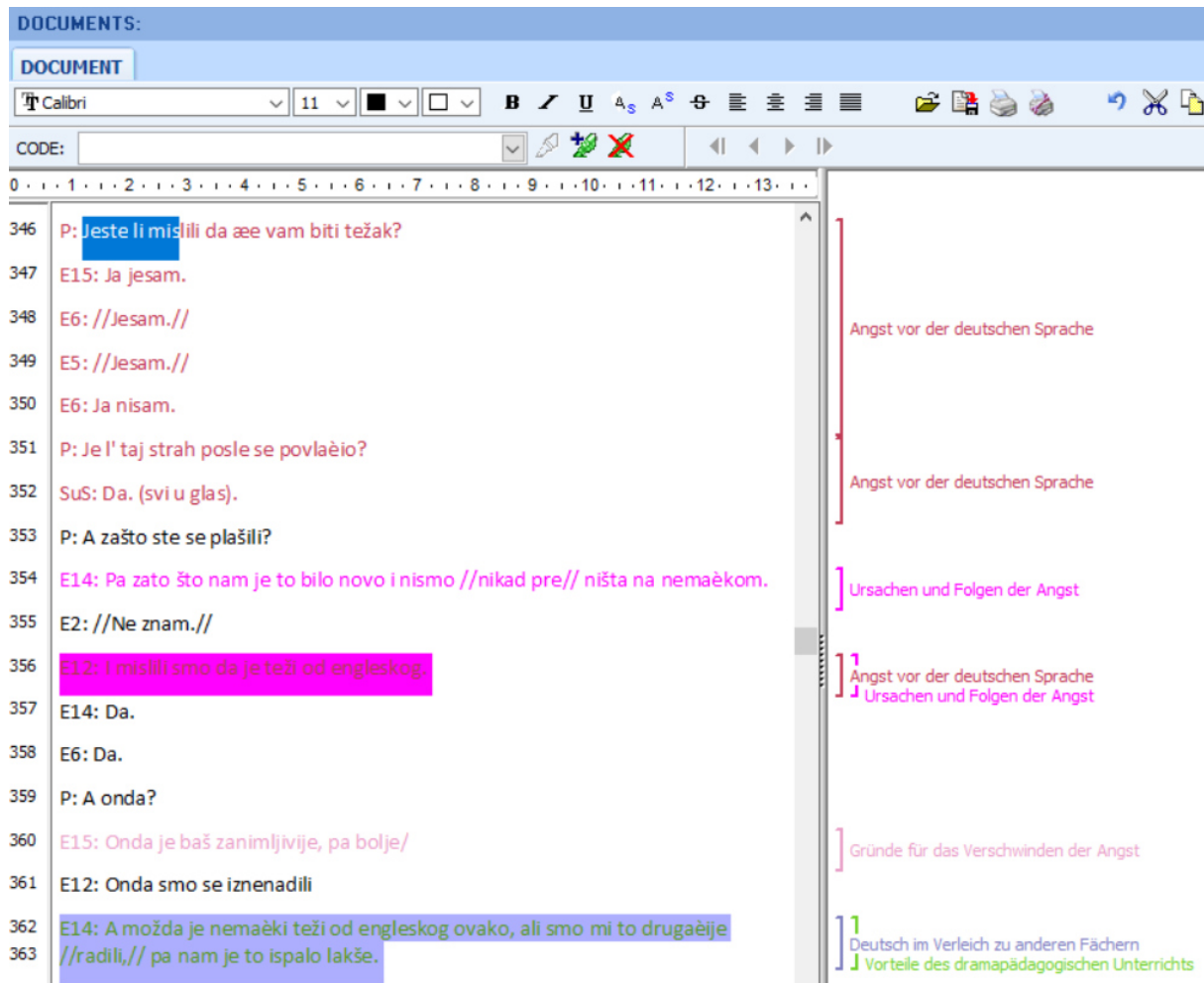


Abbildung 6: Bearbeitung des Ausgangsmaterials im Programm QDA Miner Lite

Code	Zeile	Text	Paraphrasierung	Generalisierung
<b>Angst vor der deutschen Sprache</b>	339-345	P: ...Jeste se plašili kada ste dobili nemački? Jeste li se uplašili od jezika? E14: //Da.// <del>E13: //Da.//</del> SuS: Malo (većina istovremeno). <del>E5: Ne mnogo.</del> E4: Ne.	Wir hatten am Anfang mehr oder weniger Angst, Deutsch zu lernen. Manche von uns hatten keine davor.	
<b>Angst vor der deutschen Sprache</b>	346-350	P: Jeste li mislili da će vam biti težak? E15: Ja jesam. <del>E6: //Jesam.//</del> <del>E5: //Jesam.//</del> E6: Ja nisam.	Wir dachten, Deutsch wird schwierig sein. Einzelne von uns, dachten, dass Deutsch nicht schwierig sein wird.	Am Anfang Angst vor dem Deutschlernen: - Weil Deutsch das erste Mal gelernt wurde - Weil davon ausgegangen wurde, dass Deutsch schwierig (schwieriger als Englisch) ist
<b>Angst vor der deutschen Sprache</b>	356	E12: I mislili smo da je teži od engleskog.	Wir dachten, die Sprache sei schwieriger als Englisch.	
<b>Angst vor der deutschen Sprache</b>	376-378	E15: Pa ne znam, ja sam, nastavnice. Na početku pošto nikad, nikad, ali stvarno nikad to nisam govorio, ništa kao što znate nisam znao ni reč, ni ništa. Ja sam bio uplašen. Stalno sam ćutao i pravio se da znam i ako ne znam.	Ich hatte Angst vor der Sprache, weil ich nie Deutsch lernte. Deswegen schwieg ich.	Angstreduzierung mit der Zeit
<b>Angst vor der deutschen Sprache</b>	351-352	P: Je li taj strah posle se povlačio? SuS: Da (svi istovremeno).	Ja, (die Angst liess nach).	

Tabelle 19: Demonstration der Reduktionsphase der zusammenfassenden Inhaltsanalyse

Kategorie	Code	Zusammenfassung
<b>ANGST</b>	<b>Angst im Deutschunterricht</b>	Ursachen
		Neuer Unterrichtsansatz bzw. Einsatz dramapädagogischer Aktivitäten (keine Erfahrung, gewohnt traditionell unterrichtet zu werden)
		Folgen
		Angst vor dem Unterricht, Lampenfieber bei dramapädagogischen Spielen, Hemmungen vor Bewegungsspielen, Sprehangst, Unsicherheit
	<b>Angst im Unterricht in anderen Fächern</b>	Erwartungen und Vorurteile (Deutsch ist schwierig u. a. schwieriger als Englisch)
		Angst vor der deutschen Sprache
		Prüfungen
		Angst vor schlechten Noten
	<b>Angstreduzierung im Deutsch-Unterricht</b>	Aufnehmen der Prüfungen
		Lampenfieber
		Ursachen
		Folgen
	<b>Angstreduzierung im Deutsch-Unterricht</b>	Anschreien und Bestrafung durch andere Lehrpersonen
		Demotivation und negative Einstellung zum Fach, Sprehangst, Druckgefühl
	<b>Angstreduzierung im Deutsch-Unterricht</b>	Schlechte Noten bei Fehlern
		Prüfungsangst, Angst vor dem Unterricht
		Angstreduzierung im Laufe der Zeit aus folgenden Gründen:
	<b>Angstreduzierung im Deutsch-Unterricht</b>	• Angenehmes Unterrichtsklima
		• Abbau von Vorurteilen
		• Lehrperson

Tabelle 20: Auszug aus der endgültigen Zusammenfassung



## IV.5 Ergebnisse

Im Folgenden sollen die Ergebnisse der vorliegenden Untersuchung getrennt nach den eingesetzten Erhebungsinstrumenten dargestellt werden. Für eine bessere Übersicht werden die qualitativ und quantitativ gewonnenen Befunde getrennt in zwei Teilen präsentiert. Während am Ende des quantitativen Teils eine Zwischenbilanz mittels der Hypothesenprüfung gezogen wird (Kap. IV.5.1.5), wird die Zwischenbilanz am Ende des qualitativen Teils anhand einer zusammenfassenden Ergebnisübersicht gezogen (Kap. IV.5.2.2). Die Ergebnisse des quantitativen und qualitativen Teils werden erst in den Diskussionen zueinander in Beziehung gesetzt (Kap. V.1).

### IV.5.1 Quantitativer Teil

Die Ergebnisse der statistischen Analysen werden nachfolgend sowohl tabellarisch als auch grafisch präsentiert. Die gewonnenen Ergebnisse werden nicht nach Klassenzugehörigkeit dargestellt. Ausgehend davon, dass das Ziel der Studie ist, aufzudecken, ob der dramapädagogische effizienter als der herkömmliche Unterricht ist, wurden die Probanden nach dem jeweiligen Unterrichtsansatz aufgeteilt.<sup>188</sup> Demzufolge wurde die Stichprobe, wie in Abbildung 7 dargestellt, in zwei Untersuchungsgruppen aufgeteilt: Die *KK* und *VK* werden nachfolgend gemeinsam als *Kontrollgruppe* (KG) ( $n = 42$ ) bezeichnet; die *EK* wird im Folgenden *Interventionsgruppe* (IG) ( $n = 18$ ) genannt. Infolgedessen wurden die Gruppen nicht nur umbenannt. Den Untersuchungsgruppen wurden neue Farben zugeteilt, die in den Schaubildern konsequent verwendet werden. Dementsprechend steht *rot* für die KG, *blau* für die IG. Der *Unterrichtsansatz* (dramapädagogisch vs. herkömmlich) ging demnach als unabhängige Variable in die Untersuchung ein, um seinen Einfluss auf die diversen abhängigen Variablen zu erfassen. Die Zusammensetzung der KG ist legitim, weil es zwischen der *KK* und *VK* – von Ausnahmen abgesehen – keine signifikanten Unterschiede gibt. Die separaten Analysen befinden sich in Kap. VII.D.6.2.

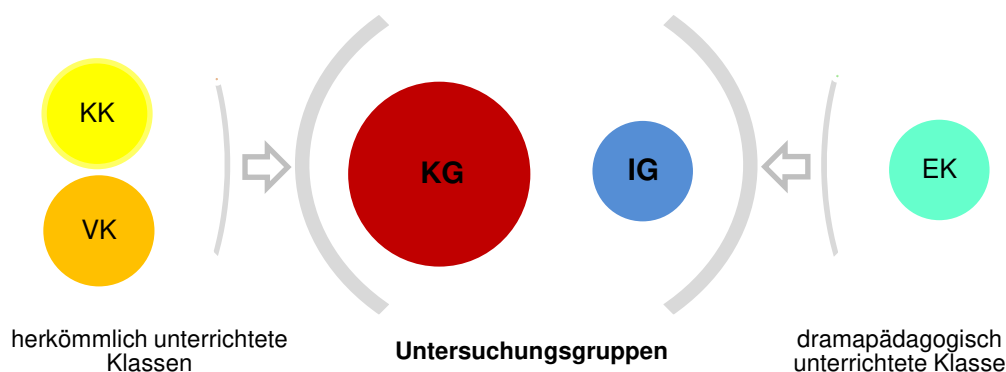


Abbildung 7: Aufteilung der Klassen auf Untersuchungsgruppen (inkl. Farbkennzeichnungen)

<sup>188</sup>

An dieser Stelle sei ausdrücklich wiederholt, dass der *herkömmliche* und *dramapädagogische Unterricht* in der vorliegenden Arbeit *lehrwerkzentrierte Unterrichtsansätze* repräsentieren, welche Lehrwerkinhalte entweder auf herkömmliche oder dramapädagogische Art im Unterricht vermitteln (s. Kap. IV.1.5 und V.2.3).

#### IV.5.1.1 Korrelationen der zentralen Variablen

Korrelationskoeffizienten geben Auskunft über die *Stärke des Zusammenhangs* zweier Variablen zur Identifikation linearer Verknüpfungen. Positive Werte stehen für positive lineare Zusammenhänge. Negative Werte dagegen kennzeichnen negative lineare Zusammenhänge. Die Korrelationskoeffizienten können Werte von -1 bis 1 annehmen, wobei 0 bedeutet, dass kein linearer Zusammenhang besteht. Je näher der Korrelationskoeffizient bei 1 oder -1 liegt, desto grösser ist der Zusammenhang zweier Variablen. Auf den folgenden drei Seiten befinden sich die Korrelationen *zentraler Variablen* der vorliegenden Untersuchung:

1. *Einstellungskomponenten der Grammatik* (kognitive und affektive Einstellung zur Grammatik)
2. *Motivational-affektive Konstrukte* (Motivation, Einstellungen zur Lernsituation, Interesse am Fremdsprachenlernen und Sprachangst)
3. *Jahreszeugnisnoten* (Jahresnoten in der vierten und fünften Klasse)
4. *Ergebnisse der mündlichen Prüfung im Gesamten* (mündliche Produktion) *und im phonetischen Bereich* (Aussprache)
5. *Ergebnisse der Schreibaufgabe im Gesamten* (Schriftliche Produktion) *und der einzelnen bewerteten Aspekte* (Rechtschreibung, Grammatik, Wortschatz und Umfang inkl. Erfüllung der Aufgabenstellung)
6. *Ergebnisse der Lernfortschrittstests* (1. LFT bis 4. LFT)
7. *Ergebnisse des Englisch-C-Tests* (Sprachstand in Englisch)
8. *Ergebnisse des Deutsch-C-Tests* (rezeptive und produktive Kompetenz)

Die folgenden Tabellen geben dieselbe Korrelationsmatrix mit jeweils drei verschiedenen Hervorhebungen wieder. In Tabelle 21 sind die signifikanten Korrelationen dargestellt. Die vorhandenen signifikanten Zusammenhänge sind grün markiert. Tabelle 22 zeigt die Varianzerklärung, die anhand des Bestimmtheitsmasses berechnet wurde. Diese Werte geben an, welcher Anteil der Varianz in zwei Variablen durch gemeinsame Varianzquellen determiniert wird. Die abgestufte Farbskala unterhalb der Tabelle gibt als Legende Auskunft darüber, wie die Farben zu deuten sind. Tabelle 23 gibt die *Effektgrössen* der vorhandenen Korrelationen wieder. Die Effektgrösse wird durch den Korrelationskoeffizient  $r$  ausgedrückt (für Wertebereiche s. Tabelle 18). Je dunkler die Feldfarbe ist, desto stärker ist der Effekt. Da die Korrelationen verschiedene Abschnitte betreffen, werden Teile der Korrelationsmatrix in den jeweiligen Abschnitten ausgewertet.

	Sprachstand in Englisch	Rezeptive Kompetenz	Produktive Kompetenz	Lernleistung (1. LFT)	Lernleistung (2. LFT)	Lernleistung (3. LFT)	Lernleistung (4. LFT)	Schriftliche Produktion	Grammatik	Wortschatz	Umfang	Mündliche Produktion	Aussprache	Jahresnote in der 4. Klasse	Jahresnote in der 5. Klasse	Einstellungen zur Lernsituation	Sprachangst	Motivation	Affektive Einstellung zur Grammatik
Kognitive Einstellung zur Grammatik	0.119	0.012	0.047	0.139	0.018	0.047	0.070	0.050	0.117	0.104	0.001	0.017	0.082	-0.034	0.009	0.093	-0.173	0.040	0.518
Affektive Einstellung zur Grammatik	-0.012	-0.001	-0.013	-0.051	-0.098	-0.059	-0.106	-0.089	-0.187	-0.039	-0.049	-0.021	0.043	-0.198	-0.171	0.191	0.163	0.102	0.060
Interesse am Fremdsprachenlernen	0.362	0.460	0.476	0.454	0.546	0.541	0.470	0.557	0.453	0.519	0.531	0.574	0.307	0.437	0.371	0.536	0.782	-0.335	0.804
Motivation	0.260	0.590	0.578	0.452	0.545	0.561	0.520	0.597	0.514	0.528	0.583	0.604	0.412	0.475	0.255	0.501	0.944	-0.420	
Sprachangst	-0.155	-0.299	-0.280	-0.403	-0.489	-0.377	-0.368	-0.393	-0.395	-0.400	-0.372	-0.317	-0.304	-0.283	-0.353	-0.511	-0.316		
Einstellungen zur Lernsituation	0.307	0.579	0.584	0.474	0.543	0.588	0.537	0.611	0.505	0.545	0.595	0.632	0.441	0.457	0.238	0.488			
Jahresnote in der 5. Klasse	0.607	0.671	0.673	0.846	0.841	0.860	0.864	0.855	0.787	0.789	0.808	0.819	0.740	0.568	0.811				
Jahresnote in der 4. Klasse	0.524	0.479	0.501	0.726	0.622	0.672	0.656	0.661	0.580	0.628	0.639	0.629	0.611	0.514					
Aussprache	0.319	0.527	0.521	0.524	0.554	0.559	0.521	0.510	0.400	0.465	0.481	0.553	0.770						
Mündliche Produktion	0.457	0.664	0.670	0.718	0.667	0.751	0.760	0.712	0.603	0.652	0.679	0.724							
Umfang	0.563	0.738	0.729	0.740	0.759	0.824	0.860	0.926	0.769	0.772	0.904								
Wortschatz	0.661	0.714	0.730	0.792	0.830	0.824	0.857	0.968	0.862	0.858									
Grammatik	0.634	0.638	0.705	0.795	0.819	0.821	0.874	0.929	0.874										
Rechtschreibung	0.620	0.700	0.749	0.740	0.838	0.815	0.889	0.928											
Schriftliche Produktion	0.659	0.746	0.776	0.817	0.863	0.875	0.927												
Lernleistung (4. LFT)	0.556	0.724	0.747	0.831	0.870	0.891													
Lernleistung (3. LFT)	0.629	0.751	0.768	0.832	0.859														
Lernleistung (2. LFT)	0.590	0.768	0.786	0.792															
Lernleistung (1. LFT)	0.608	0.596	0.625																
Produktive Kompetenz	0.495	0.951																	
Rezeptive Kompetenz	0.466																		

**Korrelation nach Pearson:**  
Die Korrelation ist auf dem Niveau von .01 (2-seitig) signifikant.  
Die Korrelation ist auf dem Niveau von .05 (2-seitig) signifikant.

Tabelle 21: Korrelationsmatrix mit markierter Signifikanz

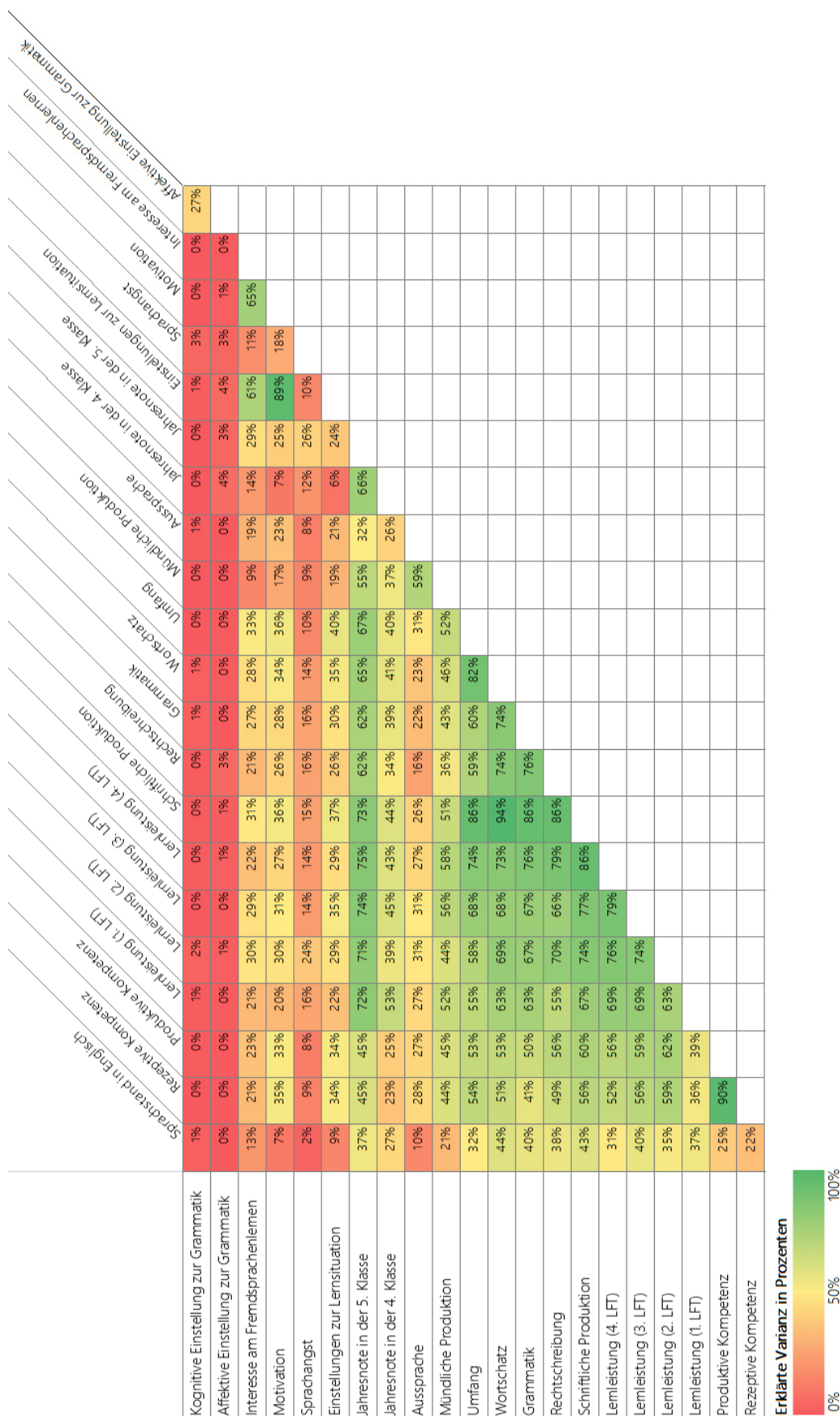


Tabelle 22: Korrelationsmatrix mit prozentualen Anteil an erklärter Varianz

	Sprachstand in Englisch	Rezeptive Kompetenz	Produktive Kompetenz	Lernleistung (1. LFT)	Lernleistung (2. LFT)	Lernleistung (3. LFT)	Lernleistung (4. LFT)	Schriftliche Produktion	Grammatik	Wortschatz	Umfang	Mündliche Produktion	Aussprache	Jahresnote in der 4. Klasse	Jahresnote in der 5. Klasse	Einstellungen zur Lernsituation	Sprachangst	Motivation	Interesse am Fremdsprachenlernen	Affektive Einstellung zur Grammatik
Kognitive Einstellung zur Grammatik	0.119	0.012	0.047	0.076	0.139	0.018	0.047	0.070	0.117	0.104	0.001	0.017	0.082	-0.034	0.009	0.093	-0.173	0.040	-0.034	0.518
Affektive Einstellung zur Grammatik	-0.012	-0.001	-0.013	-0.051	-0.098	-0.059	-0.106	-0.089	-0.187	-0.039	-0.069	-0.049	0.043	-0.198	-0.171	0.191	0.163	0.102	0.060	
Interesse am Fremdsprachenlernen	0.362	0.460	0.476	0.454	0.546	0.541	0.470	0.557	0.453	0.519	0.531	0.574	0.307	0.437	0.371	0.536	0.782	-0.335	0.804	
Motivation	0.260	0.590	0.578	0.452	0.545	0.561	0.520	0.597	0.514	0.528	0.583	0.604	0.412	0.475	0.255	0.501	0.944	-0.420		
Sprachangst	-0.155	-0.299	-0.280	-0.403	-0.489	-0.377	-0.368	-0.393	-0.395	-0.400	-0.372	-0.317	-0.304	-0.283	-0.353	-0.511	-0.316			
Einstellungen zur Lernsituation	0.307	0.579	0.584	0.474	0.543	0.588	0.537	0.611	0.505	0.545	0.595	0.632	0.441	0.457	0.238	0.488				
Jahresnote in der 5. Klasse	0.607	0.671	0.673	0.846	0.841	0.860	0.864	0.855	0.787	0.789	0.808	0.819	0.740	0.568	0.811					
Jahresnote in der 4. Klasse	0.524	0.479	0.501	0.726	0.622	0.672	0.656	0.661	0.580	0.628	0.639	0.629	0.611	0.514						
Aussprache	0.319	0.527	0.521	0.524	0.554	0.559	0.521	0.510	0.400	0.465	0.481	0.553	0.770							
Mündliche Produktion	0.457	0.664	0.670	0.718	0.667	0.751	0.760	0.712	0.603	0.652	0.679	0.724								
Umfang	0.563	0.738	0.729	0.740	0.759	0.824	0.860	0.926	0.769	0.772	0.904									
Wortschatz	0.661	0.714	0.730	0.792	0.830	0.824	0.857	0.968	0.862	0.858										
Grammatik	0.634	0.638	0.705	0.795	0.819	0.821	0.874	0.929	0.874											
Rechtschreibung	0.620	0.700	0.749	0.740	0.838	0.815	0.889	0.928												
Schriftliche Produktion	0.659	0.746	0.776	0.817	0.863	0.875	0.927													
Lernleistung (4. LFT)	0.556	0.724	0.747	0.831	0.870	0.891														
Lernleistung (3. LFT)	0.629	0.751	0.768	0.832	0.859															
Lernleistung (2. LFT)	0.590	0.768	0.786	0.792																
Lernleistung (1. LFT)	0.608	0.596	0.625																	
Produktive Kompetenz	0.495	0.951																		
Rezeptive Kompetenz	0.466																			

Effektgrösse

-1 0 1

Tabelle 23: Korrelationsmatrix mit Effektgrößen

#### IV.5.1.2 Lernleistung

Anhand der Tests sollte die Langzeitwirkung beider Unterrichtsansätze in den Blick genommen werden (s. Kap. IV.1.6.1). Die Prüfungen wurden mittels des *t-Tests* und der *zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung* ausgewertet. Zur Klärung von signifikanten Unterschieden wurden auch *Post-hoc-Tests* herangezogen. Da es selten nur *eine* Ursache für eine Wirkung gibt, wurden zusätzlich *multiple Regressionsanalysen* durchgeführt. Somit wurde untersucht, ob die Leistungsunterschiede auf den Unterrichtsansatz zurückzuführen sind. Als Prädiktorvariablen gelten hier *das Geschlecht, die Sprachangst ( $t_1$ ,  $t_2$  oder  $t_3$ ), die Motivation ( $t_1$ ,  $t_2$  oder  $t_3$ ), die Jahresnote der vierten oder fünften Klasse, die Ergebnisse des Englisch-C-Tests und schliesslich der Unterrichtsansatz*.<sup>189</sup> Durch die *Einschluss-Methode* wurden alle Prädiktorvariablen bis auf den Unterrichtsansatz gleichzeitig ins Regressionsmodell aufgenommen. Die Prädiktorvariable *Unterrichtsansatz* wurde absichtlich erst ins zweite Regressionsmodell einbezogen, um die Veränderung von Regressionskoeffizienten beobachten zu können. Im Vorfeld der Regressionsanalysen wurde immer überprüft, ob alle Voraussetzungen erfüllt sind. Dementsprechend wurde vor der Analyse zuerst kontrolliert, ob die ANOVA signifikant ausfällt. Daraufhin wurde die *Kollinearitätsdiagnose* analysiert, um die *Anwesenheit von Multikollinearität* auszuschliessen. Dabei wurden auf Empfehlung von URBAN und MAYERL (2006: 232) strengere Grenzwerte gesetzt ( $VIF \leq 5$ ,  $TOL \geq .25$ ).<sup>190</sup> Anhand des *Durbin-Watson-Tests* wurde das Modell auf *Autokorrelation der Residuen* überprüft. Dabei gelten Werte zwischen 1.5 und 2.5 als akzeptabel (vgl. ebd.: 266). Die Ergebnisse beider durchgeführter Tests lassen keinerlei Rückschlüsse auf das Vorhandensein von Autokorrelation und Multikollinearität zu, sodass die Grundvoraussetzungen dieses Analyseverfahrens für alle Tests geboten sind (Tabelle 24). Nicht zuletzt sei hier noch einmal darauf hingewiesen, dass im Falle der Verletzung der Normalverteilung ein *bias-korrigierter Bootstrap* für die Regressionsanalyse oder den t-Test durchgeführt wurde. Auf eine erneute Erläuterung der Ergebnisse der *Item-, Reliabilitäts- und der Interrater-Reliabilitätsanalysen* wird hier verzichtet (s. Kap. IV.1.6.1). In den folgenden Abschnitten werden die Ergebnisse, die aus der Auswertung der Lernfortschrittstests, des C-Tests sowie der mündlichen Prüfung resultieren, berichtet.

<sup>189</sup> Je nachdem, zu welchem Zeitpunkt der LFT erhoben wurde, wurden die naheliegendsten Prädiktorvariablen gewählt. So wurde bspw. beim 1. LFT die Motivation zum ersten Messzeitpunkt und beim letzten LFT die Motivation zum dritten Messzeitpunkt als Prädiktorvariable ins Modell aufgenommen.

<sup>190</sup> Eigentlich hätte das Konstrukt *Einstellungen zur Lernsituation* ebenso ins Modell aufgenommen werden sollen, weil es ein potenzieller Einflussfaktor ist (vgl. PENG 2007). Da die VIF- und TOL-Werte aufgrund der hohen Korrelation zwischen *Einstellungen zur Lernsituation* und *Motivation* ausserhalb des erlaubten Bereichs waren, musste darauf verzichtet werden. Aus demselben Grund wurden separate Regressionsanalysen mit dem Lehrerfaktor anstatt des Motivationsfaktors durchgeführt. Die Ergebnisse werden in der vorliegenden Arbeit nicht präsentiert, weil diese Regressionsanalyse lediglich der Kontrolle der potenziellen Störvariablen dient. Sie können jedoch im Anhang nachgesehen werden (s. Kap. VII.D.6.4).

Regressionsanalyse	F	p	DW	TOL	VIF
1. LFT	9.292	.004	1.650	$\geq .703$	$\leq 1.422$
2. LFT	3.014	.088	1.784	$\geq .702$	$\leq 1.680$
3. LFT	11.304	.001	2.106	$\geq .595$	$\leq 1.680$
4. LFT	10.587	.002	2.117	$\geq .419$	$\leq 2.387$
C-Test (t1)	8.820	.004	1.853	$\geq .420$	$\leq 2.383$
Mündliche Prüfung	3.679	0.060	1.705	$\geq .409$	$\leq 2.445$

Tabelle 24: Ergebnisse der ANOVA, des Durbin-Watson-Tests und der Kollinearitätsdiagnose des zweiten Regressionsmodells für alle Testinstrumente

### Allgemeiner Lernfortschritt

Um zu eruieren, ob sich die Untersuchungsgruppen hinsichtlich des Lernerfolgs bei den Lernfortschrittstests unterscheiden, wurde eine *zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung* mit den Faktoren *Gruppe* und *Zeit* durchgeführt. Um die zeitlichen Leistungsveränderungen der untersuchten Gruppen auf einer Skala von 0 bis 100 vergleichen zu können, wurden vorerst alle Testresultate mit dem entsprechenden Koeffizienten multipliziert, sodass bei jedem Test die höchst zu erreichende Punktzahl 100 betrug.<sup>191</sup>

Die durchgeführte ANOVA für alle vier Lernfortschrittstests ergibt einen *signifikanten* Haupteffekt der Gruppe ( $F(1, 58) = 5.159$ ,  $p = .027$ ,  $\eta_p^2 = .082$ ) und einen *signifikanten* Haupteffekt der Zeit ( $F(2, 116) = 14.019$ ,  $p = .000$ ,  $\eta_p^2 = .195$ ). Zudem interagieren die untersuchten Faktoren *signifikant* miteinander ( $F(2, 116) = 4.023$ ,  $p = .008$ ,  $\eta_p^2 = .065$ ). Die Wahrscheinlichkeit, dass es signifikante Unterschiede gibt, liegt aufgrund der berechneten Teststärke bei 96%. Da die Effektgrösse  $f$  bei 0.264 liegt, kann aus den Ergebnissen der Schluss gezogen werden, dass die DP einen *mittleren Effekt* auf die Leistungsunterschiede hat.<sup>192</sup> Vergleicht man die verschiedenen Messzeitpunkte paarweise (Bonferroni-Korrektur), zeigt sich, dass sich die Untersuchungsgruppen bei allen abgesehen von der ersten Messerhebung *signifikant* voneinander unterscheiden ( $t_1$ :  $p = .244$ ,  $t_2$ :  $p = .034$ ,  $t_3$ :  $p = .013$ ,  $t_4$ :  $p = .021$ ). Unter Berücksichtigung der deskriptiven Werte folgt daraus, dass die IG der KG bei der zweiten, dritten und vierten Leistungsmessung *signifikant* überlegen ist (Tabelle 25). Die Unterschiede, die im Laufe der Zeit entstanden sind, sind am deutlichsten in Diagramm 2 zu erkennen. Bei der Betrachtung der deskriptiven Statistik fällt ebenso auf, dass die IG auch bei der ersten Messung leicht höhere Werte aufweist. Diagramm 3 visualisiert die Lage und Streuung der Werte. Wie zu sehen ist, streuen die Werte in beiden Gruppen annähernd gleichermassen.

<sup>191</sup> Beim 1. LFT konnten die SuS maximal 41 Punkte erzielen. Um die maximale Punktzahl auf 100 aufzurunden, wurden die Testresultate mit dem Koeffizienten 2.439 multipliziert. Nach demselben Prinzip wurden auch die anderen Lernfortschrittstests angepasst.

<sup>192</sup> Die Grenzwerte der Effektgrössen sind in Tabelle 18 zu finden.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppen	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	59.12	18.78
	IG	18	65.18	16.96
t <sub>2</sub>	KG	42	51.26	23.20
	IG	18	64.81	19.22
t <sub>3</sub>	KG	42	47.31	26.24
	IG	18	65.41	21.65
t <sub>4</sub>	KG	42	42.48	24.14
	IG	18	58.31	22.52

Tabelle 25: Lernfortschrittstests: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

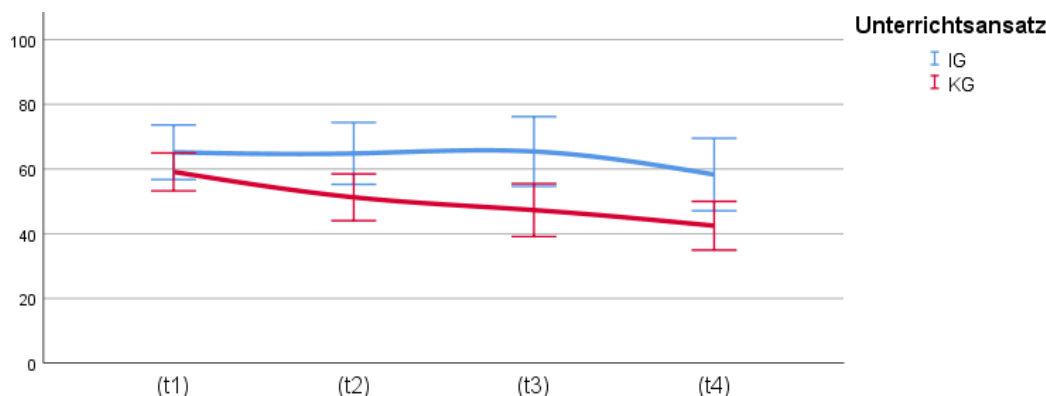


Diagramm 2: Verlauf des Lernfortschritts der KG und IG nach Messzeitpunkten (Wertebereich: 0 bis 100)

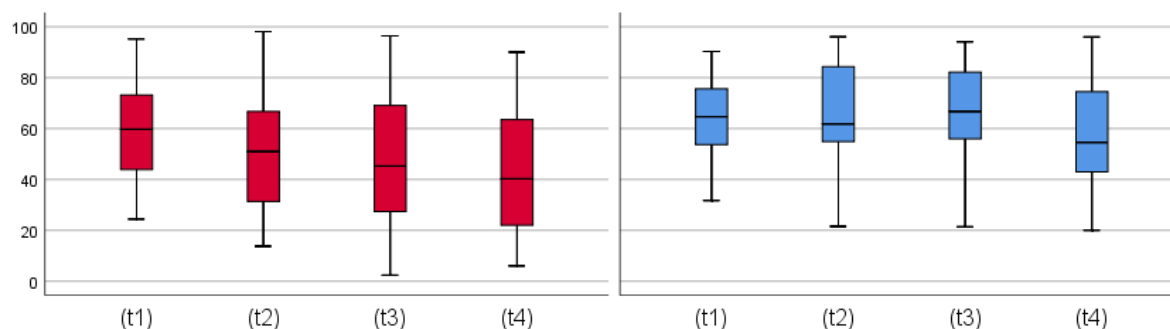


Diagramm 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der Items der vier Lernfortschrittstests in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg

Wie aus der Korrelationsmatrix ersichtlich wird, korreliert die Leistung aller Lernfortschrittstests *signifikant* mit den Ergebnissen aller anderen *Leistungstests* sowie mit den *Jahreszeugnisnoten* (Tabelle 21). Es liegen *starke Effekte* vor. Darüber hinaus korrelieren die mittels Lernfortschrittstests ermittelten Testergebnisse mit den *motivational-affektiven Konstrukten*. Die *Motivation*, das *Interesse am Fremdsprachenlernen* und die *Einstellungen zur Lernsituation* bilden *mittelstarke bis starke Effekte* ab. Die *Angst* hingegen weist durchgehend einen *mittelstarken Effekt* auf und korreliert *negativ* mit den Lernfortschrittstests. Zusammenhänge zwischen den Lernfortschrittstests und den *Einstellungskomponenten der Grammatik* bleiben aus. Es fällt auf, dass ein grosser Anteil an Varianz durch die *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse* erklärt werden kann (Tabelle 22).



Aufgrund der Signifikanzen in der Korrelationsmatrix wurde jeder Test einer Regressionsanalyse unterzogen. Die Regressionsanalyse für den 1. LFT zeigt, dass durch das zweite Regressionsmodell 64% der Streuung in der erreichten Prüfungsleistung erklärt werden können. Somit weist das Modell statistisch betrachtet eine *hohe Erklärungskraft* auf (Tabelle 26). Durch das Hinzufügen der Prädiktorvariable *Unterrichtsansatz* veränderte sich das Bestimmtheitsmass um 0.061, was bedeutet, dass durch den Unterrichtsansatz annähernd 6% der Gesamtstreuung erklärt werden können. Die Effektgrösse  $f^2$  beträgt 1.801, was einem *starken Effekt* entspricht. Die Teststärke liegt bei 100%, womit sich ein Beta-Fehler-Risiko von 0% ergibt. Anhand der statistisch *signifikanten*  $\beta$ -Gewichte lässt sich ablesen, dass die *Jahreszeugnisnote der vierten Klasse* und der *Unterrichtsansatz* als *signifikante* Variablen eingehen. Zwischen dem Lernerfolg beim 1. Test und den Prädiktorvariablen *Motivation*, *Sprachangst* und *Geschlecht* kann hingegen kein Zusammenhang festgestellt werden.

Modell	R	R <sup>2</sup>	Änderung in R <sup>2</sup>	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.762	.581	.581	19.094	4	55	.000
2	.802	.643	.061	9.292	1	54	.004

Tabelle 26: 1. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells

Modell	Prädiktorvariable	$\beta$ -Gewicht	T	p
1	(Konstante)		-2.107	.040*
	Geschlecht	-.057	-.629	.532
	Jahreszeugnisnote (4. Klasse)	.657	7.030	.000***
	Sprachangst ( $t_1$ )	-.032	-.335	.739
	Motivation ( $t_1$ )	.234	2.359	.022*
2	(Konstante)		-2.164	.035*
	Geschlecht	-.050	-.590	.557
	Jahreszeugnisnote (4. Klasse)	.719	8.037	.000***
	Sprachangst ( $t_1$ )	-.081	-.884	.381
	Motivation ( $t_1$ )	.145	1.500	.140
	Unterrichtsansatz	.265	3.048	.004**

Anmerkung: \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 27: 1. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrössen

Die Regressionsanalyse für den 2. LFT zeigt, dass 77% der Varianz im Eingangswert des 2. LFT durch die einbezogenen Variablen aufgeklärt werden können (Tabelle 28). Dabei kann durch den *Unterrichtsansatz* insgesamt 1% der Gesamtvarianz erklärt werden. Somit weist das zweite Modell zwar eine *hohe Aussagekraft* auf, wobei aber wenig durch die Prädiktorvariable *Unterrichtsansatz* vorausgesagt wird. Die Effektgrösse des Modells weist einen *starken Effekt* auf ( $f^2 = 3.367$ ). Die Teststärke liegt bei 100%. An den  $\beta$ -Gewichten lässt sich ablesen, dass die Ergebnisse des 2. LFT aufgrund der *Jahreszeugnisnote* und der *Motivation* vorhergesagt werden können. Es besteht kein Zusammenhang zwischen den Prüfungsergebnissen einerseits und den Variablen *Unterrichtsansatz*, *Sprachangst* und *Geschlecht* andererseits.

Modell	R	R <sup>2</sup>	Änderung in R <sup>2</sup>	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.871	.758	.758	43.046	4	55	.000
2	.878	.771	.013	3.014	1	54	.088

Tabelle 28: 2. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells

Modell	Prädiktorvariable	β-Gewicht	T	p
1	(Konstante)		-4.372	.000***
	Geschlecht	-.058	-.828	.411
	Jahreszeugnisnote (4. Klasse)	.762	9.672	.000***
	Sprachangst (t <sub>2</sub> )	.006	.071	.944
	Motivation (t <sub>2</sub> )	.253	3.329	.002**
2	(Konstante)		-3.983	.000***
	Geschlecht	-.034	-.485	.630
	Jahreszeugnisnote (4. Klasse)	.759	9.813	.000***
	Sprachangst (t <sub>2</sub> )	-.018	-.226	.822
	Motivation (t <sub>2</sub> )	.185	2.191	.033*
	Unterrichtsansatz	.129	1.736	.088

Anmerkung: \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001

Tabelle 29: 2. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen

Für den 3. LFT ergibt sich eine 81%ige Varianzaufklärung der ins zweite Modell einbezogenen Variablen (Tabelle 30). Durch die hohe Varianzerklärung besitzt das Modell eine *hohe Erklärungskraft*. Durch das Hinzufügen der Prädiktorvariable *Unterrichtsansatz* kann anhand der Bestimmtheitsmassänderung geschlossen werden, dass durch den *Unterrichtsansatz* 4% der Streuung in der erreichten Prüfungsleistung erklärt werden können. Die Effektgrösse  $f^2$  beträgt 4.263, was als *starker Effekt* einzustufen ist. Die Teststärke beträgt 100%. Die Signifikanztests für die Regressionskoeffizienten zeigen, dass die *Jahreszeugnisnote* und der *Unterrichtsansatz* als *signifikante* Prädiktoren eingehen (Tabelle 31). Dabei fallen die Variablen *Geschlecht*, *Sprachangst* und *Motivation* *nicht signifikant* aus.

Modell	R	R <sup>2</sup>	Änderung in R <sup>2</sup>	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.877	.770	.770	45.964	4	55	.000
2	.900	.810	.040	11.304	1	54	.001

Tabelle 30: 3. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells

Modell	Prädiktorvariable	β-Gewicht	T	p
1	(Konstante)		-6.413	.000***
	Geschlecht	-.010	-.150	.882
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	.882	11.476	.000***
	Sprachangst (t <sub>2</sub> )	.156	2.056	.045*
	Motivation (t <sub>2</sub> )	.155	2.092	.041*
2	(Konstante)		-6.118	.000***
	Geschlecht	.032	.501	.618
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	.877	12.439	.000***
	Sprachangst (t <sub>2</sub> )	.116	1.632	.109
	Motivation (t <sub>2</sub> )	.035	.451	.654
	Unterrichtsansatz	.227	3.362	.001**

Anmerkung: \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001

Tabelle 31: 3. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen

Die Regressionsanalyse für den 4. LFT zeigt, dass sich durch das zweite Modell 80% der Streuung in der erreichten Testleistung erklären lassen (Tabelle 32). Von der Gesamtvarianzklärung gehen 4% auf den Faktor *Unterrichtsansatz* zurück. Demzufolge hat das Modell aus statistischer Sicht eine *hohe Aussagekraft*. Mit einem  $f^2$  von 4.050 weist das Modell einen *starken Effekt* auf. Die Teststärke liegt bei 100%. Bei der Betrachtung der statistisch signifikanten  $\beta$ -Gewichte lässt sich feststellen, dass ein *signifikanter Zusammenhang* zwischen dem Lernerfolg und den Variablen *Jahreszeugnisnote* und *Unterrichtsansatz* vorliegt (Tabelle 33). Andererseits sind die Prädiktoren *Geschlecht*, *Sprachangst* und *Motivation* nicht signifikant.

Modell	R	R <sup>2</sup>	Änderung in R <sup>2</sup>	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.873	.762	.762	34.611	5	54	.000
2	.895	.802	.040	10.587	1	53	.002

Tabelle 32: 4. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells

Modell	Prädiktorvariable	$\beta$ -Gewicht	T	p
1	(Konstante)		-5.463	.000***
	Geschlecht	-.025	-.339	.736
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	.816	8.373	.000***
	Englisch-C-Test	.030	.354	.725
	Sprachangst (t <sub>3</sub> )	.089	1.136	.261
	Motivation (t <sub>3</sub> )	.145	1.678	.099
2	(Konstante)		-5.715	.000***
	Geschlecht	.043	.604	.549
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	.847	9.375	.000***
	Englisch-C-Test	.044	.554	.582
	Sprachangst (t <sub>3</sub> )	.070	.974	.335
	Motivation (t <sub>3</sub> )	-.020	-.211	.833
	Unterrichtsansatz	.238	3.254	.002*

Anmerkung: \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 33: 4. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen

### Grammatikkompetenz

Um zu ermitteln, ob sich die SuS der Untersuchungsgruppen hinsichtlich der Anwendung grammatischer Regeln signifikant voneinander unterscheiden, wurden alle Grammatikaufgaben der Lernfortschrittstests einzeln ausgewertet. Die zwölf analysierten Grammatikaufgaben sind mitsamt den deskriptiven Werten in Tabelle 34 dargestellt. Aus dieser Tabelle geht hervor, dass die SuS der IG nur bei Item 3 des 1. LFT tiefere Werte als die SuS der KG aufweisen. Die Unterschiede wurden mittels t-Tests überprüft. Da die Teststärke bei einigen Items als *unzureichend* eingestuft werden kann und da der Levene-Test bei einigen Items *signifikant* ausfällt, wurde der t-Test mit der Bootstrap-Technik durchgeführt. Wie Tabelle 35 und 36 zeigen, fallen beim bias-korrigierten Bootstrap vier Items statt fünf *signifikant* aus. Die Effektgrößen nehmen Werte zwischen 0.6 und 1.3 an, wonach *mittelstarke bis starke Effekte* vorliegen. Es wird deutlich, dass die SuS der IG folgende grammatische Strukturen besser als die SuS der KG beherrschen: *Präpositionen* (3. LFT, Item 5), *regelmässige Verben im Präsens* (2. LFT, Item 6; 3. LFT, Item 3) und *unregelmässige Verben* (4. LFT, Item 3). Die signifikanten Mittelwertdifferenzen der Grammatikaufgaben werden in Diagramm 4 veranschaulicht.

Test	Item	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
1. LFT	Item 3	KG	42	6.74	2.79
		IG	18	6.00	2.40
	Item 6	KG	42	1.21	1.00
		IG	18	1.72	.96
	Item 7	KG	42	1.64	1.38
		IG	18	1.83	1.29
2. LFT	Item 1b_a	KG	42	1.26	1.01
		IG	18	1.67	.97
	Item 3	KG	42	2.29	1.35
		IG	18	3.17	1.58
	Item 5	KG	42	3.31	.75
		IG	18	3.50	.62
3. LFT	Item 6	KG	42	4.26	3.18
		IG	18	6.00	2.45
	Item 3	KG	42	2.05	1.99
		IG	18	4.28	1.41
	Item 4	KG	42	2.80	2.03
		IG	18	3.92	2.00
4. LFT	Item 5	KG	42	3.26	1.82
		IG	18	4.33	1.33
	Item 2	KG	42	1.52	1.13
		IG	18	1.89	1.13
	Item 3	KG	42	1.67	1.75
		IG	18	3.11	2.26

Tabelle 34: Mittelwerte und Standardabweichungen der Grammatikaufgaben nach Untersuchungsgruppen

Test	Item	Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit			Teststärke
		F	p	T	df	p	
2. LFT	Item 3	.239	.627	-2.201	58	.032*	55%
	Item 6	3.035	.087	-2.068	58	.043*	56%
3. LFT	Item 3	2.038	.159	-4.312	58	.000***	100%
	Item 5	7.433	.008	-2.546	43.689	.014*	64%
4. LFT	Item 3	4.399	.040	-2.419	26.169	.023*	70%

Anmerkung:

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ 

Tabelle 35: Signifikante Ergebnisse der t-Tests für die Grammatikaufgaben

Test	Item	Mittlere Differenz	Verzerrung	Std.-Fehler	p (2-seitig)	d
2. LFT	Item 6	-1.738	.0266	.74347	.021*	.61
3. LFT	Item 3	-2.230	-.013	.44496	.001**	1.30
	Item 5	-1.071	-.009	.40039	.024*	.67
4. LFT	Item 3	-1.444	-.014	.58440	.018*	.71

Anmerkung:

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ 

Tabelle 36: Bootstrap-Ergebnisse für die Grammatikaufgaben inkl. Effektgrößen bei signifikanten Ergebnissen

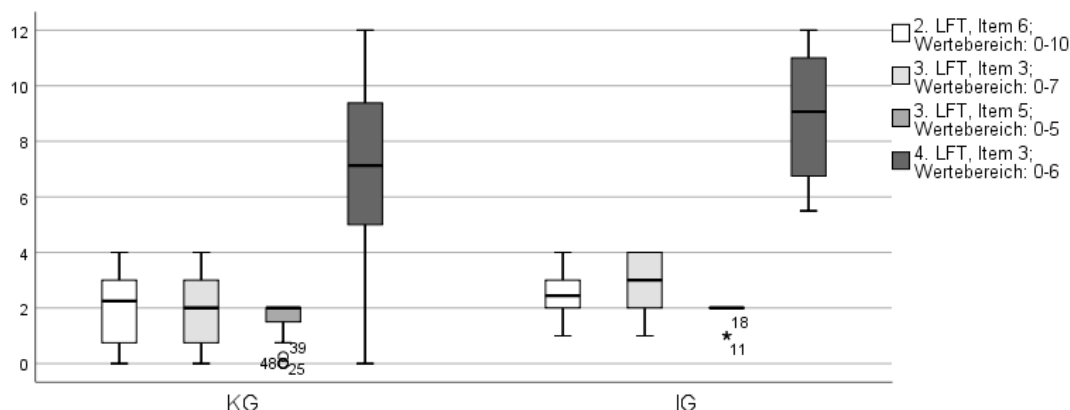


Diagramm 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der signifikant ausgefallenen Grammatikaufgaben nach Untersuchungsgruppen

### Schriftliche Sprachproduktion

Um zu überprüfen, ob sich die SuS der Untersuchungsgruppen nach einem Lernjahr in Bezug auf die schriftliche Produktionsleistung unterscheiden, wurde eine Schreibaufgabe (4. LFT, Item 5) separat ausgewertet. Bei der Bewertung konnten je 2 Punkte für den *Umfang und Erfüllung der Aufgabenstellung*, den *Wortschatz*, die *grammatische Korrektheit* und *orthographische Korrektheit*, d. h. insgesamt 8 Punkte vergeben werden.

Die Korrelationsmatrix legt dar, dass die Bereiche *stark untereinander korrelieren* (Tabelle 23). Darüber hinaus korrelieren die Werte der schriftlichen Sprachproduktionsleistung mit allen anderen Testergebnissen, den *Jahresnoten*, der *Motivation*, der *Sprachangst*, dem *Interesse am Fremdsprachenlernen* und den *Einstellungen zur Lernsituation*. Es liegen *mittelstarke bis starke Effekte* vor. Eine signifikante Korrelation bleibt lediglich zwischen der *schriftlichen Sprachproduktionsleistung* und den *Einstellungskomponenten der Grammatik* aus. Es fällt auf, dass ein grosser Teil der Varianz durch die *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse* und die *Testergebnisse anderer Tests* erklärt werden kann (Tabelle 22). Auffallend ist ebenfalls, dass sehr viel Varianz auf die Ergebnisse des *Englisch-C-Tests* zurückgeht (32-44%). Dagegen gehen 14 bis 37% der Varianzerklärung auf die *motivational-affektiven Konstrukte* zurück, wobei am wenigsten durch die *Sprachangst* erklärt werden kann. Interessant sind die Befunde zur Varianzerklärung der *Rechtschreibung* und *Grammatik*. Abgesehen von den Bereichen im Rahmen der Schreibaufgabe wird sehr viel der Varianz durch die *produktive Kompetenz*, welche mittels des C-Tests erhoben wurde, erklärt (Tabelle 22). Die Korrelation ist insofern wichtig, als der RF-Wert des C-Tests massgebend für die orthographische und grammatische Korrektheit ist.

Die deskriptiven Werte zeigen, dass die SuS der IG in allen vier Bereichen besser als die SuS der KG abschneiden (Tabelle 37). Der t-Test ergibt, dass zwei Items *signifikant* sind und ein Item *grenzsignifikant* ist, wobei die Teststärke als *unzureichend* gesehen werden kann. Des Weiteren fällt der Levene-Test einmal signifikant aus, was heisst, dass die Varianzen nicht gleich sind. Deshalb wurde ein bias-korrigierter Bootstrap durchgeführt. Augenfällig ist, dass das grenzsignifikante Item, bzw. die *Gesamtleistung* nach den Bootstrap-Ergebnissen *signifikant* ausfällt (Tabelle 38 und 39). Neben der *Gesamtleistung* fallen auch die Bereiche *Umfang*

und Erfüllung der Aufgabenstellung und Rechtschreibung *signifikant* aus. Die Bereiche *Grammatik* und *Wortschatz* fallen dagegen *nicht signifikant* aus. Die signifikanten Unterschiede bilden *mittelstarke Effekte* ab. Die signifikanten Mittelwertdifferenzen werden in Diagramm 5 dargestellt.

Kriterium	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
Umfang und Erfüllung der Aufgabenstellung	KG	42	1.09	.82
	IG	18	1.52	.62
Wortschatz	KG	42	.90	.74
	IG	18	1.21	.62
Grammatik	KG	42	.63	.63
	IG	18	.96	.70
Rechtschreibung	KG	42	.61	.61
	IG	18	.97	.63
Gesamtleistung	KG	42	3.23	2.67
	IG	18	4.66	2.32

Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte und der gesamten Schreibaufgabe nach Untersuchungsgruppen (4. LFT, Item 5)

Kriterium	Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit			Teststärke
	F	p	T	df	p	
Umfang und Erfüllung der Aufgabenstellung	6.306	.015	2.249	42.132	.030*	55%
Wortschatz	3.106	.083	1.517	58	.135	
Grammatik	.175	.677	1.795	58	.078	
Rechtschreibung	.088	.768	2.089	58	.041*	53%
Gesamtleistung	2.951	.091	1.980	58	.052	

Anmerkung:

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 38: Ergebnisse der Levene- und t-Tests für die bewerteten Aspekte und die gesamte Schreibaufgabe (4. LFT, Item 5)

	Mittlere Differenz	Verzerrung	Std.-Fehler	p (2-seitig)	d
Umfang und Erfüllung der Aufgabenstellung	-.435	-.004	.191	.040*	.60
Wortschatz	-.304	.002	.182	.102	
Grammatik	-.330	.007	.186	.082	
Rechtschreibung	-.365	.005	.170	.043*	.58
Gesamtleistung	-1.434	.010	.663	.034*	.57

Anmerkung:

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 39: Bootstrap-Ergebnisse für die bewerteten Aspekte und die gesamte Schreibaufgabe inkl. Effektgrößen bei signifikanten Ergebnissen (4. LFT, Item 5)

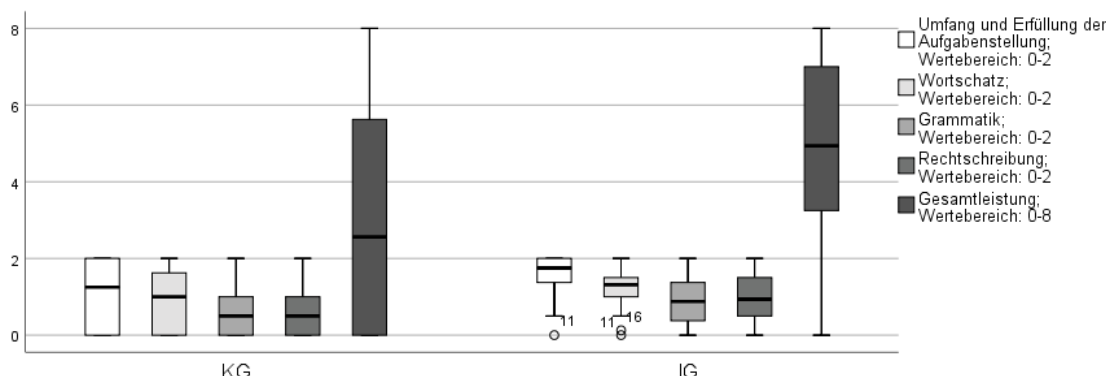


Diagramm 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte der Schreibaufgabe nach Untersuchungsgruppen (4. LFT, Item 5)

### Allgemeine Sprachkompetenz

Um die allgemeine Sprachkompetenz zu untersuchen, wurden für die Auswertung der *Richtig-Falsch-Wert* (RF-Wert) und der *Worterkennungswert* (WE-Wert) ausgerechnet, wobei der erste über die *produktive* und der letztere über die *rezeptive Sprachkompetenz* der SuS Auskunft gibt (vgl. BAUER et al. 2013). Der RF-Wert ergibt sich aus der Anzahl an semantisch, orthografisch und grammatisch korrekt ausgefüllten Lücken, resp. Items. Der WE-Wert resultiert hingegen aus der Anzahl an semantisch korrekt ausgefüllten Items, was bedeutet, dass die ergänzten Wörter grammatische und orthographische Fehler enthalten dürfen, sofern sie die Verständlichkeit nicht beeinträchtigen.<sup>193</sup> Insgesamt können je 80 RF- und WE-Punkte erzielt werden. Tabelle 40 gibt die einzelnen Daten der Stichprobengrösse, die Standardabweichungen sowie die Mittelwerte der Testergebnisse wieder.

Messzeitpunkt	C-Test	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	RF-Wert	KG	42	22.24	12.01
		IG	18	33.00	12.62
	WE-Wert	KG	42	32.21	14.49
		IG	18	44.33	12.75
t <sub>2</sub>	RF-Wert	KG	42	20.45	12.74
		IG	18	28.17	11.35
	WE-Wert	KG	42	29.45	14.94
		IG	18	40.61	13.09

Tabelle 40: RF- und WE-Wert: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

Die zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung wurde zweimal für den jeweiligen Wert getrennt durchgeführt. So wurde ermittelt, ob es signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen in Hinsicht auf die produktive und rezeptive Kompetenz gibt. Die ANOVA für die RF-Werte ergibt, dass *keine Interaktion* zwischen den Faktoren Gruppe und Zeit stattfindet ( $F(1, 58) = 3.245$ ,  $p = .077$ ,  $\eta_p^2 = .053$ ). Allerdings zeigen sich *überzufällige Zusammenhänge* für die Faktoren Zeit ( $F(1, 58) = 15.308$ ,  $p = .000$ ,  $\eta_p^2 = .209$ ) und Gruppe ( $F(1, 58) = 7.598$ ,  $p = .008$ ,  $\eta_p^2 = .116$ ). Die berechneten Effektgrößen  $f$  betragen für den Faktor Zeit 0.514 und für den Faktor Gruppe 0.362. Der Effekt der Zeit ist als *starker* und der Effekt der

<sup>193</sup> Bspw. wurde ein WE-Punkt vergeben, wenn ein Verb erkannt, jedoch falsch konjugiert wurde. Im Falle, dass ein Schüler das Verb erkannte und richtig konjugierte, erhielt er je einen WE- und RF-Punkt.

Gruppe als *mittlerer Effekt* einzuordnen. Ähnliches zeigt sich auch bei der ANOVA, welche die Unterschiede zwischen den WE-Werten der beiden Messerhebungen untersucht. Erneut ist einerseits *keine* Wechselwirkung zwischen den Faktoren ( $F(1, 58) = .201, p = .656, \eta_p^2 = .003$ ) vorzufinden. Auch hier liegen andererseits *signifikante* Haupteffekte der Zeit ( $F(1, 58) = 9.147, p = .004, \eta_p^2 = .136$ ) und der Gruppe ( $F(1, 58) = 9.101, p = .004, \eta_p^2 = .136$ ) vor. Beide Haupteffekte weisen eine Effektgrösse von 0.397 auf, was einem *mittelstarken Effekt* entspricht.

Die Unterschiede in den RF- und WE-Werten kommen deutlich im untenstehenden Diagrammpaar zum Ausdruck (Diagramm 6). Wie die Schaubilder illustrieren, sind die Werte der SuS der IG sowohl bei der ersten als auch bei der zweiten Messung besser als die Werte der SuS der KG. Die Postmessungen zeigen in beiden Untersuchungsgruppen, dass sich die Gruppenwerte im gleichen Tempo verändern, bzw. dass sich die Untersuchungsgruppen um nahezu identische Mittelwerte verschlechtern. Auffallend ist, dass einige SuS der KG bei den Testerhebungen keine Punkte erzielten, was bei den SuS der IG nicht der Fall war. Die Werte der IG streuen weniger, was auf ein einheitlicheres Ergebnis hindeutet. Diese Auffälligkeit stellt Diagramm 7 grafisch dar.

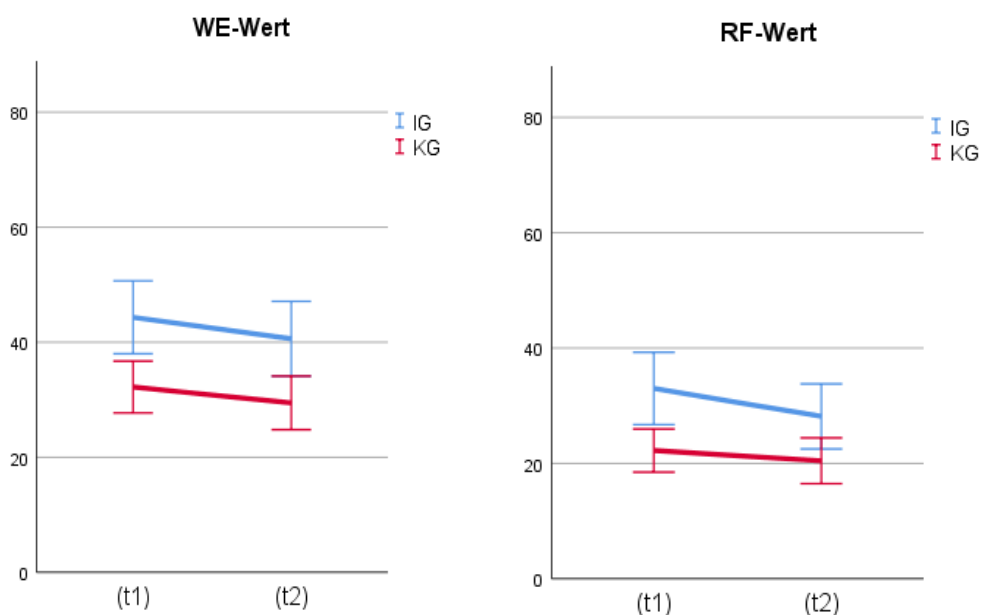


Diagramm 6: RF- und WE-Wert: Mittelwerte (Fehlerbalken: 95% CI) nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Wertebereich: 0 bis 80)



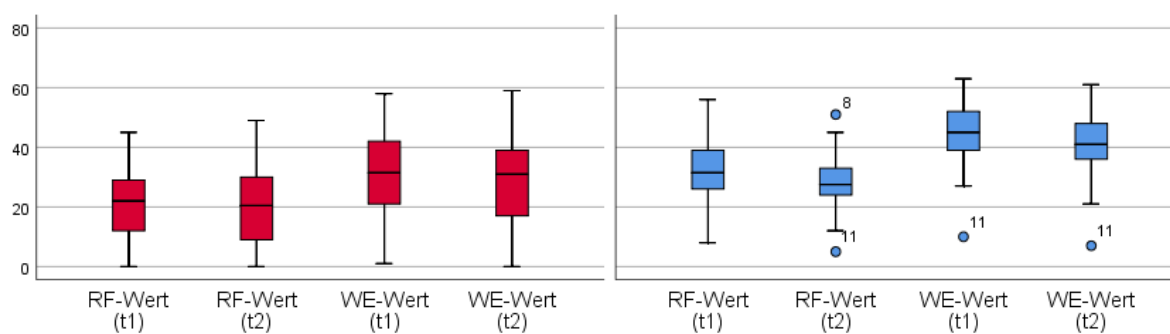


Diagramm 7: RF- und WE-Wert: Mittelwerte und Standardabweichungen in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg

Tabelle 21 gibt erste Hinweise auf mögliche Einflussfaktoren. Wie der Korrelationsmatrix entnommen werden kann, korrelieren die C-Test-Ergebnisse *mittelstark bis stark* mit allen *Testergebnissen*, den *motivational-affektiven Konstrukten* und beiden *Jahreszeugnisnoten* (Tabelle 23). Zwischen der allgemeinen Sprachkompetenz und der *Sprachangst* liegt eine negative Korrelation mit *schwachem Effekt* vor. Der Vergleich der allgemeinen Sprachkompetenz mit den *Einstellungskomponenten der Grammatik* weist *keinen Zusammenhang* auf. Bei der Betrachtung der Tabelle 22 wird sogleich sichtbar, dass sehr viel Varianz durch den 2., 3. und 4. LFT erklärt wird (52-62%). Interessant ist, dass sich 33% bis 35% der Gesamtvarianz durch die *Motivation* und *Einstellungen zur Lernsituation* erklären lassen, wohingegen durch die *Sprachangst* nur 8 bis 9% erklärt werden.

Da signifikante Korrelationen vorliegen, wurde eine multiple Regressionsanalyse durchgeführt, um potenzielle Ursachen für die C-Test-Leistungen aufzudecken. Für die Durchführung dieses Verfahrens wurden der RF- und der WE-Wert addiert und als Kriteriumsvariable in das Modell aufgenommen. Als Prädiktorvariablen wurden das *Geschlecht*, die *Sprachangst* ( $t_3$ ), die *Motivation* ( $t_3$ ), die *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse*, die Ergebnisse des *Englisch-C-Tests* und der *Unterrichtsansatz* definiert. Die Erfüllung der Voraussetzungen wird in Tabelle 24 dargestellt. Die Regressionsanalyse wurde mit den Daten der ersten Messerhebung durchgeführt. Durch das zweite Regressionsmodell können beinahe 64% der Streuung in der erreichten Leistung erklärt werden, womit das Modell eine *hohe Erklärungskraft* aufweist (Tabelle 41). Ungefähr 6% der Varianzerklärung gehen auf die Prädiktorvariable *Unterrichtsansatz* zurück, was aus statistischer Sicht *nicht wenig* ist. Die Effektgrösse  $f^2$  beträgt 1.747, was als *starker Effekt* einzuschätzen ist. In Tabelle 42 befinden sich die Regressionskoeffizienten und deren Grössen der statistischen Signifikanz. Anhand der statistisch signifikanten  $\beta$ -Gewichte des zweiten Modells lässt sich ablesen, dass die Variablen *Geschlecht*, *Jahreszeugnisnote* und *Unterrichtsansatz* einen *signifikanten Zusammenhang* mit der erreichten Leistung beim ersten C-Test aufweisen. Auf der anderen Seite ist kein Zusammenhang zwischen der *Motivation*, der *Sprachangst* und *Englischkenntnissen* einerseits und den C-Test-Ergebnissen andererseits erkennbar.

Modell	R	R <sup>2</sup>	Änderung in R <sup>2</sup>	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.758	.575	.575	14.607	5	54	.000
2	.797	.636	.061	8.820	1	53	.004

Tabelle 41: Erster C-Test: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells

Modell	Prädiktorvariable	β-Gewicht	T	p
1	(Konstante)		-2.156	.036*
	Geschlecht	.125	1.264	.212
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	.429	3.250	.002**
	Englisch-C-Test	.122	1.060	.294
	Sprachangst (t <sub>3</sub> )	-.012	-.114	.910
	Motivation (t <sub>3</sub> )	.298	2.578	.013*
2	(Konstante)		-2.094	.041*
	Geschlecht	.211	2.171	.034*
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	.463	3.733	.000***
	Englisch-C-Test	.145	1.343	.185
	Sprachangst (t <sub>3</sub> )	-.036	-.366	.716
	Motivation (t <sub>3</sub> )	.093	.727	.470
	Unterrichtsansatz	.295	2.970	.004**

Anmerkung: \* p ≤ .05; \*\* p ≤ .01; \*\*\* p ≤ .001

Tabelle 42: Erster C-Test Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen

### Mündliche Lernleistung

Zur Untersuchung der Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen bezüglich der mündlichen Produktion wurde am Ende des Schuljahrs eine mündliche Prüfung durchgeführt. Anschliessend wurde die Prüfung von vier *Ratern* anhand beiliegender Bewertungskriterien bewertet (s. Kap. IV.1.6.1). Insgesamt konnten die SuS 12 Punkte erzielen.

Die Prüfungsergebnisse sind in Tabelle 43 dargestellt.<sup>194</sup> Bei der Betrachtung der Werte der deskriptiven Statistik kann festgestellt werden, dass die SuS der IG den SuS der KG in allen Teilen überlegen sind. Des Weiteren wird hier ersichtlich, dass kein Schüler der IG unter fünf Punkte erzielt, wobei in der KG manche SuS keinen oder nur wenige Punkte bei der mündlichen Prüfung erzielen. Während auf der einen Seite die Werte der KG auf der ganzen Skala streuen, streuen die Werte der IG deutlich weniger. Dieser Unterschied ist in Diagramm 8 deutlich sichtbar.

Um die beobachteten Unterschiede in der Gesamtleistung sowie in den einzelnen Prüfungsteilen auf Signifikanz zu testen, wurden t-Tests durchgeführt. Da für die *Aussprache* kein signifikanter Levene-Test vorlag und die Teststärken für alle signifikanten Items als *unzureichend* gelten, wurde der t-Test gebootstrapt. Die Ergebnisse beider Testverfahren fallen gleich aus: es zeigen sich *signifikante* Unterschiede in der Leistung beim 3. Teil und in der *Ausspracheleistung* (Tabelle 44 und 45). Ebenso liegt ein *signifikanter* Unterschied zwischen den Mittelwerten der *insgesamt erreichten Punktzahl* vor.

<sup>194</sup> Bei der Interpretation des Schaubildes ist es wichtig zu beachten, dass verschiedene Wertebereiche gelten (s. Legende in Diagramm 8).

Kriterium	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
Teil 1	KG	42	1.43	.73
	IG	18	1.63	.47
Teil 2	KG	42	2.05	1.29
	IG	18	2.54	.93
Teil 3	KG	42	1.96	1.50
	IG	18	2.88	1.14
Aussprache	KG	42	1.60	.67
	IG	18	1.89	.32
Gesamtleistung	KG	42	7.04	3.46
	IG	18	8.92	2.23

Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte und der gesamten mündlichen Prüfung nach Untersuchungsgruppen

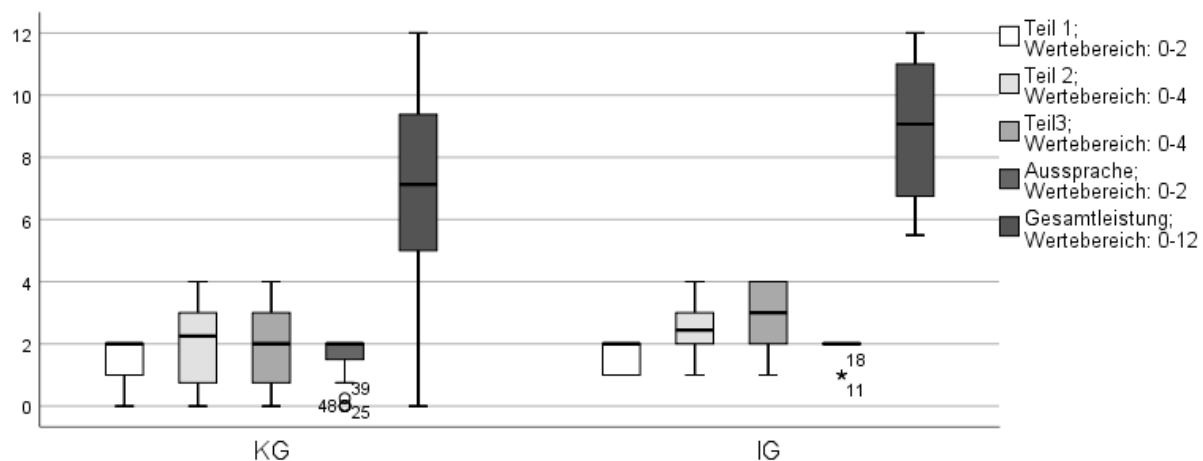


Diagramm 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte und der gesamten mündlichen Prüfung nach Untersuchungsgruppen

Kriterium	Levene-Test der Varianzgleichheit		t-Test für die Mittelwertgleichheit			Teststärke
	F	p	T	df	p	
Teil 1	5.507	.022	-1.242	48.535	.220	
Teil 2	3.123	.082	-1.454	58	.151	
Teil 3	2.274	.137	-2.305	58	.025*	67%
Aussprache	9.766	.003	-2.246	56.981	.029*	48%
Gesamtleistung	2.961	.091	-2.124	58	.038*	62%

Anmerkung:  
\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 44: Ergebnisse der Levene- und t-Tests für die bewerteten Aspekte und die gesamte mündliche Prüfung

	Mittlere Differenz	Verzerrung	Std.-Fehler	p (2-seitig)	Effektgrösse d
Teil 1	-.196	.004	.164		
Teil 2	-.490	.020	.291	.098	
Teil 3	-.911	.020	.337	.009**	.69
Aussprache	-.288	.002	.131	.036*	.55
Gesamtleistung	-1.884	.046	.745	.014*	.65

Anmerkung:  
\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 45: Bootstrap-Ergebnisse für die bewerteten Aspekte und die gesamte mündliche Prüfung inkl. Effektgrößen bei signifikanten Ergebnissen

Tabelle 23 zeigt, dass zwischen der Leistung der mündlichen Sprachproduktion einerseits und allen *Testergebnissen*, den *motivational-affektiven Konstrukten* und beiden *Jahreszeugnisnoten* *signifikante* Korrelationen vorliegen. Die Zusammenhänge weisen *mittelstarke bis starke Effekte* auf. Nur zwischen der mündlichen Sprachproduktion und *Einstellungskomponenten der Grammatik* besteht *kein überzufälliger* Zusammenhang. Auffallend ist, dass die mündliche Sprachproduktion und die Aussprache negativ *leicht bis mittelstark* mit der *Sprachangst* korrelieren. Durch die Sprachangst lassen sich nur 9% der Varianz erklären (Tabelle 22). Andererseits können 43% bis 58% der Varianz durch die *Lernfortschrittstests*, den *C-Test* in deutscher Sprache und die *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse* erklärt werden.

Da verschiedene signifikante Korrelationen vorliegen, wurde die Regressionsanalyse als Erklärungsansatz für die potenziellen Ursachen der entstandenen Leistungsunterschiede gewählt. Als Prädiktorvariablen wurden das *Geschlecht*, *Sprachangst* ( $t_3$ ), die *Motivation* ( $t_3$ ), die *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse*, die Ergebnisse des *Englisch-C-Tests* und der *Unterrichtsansatz* definiert. Die Regressionsanalyse wurde ebenfalls mittels eines bias-korrigierten Bootstraps durchgeführt, um robustere Ergebnisse zu erhalten. Die Erfüllung der Voraussetzungen der Regressionsanalyse werden in Tabelle 24 dargestellt. Die Ergebnisse der Regressionsanalyse zeigen, dass gemäss den Ergebnissen des zweiten Regressionsmodells beinahe 64% der Streuung in der erreichten Leistung erklärt werden können. Das zweite Regressionsmodell weist eine *hohe Erklärungskraft* auf (Tabelle 46). Ungefähr 3% der Varianzerklärung gehen auf die Prädiktorvariable *Unterrichtsansatz* zurück. Die Effektgrösse  $f^2$  beträgt 1.487, womit das zweite Modell einen *starken Effekt* aufweist ist. Die Teststärke beträgt 100%. In Tabelle 47 kann an den statistisch signifikanten  $\beta$ -Gewichten des zweiten Modells abgelesen werden, dass der *Unterrichtsansatz* und die *Jahreszeugnisnote* als *signifikante* Prädiktorvariablen eingehen. Dabei ist der *Unterrichtsansatz* bei einem Alphafehler-Niveau von 5% als *grenzsignifikant* einzustufen. Zwischen der erhobenen Leistung bei der mündlichen Prüfung und den Prädiktorvariablen *Motivation*, *Sprachangst* und *Englischkenntnisse* ist *kein* Zusammenhang festzustellen.

Modell	R	R <sup>2</sup>	Änderung in R <sup>2</sup>	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.754	.569	.569	14.239	5	54	.000
2	.774	.598	.030	3.923	1	53	.053

Tabelle 46: Mündliche Prüfung: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells

Modell	Prädiktorvariable	$\beta$ -Gewicht	Verzerrung	Std.-Fehler	p
1	(Konstante)	-7.615	-.319	3.182	.017
	Geschlecht	-.627	.015	.576	.274
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	3.313	.036	.492	.001**
	Englisch-C-Test	-.002	-5.115E-5	.011	.857
	Sprachangst ( $t_3$ )	.009	.001	.008	.261
	Motivation ( $t_3$ )	.006	.000	.006	.276
2	(Konstante)	-6.326	-.390	3.263	.059
	Geschlecht	-.335	.032	.576	.579
	Jahreszeugnisnote (5. Klasse)	3.364	.062	.503	.001**
	Englisch-C-Test	-.001	.000	.010	.893
	Sprachangst ( $t_3$ )	.006	.001	.008	.425
	Motivation ( $t_3$ )	.000	-1.402E-5	.007	.968
	Unterrichtsansatz	1.405	.016	.673	.046*

Anmerkung: \*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$

Tabelle 47: Mündliche Prüfung: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells per BCa-Bootstrap und Signifikanzgrößen

#### IV.5.1.3 Motivational-affektive Konstrukte

Im Folgenden werden die Ergebnisse der AMTB vorgestellt. Eingangs werden die Ergebnisse der *Faktorenanalyse* separat für jede Subskala dargestellt. Aus den Subskalen wurden Konstrukte gebildet, die anschliessend mittels einer *zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung* untersucht wurden.<sup>195</sup> Zur Klärung von signifikanten Gruppenmittelwerten wurden *Post-hoc-Tests* durchgeführt, deren Ergebnisse ebenfalls präsentiert werden. Um eine vertiefte Einsicht in Bezug auf die Einzeldaten und Standardabweichungen zu geben, werden die Ergebnisse sowohl tabellarisch als auch grafisch illustriert.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass die Items bei der Ergebnisdarstellung im Original gelassen wurden. Die Items werden also auf Englisch präsentiert, damit sie für eine grössere Leserschaft nachvollziehbar sind. Dabei ist zu beachten, dass die Wörter *English* und *Japanese* in der übersetzten Fragebogenversion durch *Deutsch* und *Serbisch* ersetzt und einige schwer verständliche Äusserungen dem Alter der Kinder entsprechend angepasst wurden (s. Kap. IV.1.6.2).

##### Subskalen der AMTB

Für die Umfrage wurden vorhandene Skalen mit getesteten Kategorien verwendet (s. Kap. IV.1.6.2). Dennoch wurde wegen Itemänderungen und der Reduzierung der Anzahl an Subskalen überprüft, ob sich die Items auf die dahinterstehenden latenten Faktoren zurückführen lassen. Die Faktorenanalyse wurde nach der sog. *String-out-Methode* (vgl. OSGOOD et al. 1975: 45) durchgeführt, um präzisere Ergebnisse zu erzielen. Bessere Ergebnisse können dadurch sichergestellt werden, dass die Daten aller Messzeitpunkte in die Faktorenanalyse einfließen, wodurch die Stichprobe um das Dreifache vergrössert wurde ( $n = 180$ ). Die Eignung der Daten wurde mittels des *KMO-* und *Bartlett-Tests* überprüft. Bei allen Analysen liegt der KMO-Wert über dem Schwellenwert (zwischen .789 und .868). Ebenso

<sup>195</sup> Die Subskalen durften aufgrund hoher Korrelationswerte wie von GARDNER und SMYTHE (1981) vorgeschlagen zusammengefasst werden (s. Kap. VII.D.1.1).

fällt bei allen Analysen der Bartlett-Test *signifikant* aus, was es erlaubt, mit der Analyse fortzufahren.<sup>196</sup> Zur Faktorenextraktion wurde eine *Hauptkomponentenanalyse mit VARIMAX-Rotationsverfahren* eingesetzt. In der Regel werden bei explorativen Faktorenanalysen nach dem Ellenbogenkriterium anhand des *Screeplots* Faktoren bis zu dem Punkt ins Modell aufgenommen, an dem ein Bruch im genannten Diagramm sichtbar wird und die Eigenwerte beginnen, asymptotisch zu verlaufen (vgl. BORTZ/SCHUSTER 2010: 415f.). Da die Subskalen in der AMTB schon vorgegeben waren, stand die Reduktion auf möglichst wenige Faktoren mit hohen Eigenwerten bei dieser Untersuchung nicht im Mittelpunkt. Deswegen wurde eine *explorative Faktorenanalyse* mit einer *festen* Anzahl an Faktoren eingesetzt. Aufgrund der Faktorladungen wurden alle Items, die unter dem Grenzwert 0.3 liegen, ausgeschlossen.<sup>197</sup> Die Faktorladungen jedes einzelnen Items können in Tabelle 48 nachgesehen werden. Im Anschluss an die Faktorenanalyse wurden *Item-* und *Reliabilitätsanalysen* durchgeführt, um die interne Konsistenz der Subskalen zu bestimmen. Die Ergebnisse der Itemanalyse zeigen im Einzelnen, dass die Trennschärfen im erlaubten Bereich liegen (Tabelle 49).<sup>198</sup> Unter Berücksichtigung der Tabelle 48 und 49 ergibt die Faktoranalyse Folgendes im Einzelnen:

1. *Motivationsintensität*: Durch die Faktorladung lassen sich 29% der Varianz der Subskala erklären. Insgesamt mussten *zwei Items ausgeschlossen* werden, weil sie unter dem vorgegebenen Grenzwert liegen. Warum diese Items eine unzureichende Faktorladung aufweisen, ist nicht geklärt. Mithilfe von Cronbachs Alpha als Reliabilitätskriterium wurde die Subskala auf interne Konsistenz untersucht. Die Reliabilitätsanalyse zeigt, dass die interne Konsistenz der Subskala trotz des Ausschlusses der kritischen Items weiterhin als *akzeptabel* einzustufen ist.
2. *Wille zum Deutschlernen*: Die Faktorladung zeigt, dass 45% der Varianz der Subskala erklärt werden können. Alle Items laden auf den Faktor *hinreichend hoch*. Aufgrund der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse kann auf eine *gute* interne Konsistenz der Subskala geschlossen werden.
3. *Einstellungen zum Deutschlernen*: Die Varianz der Faktorladung beträgt 49%. Alle Items weisen *signifikante* Ladungen auf. Das Reliabilitätskriterium gibt zu erkennen, dass die interne Konsistenz *gut* ist.
4. *Beurteilung des Deutschunterrichts*: Durch die Faktorladung können 46% der gesamten Varianz erklärt werden. Alle Items der Subskala können aufgenommen werden. Das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse deutet auf eine *gute* interne Konsistenz der Subskala hin.
5. *Beurteilung der Deutschlehrperson*: Die erklärte Varianz der Faktorladung beträgt 36%. Die Ergebnisse der Faktorenanalyse zeigen, dass alle Items eine *signifikante* Ladung auf den Faktor aufweisen, wobei zwei Items an der unteren Grenze liegen. Die interne Konsistenz gilt als *akzeptabel*.

<sup>196</sup> Nach KAISER (1974: 111) sind alle Werte über 0.6 akzeptabel.

<sup>197</sup> Der Schwellenwert für die Faktorladung wurde bei 0.3 in Anlehnung an den an den [Online-Ratgeber für statistische Analysen der Universität Zürich](#) gesetzt (Stand: 2.6.2017).

<sup>198</sup> Die Schwelle für die Trennschärfe wird standardmässig bei einem Wert von  $r_{it} > 0.3$  gesetzt (BÜHNER 2011).

6. *Interesse am Fremdsprachenlernen*: Durch die Faktorladung können 36% der Varianz der Subskala erklärt werden. Ausser einem Item weisen alle eine *ausreichend hohe* Ladung auf. Infolgedessen wurde *ein Item ausgeschlossen* (für eine mögliche Erklärung s. Kap. V.2.5). Aufgrund der Ergebnisse der Reliabilitätsanalyse kann auch nach Item-Ausschluss auf eine *gute* interne Konsistenz der Subskala geschlossen werden.
7. *Angst im Deutschunterricht*: Durch die Faktorladung lassen sich 36% der Varianz erklären. Von zehn Items musste eins aus der Analyse *exkludiert* werden, weil die Faktorladung als unzureichend gilt. Worauf die niedrige Faktorladung zurückzuführen ist, wurde nicht geklärt. Die Reliabilitätsanalyse ergab nach Item-Ausschluss, dass sich die Subskala durch eine *gute* interne Konsistenz auszeichnet.
8. *Sprachverwendungsangst*: Ungefähr 34% der Varianz können durch die Faktorladung erklärt werden. Alle Items können aufgenommen werden, wobei ein Item am Grenzwert liegt. Anhand des Reliabilitätskriteriums lässt sich ablesen, dass die interne Konsistenz der Subskala als *akzeptabel* zu betrachten ist.

Sub-skala	Item	Ladung
Motivationsintensität	I make a point of trying to understand all the English I see and hear.	.735
	I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something.	.677
	I really work hard to learn English.	.671
	When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.	.649
	I put off my English homework as much as possible.	.615
	When I have a problem understanding something in my English class, I always ask my teacher for help.	.508
	I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.	.440
	I keep up to date with English by working on it almost every day.	.369
	I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.	.166
	I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.	-.267
Wille zum Deutschlernen	I wish I were fluent in English.	.746
	I would like to learn as much English as possible.	.744
	To be honest, I really have no desire to learn English.	.726
	I want to learn English so well that it will become natural to me.	.724
	I'm losing any desire I ever had to know English.	.713
	I sometimes daydream about dropping English.	.686
	I have a strong desire to know all aspects of English.	.617
	If it were up to me, I would spend all of my time learning English.	.591
	I haven't any great wish to learn more than the basics of English.	.571
	Knowing English isn't really an important goal in my life.	.552
Einstellungen zum Deutschlernen	I really enjoy learning English.	.797
	Learning English is really great.	.780
	I think that learning English is dull.	.765
	I love learning English.	.764
	I plan to learn as much English as possible.	.718
	I would rather spend my time on subjects other than English.	.711
	Learning English is a waste of time.	.707
	When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.	.599
	English is a very important part of the school programme.	.594
	I hate English.	.536

Sub-skala	Item	Ladung
Beurteilung des Deutschunterrichts	To be honest, I really have little interest in my English class.	.747
	I think my English class is boring.	.725
	I look forward to the time I spend in English class.	.708
	I like my English class so much, I look forward to studying more English in the future.	.690
	English is one of my favourite courses.	.671
	To be honest, I don't like my English class.	.664
	I would rather spend more time in my English class and less in other classes.	.642
	I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.	.614
	I have a hard time thinking of anything positive about my English class.	.609
	My English class is really a waste of time.	.495
Beurteilung der Deutschlehrperson	I would prefer to have a different English teacher.	.739
	I look forward to going to class because my English teacher is so good.	.699
	My English teacher has a dynamic and interesting teaching style.	.689
	My English teacher doesn't present materials in an interesting way.	.680
	I really like my English teacher.	.639
	My English teacher is one of the least pleasant people I know.	.611
	I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.	.585
	My English teacher is better than any of my other teachers.	.438
	My English teacher is a great source of inspiration to me.	.372
	I don't think my English teacher is very good.	.367
Interesse am Fremdsprachenlernen	I really have no interest in foreign languages.	.743
	I would really like to learn many foreign languages.	.678
	I enjoy meeting people who speak foreign languages.	.672
	If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.	.668
	I wish I could speak many foreign languages perfectly.	.655
	It is not important for us to learn foreign languages.	.610
	Studying foreign languages is not enjoyable.	.556
	I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.	.547
	Most foreign languages sound crude and harsh.	.538
	I would rather see a TV program dubbed into our language than in its own language with subtitles.	.129
Angst im Deutschunterricht	I feel confident when asked to speak in my English class.	.750
	I am calm whenever I have to speak in my English class.	.748
	I get nervous when I am speaking in my English class.	.695
	It embarrasses me to volunteer answers in our English class.	.643
	I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.	.612
	I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.	.595
	I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.	.554
	It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.	.527
	I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class.	.522
	Students who claim they get nervous in English classes are just making excuses.	.206



Subskala	Item	Ladung
Sprachverwendungsangst	I feel very much at ease when I have to speak English.	.679
	I would get nervous if I had to speak English to a tourist.	.678
	I feel anxious if someone asks me something in English.	.654
	I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.	.647
	I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.	.609
	Speaking English anywhere makes me feel worried.	.601
	It doesn't bother me at all to speak English.	.567
	I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English.	.548
	It would bother me if I had to speak English on the telephone.	.405
	I would feel comfortable speaking English where both Japanese and English speakers were present.	.356

Tabelle 48: Komponentenmatrix der AMTB nach Subskalen

Subskala	nItems	r <sub>it</sub> (min)	r <sub>it</sub> (max)	r <sub>it</sub> (M)	Cronbachs Alpha
Interesse am Fremdsprachenlernen	9	.411	.630	.504	.804
Beurteilung des Deutschunterrichts	10	.402	.653	.558	.854
Beurteilung der Deutschlehrperson	10	.290	.596	.453	.772
Angst im Deutschunterricht	9	.383	.605	.503	.810
Sprachverwendungsangst	10	.260	.550	.444	.777
Wille zum Deutschlernen	10	.464	.647	.569	.855
Motivationsintensität	8	.243	.562	.421	.717
Einstellungen zum Deutschlernen	10	.448	.714	.614	.883

Tabelle 49: Übersicht über die Itemanzahl, die Spannweite der Itemtrennschärfen (min-max), die Durchschnittswerte aller Trennschärfen und die Werte des Cronbach Alphas für jede Subskala der AMTB

### Motivation

Die Korrelationsmatrix zeigt, dass zwischen den Ergebnissen der *Testinstrumente*, den *Jahreszeugnisnoten* und anderen *affektiv-motivationalen Komponenten* *signifikante* Zusammenhänge bestehen (Tabelle 21). Dabei liegen für den Zusammenhang der Motivation mit dem 2., 3. und 4. LFT, dem *Deutsch-C-Test* und den *Einstellungen zur Lernsituation* *starke Effekte* vor. Erwartungsgemäss kann am meisten Varianz (89%) durch die *Einstellung zur Lernsituation* erklärt werden. Interessanterweise wird durch die *Sprachangst* weniger Varianz als durch den Lernerfolg erklärt (Tabelle 22). Darüber hinaus liegt zwischen der Motivation und der *Sprachangst* eine *mittelstarke*, negative Korrelation vor.

Die Ergebnisse der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung lassen darauf schliessen, dass eine *signifikante* Wechselwirkung vorliegt ( $F(2,116) = 7.228$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .111$ ). Die Interaktion macht deutlich, dass zwischen den Untersuchungsgruppen verschiedene Änderungen aufgetreten sind. Der Interaktionseffekt kann als *mittlerer Effekt* eingestuft werden ( $f = .353$ ). Der Haupteffekt der Gruppe fällt ebenfalls *signifikant* aus ( $F(1,58) = 12.422$ ,  $p = .001$ ,  $\eta_p^2 = .176$ ). Der Haupteffekt der Zeit fällt hingegen *nicht signifikant* aus ( $F(2,116) = 2.852$ ,  $p = .065$ ,  $\eta_p^2 = .047$ ). Die Teststärke fällt zu 100% aus, was bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, einen Beta-Fehler zu begehen, 0% ist. In den Bonferroni-korrigierten Nachtests wird sichtbar, dass die Gruppenunterschiede nicht zu jedem Messzeitpunkt signifikant sind. Beim ersten Messzeitpunkt fällt der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen *nicht signifikant* aus ( $t_1: p = .164$ ). Des Weiteren zeigen die paarweisen Vergleiche, dass in der KG *signifikante* Änderungen im Laufe der Zeit entstehen ( $t_1-t_3: p = .000$ ), wohingegen es *keine*

signifikanten Änderungen in der IG gibt ( $t_1-t_3$ :  $p = 1.000$ ). Dies deutet darauf hin, dass die Motivation in der IG konstant aufrechterhalten wurde. Deskriptiv ist zu erkennen, dass die Motivation in beiden Gruppen anfangs auf ähnlich hohem Niveau liegt, da die mittlere Differenz 7.56 beträgt (Tabelle 50). Auf einer Skala von 0 bis 140 bedeutet das, dass am Anfang der Untersuchung ein minimaler Unterschied in Hinsicht auf die Motivation zwischen den Untersuchungsgruppen besteht. In Diagramm 9 wird deutlich, wie sich der Unterschied mit der Zeit vergrößerte, was auch die Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests nachweisen ( $t_1$ :  $p = .164$ ,  $t_2$ :  $p = .001$ ,  $t_3$ :  $p = .000$ ). Die SuS der KG weisen gegen Ende der Untersuchung eine sehr niedrige Motivation auf, wobei die Motivationswerte der SuS der IG durchgehend in der oberen Hälfte der Skala liegen. Darüber hinaus streuen die Werte der IG deutlich weniger, was darauf hindeutet, dass die Werte einheitlicher sind (Diagramm 10).

Auch wenn die Schaubilder den Eindruck erwecken, dass es sich hierbei um *Deckeneffekte* handelt, soll an dieser Stelle darauf hingewiesen werden, dass diese Möglichkeit in longitudinalen Studien mit wiederholten Messungen ausgeschlossen werden darf (vgl. ORTEGA/BYRNES 2008).

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	111.00	21.39
	IG	18	118.56	11.56
t <sub>2</sub>	KG	42	101.24	24.64
	IG	18	123.17	16.14
t <sub>3</sub>	KG	42	94.10	28.67
	IG	18	122.28	14.92

Tabelle 50: Motivation: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

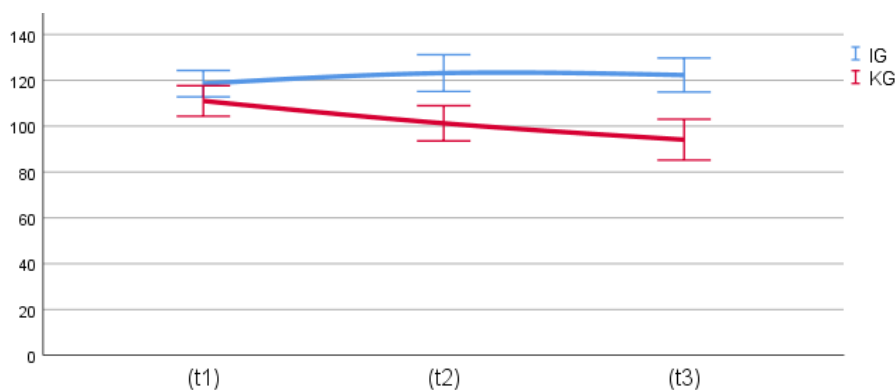


Diagramm 9: Entwicklung der Motivation nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 140)

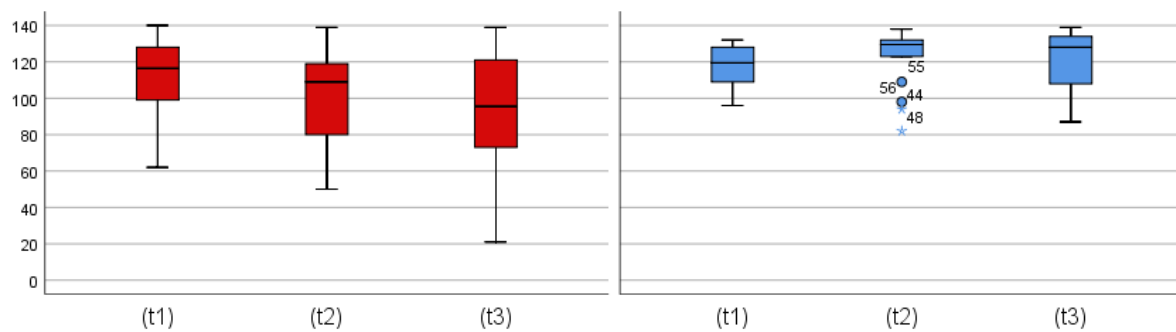


Diagramm 10: Motivation: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg

### Einstellungen zur Lernsituation

Die Korrelationsmatrix zeigt, dass die Einstellungen zur Lernsituation *signifikant* mit den Ergebnissen aller *Test*, den *Jahreszeugnisnoten* sowie den anderen *affektiv-motivationalen Komponenten* korrelieren (Tabelle 21). Die Korrelationen zwischen den Einstellungen zur Lernsituation und dem 2., 3. und 4. *LFT*, dem *Deutsch-C-Test* sowie der *Motivation* weisen *starke Effekte* auf (Tabelle 23). Am meisten kann die Varianz durch die *Motivation* und das *Interesse am Fremdsprachenlernen* erklärt werden, wohingegen durch die *Sprachangst* nur 10% der Varianz erklärt werden können (Tabelle 22). Darüber hinaus ist zwischen den Einstellungen zur Lernsituation und der *Sprachangst* eine negative und *mittelstarke* Korrelation vorhanden. Auffallend ist, dass zwischen den Einstellungen zur Lernsituation und den *Einstellungskomponenten der Grammatik* kein *signifikanter* Zusammenhang vorliegt.

Die zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung zeigt, dass der Zeit- und Gruppenfaktor miteinander *interagieren* ( $F(2, 116) = 5.488$ ,  $p = .005$ ,  $\eta_p^2 = .086$ ). Der Interaktionseffekt ist *mittelstark* ( $f = .307$ ). Dabei fällt der Haupteffekt der Zeit *nicht signifikant* aus ( $F(2, 116) = .374$ ,  $p = .689$ ,  $\eta_p^2 = .006$ ), wohingegen der Haupteffekt der Gruppe *signifikant* ausfällt ( $F(1, 58) = 21.974$ ,  $p = .000$ ,  $\eta_p^2 = .275$ ). Die Teststärke fällt zu 100% aus, was bedeutet, dass die Irrtumswahrscheinlichkeit für den Beta-Fehler 0% beträgt. Die paarweisen Vergleiche weisen bei allen drei Messungen *signifikante* Unterschiede zwischen der IG und der KG auf ( $t_1$ :  $p = .003$ ,  $t_2$ :  $p = .005$ ,  $t_3$ :  $p = .000$ ). Während die Einstellungen zur Lernsituation in der IG nahezu konstant hoch bleiben, ändern sich diese in der KG signifikant im Laufe der Zeit ( $t_1$ – $t_3$ :  $p = .006$ ). Diagramm 11 kann entnommen werden, dass die IG der Lernsituation gegenüber weitaus positiver als die KG eingestellt ist. Die Mittelwerte der IG liegen auf einem höheren Niveau als die der KG (Tabelle 51). Während es in der KG SuS gibt, die nicht positiv zur Lernsituation eingestellt sind, ist dies in der IG nicht der Fall; wie Diagramm 12 illustriert, gibt es in der IG während der ganzen Untersuchungsphase keine SuS, die der Lernsituation gegenüber schlecht eingestellt sind. Des Weiteren kann in der IG eine wesentlich geringere Streuung der Mittelwerte beobachtet werden, welche auf eine grössere Einheitlichkeit der Werte hindeutet. In der KG hingegen ist zu beobachten, dass die Werte im Laufe der Zeit zunehmend streuen (Diagramm 12).

An dieser Stelle soll noch einmal darauf hingewiesen werden, dass es sich um *keine Deckeneffekte* handelt, weil die Lernenden während der ganzen Untersuchung sehr hohe Werte aufweisen (vgl. ORTEGA/BYRNES 2008) – auch wenn Deckeneffekte nicht bei Fragebogen-, sondern bei Testerhebungen problematisch sind, was hier nicht der Fall ist.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	78.55	15.74
	IG	18	91.00	9.41
t <sub>2</sub>	KG	42	77.81	16.83
	IG	18	90.39	10.34
t <sub>3</sub>	KG	42	70.76	18.34
	IG	18	95.22	7.43

Tabelle 51: Einstellungen zur Lernsituation: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

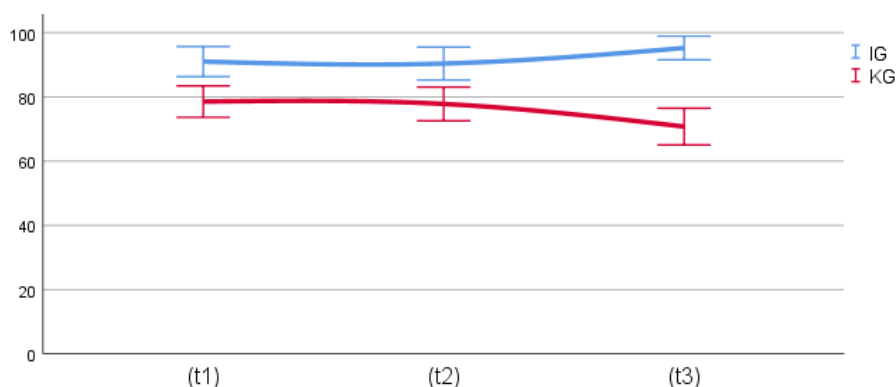


Diagramm 11: Entwicklung der Einstellungen zur Lernsituation nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 100)

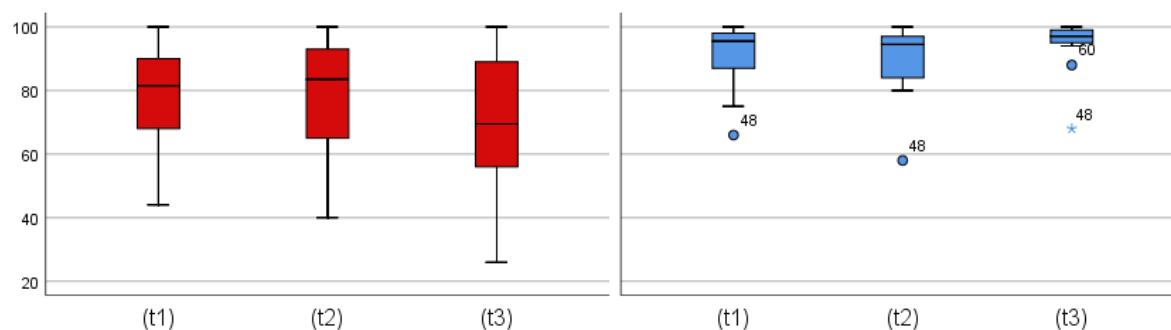


Diagramm 12: Einstellungen zur Lernsituation: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg

### Interesse am Fremdsprachenlernen

Die Korrelationsmatrix zeigt, dass das Interesse am Fremdsprachenlernen *signifikant* mit den Ergebnissen aller Tests, den Jahreszeugnisnoten sowie den anderen *affektiv-motivationalen Komponenten* korreliert (Tabelle 21). Dabei korreliert das Interesse negativ mit der *Sprachangst*. Es liegen *mittelstarke bis starke Effekte* für die Zusammenhänge vor (Tabelle 23). Die Gesamtvarianz lässt sich am meisten durch die *Motivation* und die *Einstellungen zur Lernsituation* erklären (Tabelle 22). Die Korrelationen fallen zwischen dem Interesse am Fremdsprachenlernen und den *Einstellungskomponenten der Grammatik nicht signifikant* aus.

Vor der Interpretation der zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung wurde eine *Greenhouse-Geisser-Korrektur* vorgenommen, weil der Mauchly-Test auf Sphärizität signifikant ausfällt ( $p = .013$ ). Die ANOVA zeigt, dass die Haupteffekte der Zeit ( $F(1.751, 116) = 1.200$ ,  $p = .301$ ,  $\eta_p^2 = .020$ ) und der Gruppe ( $F(1, 58) = 2.481$ ,  $p = .121$ ,  $\eta_p^2 = .041$ ) *nicht signifikant* ausfallen. Des Weiteren findet zwischen den Faktoren Zeit und Gruppe *keine Wechselwirkung* statt ( $F(1.751, 116) = 1.395$ ,  $p = .252$ ,  $\eta_p^2 = .023$ ). Bonferroni-korrigierte paarweise Vergleiche zeigen, dass es innerhalb der Gruppen zu keinem Messzeitpunkt signifikante Unterschiede gibt. Andererseits zeigen die paarweisen Vergleiche, dass am Ende des Schuljahres ein *signifikanter* Unterschied zwischen der IG und KG vorliegt ( $t_3$ :  $p = .045$ ). Die SuS der IG weisen bei allen drei Messzeitpunkten durchgängig minimal höhere Werte im Vergleich zur KG auf. Diagramm 13 und 14 zeigen, dass die Werte der KG weitaus mehr als diejenigen der IG streuen sowie dass bei der IG ein ansteigender, wohingegen bei der KG ein absteigender Trend zu erkennen ist.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	34.05	7.87
	IG	18	35.78	7.09
t <sub>2</sub>	KG	42	35.33	8.37
	IG	18	37.78	7.39
t <sub>3</sub>	KG	42	33.24	9.72
	IG	18	38.33	6.22

Tabelle 52: Interesse am Fremdsprachenlernen: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

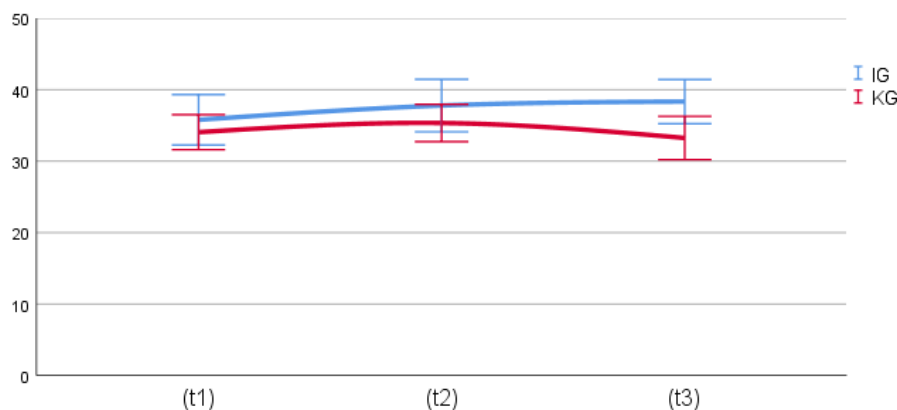


Diagramm 13: Entwicklung des Interesses am Fremdsprachenlernen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 45)

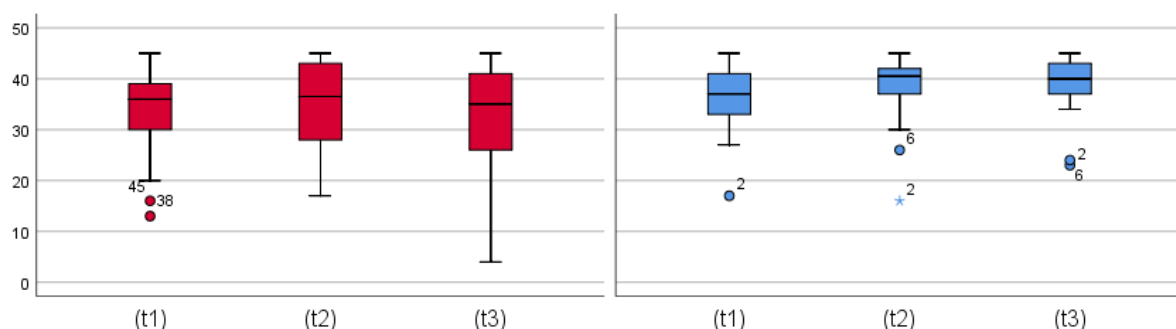


Diagramm 14: Interesse am Fremdsprachenlernen: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg

### Sprachangst

Die Korrelationsmatrix zeigt, dass zwischen der Sprachangst und den anderen Variablen *negative Korrelationen* vorliegen (Tabelle 21). Dabei liegt für den Zusammenhang mit der *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse* ein *starker* Effekt vor (Tabelle 23). *Mittelstarke Effekte* weisen die Zusammenhänge mit den anderen *affektiv-motivationalen Komponenten*, den *Jahresnoten*, der *mündlichen Prüfung* und den *Lernfortschrittstests* auf. Während für den *Deutsch-C-Test* ein *schwacher* Effekt vorliegt, weist der *Englisch-C-Test* *keinen* Effekt auf, weil *kein* Zusammenhang zwischen der Sprachangst und den *Englischkenntnissen* besteht. Desgleichen gibt es *keinen signifikanten* Zusammenhang zwischen der Sprachangst und den *Einstellungskomponenten der Grammatik*. Durch die *Jahreszeugnisnote der fünften Klasse* können 26% der Gesamtvarianz erklärt werden. Interessant ist, dass fast genauso viel, genau gesagt 24% der Varianz durch den 2. LFT erklärt werden können, obwohl ein *mittelstarker Effekt* vorliegt. Die restlichen Variablen weisen eine Varianz von unter 19% auf.

Da die Sphäritätsannahme verletzt ist ( $p = .001$ ), wurden die Freiheitsgrade nach *Greenhouse-Geisser* korrigiert, um die durchgeführte ANOVA interpretieren zu können. Die ANOVA zeigt, dass zwischen Zeit- und Gruppenfaktor *keine* Interaktion vorzufinden ist ( $F(1.657, 116) = 1.911, p = .160, \eta_p^2 = .032$ ). Signifikante Unterschiede bleiben sowohl für den Faktor Zeit ( $F(1.657, 116) = .208, p = .771, \eta_p^2 = .004$ ) als auch für den Faktor Gruppe ( $F(1, 58) = .007, p = .931, \eta_p^2 = .000$ ) aus. Ebenso zeigen Bonferroni korrigierte Post-hoc-Tests im Einzelnen, dass sich die Untersuchungsgruppen weder zu Beginn noch zum Ende des Interventionszeitraums signifikant voneinander unterscheiden. Bei der Betrachtung der deskriptiven Werte zeigt sich, dass die Unterschiede *minimal* sind (Tabelle 53). Die Mittelwerte bewegen sich auf einer Skala von 0 bis 95 zwischen 38.50 und 44.56, wobei niedrigere Werte für weniger Sprachangst stehen. Dementsprechend bleiben die Werte beider Gruppen im Laufe der Zeit fast konstant auf einem mittleren Niveau. Diagramm 15 und 16 zeigen, dass die Werte beider Gruppen zu jedem Messzeitpunkt erheblich streuen, was auf eher uneinheitliche Ergebnisse in beiden Gruppen hindeutet.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	40.62	16.32
	IG	18	44.56	18.08
t <sub>2</sub>	KG	42	42.00	18.47
	IG	18	42.11	19.88
t <sub>3</sub>	KG	42	43.69	17.59
	IG	18	38.50	22.52

Tabelle 53: Sprachangst: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten

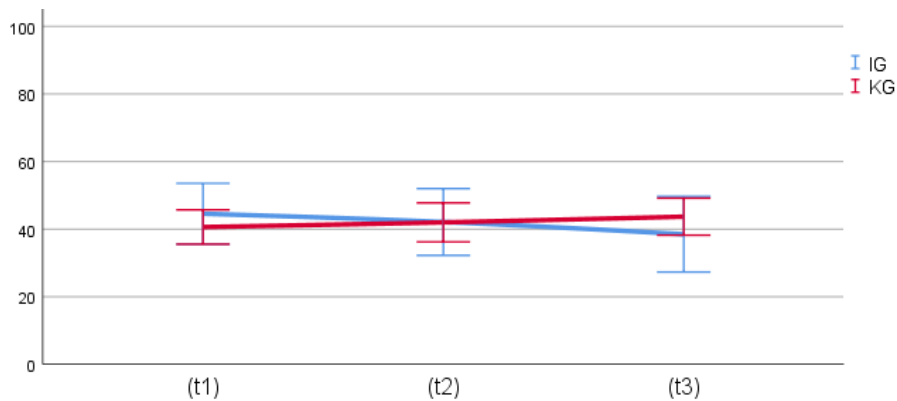


Diagramm 15: Entwicklung der Sprachangst nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 95)

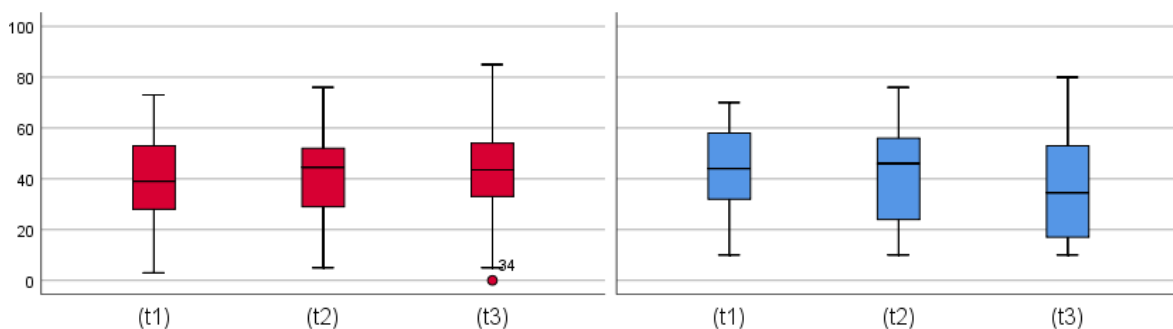


Diagramm 16: Sprachangst: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg

#### IV.5.1.4 Evaluation des Grammatikunterrichts

Im Folgenden wird der Fragebogen zum Grammatiklernen ausgewertet. Da für diesen Fragebogentyp weder eine Item- noch eine Reliabilitäts- oder Faktorenanalyse<sup>199</sup> durchgeführt werden konnten, wurden drei Dimensionen theoriegeleitet je nach Untersuchungsziel gebildet:

1. *Zufriedenheit mit dem Umfang des Grammatikunterrichts*: Diese Dimension untersucht, ob die SuS mit dem Anteil an Grammatik im Unterricht zufrieden sind und wie viel Zeit sie generell fürs Grammatiklernen zu Hause investieren.
2. *Verstehen grammatischer Strukturen und Lernstrategien*: Diese Dimension geht den Fragen nach, inwiefern die SuS grammatische Strukturen verstehen und welche Strategien sie beim Lernen und bei Nicht-Verstehen einsetzen.
3. *Einstellungen zur Grammatik*: Diese Dimension widmet sich der Untersuchung der affektiven und kognitiven Einstellung zum Grammatiklernen.

Die Ergebnisse der Fragebogenitems werden demnach in den folgenden Abschnitten nicht in der nummerierten, sondern in einer logischen Reihenfolge dargestellt, indem die Items, die dieselbe Dimension erfassen, zueinander in Beziehung gesetzt werden. Der Fragebogen zum Grammatiklernen wird aus Verständnisgründen auf Deutsch wiedergegeben.

<sup>199</sup> Es konnte nur beim selbst pilotierten Item (Item 11) eine Reliabilitäts- und Faktorenanalyse durchgeführt werden (s. Kap. IV.1.6.2).

### Zufriedenheit mit dem Umfang des Grammatikunterrichts

Die Fragen nach der Zufriedenheit mit dem zeitlichen Umfang am Grammatikunterricht verfolgen Item 7 «*Wird deiner Meinung nach genügend geübt?*» und Item 8 «*Wird deiner Meinung nach genügend wiederholt?*» Da bei diesen Items nominale Daten vorliegen, wurden Chi-Quadrat-Tests zur Untersuchung von Zusammenhängen eingesetzt. Wie Tabelle 54 zeigt, ergeben die durchgeführten Kontingenzanalysen, dass zu *keinem* Zeitpunkt überzufällige Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen vorliegen. Die IG und KG unterscheiden sich weder in der Ansicht, in welchem Umfang der grammatische Stoff geübt wird, noch darin, ob der grammatische Stoff ausreichend wiederholt wird. Beide Fragen werden bei jeder Messung zu mehr als 80% von beiden Gruppen bejaht.

			Häufigkeitsverteilung der Untersuchungsgruppen				Chi-Quadrat-Tests nach Pearson
			KG		IG		Unterrichtsansatz
			Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil	
Item 7	t <sub>1</sub>	ja	37	88.10%	15	83.30%	$\chi^2(1) = .247$
		nein	5	11.90%	3	16.70%	p = .619
	t <sub>2</sub>	ja	36	85.70%	17	94.40%	$\chi^2(1) = .932$
		nein	6	14.30%	1	5.60%	p = .334
	t <sub>3</sub>	ja	32	76.20%	16	88.90%	$\chi^2(1) = 1.720$
		nein	10	23.80%	2	11.10%	p = .260
Item 8	t <sub>1</sub>	ja	37	88.1%	17	94.4%	$\chi^2(1) = .564$
		nein	5	11.9%	1	5.6%	p = .453
	t <sub>2</sub>	ja	34	81.0%	16	88.9%	$\chi^2(1) = .571$
		nein	8	19.0%	2	11.1%	p = .450
	t <sub>3</sub>	ja	36	85.7%	15	83.3%	$\chi^2(1) = .056$
		nein	6	14.3%	3	16.7%	p = .813

Tabelle 54: Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf die Fragen zur Übung und Wiederholung von Grammatik und Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 7 und 8)

Anhand der Frage «*Sollte deiner Meinung nach im Deutschunterricht mehr Zeit für Grammatik verwendet werden?*» (Item 2) wurde versucht zu ermitteln, ob die SuS mit dem Anteil an GV im Unterricht zufrieden sind. Dieses Item wurde ebenso anhand von Chi-Quadrat-Tests untersucht. Obwohl die durchgeführten Tests zu *keinem* Messzeitpunkt signifikante Unterschiede aufweisen, ist die Analyse der deskriptiven Werte dennoch interessant (Tabelle 55). Während ungefähr die Hälfte der KG mehr und die andere weniger Zeit für Grammatik im Unterricht fordert, spricht sich in der IG nahezu jeder dritte Schüler für mehr Grammatik aus. Die Gründe für die Meinungsverschiedenheit zeigen die Ergebnisse der Unterfrage (Item 2a).



		Häufigkeitsverteilung der Untersuchungsgruppen				Chi-Quadrat-Tests nach Pearson	
		KG		IG		Unterrichtsansatz	
		Anzahl	Anteil	Anzahl	Anteil		
Item 2	t <sub>1</sub>	ja	27	64.3%	13	72.2%	$\chi^2(1) = .357$
		nein	15	35.7%	5	27.8%	p = .550
	t <sub>2</sub>	ja	21	50.0%	13	72.2%	$\chi^2(1) = 2.534$
		nein	21	50.0%	5	27.8%	p = .111
	t <sub>3</sub>	ja	21	50.0%	11	61.1%	$\chi^2(1) = .625$
		nein	21	50.0%	7	38.9%	p = .429

Tabelle 55: Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf die Frage zum Umfang der Grammatik und Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 2)

Item 2a «Begründe bitte deine Antwort!» sollte die Gründe, die für mehr oder weniger Grammatikunterricht sprächen, eruieren. Da es sich hierbei um ein offenes Item handelt, konnten sich die Befragten nach Belieben äussern. Die unterschiedlichen Antworten wurden vorerst kodiert. Eine Übersicht über die Ergebnisse der insgesamt zehn herausgefilterten Antwortkategorien bietet Tabelle 56. Die erhobenen Daten konnten nicht inferenzstatistisch analysiert werden, weil eine grosse Anzahl an fehlenden Antworten und unterschiedlichen Antwortkategorien bestand.<sup>200</sup>

Was zeigen nun die Ergebnisse deskriptiv betrachtet? Die SuS der KG, die der Ansicht sind, man solle *nicht mehr Zeit für Grammatik* verwenden, begründen dies zumeist damit, dass sie schon genügend oder zu viel Grammatik lernen würden. Weitere Erklärungen für keinen grösseren Bedarf an Grammatikunterricht sind: Die Grammatik sei zu leicht, sie mache keinen Spass und es gebe keine Verstehensprobleme. Je ein Schüler führt an, man solle nicht mehr Zeit für die Grammatik planen, weil er die Regeln fast oder überhaupt nicht verstehe und weil das Erlernen von Regeln zu schwierig sei. Die meist gewählte Kategorie bei der IG bezieht sich auf das ausreichende Ausmass an Grammatik im Unterricht. Je ein Schüler gibt an, man lerne zu viel Grammatik und die Grammatik sei zu leicht. Im Gegensatz zur KG gibt es hier keinen Schüler, der angibt, dass er die grammatischen Regeln nicht verstehe oder dass die Grammatik uninteressant sei.

Den Wunsch nach *mehr Grammatik* im Unterricht begründet der grösste Teil der SuS der KG damit, dass sie zu wenig Grammatik lernen würden oder die Sprache besser erlernen und korrekter gebrauchen möchten. Ein weiterer oft angeführter Grund bezieht sich auf die enormen Verstehensprobleme. Nur ein paar Befragte der KG geben an, dass sie mehr Grammatik im Unterricht lernen müssten, weil sie zu schwierig sei, aber auch, weil sie Spass daran hätten. Am meisten nannten die SuS der IG den Spassfaktor als Grund für mehr GV im Unterricht. Weitere oft aufgezählte Gründe beziehen sich darauf, dass sie zu wenig lernen würden, dass sie Verstehensprobleme hätten und dass sie das Bedürfnis hätten, die Sprache besser zu

<sup>200</sup> Insgesamt fehlten 52 von 180 maximal möglichen Antworten für alle drei Messzeitpunkte. Hätte man alle SuS, die mindestens zu einem der drei Messzeitpunkte nicht antworteten, ausgeschlossen, wäre mehr als die Hälfte der SuS ( $n = 32$ ) entfallen, weil es sich nicht immer um dieselben SuS handelte. Aufgrund der geringen Stichproben- und grossen Kategorienanzahl hätte nicht mit zuverlässigen Ergebnissen gerechnet werden können.

beherrschen. Des Weiteren weisen zwei Erklärungen auf einen zu hohen Schwierigkeitsgrad der Grammatik hin.

		Item 2			
		ja		nein	
		KG	IG	KG	IG
		Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
Item 2a	Weil wir zu viel lernen.			6	1
	Weil wir zu wenig lernen.	17	8		
	Weil wir schon genügend lernen.			19	12
	Weil ich die grammatischen Regeln nur teilweise oder sie überhaupt nicht verstehe.	8	8	1	
	Weil ich die grammatischen Regeln verstehe.			3	
	Weil die Grammatik zu schwierig ist.	3	2	1	
	Weil die Grammatik zu leicht ist.			2	1
	Weil es mir Spass macht, Grammatik zu lernen.	2	9		
	Weil es keinen Spass macht, Grammatik zu lernen.			3	
	Weil ich die Sprache besser verstehen und korrekter gebrauchen möchte.	16	6		

Anmerkung: Leere Zellen = 0, ja = mehr Grammatik, nein = weniger Grammatik

Tabelle 56: Gesamtüberblick ( $t_1$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) über die Gründe, warum die SuS mehr (linke Spalte) und weniger Grammatik im Unterricht lernen möchten (Item 2a)

Mit der Skalenfrage «Wofür verwendest du zu Hause die meiste Zeit?» (Item 9) wurde der Versuch unternommen, dem Stellenwert der Grammatik in den häuslichen Aktivitäten näherzukommen. Dabei mussten die Befragten die Frage auf einer Skala von 1 bis 7 beantworten, wobei 1 für sehr wenig und 7 für sehr viel Zeit stand. Um zu ermitteln, ob es zwischen den Gruppen einen Unterschied in der Zeit, die sie zu Hause für das Erlernen grammatischer Regeln aufwenden mussten, existiert, wurde eine zweifaktorielle ANOVA mit Messwiederholung durchgeführt. Sowohl die Haupteffekte der Zeit ( $F(2, 116) = .448$ ,  $p = .640$ ,  $\eta_p^2 = .008$ ) als auch der Gruppe ( $F(1, 58) = .575$ ,  $p = .451$ ,  $\eta_p^2 = .010$ ) fallen *nicht signifikant* aus. Es ergibt sich auch *kein* Interaktionseffekt ( $F(2, 116) = .578$ ,  $p = .563$ ,  $\eta_p^2 = .010$ ). Betrachtet man Diagramm 17, kann festgestellt werden, dass es keine ersichtlichen Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen gibt. Die deskriptiven Werte zeigen auf, dass die SuS der Grammatik in den häuslichen Aktivitäten einen mittelhohen Stellenwert beimessen, weil sich der Mittelwert zwischen 4.14 und 5.06 bewegt (Tabelle 57). Die Werte streuen zu jedem Zeitpunkt über die ganze Skala, was bedeutet, dass die Entwicklung in beiden Gruppen ziemlich variiert. Wie Diagramm 18 veranschaulicht, nimmt das Grammatiklernen im Vergleich zu den anderen Sprachaktivitäten mehr Zeit in Anspruch. Nur den Wortschatz und das Schreiben üben alle annähernd genauso oft wie die Grammatik.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD	Mo	Md
$t_1$	KG	42	4.14	1.87	4	4.00
	IG	18	4.72	2.19	7	5.00
$t_2$	KG	42	4.55	2.33	7	5.00
	IG	18	5.06	2.04	7	6.00
$t_3$	KG	42	4.64	2.32	7	6.00
	IG	18	4.44	1.95	6	4.50

Tabelle 57: Masse der zentralen Tendenz des Items zum Anteil an Grammatik in der häuslichen Arbeit nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 9)

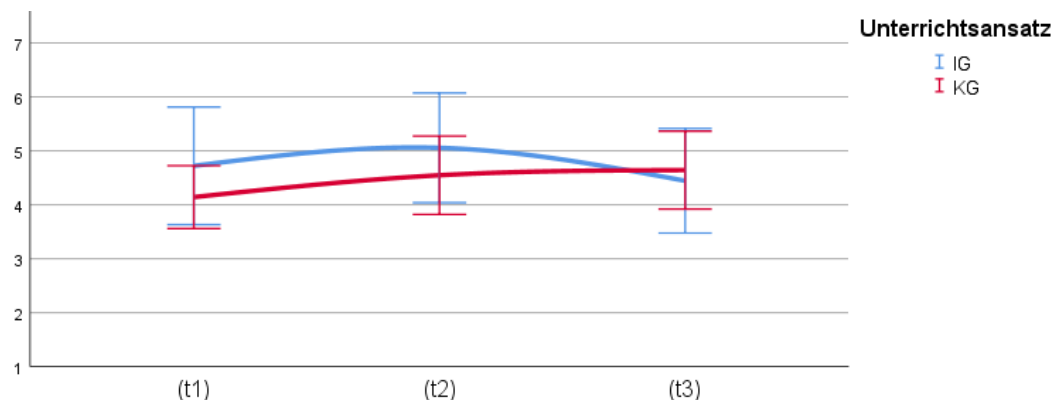


Diagramm 17: Verlauf der Veränderung des Anteils an Grammatik in der häuslichen Arbeit nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 1 bis 7) (Item 9)

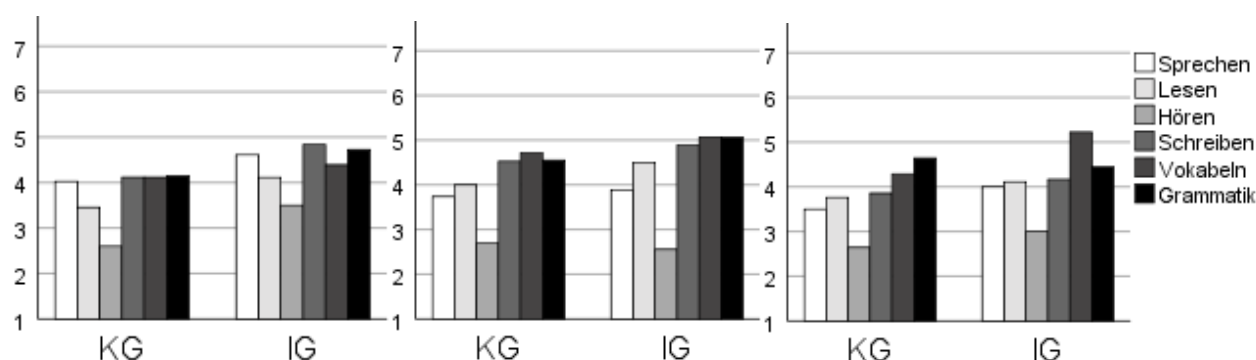


Diagramm 18: Übersicht über den Grammatikanteil im Verhältnis zu anderen häuslichen Lernaktivitäten zwischen den Untersuchungsgruppen zum ersten (links), zweiten (in der Mitte) und dritten Messzeitpunkt (rechts) (Item 9)

### Verstehen grammatischer Strukturen und Lernstrategien

Das Ziel der Frage «Wie gut verstehst du normalerweise die Erklärungen deiner Lehrerin, wenn ein neues grammatisches Kapitel eingeführt wird?» (Item 3) war es, zu erkunden, wie die SuS die Verständlichkeit der Lehrerklärungen einstufen. Bei diesem Item hatten die SuS die Wahl, die Antwort auf einer Skala von «sehr gut» bis «ungenügend» einzustufen. Die Antworten wurden skalenmässig von 1 bis 6 kodiert und mittels einer zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung untersucht. Die ANOVA ergibt *keinen signifikanten* Haupteffekt der Zeit ( $F(2, 116) = .335, p = .716, \eta_p^2 = .006$ ) und *keinen signifikanten* Haupteffekt der Gruppe ( $F(1, 58) = 2.845, p = .097, \eta_p^2 = .047$ ). Desgleichen findet auch *keine Interaktion* zwischen dem Gruppen- und Messwiederholungsfaktor statt ( $F(2, 116) = 2.218, p = .113, \eta_p^2 = .037$ ). In Tabelle 58 sind die Masse der zentralen Tendenz dargestellt. Wie zu sehen ist, ändern sich die Mittelwerte bei beiden Gruppen während der ganzen Interventionsphase nur geringfügig. Die meist gewählten Antworten sind 5 und 6 («gut» und «sehr gut») sind. Bei der Betrachtung von Diagramm 19 lässt sich einerseits bei der IG ein leichter Anstieg, andererseits bei der KG ein leichtes Sinken der Werte bemerken. Des Weiteren ist in Diagramm 20 erkennbar, dass die Werte der IG weniger als die Werte der KG streuen.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD	Mo	Md
t <sub>1</sub>	KG	42	5.05	1.10	6	5.00
	IG	18	5.06	.80	5	5.00
t <sub>2</sub>	KG	42	4.79	1.20	6	5.00
	IG	18	5.22	.73	5	5.00
t <sub>3</sub>	KG	42	4.55	1.21	5	5.00
	IG	18	5.28	.96	6	5.50

Tabelle 58: Masse der zentralen Tendenz des Items zum Verstehen von Lehrererklärungen bezüglich grammatischer Regeln der Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 3)

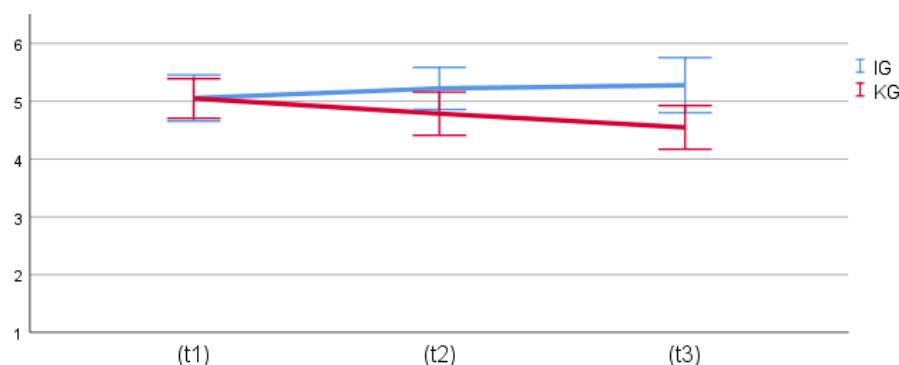


Diagramm 19: Verlauf der Veränderung des Verstehens von Lehrererklärungen bezüglich grammatischer Regeln nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 1 bis 6) (Item 3)

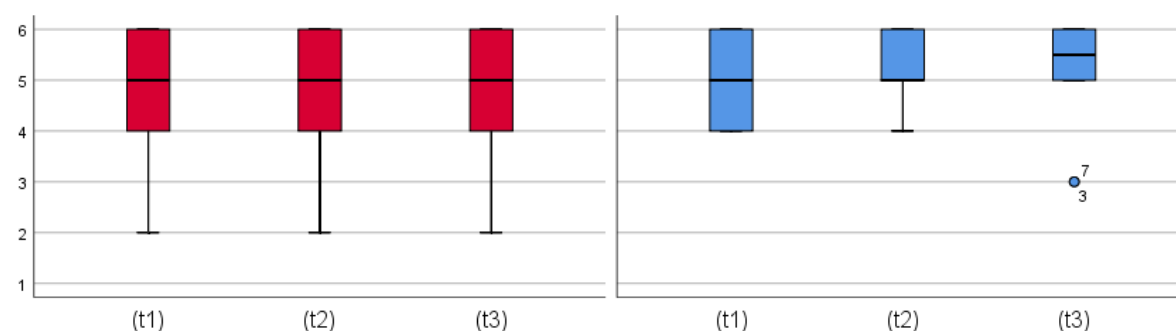


Diagramm 20: Standardabweichungen und Extremwerte des Items zum Verstehen von Lehrererklärungen bezüglich grammatischer Regeln in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 3)

Die SuS, die sich bei der vorigen Frage für die Antwortmöglichkeiten «befriedigend» bis «ungenügend» entschieden (Diagramm 21), wurden gebeten, eine weitere Frage (Item 4) zu beantworten, um den Verstehensproblemen mit den Erklärungen der Lehrperson auf den Grund zu gehen. Bei der Zusatzfrage «Wenn du mit *«befriedigend»*, *«ausreichend»*, *«mangelhaft»* oder *«ungenügend»* geantwortet hast, versuche bitte nun zu erklären, woran das liegt.» hatten die SuS die Möglichkeit, eine oder mehrere vorgegebene Antwortmöglichkeiten anzukreuzen oder selbst Gründe für Verstehensprobleme zu formulieren. Die über das Schuljahr hinweg genannten Gründe werden allesamt in Tabelle 59 dargestellt. Aufgrund der deskriptiven Werte kann erstmals festgestellt werden, dass bei der IG nicht alle einen Grund für Verstehensprobleme nennen. Dies kann auch damit erklärt werden, dass 8 SuS das Verstehen der Regelerklärungen als befriedigend bewerten, was aus ihrer Sicht als positiv gelten könnte. Ihre Antworten führen zu dem Schluss, dass Verstehensprobleme der Komplexität der Erklärungen und der unverständlichen Terminologie halber auftreten. Ein Schüler der IG führt als weiteren Grund an, dass er deshalb Verstehensprobleme gehabt habe, weil er zu Hause nicht genügend

Grammatik geübt habe. Bei den Werten der KG lässt sich feststellen, dass es hier deutlich mehr Nennungen gibt. Die meist gewählte Antwort lautet «*Sie benutzt zu häufig Fremdwörter.*», die zweithäufigste Wahl ist «*Sie erklärt zu kompliziert.*» Darüber hinaus geben die SuS der KG an, die Lehrperson erkläre zu viel auf einmal (20.4% der Nennungen) und erkläre die Regeln oft zu schnell (6.1 % der Nennungen). Insgesamt betrachtet beziehen sich mehr als zwei Drittel der Nennungen in der KG auf die Gründe, die auch in der IG genannt werden.

Item 4	KG		IG	
	Anzahl der Nennungen	Relative Häufigkeit	Anzahl der Nennungen	Relative Häufigkeit
○ Sie erklärt häufig zu schnell.	3	6.1%	0	0.0%
○ Sie erklärt häufig zu kompliziert.	15	30.6%	1	25.0%
○ Sie erklärt häufig zu viel Stoff auf einmal.	10	20.4%	0	0.0%
○ Sie benutzt häufig zu viele Fremdwörter.	21	42.9%	2	50.0%
○ Andere Gründe	0	0.0%	1	25.0%
Gesamt	49	100.0%	4	100.0%

Tabelle 59: Gesamtüberblick ( $t_1$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) über die Gründe für Verstehensprobleme nach Untersuchungsgruppen (Item 4)

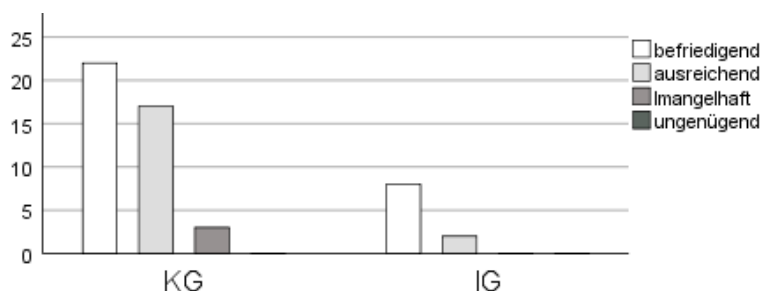


Diagramm 21: Gesamtüberblick ( $t_1$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) über die Anzahl der Antworten von «befriedigend» bis «ungenügend» nach Untersuchungsgruppen (rechts) (Item 3)

Um herauszufinden, wie die SuS bei Verständnisproblemen vorgehen, wurde ihnen die Frage «*Was unternimmst du normalerweise, wenn du etwas nicht verstanden hast?*» (Item 5) gestellt. Auch hier werden die Daten aller Messerhebungen zusammengeführt und in Tabellenform dargestellt (Tabelle 60). Betrachtet man die Häufigkeitsverteilung der Nennungen, können *keine* grossen Differenzen zwischen den Gruppen entdeckt werden. Die meisten SuS der IG (insg. 41.7% der Nennungen) und der KG (insg. 37.1% der Nennungen) geben an, sich sofort oder nach dem Unterricht an die Lehrperson zu wenden, um Verständnisprobleme zu klären. Es fällt auf, dass es in beiden Untersuchungsgruppen viele SuS gibt, die Familienmitglieder, Freunde und/oder Bekannte um Hilfe bitten (in der IG insg. 26.9%, in der KG insg. 34.8% der Nennungen). Die Grammatik im Lehrbuch zu Rate zu ziehen oder die eigenen Aufzeichnungen durchzustudieren, werden sowohl in der IG (insg. 28.7% der Nennungen) als auch in der KG (insg. 23.0% der Nennungen) oft als mögliche Vorgehensweisen bei Nichtverstehen genannt. Nur wenige SuS führen an, Privatstunden zu nehmen. Überdies werden drei andere Wege genannt, um mit Grammatikproblemen umzugehen: einen deutschsprachigen erwandten zu konsultieren, im Internet nach einer Lösung zu suchen und im Wörterbuch nachzuschlagen.<sup>201</sup>

<sup>201</sup> Mit dem Nachschlagen im Wörterbuch ist vermutlich die beigelegte Grammatik im zweisprachigen Wörterbuch gemeint.

Item 5	KG		IG	
	Anzahl der Nennungen	Relative Häufigkeit	Anzahl der Nennungen	Relative Häufigkeit
○ Ich frage <i>sofort</i> die Lehrerin.	55	21.7%	19	17.6%
○ Ich frage die Lehrerin <i>nach dem Unterricht</i> .	39	15.4%	26	24.1%
○ Ich frage Familienmitglieder (Eltern, Geschwister, ...).	42	16.6%	15	13.9%
○ Ich frage einen Freund oder eine Freundin	40	15.8%	14	13.0%
○ Ich frage Bekannte.	6	2.4%	0	0.0%
○ Ich frage den Nachhilfelehrer oder die Nachhilfelehrerin.	10	4.0%	3	2.8%
○ Ich schaue in das grammatische Beiheft.	29	11.5%	15	13.9%
○ Ich schaue in meine eigenen Aufzeichnungen.	29	11.5%	16	14.8%
○ andere Möglichkeiten	3	1.2%	0	0.0%
<b>Gesamt</b>	<b>253</b>	<b>100.0%</b>	<b>108</b>	<b>100.0%</b>

Tabelle 60: Gesamtüberblick ( $t_1$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) über die Schülerreaktionen bei Nichtverstehen nach Untersuchungsgruppen (Item 5)

Um zu ergründen, welche Lernstrategien die SuS beim Lernen grammatischer Regeln anwenden, wurde die Frage «*Wie merkst du dir normalerweise eine neue grammatische Regel?*» (Item 6) gestellt. In Tabelle 61 sind die Ergebnisse aller drei Messerhebungen summarisch dargestellt. Prozentual gesehen, kann gesagt werden, dass ungefähr jeder dritte Schüler beider Untersuchungsgruppen die Regeln durch Ansehen oder Einstudieren von Beispielen lernt (insg. 36.5% der Nennungen). Viele SuS der IG (insg. 24.7% der Nennungen) und der KG (insg. 18.8% der Nennungen) führen an, sie würden die Regeln zunächst einmal in ihrer «eigenen Sprache» formulieren und sie dann lernen. Nicht wenige SuS geben an, sich die Regeln bereits im Unterricht und dank Lernspielen zu merken. Darauf beziehen sich bei der KG fast ein Drittel und bei der IG mehr als ein Drittel der Antworten. In der IG gibt es deutlich weniger SuS (2.4% der Nennungen), die Regeln auswendig lernen; in der KG beträgt der Anteil 12.4% der Nennungen. Es fällt auf, dass kein einziger Schüler der IG angibt, die Regeln gar nicht zu lernen, wohingegen diese Antwortoption in der KG sogar sechsmal angekreuzt wurde. Weitere angeführte Lernmöglichkeiten sind: mit Verständnis lernen ( $n = 1$ ) und sich durch jemanden abfragen zu lassen ( $n = 2$ ).

Item 6	KG		IG	
	Anzahl der Nennungen	Relative Häufigkeit	Anzahl der Nennungen	Relative Häufigkeit
○ Ich lerne sie auswendig.	23	12.4%	2	2.4%
○ Ich fasse sie erst mal in eigene Worte und lerne sie dann.	35	18.8%	21	24.7%
○ Ich lerne sie und schaue mir dabei Beispiele an.	43	23.1%	23	27.1%
○ Ich lerne nur die Beispiele.	25	13.4%	8	9.4%
○ Überhaupt nicht, da ich nicht weiss, wie ich etwas, das ich nicht verstehe, lernen soll.	6	3.2%	0	0.0%
○ Ich merke mir sie schon während der Stunde.	30	16.1%	14	16.5%
○ Ich merke mir sie dank Lernspielen im Unterricht.	21	11.3%	17	20.0%
○ andere Lernmöglichkeiten	3	1.6%	0	0.0%
<b>Gesamt</b>	<b>186</b>	<b>100.0%</b>	<b>85</b>	<b>100.0%</b>

Tabelle 61: Gesamtüberblick ( $t_1$ ,  $t_2$  und  $t_3$ ) über die Modi der Erlernung grammatischer Regeln nach Untersuchungsgruppen (Item 6)

### *Einstellungen zur Grammatik*

Über die Entwicklung der affektiven Einstellung zur Grammatik soll Item 10 «*Was bedeutet für dich Grammatik?*» Aufschluss geben. Vier Antwortmöglichkeiten beziehen sich auf die positive affektive Bewertung der Grammatik, sechs wiederum auf die negative. Dabei war ihnen die Möglichkeit geboten, alternative Antworten zu hinterlassen, wobei diese Option bei keiner Messerhebung genutzt wurde. Die Antworten wurden für die statistische Analyse folgendermassen kodiert: Die Mittelwerte für die negativen und für die positiven Antworten wurden so berechnet, dass jeder Schüler einen *Score* erhalten hat, der dafür steht, wie gut oder schlecht er die Grammatik einstuft.<sup>202</sup> Mit diesen Messwerten wurde eine *mehrfaktorielle ANOVA mit Messwiederholung* durchgeführt, deren Ergebnisse der Übersicht wegen aggregiert dargestellt werden. Wie Tabelle 63 zu entnehmen ist, sind der Haupteffekt der Zeit und der Haupteffekt der Messwerte der positiven und negativen Antworten *signifikant*. Der Haupteffekt der Gruppe fällt *nicht signifikant* aus. Das bedeutet, dass sowohl zwischen den Messzeitpunkten als auch zwischen dem Verhältnis positiver und negativer Einstellung zur Grammatik Unterschiede bestehen. Des Weiteren liegen zwei *signifikante* Interaktionen vor. Die erste ergibt sich zwischen der Gruppe und den Messwerten für positive und negative Antworten vor. Die Effektgrösse *f* beträgt 0.453, was einem *starken Effekt* entspricht. Die zweite überzufällige Interaktion findet zwischen dem Zeitfaktor und den Messwerten für positive und negative Antworten statt. D. h., dass sich die Messwerte der Gruppen über die Zeit hinweg sehr verändern, wobei hier ein *mittlerer Effekt* vorliegt ( $f = .297$ ). Es interagieren weder die Faktoren Gruppe und Zeit noch alle drei Faktoren zusammen, was bedeutet, dass die IG von Anfang bis zum Ende der Untersuchung gegenüber dem Grammatiklernen positiver als die KG eingestellt ist, wobei der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen – wie Diagramm 22 und Tabelle 62 illustrieren – zu Beginn äusserst klein ist. Ebenso lässt sich beim Vergleich des nachstehenden Diagrammpaars erkennen, wie gross der Unterschied in der Einstellung zum Grammatiklernen in den Untersuchungsgruppen gegen Ende der Untersuchung ist (Diagramm 22). Bei den SuS der KG lässt sich feststellen, dass sie am Anfang der Untersuchung eine positive Einstellung zur Grammatik haben, weil eine hohe Anzahl an positiven und eine niedrige Anzahl an negativen Antworten vorliegt. Da die Grammatik mit der Zeit immer weniger positiv, sondern negativer bewertet wird, zeichnet sich bei der KG eine Tendenz zur Entwicklung einer negativen Einstellung zur Grammatik ab. Bei der IG hingegen ist eine positive Einstellung bis zum Ende der Untersuchung vorhanden, weil die Differenz zwischen den Messwerten der positiven und negativen Antworten bestehen und weil die Anzahl an negativen Antworten konstant niedrig bleibt.

<sup>202</sup> Nehmen wir den Probanden E10 als Beispiel bei der ersten Messerhebung: Dieser Schüler kreuzte „gute Klassenarbeiten“, „viele Fremdwörter“, „interessante Übungen“, „Freude am Lernen“ und „Hilfe für das Sprechen“ an. Infolgedessen bewertet er die Grammatik einmal negativ und viermal positiv. Eine negative Antwort geteilt durch sechs mögliche negative Antworten ergibt insgesamt 0.17. Vier positive Antworten dividiert durch genauso viele mögliche positive Antworten ergibt 1.00. Subtrahiert man die Mittelwerte, erhält man so den Gesamtscore von 0.83. Da der Gesamtscore Werte von -1.00 bis 1.00 annehmen kann, kann somit gesagt werden, dass E10 am Anfang des Schuljahres der Grammatik gegenüber ziemlich positiv eingestellt war.

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	.310	.327
	IG	18	.384	.305
t <sub>2</sub>	KG	42	.272	.386
	IG	18	.519	.310
t <sub>3</sub>	KG	42	-.002	.440
	IG	18	.389	.287

Tabelle 62: Einstellung zur Grammatik: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores (Differenz zwischen positiv und negativ bewerteten Antworten) nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 10)

Haupteffekt/Interaktion	df	F	p	$\eta^2$
Zeit	2	4.551	.013*	.073
Zeit * Gruppe	2	.221	.802	.004
Fehler (Zeit)	116			
positiv-negativ	1	81.787	.000***	.585
positiv-negativ * Gruppe	1	11.854	.001***	.170
Fehler (positiv-negativ)	58			
Zeit * positiv-negativ	2	5.133	.007**	.081
Zeit * positiv-negativ * Gruppe	2	2.898	.059	.048
Fehler (Zeit * positiv-negativ)	116			
Gruppe	1	.067	.797	.001
Fehler (Gruppe)	58			

Anmerkung:

Gruppe = IG und KG (Unterrichtsansatz)

Zeit = Messzeitpunkt;

positiv-negativ = Messwerte für die affektiv positiv und negativ bewerteten Antworten

\*  $p \leq .05$ ; \*\*  $p \leq .01$ ; \*\*\*  $p \leq .001$ ;

Tabelle 63: Ergebnisse der Tests der Innersubjekteffekte für die Faktoren Zeit, Gruppe sowie affektiv positiv und negativ bewerteten Antworten auf die Frage zur Einstellung zur Grammatik (Item 10)

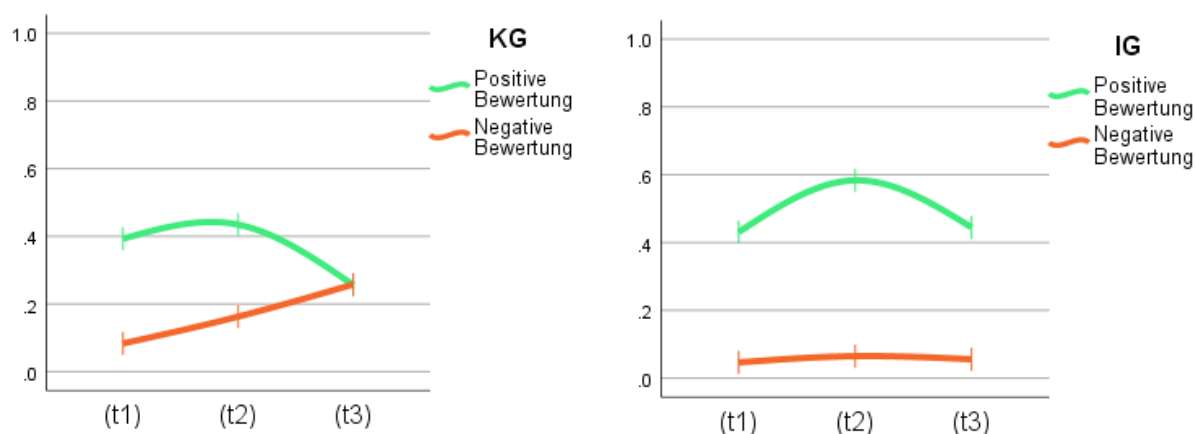


Diagramm 22: Das Verhältnis affektiv positiver und negativer Antworten auf die Frage zur Einstellung zur Grammatik in der KG (links) und IG (rechts) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 10)

Schliesslich soll die Frage «Wie findest du die Grammatik der deutschen Sprache?» (Item 11) ausgewertet werden, welche die Einstellung und Motivation zum Grammatiklernen und die Abschätzung der Komplexität der deutschen Grammatik untersucht. Vor der Anwendung von Signifikanztests wurde eine *explorative Faktorenanalyse mit VARIMAX-Rotationsverfahren* durchgeführt, die dazu diente, die Faktoren von Item 11 zu extrahieren. Nach dem *Ellenbogenkriterium des Scree-Tests* hätte nur ein Faktor extrahiert werden können (Diagramm 23).



Es wurden aber zwei Faktoren extrahiert, weil das *Kaiser-Guttman-Kriterium* (Eigenwerte  $> .1$ ) und die *Parallelanalyse* auf einen weiteren Faktor hindeuten. Die Faktoren wurden *affektive* und *kognitive Einstellungskomponente* benannt. Wie den nachstehenden Tabellen zu entnehmen ist, erklären die beiden Faktoren fast 52% der gesamten Varianz, sodass die Voraussetzung für die Extraktion der Einstellungskomponenten erfüllt ist. Da der dritte Faktor wegfiel, wurde mithilfe des Reliabilitätskriteriums Cronbachs Alpha die Zuverlässigkeit der Skala getestet. Das Ergebnis der Reliabilitätsanalyse deutet auf eine *gute* interne Konsistenz hin (s. Kap. IV.1.6.2).

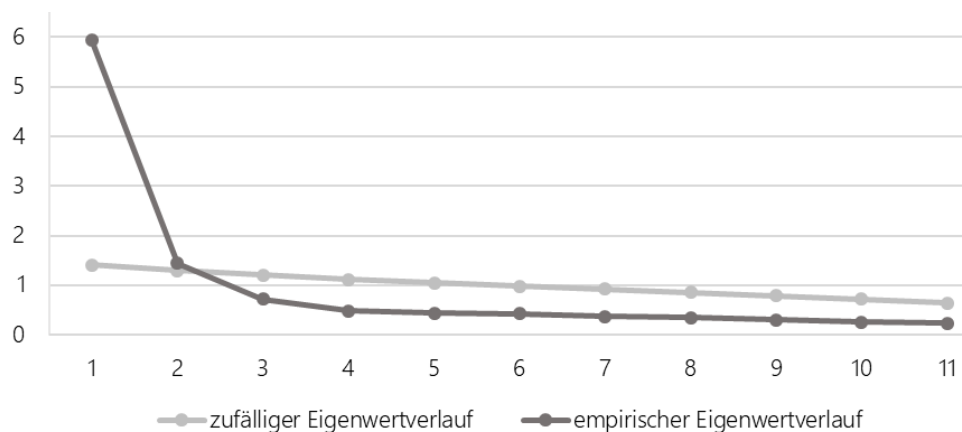


Diagramm 23: Screeplot (Item 11)

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1. Faktor	5.950	54.087	54.087	3.211	29.187	29.187
2. Faktor	1.449	13.170	67.257	2.498	22.708	51.895
3. Faktor	0.725	6.591	73.848	2.415	21.952	73.848

Tabelle 64: Erklärte Gesamtvarianz der Faktoren vor und nach der Rotation (Item 11)

Komponente	Item	1. Ladung	2. Ladung	3. Ladung
1. Faktor	angenehm	.791	.179	.235
	macht Spass	.775	.161	.373
	interessant	.716	.193	.401
	gut	.711	.412	.162
	schön	.685	.101	.487
2. Faktor	wichtig	.070	.872	.174
	notwendig	.192	.802	.255
	nützlich	.336	.802	.084
3. Faktor	leicht	.286	.150	.813
	einfach	.408	.164	.753
	klar	.306	.355	.683

Tabelle 65: Rotierte Hauptkomponentenmatrix mit Faktorenladung (Item 11)

Die Korrelationsmatrix zeigt, dass zwischen der *affektiven* und *kognitiven Einstellungskomponente* ein *signifikanter* Zusammenhang vorliegt (Tabelle 21). Der Effekt fällt *stark* aus. Auffallend ist, dass weder die kognitive noch die affektive Komponente signifikant mit den anderen Variablen korreliert. Interessant ist vor allem, dass *keine* signifikante Korrelation zwischen den

Einstellungskomponenten der Grammatik und den *affektiv-motivationalen Konstrukten* vorhanden ist.

Die Einstellungskomponenten wurden mittels einer *zweifaktoriellen ANOVA mit Messwiederholung* untersucht. Bei der Untersuchung der *affektiven Komponente* ergibt die ANOVA eine *signifikante Wechselwirkung* zwischen dem Messwiederholungs- und Gruppenfaktor ( $F(2,116) = 3.166$ ,  $p = .046$ ,  $\eta_p^2 = .052$ ). Der Interaktionseffekt entspricht einem *mittleren Effekt* ( $f = .234$ ). Die Teststärke von 98% bedeutet, dass ein 2%iges Beta-Fehler-Risiko besteht, was als sehr gering eingeschätzt wird. Des Weiteren sind ebenso der Haupteffekt der Zeit ( $F(2,116) = 9.790$ ,  $p = .000$ ,  $\eta_p^2 = .144$ ) und der Haupteffekt der Gruppe ( $F(1,58) = 6.739$ ,  $p = .012$ ,  $\eta_p^2 = .104$ ) *signifikant*. Die Bonferroni-korrigierten Post-hoc-Tests zeigen im Einzelnen, dass der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen am Ende des Schuljahres *signifikant* ausfällt ( $t_3$ :  $p = .002$ ). Wie in Diagramm 24 ersichtlich wird, ist die IG der Grammatik gegenüber besser als die KG eingestellt. Auf einer Skala von 0 bis 25 bewegen sich die Werte der IG von 19.89 bis 21.39 (Tabelle 66). Das deutet darauf hin, dass es in der IG zu keinem Zeitpunkt SuS gibt, die der Grammatik gegenüber extrem abgeneigt sind. Während sich die Werte der affektiven Dimension bei der IG nur geringfügig verändern, fällt sie bei der KG drastisch ab. Dabei streuen die Werte der KG weitaus mehr als die der IG (Diagramm 25).

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	20.12	4.954
	IG	18	21.39	3.583
t <sub>2</sub>	KG	42	16.69	6.598
	IG	18	19.67	4.433
t <sub>3</sub>	KG	42	14.43	6.341
	IG	18	19.89	5.223

Tabelle 66: Affektive Einstellungskomponente der Grammatik: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 11)

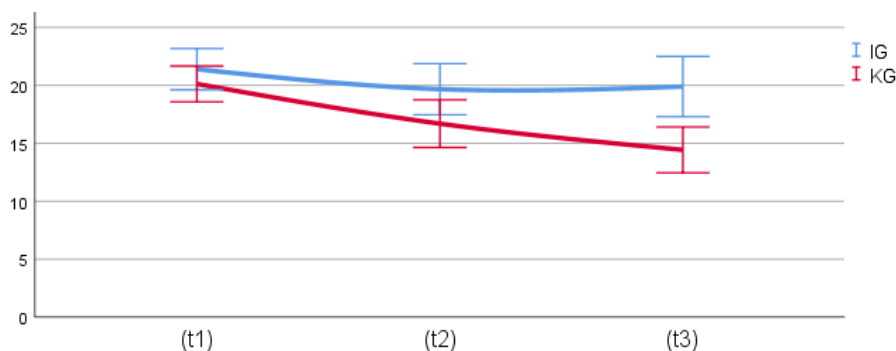


Diagramm 24: Verlauf der Veränderung der affektiven Einstellungskomponente der Grammatik nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 25) (Item 11)

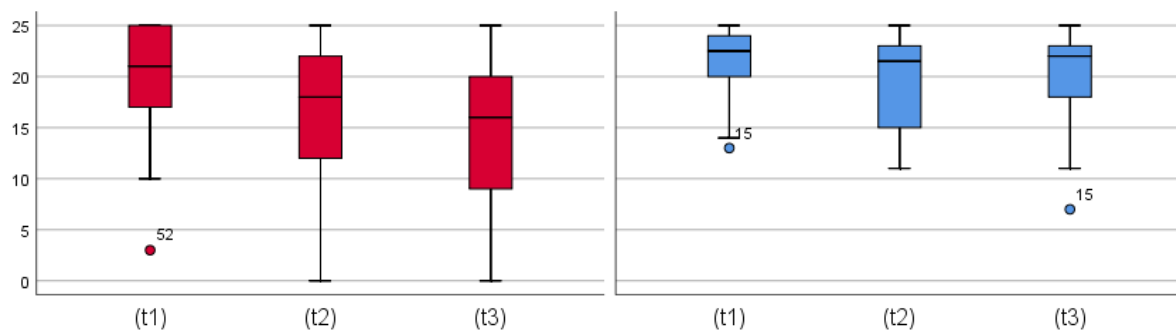


Diagramm 25: Affektive Einstellungskomponente der Grammatik: Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 11)

Bei der Betrachtung der deskriptiven Werte der *kognitiven Komponente* lässt sich feststellen, dass die Untersuchungsgruppen über das ganze Schuljahr hinweg im Mittelwert identische Ergebnisse erzielen, was mögliche Signifikanzen ausschliesst (Tabelle 67). Die Mittelwerte liegen zwischen 12.00 und 14.06 auf einer Skala von 0 bis 15, wobei höhere Werte eine stärkere Forderung nach Grammatik signalisieren. Des Weiteren kann eine zunehmende Streuung der Werte im Zeitverlauf beobachtet werden, was auf eine uneinheitliche Entwicklung in beiden Untersuchungsgruppen hindeutet. Zur Sicherstellung, dass keine signifikanten Unterschiede bestehen, wurde eine ANOVA durchgeführt. Wie erwartet, lässt sich weder ein überzufälliger Haupteffekt für den Faktor Gruppe ( $F(1,58) = .551$ ,  $p = .461$ ,  $\eta_p^2 = .009$ ) noch eine Interaktion zwischen den Faktoren ( $F(2,116) = .884$ ,  $p = .416$ ,  $\eta_p^2 = .015$ ) feststellen. Andererseits liegt ein *signifikanter* Haupteffekt der Zeit ( $F(2,116) = 4.346$ ,  $p = .015$ ,  $\eta_p^2 = .070$ ) vor, weshalb zur Interpretation Mehrvergleiche herangezogen wurden. Dort stellt sich heraus, dass sich die Werte der KG ( $t_1$ – $t_3$ :  $p = .020$ ) zu Beginn und am Ende der Untersuchungsphase *signifikant* voneinander unterscheiden. Andererseits zeigt sich hinsichtlich der kognitiven Einstellung *kein signifikanter* Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen. Bei der Betrachtung der Schaubilder lässt sich festhalten, dass die Werte beider Gruppen eher im oberen Bereich der Skala liegen. Doch es gibt Ausnahmefälle, wie an den Ausreißern zu sehen ist (Diagramm 27).

Messzeitpunkt	Untersuchungsgruppe	n	M	SD
t <sub>1</sub>	KG	42	13.50	2.266
	IG	18	14.06	1.392
t <sub>2</sub>	KG	42	12.67	3.318
	IG	18	12.44	2.895
t <sub>3</sub>	KG	42	12.00	3.774
	IG	18	13.06	2.623

Tabelle 67: Kognitive Einstellungskomponente der Grammatik: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 11)

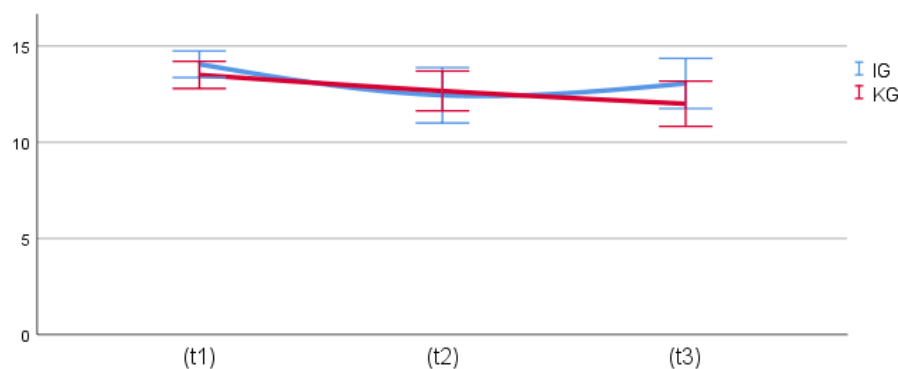


Diagramm 26: Verlauf der Veränderung der kognitiven Einstellungskomponente der Grammatik nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 15) (Item 11)

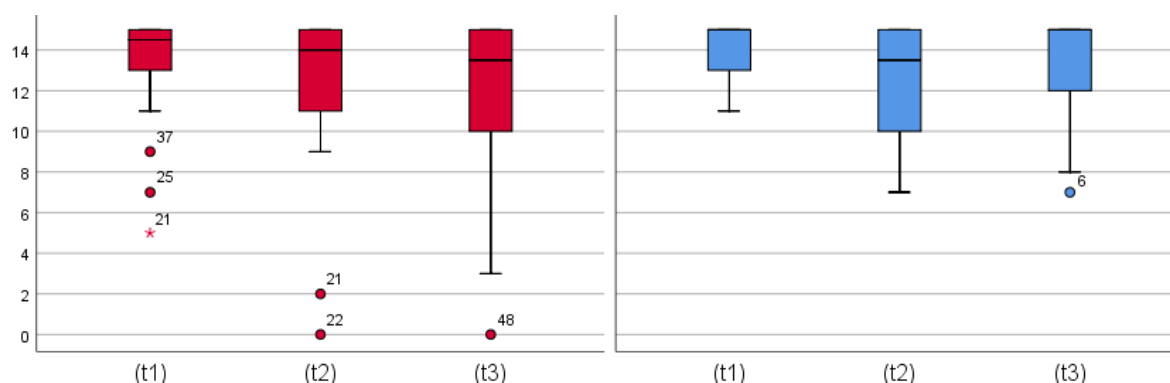


Diagramm 27: Kognitive Einstellungskomponente der Grammatik: Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 11)

#### IV.5.1.5 Hypothesenprüfung

Im Folgenden sollen die aufgestellten Hypothesen, die quantitativ getestet wurden, zusammenfassend dargestellt werden, um eine erste Zwischenbilanz zu ziehen. Damit soll gesagt sein, dass die Befunde an dieser Stelle *nicht als die endgültigen Befunde interpretiert* werden sollen. Erst in der Diskussion werden die hypothesenbezogenen Befunde mit den qualitativ gewonnenen Befunden in Verbindung gesetzt und deren Aussagekraft kritisch beleuchtet.

**H1:** Die Hypothese, dass der dramapädagogische FSU im Vergleich zum herkömmlichen FSU zu einer besseren Lernleistung im mündlichen und schriftlichen Bereich führt, lässt sich - mit einigen Einschränkungen - *annehmen*: Bei Betrachtung der Gesamtscores lässt sich die Hypothese in Hinsicht auf den *allgemeinen Lernfortschritt* annehmen. Über die vier Tests hinweg betrachtet, lösten die SuS der IG alle Tests besser und drei davon signifikant besser (ab S. 172). Die Ergebnisse zum allgemeinen Lernfortschritt stimmen mit den Ergebnissen zur *allgemeinen Sprachkompetenz* überein. Anhand der starken Haupteffekten der ANOVA lässt sich nachweisen, dass die dramapädagogisch unterrichteten SuS eine bessere rezeptive und produktive Sprachkompetenz als die SuS im herkömmlichen FSU aufweisen (ab S. 180). Die Regressionsanalyse bestätigt den Zusammenhang zwischen der ermittelten Sprachkompetenz und dem Unterrichtsansatz. In Hinsicht auf die *schriftliche Sprachproduktion* ist die Hypothese eingeschränkt gültig. Auf der Ebene des Gesamtergebnisses können entsprechend den Bootstrap-Ergebnis-

sen signifikante Unterschiede festgestellt werden. Betrachtet man die bewerteten Bereiche, dann zeigen sich Unterschiede bei zwei von vier Bereichen. Genau genommen sind die SuS der IG im Hinblick auf den *Umfang und Erfüllung der Aufgabenstellung* sowie die *Rechtschreibung* signifikant besser als die SuS der KG. In Hinsicht auf den *Grammatik-* und *Wortschatzbereich* liegen jedoch keine Unterschiede vor. Zur Überprüfung der Teilvorhersage zum *mündlichen Leistungsbereich* wurden ebenfalls t-Tests mit der Bootstrap-Technik durchgeführt. Die Berechnungen weisen nach, dass die DP einen mittleren Einfluss auf die Entwicklung der allgemeinen mündlichen Sprachproduktion und die Aussprache hat (ab S. 183).

- H2:** Die Hypothese, dass die im dramapädagogischen FSU erworbene allgemeine Sprachkompetenz nachhaltiger ist, wird *widerlegt*. Anhand der ANOVA mit Messwiederholung lässt sich in Hinsicht auf die Behaltensleistung kein Vorteil zugunsten der DP nachweisen (ab S. 180). Die Berechnungen legen nahe, dass sich die rezeptive und produktive Sprachkompetenz der SuS in beiden Untersuchungsgruppen, entgegen der Prognose, gleichermassen über die Zeit hinweg verändern und gleichermassen stabil sind.
- H3:** Die Hypothese, dass die SuS im dramapädagogischen FSU motivierter als im herkömmlichen FSU sind, wird *angenommen*. Die Ergebnisse der ANOVA mit Messwiederholung lassen darauf schliessen, dass die Motivation im dramapädagogischen FSU fortlaufend hoch bleibt, während sie im herkömmlichen Unterricht im Laufe des Schuljahres signifikant nachlässt (ab S. 190).
- H4:** Die Hypothese, dass die Einstellungen zur Lernsituation besser im dramapädagogischen FSU ist, wird *angenommen*. Die statistischen Ergebnisse geben wieder, dass die SuS der IG signifikant besser der Lernsituation gegenüber eingestellt sind als die SuS der KG (ab S. 192).
- H5:** Die Hypothese, dass das Interesse am Fremdsprachenlernen grösser im dramapädagogischen FSU als im herkömmlichen FSU ist, wird *abgelehnt*. Zwischen der DP und dem Interesse am Fremdsprachenlernen im Allgemeinen lässt sich, entgegen der Erwartung, kein Zusammenhang feststellen, da keine Interaktion zwischen dem Zeit- und Gruppenfaktor vorliegt (ab S. 193).
- H6:** Die Hypothese, dass die SuS im dramapädagogischen FSU weniger Sprachangst im Vergleich zu den SuS im herkömmlichen FSU empfinden, wird *verworfen*. Die Ergebnisse der ANOVA legen nahe, dass sich die Untersuchungsgruppen entgegen der Erwartung nicht in Hinsicht auf die Sprachangst voneinander unterscheiden (ab S. 195).
- H7:** Die Hypothese, dass die SuS im dramapädagogischen FSU die Grammatik besser als die SuS im herkömmlichen FSU anwenden, ist *eingeschränkt gültig*. Ausgehend davon, dass bei vier von zwölf Grammatikaufgaben signifikante Unterschiede zwischen den Gruppen zu verzeichnen sind (ab S. 176), dass es keine Unterschiede in der Bewertung der grammatischen Korrektheit bei der Schreibaufgabe gibt (ab S. 178) und dass signifikante Unterschiede im ermittelten RF-Wert bestehen (ab S. 180), kann gesagt werden,

dass die SuS der IG einige Grammatikregeln besser beherrschen. Aus den divergierenden Ergebnissen resultiert, dass die Hypothese weder gänzlich angenommen noch verworfen werden kann.

**H8:** Die Hypothese, dass die SuS im dramapädagogischen FSU die Grammatik besser verstehen, wird *verworfen*. Die Ergebnisse der ANOVA weisen keine Wechselwirkung zwischen den Faktoren Zeit und Gruppe nach (Item 3 in Kap. IV.5.1.4). Des Weiteren deutet die Auswertung der Mehrfachantworten-Sets darauf hin, dass keine grossen Unterschiede zwischen den Gruppen bestehen (Item 4 bis 6 in Kap. IV.5.1.4).

**H9:** Die Hypothese, dass die SuS im dramapädagogischen FSU im Vergleich zu den SuS im herkömmlichen FSU der Grammatik gegenüber affektiv positiver eingestellt sind, wird *angenommen*. Die Ergebnisse der ANOVA fallen signifikant zugunsten der IG aus (Item 10 und 11 in Kap. IV.5.1.4). Der Befund wird durch die Kontingenzanalysen bekräftigt (Item 2, 7 und 8 in Kap. IV.5.1.4).

## IV.5.2 Qualitativer Teil

Im Folgenden werden die Ergebnisse der Gruppendiskussion präsentiert.<sup>203</sup> Die relevanten Zitierstellen wurden ausgeschnitten und nach übereinstimmenden Mustern in das Kategoriensystem eingeordnet. Demgemäss werden die Ergebnisse kategorieweise dargestellt werden, um einen besseren Überblick über die Daten zu ermöglichen. Die Ergebnisse werden im letzten Absatz des jeweiligen Abschnitts interpretativ kommentiert. Abschliessend werden die Erkenntnisse aus der Gruppendiskussion kategorieübergreifend noch einmal prägnant in Kap. IV.5.2.2 dargestellt. Um Redundanzen zu vermeiden, werden die aus der Gruppendiskussion gewonnenen Ergebnisse erst in der Diskussion bzw. in Kap. V.1 zu den Resultaten der Fragebogen- und Testerhebungen in Beziehung gesetzt. Deshalb versteht sich die summarische Darstellung der Ergebnisse (Kap. IV.5.2.2) wie schon die Hypothesenprüfung (Kap. IV.5.1.5) als Zwischenbilanz.

### IV.5.2.1 Kategorien

#### *Unterricht*

Als die Diskussionsleiterin die SuS zu Beginn des Interviews fragte, wie sie den Unterricht in der 5. Klasse fänden, antworteten sie, dass es auf die jeweiligen Lehrer und Stunden ankomme. Auf die Frage, welches Fach ihnen am meisten Spass gemacht habe, entgegneten alle begeistert im Chor: «Deutsch!» Die Frage nach dem «Warum» löste schliesslich das Gespräch über die Deutschstunden aus:

P: A časovi, kakvi su oni bili?

E10: Pa, //zavisi kod koga.//

E15: //Pa zabavni.// Ponekad dosadni.

P: Mhm, pa dobro, ali pošto (.) a pošto su neki bili zabavni, a neki dosadni, koje bisto vi onako izdvojili iz cele te priče? Koji vam je čas bio //onako// najzabavniji?

E14: //Nemački.//

<sup>203</sup>

In Kap. IV.5.2 wird die Alltagssprache zulasten des wissenschaftlichen Stils vorgezogen, weil mit dem wissenschaftlichen Schreiben das Risiko einer Fehlinterpretation grösser ist (für Risiken bei der Übersetzungsarbeit s. Kap. IV.3.2). Die Sprache bleibt also nah an den Aussagen der SuS, damit der Leser die Möglichkeit hat, selbst Schlüsse aus den verwendeten Ausdrücken der SuS zu ziehen.

E15: //Nemački.//  
 SuS: NEMAČKI (svi istovremeno)!  
 P: Nemački (iznenađeno)? Jaoj, kakva slučajnost! Što nemački?  
 E14: Zato što nismo //radili kao obično.//  
 E17: //Zato što smo se igrali.//  
 E9: //Nismo učili kao kod drugih,// nego kroz igru.  
 E13: Nego kroz zabavu.  
 E14: //Stalno smo radili// neke igre i nešto tako. I nije bilo/  
 E11: //Nego se igrali.//  
 E15: //Igrali se.//  
 E12: I obnavljamo kroz igru.  
 E14: Da, i nije bilo //obično kao na svim ostalim.//  
 E14: //Nije bilo dosadno.//  
 E13: //Da.//  
 P: Aaa (iznenađeno). Znači bilo totalno različito nego kod ostalih?  
 E12: Da.  
 E8: Da.  
 E12: I nikada nije bilo dosadno.  
 P: To je dobro. Je l' to dobro?  
 SuS: Da (potvrđujući verbalno i neverbalno)  
 E5: Super.  
 (Z: 38–65)

Der obige Transkriptausschnitt zeugt von einer kohärenten Einstellung der Gruppe in der Diskussionsrunde. An dieser Stelle unternahmen die SuS den Versuch zu erklären, was das Hervorstechende am Deutschunterricht gewesen sei.<sup>204</sup> Sie hoben hervor, dass die Deutschstunden nie eintönig, sondern immer spannend gewesen seien. Besonders Spass gemacht habe ihnen die spielerische Art zu lernen. Die Aussagen machen darauf aufmerksam, dass andere Lehrpersonen hauptsächlich traditionell unterrichten und die SuS es nicht gewohnt sind, dramapädagogisch zu lernen.

Dass die SuS überaus zufrieden mit dem Deutschunterricht waren, beweist auch, dass sie im Laufe der Diskussion mehrmals nachdrücklich wiederholten, wie hervorragend die Stunden gewesen seien (Z: 211, 216, 661, 700, 702). Wie glücklich die SuS über die Möglichkeit waren, spielend Deutsch zu lernen, wird in der folgenden Passage deutlich. So meinte E15, alle würden sehr gerne an die Deutschstunden zurückdenken, weil sie in fast jeder Stunde gespielt hätten – was von den anderen SuS nickend bestätigt wurde.<sup>205</sup> Der Aussage schloss sich E14 an, indem er betonte, dass sie die Stunden, in denen sie schauspielern konnten, am schönsten gefunden hätten. Dies wurde von E17 bejahend unterstützt:

E15: Rado se sećamo svih časova nemačkog gde smo se igrali, a to je //(..) skoro svaki.//  
 SuS: (svi potvrđujući glavom)  
 E14: Da, pogotovu kad smo //glumili.// To je bilo najlepše!  
 E17: Da.  
 (Z: 607–611)

Dass der dramapädagogische Unterricht für sie eine neue und einzigartige Erfahrung darstellte, zeigte ihr Geständnis, misstrauisch gewesen zu sein, als die Deutschlehrerin am Anfang der fünften Klasse gesagt habe, dass sie Deutsch auf eine andere Art und Weise lernen würden (Z: 270–276). E14 gab zu, dass die Klasse gedacht habe, dass der Unterricht wie bei anderen Lehrpersonen aussehen würde (Z: 273). Erst mit der Zeit hätten sie eingesehen, dass es in der Tat anders als im Unterricht bei anderen Lehrpersonen gewesen sei (Z: 283–290).

<sup>204</sup> Für eine begriffliche Klärung s. Fussnote 175.

<sup>205</sup> Im Sinne der Leserfreundlichkeit sowie der Anonymität der SuS halber wird durchgehend die männliche Form verwendet.

Inwiefern die Stunden «anders» waren, verdeutlichen die Aussagen, in denen die Fächer Deutsch und Englisch miteinander verglichen wurden. Im Vergleich zum Deutschunterricht hätten die SuS im Englischunterricht mehr Angst davor gehabt, schlechte Noten zu bekommen (Z: 542–545). Sie seien im Englischunterricht mehr mündlich als schriftlich tätig gewesen, was ihnen das Sprechen erleichtert hätte (Z: 254–255). Allerdings hätten sie sich beim Sprechen sicherer gefühlt, wenn sie auf Deutsch sprechen (Z: 547–551). Ebenso liessen sich Unterschiede hinsichtlich der Einstellung zur Sprache erkennen. Als die SuS gefragt wurden, ob sie Englisch mögen, waren sie geteilter Meinung (Z: 526–541). Im Vergleich dazu gab es keine SuS, die der deutschen Sprache gegenüber negativ eingestellt waren. So äusserte E15, dass er die deutsche Sprache schön fände (Z: 302–306). E1 bekannte sich ebenso zu seiner positiven Einstellung und betonte, dass Deutsch eines seiner Lieblingsfächer sei und er gerne weiterhin auf diese Art und Weise lernen würde (Z: 723–724). Dass diese Meinung alle SuS teilten, beweist die Frage, wie sie weiterhin gerne Deutsch lernen würden, die von allen mit «So wie bis jetzt!» erwidert wurde. Daraufhin fügte E15 hinzu, dass es schön wäre, wenn auch andere Fächer dramapädagogisch gestaltet wären (Z: 291–293).

Der Deutschunterricht wurde ausser mit dem Englischunterricht auch mit anderen Fächern kontrastiert. Laut E14 seien die Deutschstunden dermassen spannend gewesen, dass sie die Zeit vergessen hätten, wohingegen sie im Unterricht bei anderen Lehrpersonen ständig auf die Uhr geschaut hätten (Z: 674–675). Dies validierte E15, indem er hinzufügte, sie seien immer traurig gewesen, wenn die Stunden vorbei gewesen seien (Z: 676). Daraufhin deckte E5 auf, dass sie sich genauso gefühlt hätten, wenn es in den Sportstunden geläutet habe (Z: 678). Diese Konstatierung löste eine Diskussion über die Gemeinsamkeiten der Fächer Deutsch und Sport aus. Die SuS kamen zu dem Schluss, dass sie diese Fächer lieben würden, weil sie oft aktiv seien, sich viel bewegen und selten schreiben würden, weshalb sie das Gefühl hätten, die Zeit vergehe schneller als in den anderen Stunden (Z: 682–689). Dass die SuS einen solchen Unterricht als angenehmer empfunden und mit Spass verbunden hätten, wurde von allen bestätigt (Z: 691–692).

Um herauszufinden, ob die SuS etwas am Unterricht auszusetzen hatten, fragte die Diskussionsleiterin, was ihnen nicht gefallen habe und ob sie Verbesserungsvorschläge hätten. Alle waren der Auffassung, dass am Deutschunterricht nichts geändert werden sollte (Z: 498–505, 517–519). Nur E14 beschwerte sich über die vielen Fragebögen, was allen ein herzhaftes Lachen entlockte (Z: 509–516). Obgleich das Lachen schwer zu deuten ist, dürfte ihm eine unterstützende Funktion zugutekommen.

Die Analyse der Redebeiträge bezeugt, dass der dramapädagogische Unterricht zur Zufriedenheit mit dem Unterricht beitragen kann. Dies untermauern die Tatsachen, dass keine Nachteile laut wurden und der Wunsch, weiterhin dramapädagogisch zu lernen, wiederholt geäussert wurde. Aus den Aussagen geht hervor, dass das Lernen im dramapädagogischen Unterricht in einer angst- und stressfreien Atmosphäre erfolgt, was darin resultiert, dass sich die SuS wohler fühlen und motivierter arbeiten. Aus dem Vergleich des Deutschunterrichts mit dem Sportunterricht resultiert, dass ein bewegungsreicher Unterricht die Einstellung zum Lernobjekt optimieren kann. Andererseits verweisen die Redebeiträge auf das elementare Problem



des traditionell ausgerichteten Unterrichts; er kann sich auf die Motivation, die Einstellung, die Lerneffizienz und das Wohl der SuS schlecht auswirken.

### *Lerneffekte*

Die SuS vermittelten den Eindruck, den Lerneffekt dramapädagogischer Übungen anfänglich bezweifelt zu haben. So gestand E13, dass alle zuerst gedacht hätten, sie würden im Unterricht nur spielen. Erst nach etwa einem halben Jahr sei ihnen bewusst geworden, dass Spielen und Lernen Hand in Hand gingen. E17 und E14 schlossen sich seinem Geständnis an, indem sie hinzufügten, letztendlich begriffen zu haben, dass sie dank dramapädagogischer Aktivitäten einfacher und mehr gelernt hätten. Begeistert von den Aussagen der SuS konstatierte die Diskussionsleiterin, sie hätten also eingesehen, dass man spielend auch lernen könne, was von der Klasse bejahend und kopfnickend unterstützt wurde:

E13: //Pa mi smo mislili da se u stvari samo igramo, // a u stvari, posle možda pola godine, smo shvatili da je to //(.) učenje. //

E17: //da je lakše za učenje. //

E14: Da smo mnogo više naučili.

P: Aa (oduševljeno). Znači to je to. Znači onda ste shvatili: Ej, pa ja nešto ću i da naučim.

SuS: Da (slagajući se i neverbalno).

(Z: 654–660)

Die Erfahrung, dass man spielend etwas leichter, schneller und mehr lernen könne, wurde im Gespräch mehrmals aufgegriffen (Z: 73–77, 143, 219–222, 546, 710–714, 656). Das effizientere Lernen begründeten sie einerseits mit dem Spassfaktor. Sie hätten schneller gelernt, weil sie Spass daran gehabt hätten, gleichzeitig spielen und lernen zu können (Z: 224–229). Auf das Spielen und Lernen hinweisend kam E4 zu dem Schluss, dass im dramapädagogischen Unterricht *das*, was sie lieben und hassen würden, verbunden sei. Diese Aussage ergänzten E15 und E7 mit der Feststellung, dass im Endeffekt herausgekommen sei, dass sie nun auch gerne lernen würden:

E4: Pomešali smo stvar koju volimo i ne volimo.

SuS: (neki potvrđujući glavom)

E15: A ispalo je da volimo.

E7: Sve su svemu (završavajući rečenicu od E15).

(Z: 232–235)

Ein weiterer Grund für das erleichterte Lernen lag im Bewegungsfaktor. E11 konkludierte, dass sie den Stoff durch Bewegungsspiele schneller erlernten und besser verstünden, als wenn sie im Unterricht bloss sässen, zuhörten und schrieben – was von anderen SuS kopfnickend unterstützt wurde (Z: 710–714). Des Weiteren wiesen die SuS darauf hin, dass ihnen die Schauspielaktivitäten das Lernen erheblich erleichtert hätten und amüsierend gewesen seien (Z: 482–490).

Dass sich dramapädagogische Aktivitäten lernförderlich auf sie ausgewirkt hätten, hätten sie daran bemerkt, dass sie zu Hause viel weniger für Deutsch als für andere Fächer hätten lernen müssen (Z: 71–73, 193–203, 250–261). Den höheren Energieaufwand für andere Fächer erklärten sie auch damit, dass im Unterricht bei anderen Lehrpersonen nicht genügend geübt werde (Z: 78–84). Die Reduzierung der Lernzeit erklärte E15, indem er ein Beispiel anführte. Seiner Meinung nach verankerten sich Wörter bei dramapädagogischen Aktivitäten im Gedächtnis fester, weil sie immer wieder aufgegriffen würden:

E15: //Kad neku reč// na primer kroz igru, hm, to dosta puta //ponovimo i onda nam se ureže u pamćenje// i sve znamo.  
(Z: 145–146)

In der obigen Passage fällt auf, dass E15 erkannte, dass die Behaltensleistung steigt, wenn das Lernen mit Bewegung und Spass in Verbindung gebracht wird. E14 validierte seine Aussage, woraufhin E12 ergänzend meinte, dass die dramapädagogischen Aktivitäten ihnen ebenso geholfen hätten, grammatische Regeln leichter zu erwerben, was von E14, E15 und E18 bejahend quittiert wurde (Z: 149–153). Dass dramapädagogische Aktivitäten das Erlernen grammatischer Strukturen begünstigen, zeigte sich an der Reaktion, als die SuS aufgefordert wurden, sich an einige dramapädagogische Grammatikübungen zu erinnern. Sie tauschten sich kurz enthusiastisch über die verschiedenen Übungen aus und waren der Meinung, dass sie ihnen das Erlernen und Verstehen von Regeln erleichtert hätten (Z: 452–478, 635–646). In den Aussagen war u. a. deutlich zu erkennen, dass die Übungen dazu beitrugen, den Wortschatz leichter zu erwerben.

Die SuS fanden ausserdem, dass der Effekt dramapädagogischer Übungen am meisten beim Sprechen spürbar gewesen sei (Z: 133–144). In Hinsicht auf die mündliche Sprachproduktion seien ihre Englischkenntnisse nach ihren Einschätzungen schlechter als ihre Deutschkenntnisse, obwohl sie die englische Sprache (paradoxerweise) seit fünf Jahren lernen würden (Z: 307–313, 316–331, 522–523, 547–551). Dass es ihnen leichter falle, auf Deutsch zu sprechen, liege E14 zufolge daran, dass im Englischunterricht mehr gesprochen als geschrieben werde (Z: 254–255). Deshalb einigten sie sich darauf, dass es besser sei, die Sprache mündlich statt schriftlich zu üben. Man könne so nämlich nicht nur das Sprechen fördern, sondern auch den Grammatik- und Wortschatzerwerb zielgerichtet vorantreiben (Z: 433–443).

Die Diskussionsleiterin wollte zudem erfahren, wie sich die DP auf die Entwicklung ihrer Schreibkompetenz auswirkte. Obwohl sich Gegenspieler mit ihren Einstellungen präsentierten, gab es wenige Informationen über den Schriftspracherwerb. Während E13 einerseits der Auffassung war, dass die dramapädagogischen Aktivitäten den schriftlichen Erwerb eher weniger gefördert hätten, antwortete E15 zeitgleich, dass die Lehrerin alles an der Tafel aufgeschrieben habe, sodass sie während des Spiels immer auf die Tafel hätten schauen können, was dazu geführt habe, dass sie sich die Wörter, wie er hyperbolisch ausdrückte, nach dem «fünfhundertsten Mal» hätten merken können (Z: 582–587). Anschliessend wurden sie gefragt, ob ihnen das Szenische Schreiben geholfen habe, ihre Schreibfertigkeit zu entwickeln, worauf bejahende oder kopfnickende Antworten folgten (Z: 589–594).

Die SuS fanden, dass die erhöhte Merkleistung den dramapädagogischen Übungen zu verdanken sei (Z: 489–497, 596–597). Auf der einen Seite merkten sie dies daran, dass sie zu Hause mehr Zeit in Englischlernen hätten investieren müssen, weil sie sich an den Stoff aus dem Deutschunterricht viel besser erinnerten hätten (Z: 246–248). Auf der anderen Seite stellte E17 fest, dass ihnen das Zurückdenken an die dramatischen Spiele geholfen habe, problematische Prüfungsaufgaben zu lösen (Z: 493). E14 fügte anschaulich hinzu, dass sie die Spiele nochmals im Kopf nachgespielt hätten, wenn sie eine Prüfungsaufgabe nicht hätten lösen können, was ihnen geholfen hätte, zur Lösung zu gelangen (Z: 495–496).

Auffallend ist, dass E14 infrage stellte, ob Deutsch tatsächlich leichter zu erlernen sei als Englisch. Wie in der folgenden Passage zu sehen ist, schlussfolgerte er, dass Deutsch vielleicht doch schwieriger als Englisch sei, aber dass sie dank der Art, wie sie Deutsch gelernt hätten, das Gefühl gehabt hätten, Deutsch sei leichter als Englisch. Auch E13 und E17 waren der Auffassung, dass dieser Eindruck auf die DP zurückzuführen sei:

E14: A možda je nemački teži od engleskog ovako, ali smo mi to drugačije //radili,// pa nam je to ispalo lakše.

E13: //Da.//

E17: Drugačije smo učili.

(Z: 362–364)

Die SuS wurden zudem gebeten, ihre Lernschwierigkeiten zu schildern. E14 gab zu, Schwierigkeiten mit der deutschen Aussprache gehabt zu haben, weil die Interferenz der englischen Sprache anfangs stark gewesen sei (Z: 307–308). Sie fand, dass vor allem die Umlaute das Schreiben erschwert hätten, weil es für sie neue Buchstaben gewesen seien (Z: 580–581).

Die SuS erkannten auch, dass Spass im Unterricht eine wichtige Voraussetzung für die Aufrechterhaltung der Konzentration ist. E2, E6, E14 und E18 waren sich einig, dass sie schnell abgelenkt würden, wenn ihnen in einem Unterricht, in dem nur geschrieben werde, langweilig sei. Indes könnten sie sich mühelos konzentrieren, wenn der Unterricht mit Spass verbunden sei (Z: 262–269). Aus dem nachstehenden Transkriptausschnitt erkennt man, dass die Aufmerksamkeitsleistung nicht nur auf den Spassfaktor, sondern auf die bewegungsreichen Drama-Aktivitäten zurückzuführen ist. E15 erzählte, dass sie sich bei anderen Lehrpersonen immer auf dem Stuhl herumgedreht hätten, um sich jemanden zum Plaudern zu schnappen, was von den anderen nickend bejaht wurde. Im Deutschunterricht hingegen hätten sie dafür keine Zeit gehabt, weil sie stets in ein Spiel verwickelt und in Bewegung gewesen seien. E14 validierte die Erklärung, indem sie hinzufügte, dass sie aus diesem Grund in den Deutschstunden irgendwie vergessen hätten, auf die Uhr zu schauen, woraufhin E15, E7 und E5 ergänzend meinten, dass sie sich traurig gefühlt hätten, wenn die Stunden vorüber gewesen seien:

E15: Da, na nekim časovima na kojima nastavnica predaje, mi se samo okrećemo i gledamo ko sa kim priča i sa kim ćemo da pričamo.

SuS: (potvrđujući glavom)

E14: Da.

E15: A ovde nemamo //vremena.// Stalno smo u pokretu, u igri/

E14: //Da i na (.)// I na svim časovima samo gledamo kada će da zvoni, a na nemačkom zaboravimo nekako na to.

E15: Da, i bude nam žao što je zvonilo.

E7: Da, i brzo prođe //vreme.//

E5: //Da, isto kao i// na fizičkom.

E14: Da (smejući se).

(Z: 669–679)

Über die Auswirkungen des dramapädagogischen Unterrichts auf die Entwicklung anderer Kompetenzen wurde ebenfalls diskutiert. Die SuS bemerkten, dass neben ihrer sprachlichen ausserdem ihre performative Kompetenz gefördert wurde (Z: 620–622). Ebenso stellten sie fest, dass bei Spielen mit Wettbewerbscharakter die Fähigkeit, schnell zu handeln, verbessert und Problemlösungsstrategien entwickelt worden seien (Z: 623–634). Hier wird deutlich, dass bei den SuS sowohl die Handlungs- als auch die Sozialkompetenz gefördert wurden.

Die SuS vermittelten schlussendlich den Eindruck, den dramapädagogischen Unterricht ernst genommen zu haben. Als gegen Ende des Gesprächs die Diskussionsleiterin resümierte, dass

sie festgestellt hätten, dass die DP nicht nur Spass mache, sondern auch nützlich sei, stimmten die SuS ihrem Fazit zu (Z: 663–664). Die Schlussfolgerung krönte E14, indem er metaphorisch – auf den Instant-Kaffee «Nescafé 2 in 1» anspielend – ausdrückte, wie gewinnbringend die Verbindung von Lernen und Spielen durch die DP sei (Z: 665).

Die Analyse der Diskussionsbeiträge ergibt, dass die SuS die positiven Effekte auf den Spass- und Bewegungsfaktor der DP zurückzuführen. Die SuS erkannten, dass durch den dramapädagogischen Unterrichtsansatz der Lernerfolg und ihre Motivation erhöht, eine positive Einstellung entwickelt, die Lernzeit verringert, die Behaltensleistung optimiert und die Konzentration längerfristig aufrechterhalten werden kann. Sie realisierten ebenso, dass die Verschmelzung von Spielen und Lernen die Verstehens-, Lern- und Erwerbsprozesse begünstigen kann. Ihren Aussagen zufolge war der DP vor allem die Entwicklung ihrer mündlichen produktiven Sprachkompetenz zuzuschreiben. Es zeigt sich auch, dass sich die DP laut den SuS lern- und behaltensförderlich auf den Wortschatz- und Grammatikerwerb auswirken kann. Abgesehen von den sprachlichen Kompetenzen können aber auch die performativen, sozialen und andere Fähigkeiten gefördert werden. Die DP hatte ebenso einen grossen Einfluss auf ihre subjektive Wahrnehmung des Schwierigkeitsgrades: Sie hatten den Eindruck, den Stoff leichter lernen und anwenden zu können, weshalb sie sich sicherer beim Sprechen fühlten. Hinzu kommt, dass der motivierende und mit Spass verbundene Unterricht ihre subjektive Zeitwahrnehmung beeinflusste, weil sie das Gefühl hatten, die Zeit vergehe schneller als in anderen Stunden. Die Redebeiträge zeigen deutlich, dass die SuS der Ansicht sind, dass der dramapädagogische Unterricht lernförderlicher und motivierender als der herkömmliche Unterricht ist.

### *Lehrperson*

Ausgehend von der Frage der Gesprächsleiterin, welche Einstellung sie zu der Deutschlehrerin hätten, wurden im Gespräch interessante Aussagen laut. Aus der nachstehenden Passage geht hervor, dass die SuS die Deutschlehrerin als eine stets gut gelaunte, fröhliche, warmherzige, lachende, kreative Person, welche Freude am Unterrichten habe, wahrgenommen hätten, was zum Spass am Unterricht beigetragen habe (s. auch Z: 211–215):

P: //Šta vi mislite kako nastavnica// izgleda?

E14: Pa Vi //ste uvek raspoloženi!//

E15: //Vi ste stalno dobri.//

SuS: (smejući se)

P: Pa baš zato! A kako vam izgledaju drugi nastavnici kad onako na onaj drugi način predaju?

E17: Pa zavisi //kako ko.//

E4: Pa //onako su ozbiljniji.//

E7: Ozbiljniji su.

E5: Ozbiljnije nego (.) //Puno// ozbiljnije.

E14: //Da.//

P: Je l' to kod vas stvara neki drugačiji //pristup?//

E14: //Da, pritisak.//

E17: Da.

P: Pritisak, je l'?

E15: Da.

E14: Da, kada je neko neraspoložen, onda sve to utiče na sve.

E17: I onda je smor na času.

P: Aha, smoran čas.

E14: Da.

P: A ovako?

E14: Ovako //nam je zanimljivije.//

E17: // nam je zanimljivije.//

E15: Nastavnica je uvek vesela. Smeje //se. Nikad// nije tužna. Svaki put neke nove igre. Petsto puta ponovimo sve novo, zabavno je i lepo je.

E17: //Da.//

(Z: 162–188)

Auffallend ist, dass in diesen Aussagen die Deutschlehrerin wieder in Vergleich mit anderen Lehrpersonen gestellt wird. Andere Lehrpersonen seien viel ernster und teilweise auch schlechter gelaunt. Dies führe dazu, dass die SuS unter Druck stünden und den Unterricht als langweilig empfänden (Z: 166–183). Im Gegensatz dazu sei es im Deutschunterricht viel gelassener und interessanter gewesen (Z: 183–188).

Des Weiteren stellte E15 die Deutschlehrerin als eine hilfswillige und kompetente Person dar (Z: 380–383). Er empfand es als äusserst positiv, dass die Klasse von der Lehrerin im Unterricht nie angeschrien oder bestraft worden sei (Z: 444–448). Dies sei jedoch bei anderen Lehrpersonen der Fall, was zur Folge habe, dass sie sich nicht trauen würden, sich im Unterricht zu Wort zu melden (Z: 405–406).

Wie sehr sie den Unterricht und die Deutschlehrerin schätzten, kommt in der Aussage von E7 zum Ausdruck. Er meinte, alle seien traurig, weil sie nächstes Jahr nicht mehr von derselben Deutschlehrerin unterrichtet würden (Z: 703). E14 gestand auch, dass die Klasse Angst vor der neuen Lehrperson habe (Z: 760–761).

An der Analyse der Redebeiträge ist deutlich zu erkennen, wie viel den SuS am korrekten Umgang und Begegnung auf Augenhöhe mit ihnen lag. Dies äussert sich darin, dass sie motiviert und froh darüber waren, von einer Lehrperson unterrichtet worden zu sein, die sich durch die genannten Attribute auszeichnet. Am Vergleich der Deutschlehrperson mit anderen Lehrpersonen lässt sich erkennen, durch welche Umstände Frust und Demotivation ausgelöst werden können. Demnach wird in den Ausführungen der SuS manifest, dass die Lehrperson einen beträchtlichen Einfluss auf die Motivation und Einstellung hat und somit eine wichtige Voraussetzung für einen gelungen (dramapädagogischen) Unterricht sein kann.

### *Angst*

Die offene Fragestellung der Schulpädagogin, ob sie sich am Anfang der fünften Klasse davor fürchteten, Deutsch zu lernen, bejahte die Mehrheit der SuS (Z: 339–345). Ihre Angst beruhte zum Teil auf dem Vorurteil, dass die deutsche Sprache eine schwere Sprache und u. a. schwieriger als Englisch sei (Z: 353–358). Das Unbehagen der meisten SuS beim Sprechen erklärten sie einerseits damit, dass sie Deutsch nie zuvor gelernt hätten und andererseits mit der neuen Unterrichtsweise. Sie seien es nicht gewohnt gewesen, sich im Unterricht zu bewegen und zu spielen, weshalb sie zuerst Angst vor mündlicher Beteiligung gehabt hätten (Z: 354, 365, 367–379). Es scheint, als ob sich die Mehrheit der SuS am Anfang gehemmt fühlte, sich vor der Klasse zu bewegen, weil ihre Lernerfahrung ausschliesslich auf dem traditionellen Unterricht beruhte. So erzählte E14, er habe Angst davor gehabt, etwas Falsches zu sagen, weil er sich über mögliches Verhalten in Rollenspielen im Unklaren gewesen sei (Z: 389–391). Als weitere Ursachen nannten einige SuS auch die Prüfungen: Manche SuS gaben zu, dass die Videodokumentation der mündlichen Prüfung für ein wenig Lampenfieber

gesorgt habe (Z: 556–575). Dennoch waren sich alle einig, dass sie es als leichter empfunden hätten, mündlich statt schriftlich getestet zu werden (Z: 576–577).

Dass sich die Angst mit zunehmender Zeit verringert habe, beteuerten alle SuS (Z: 351–352). Die Aussage von E15 weist darauf hin, dass die Prüfungsangst verschwunden sei, sobald sie eingesehen hätten, dass die Prüfungen doch nicht so schwierig, wie zuvor erwartet, gewesen seien (Z: 566). Warum ihre Angst vor dem Unterricht und dem Sprechen nachliess, erklärten sie mehrheitlich im Kontrast zu den anderen Unterrichtsfächern. Laut E15 habe sich die Angst dank der Deutschlehrperson gelöst, weil sie immer alle aufgemuntert habe, wenn sie etwas nicht meistern konnten und jederzeit bereit gewesen sei, den Stoff unzählige Male zu wiederholen, bis ihn alle beherrscht hätten (Z: 398–400). Weiter führte E15 aus, dass andere Lehrpersonen sie anschreien würden, wenn sie Fehler machen würden, was zur Folge habe, dass sie im Unterricht generell schweigen würden (Z: 405–406). Seiner Meinung schlossen sich E2 und E8 an. Ebenso validierte E14 diesen Standpunkt, indem er hinzufügte, dass er und seine Mitschüler die Fächer deswegen hassen würden (Z: 427–432).

E15 unternahm den Versuch, das Nachlassen der Angst durch die spezifischen Bedingungen des Deutschunterrichts und das Verhalten der Lehrperson zu begründen. Er erklärte, dass das Angstgefühl abgenommen habe, als ihm bei spielerischen Aktivitäten bewusst geworden sei, dass Fehler erlaubt seien und im Falle eines Fehlers die Lehrerin nicht schreiend reagieren, sondern sich bemühen würde, den Stoff nochmals begreiflicher darzustellen:

E15: A sad nekako kroz igre shvatili smo da ako mi pogrešimo, neki nastavnici viču na nas, a Vi nam lepo to objasnite i posle sam ja stekao utisak da ste dobri, da može i da se pogreši i da ćete nam samo //još bolje// objasniti i tako.  
(Z: 380–382)

Dennoch sei ihm durchaus bewusst, dass der dramapädagogische Unterricht nichts bringen würde, wenn sie für Fehler, wie bei anderen Lehrern, mit schlechten Noten sanktioniert würden. Zugleich betonte er, im Deutschunterricht keinerlei solche Erfahrungen gemacht zu haben, was von den anderen SuS nickend bestätigt wurde:

E15: Ali nastavnice, ne vredi mi na primer sa nekim da se igramo ko kad pogrešimo, hoće na nas da se dere, da nas kazni. Nego nastavnica nas prošle godine ne znam da l' nas je jednom kaznila. Nikad nije dreknula. I sve je bila lepo. I lepo nam je objašnjavala. Dok bi neki, kad bismo se igrali, čim bismo pogrešili, nas kaznili i dali lošu ocenu. To nastavnica nikad nije uradila.  
SuS: (potvrđujući glavom)  
(Z: 444–449)

E2 und E17 führten weitere Gründe auf. Sie waren der Ansicht, dass sie weniger Angst im Deutschunterricht gehabt hätten, weil die Lehrerin auch lernschwächere SuS gefördert und motiviert habe, bessere Leistungen zu erbringen (Z: 403, 415–416). E7 führte die angstfreie Atmosphäre auf die positive Haltung der Lehrerin zurück und meinte, dass dies der Grund gewesen sei, weshalb sie sich weniger gefürchtet hätten, im Unterricht auf Deutsch zu sprechen (Z: 424–425).

Die Redebeiträge bezeugen, dass sich Schweigen im Unterricht demotivierend und leistungshemmend auf die SuS auswirken kann. Des Weiteren wird ersichtlich, dass Angst im Unterricht negative Einstellungen zu den Unterrichtsfächern auslösen kann. Es ist nicht zu übersehen, dass ein fehlertoleranter, stressfreier und freundlicher Umgang dazu beitragen kann, die Kommunikationsabsicht der SuS zu fördern, was sich wiederum positiv auf die Lernmotivation auswirken kann. Es scheint, als spiele nicht der dramapädagogische Ansatz an sich die

entscheidende Rolle beim Abbau von Hemmungen und Ängsten. Vielmehr wird deutlich, dass der Umgang mit den SuS von Bedeutung für die Erschaffung eines entspannten, fröhlichen und lernförderlichen Lernarrangements sein könnte. Die Datengrundlage erlaubt den Schluss, dass die Lehrperson die Angst der SuS im Unterricht immens beeinflussen kann.

### *Wünsche und Ideen*

Die Analyse der Gesprächsbeiträge deutet darauf hin, dass sich die SuS wünschen, auch in anderen Unterrichtsfächern dramapädagogisch unterrichtet zu werden. Sie waren sich alle einig, dass sie weitaus mehr Spass am Lernen hätten, wenn andere Lehrpersonen ihren Unterricht dramapädagogisch gestalten würden (Z: 128–132). Die SuS können sich dramapädagogische Aktivitäten auch im Serbisch-, Mathematik-, Biologie-, Geografie- und Geschichtsunterricht vorstellen (Z: 90–91, 105–107, 118–119, 126). Solche Aussagen lassen nicht nur erkennen, wie zufrieden sie mit dem dramapädagogischen Deutschunterricht waren, sondern auch, wie sehr sie sich nach interessanten, kreativen und spielerischen Übungen in anderen Fächern sehnen:

E14: //Da, kad bi se na dobar način// radilo bilo bi mnogo zanimljivije.

E17: Da.

P: Misliš da bi se moglo ovom dramskom pedagogijom koju je nastavnica uvela ovde //da bude zanimljivije, je l'?

SuS: //Da.// (svi potvrđujući verbalno i neverbalno)  
(Z: 128–132)

Interessanterweise taten einige SuS in der Diskussionsrunde auch Unterrichtsideen kund. So schlug E15 vor, im Serbischunterricht anstatt nur zu lesen und zu schreiben auch Texte zu inszenieren, woraufhin E11 ausdrücklich hinzufügte, dass es so mehr Spass mache (Z: 99–101). E2, E14 und E15 sprachen über die szenische Inszenierung von Zahlen im Mathematikunterricht und spielerisches Lösen von Rechenaufgaben (Z: 111–115). Genauso könnten sie sich vorstellen, Ereignisse im Geschichtsunterricht in Szene zu setzen (Z: 297–300).

Auf der Ebene der Interpretation kann festgestellt werden, dass in der Gruppendiskussion die Einsatzmöglichkeiten des Repertoires an dramapädagogischen Techniken in anderen Fächern angesprochen wurden. Dass dies von den Diskussionsteilnehmenden in Betracht gezogen wurde, beweist, dass sie sich reichlich Gedanken darüber machten, wie sie vom dramapädagogischen Ansatz auch in anderen Unterrichtsfächern profitieren könnten. Dies zeigt, dass die SuS am dramapädagogischen Ansatz nicht nur Gefallen haben dürften, sondern auch, dass sie darin weitere mögliche Lernwege entdeckten.

### **IV.5.2.2 Summarische Darstellung**

Obschon in der Gruppendiskussion zugleich Einzel- sowie Gruppenmeinungen erfahren werden, deren Wahrheitsgehalt aufgrund von Ängsten und Rollen gewiss zum Teil angezweifelt werden kann, ist deren Bedeutungsgehalt nicht zu unterschätzen. Aus dem Vergleich der Diskussionsteilnehmer von dramapädagogischem mit herkömmlichem Unterricht wird gezogen, dass sich auch die SuS der unterschiedlichen Unterrichtsweisen bewusst waren. Im letzten

Auswertungsschritt wurden daher die Unterschiede zwischen den Unterrichtsansätzen aus Schülerperspektive ausgesondert (Tabelle 68).

<b>Dramapädagogischer Unterricht</b>	<b>Herkömmlicher Unterricht</b>
positive Einstellung zum Lernobjekt	eher negative Einstellung zum Lernobjekt
hohe Motivation	Demotivation
spannend und unvorhersehbarer Unterricht	langweiliger und eintöniger Unterricht
viel Spass	wenig Spass
angenehmes und stressfreies Lernarrangement	unangenehmes und stressvolles Lernarrangement
spielendes Lernen	(fast) kein Einsatz von Lernspielen
viel Bewegung	wenig Bewegung
aktiv	passiv
häufiger Sozialformenwechsel	seltener Sozialformenwechsel
hohe Konzentration und Konzentrationsleistung	niedrige Konzentration und Konzentrationsleistung
höhere Behaltensleistung	niedrigere Behaltensleistung
hohe Lerneffizienz	niedrige Lerneffizienz
kleiner Anteil an häuslicher Arbeit (Reduzierung der Lernzeit)	grosser Anteil an häuslicher Arbeit
Begünstigung der Verstehens-, Lern- und Erwerbsprozesse durch Bewegung	keine Begünstigung der Verstehens-, Lern- und Erwerbsprozesse durch Bewegung
Gefühl, die Sprache sei leicht erlernbar	Gefühl, die Sprache sei schwer erlernbar
erleichterter Grammatiktransfer vom Wissen zum Können	
mehr mündliche als schriftliche Aktivitäten	mehr schriftliche als mündliche Aktivitäten
gute mündliche Sprachproduktion	schlechte mündliche Sprachproduktion
Gefühl der Sicherheit beim Sprechen	Gefühl der Unsicherheit beim Sprechen
Förderung lernschwacher SuS durch dramapädagogische Aktivitäten	wenig Förderung lernschwacher SuS
angenehme, lustige, fröhliche und gut gelaunte Lehrperson	angenehme, aber auch furchteinflössende, schreiende, schlecht gelaunte Lehrpersonen
wenig Sprechangst	viel Sprechangst
wenig Angst vor dem Unterricht	mehr Angst vor dem Unterricht
wenig Angst vor Prüfungen	mehr Angst vor Prüfungen
angemessene Fehlerkorrektur	rücksichtslose Fehlerkorrektur
keine Sanktionen bei Fehler	Sanktionierung von Fehlern (durch Anschreien, schlechte Noten,...)
Entwicklung anderer Fähigkeiten (Handlungskompetenz, performative und soziale Kompetenz usw.)	

*Tabelle 68: Unterschiede zwischen dem dramapädagogischen und herkömmlichen Unterricht aus der Schülerperspektive*





## V. Bühne frei für neue Perspektiven

### V.1 Diskussion der Ergebnisse

Die Diskussionen stellen die Synthese aller präsentierten Resultate dar (Kap. IV.5). In den folgenden Abschnitten werden die wesentlichen Erkenntnisse aus der vorliegenden Studie dargestellt, welche mit dem aktuellen Erkenntnisstand in Verbindung gesetzt und unter der Berücksichtigung von Störvariablen und Messinstrumenten erörtert werden. Zu Beginn werden die Befunde gruppenübergreifend auf der Ebene des DaF-Unterrichts im Allgemeinen vorgestellt (Kap. V.1.1). Anschliessend werden die Befunde gruppenvergleichend vor dem Hintergrund der eingangs aufgestellten Hypothesen diskutiert (Kap. V.1.2). Damit soll der bescheidene Kenntnisstand zur Effizienz der DP mit den vorliegenden Erkenntnissen abgeglichen werden. Darauf aufbauend folgt die Diskussion über die Bedeutung der Befunde für den herkömmlichen DaF-Unterricht (Kap. V.1.3).<sup>206</sup> Abschliessend werden die Befunde besprochen, die sich nicht auf die Hypothesen beziehen (Kap. V.1.4).

#### V.1.1 Gruppenübergreifende Befunde

Unter Berücksichtigung der signifikanten Korrelationen in Tabelle 21 lassen sich unabhängig von der Gruppenzuordnung *ein* Wirkungsgefüge und *eine* weitere Wechselwirkung zweier Variablen beobachten. Folgendes Wirkungsgefüge sticht bei der Betrachtung der Korrelationsmatrix heraus: *Je grösser die Motivation zum Deutschlernen, je positiver die Einstellung zur Lernsituation und zum Fremdsprachenlernen, je niedriger die Sprachangst und je besser die schulische Leistung ist, umso grösser ist der Lernerfolg im Deutschunterricht.*<sup>207</sup> Dieser Befund ist eine weitere Bestätigung der Meta-Studie von MASGORET und GARDNER (2003) sowie GARDNERS früheren Untersuchungen, deren Ergebnisse zeigen, dass Motivation, Einstellungen, Angst und Lernerfolg miteinander korrelieren. Sie stellen ebenso Nachweise für die *Affective-Filter-Hypothese* von KRASHEN (1981), die *Involvement-Load-Hypothese* von LAUFER und HULSTIJN (2001) sowie die *Resultativhypothese* von HERMANN (1979) dar. Des Weiteren zeigt sich auch hier, dass die *Sprachangst* negativ mit kognitiven sowie anderen affektiven Variablen korreliert (vgl. MACINTYRE/GARDNER 1994; 1991; GARDNER et al. 1992; HORWITZ et al. 1986; GARDNER et al. 1976). Interessant ist hierbei, dass zwischen der Sprachangst und der allgemeinen Sprachkompetenz ein *schwacher* Effekt vorliegt. Überdies besteht *kein* Zusammenhang zwischen der Sprachangst und den Englischkenntnissen. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion deuten darauf hin, dass die Sprachangst im Englischunterricht mit den Englischkenntnissen und/oder -lehrperson korrelieren könnte (s. Kap. V.1.2.6). Offenbar fällt die Sprachangst je nach Fremdsprache oder Unterrichtsfach unterschiedlich aus.

Die einzigen Variablen, die keine Zusammenhänge mit den affektiven und kognitiven Variablen aufweisen, dafür aber stark miteinander korrelieren, sind die *Einstellungskomponenten der*

---

<sup>206</sup> An dieser Stelle sei noch einmal darauf hingewiesen, dass der *herkömmliche* und *dramapädagogische Unterricht* in der vorliegenden Arbeit *lehrwerkzentrierte Unterrichtsansätze* repräsentieren, die darauf ausgerichtet sind, Lehrwerkinhalte entweder auf die *dramapädagogische* oder auf die *herkömmliche* Art im Unterricht zu behandeln (s. Kap. IV.1.5 und V.2.3).

<sup>207</sup> Für eine begriffliche Klärung s. Fussnote 175.

*Grammatik*. Dieser Befund ist in zweierlei Hinsicht interessant: Erstens scheint es der Fall zu sein, dass negative Einstellungen zum Grammatiklernen nicht zwingend dazu führen, dass die SuS schlecht in Leistungstests abschneiden, weniger Angst empfinden, demotiviert und negativ zum Deutschlernen eingestellt sind – und umgekehrt. Dies könnte ein Hinweis darauf sein, dass die Lernenden die Lernobjekte *Grammatik* und *Sprache* voneinander trennen, was den Beobachtungen vieler Didaktiker entspricht (s. Kap. II.3.2.5). In diesem Fall wäre der vorliegende Befund eine Bestätigung dafür, dass Grammatik unabhängig von der Art der GV als separates System im FSU betrachtet wird. Vermutlich spielt es keine Rolle, ob die Sprache traditionell oder ganzheitlich vermittelt wird, wenn die Lernenden aufgrund ihrer Lernerfahrung bereits eine Vorstellung davon haben, dass Grammatik getrennt von der Sprache gelernt wird (s. Kap. I.3). Allerdings müsste diese Hypothese untersucht werden, weil sie lediglich auf Beobachtungen beruht. Diese Hypothese weiterzuverfolgen, schiene u. a. in Bezug auf die Kontroverse um den Stellenwert expliziter GV und den Einfluss derselben auf das sprachliche Können besonders lohnend. Zweitens ist der Befund insofern interessant, als er zeigt, dass die affektiven und kognitiven Einstellungskomponenten untereinander *konsistent* sind. Anders ausgedrückt bedeutet der vorliegende Befund: *Je besser die affektive Einstellung ist, desto besser ist die kognitive Einstellung*. Daraus kann gefolgert werden, dass die Grammatik umso wichtiger erscheint, je lieber sie gelernt wird und umgekehrt. Auf der Grundlage von Literaturhinweisen hätten *inkonsistente* Einstellungen erwartet werden können. Somit widersprechen die Ergebnisse teilweise den Untersuchungen von ZIMMERMANN (1995) (s. Kap. II.3.1). Leider liegen weder weitere vergleichbare Ergebnisse vor, noch geht aus den vorliegenden Daten hervor, ob die Einstellungen lernkontextabhängig sind oder sonstigen Einflussgrößen unterliegen.<sup>208</sup> Deswegen wäre es interessant, im Rahmen einer qualitativen Erhebung zu erforschen, unter welchen Umständen konsistente und inkonsistente Einstellungen zur Grammatik entstehen.

### V.1.2 Gruppenvergleichende Befunde

Im Folgenden werden die überprüften Hypothesen diskutiert und in Beziehung zu den Ergebnissen der Gruppendiskussion sowie zu anderen Erkenntnissen gesetzt, indem die Untersuchungsgruppen einander gegenübergestellt werden. Die zu diskutierenden Befunde gibt Tabelle 69 wieder.

<sup>208</sup> Das hängt damit zusammen, dass anhand von Korrelationen keine Aussagen über kausale Beziehungen gemacht werden können – man weiss nicht, welche Variable welchen Einfluss ausübt oder ob sie sich überhaupt gegenseitig beeinflussen; ausserdem kann eine Korrelation auch bedeuten, dass die untersuchten Variablen von dritten Variablen gleichermassen beeinflusst werden.

	Eindeutige Befunde	Keine eindeutigen Befunde
Nicht signifikant	Behaltensleistung*	Verstehen grammatischer Strukturen*
	Wortschatz	
	Interesse am Fremdsprachenlernen	
	Sprachangst*	
	Kognitive Einstellung zum Grammatiklernen	
Signifikant zugunsten der IG	Allgemeine Sprachkompetenz	Schriftliche Produktion
	Lernfortschritt	Grammatikkompetenz*
	Rechtschreibung	
	Mündliche Produktion	
	Aussprache	
	Motivation	
	Einstellungen zur Lernsituation	
	Affektive Einstellung zum Grammatiklernen	

Anmerkung: \* Qualitative und quantitative Befunde divergieren (vielleicht).

Tabelle 69: Überblick über die zentralen Befunde der vorliegenden Studie

### V.1.2.1 Lernleistung

In der Gesamtbetrachtung lässt sich festhalten, dass die SuS keinem Unterrichtsansatz nach bevor- oder benachteiligt wurden. Wird jedoch ein Unterrichtsansatz dem anderen gegenübergestellt, ergibt sich ein vielfältiges Bild von Klarheitsstufen. Dem folgt, dass sich die Hypothese zum Lernerfolg teilweise bewährt hat. So sind im Folgenden die Lernleistung im Allgemeinen und die in den einzelnen untersuchten Bereichen (ausgenommen die Grammatik) zu diskutieren.

Der *allgemeine Lernfortschritt* von Anfang bis Ende des Schuljahres verdeutlicht die Überlegenheit der dramapädagogisch unterrichteten SuS gegenüber denjenigen SuS, die auf herkömmliche Weise unterrichtet worden waren (ab S. 172). Wie die Ergebnisse der durchgeführten ANOVA zeigen, lässt sich nur beim 1. LFT kein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen beobachten. Anhand der Ergebnisse der Regressionsanalysen lässt sich festhalten, dass ein grosser Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsansatz und der Lernleistung besteht. Die Teststärke fällt für alle statistischen Tests zu 100% aus, was bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit eines Beta-Fehlers ausgeschlossen werden kann. Interessanterweise ergibt die Regressionsanalyse für den 1. LFT, dass es einen signifikanten Zusammenhang zwischen den Ergebnissen beim 1. LFT und dem Unterrichtsansatz gibt, obwohl die ANOVA für den 1. LFT *nicht* signifikant ausfällt (Tabelle 26). Während die Regressionsanalysen auch für den 3. und 4. LFT zeigen, dass ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Unterrichtsansatz und den Testergebnissen vorliegt, ist dies beim 2. LFT nicht der Fall. Hier lässt sich jedoch ein signifikanter Zusammenhang zwischen der Motivation und der Lernleistung nachweisen (Tabelle 28).

Weshalb nur beim 2. LFT ein signifikanter Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und dem Unterrichtsansatz ausbleibt, ist zu diskutieren: Ich gehe davon aus, dass es sehr unwahrscheinlich ist, dass die DP keinen Einfluss auf die Ergebnisse des 2. LFT hatte – da immerhin zwischen der Motivation (welche durch die DP beeinflusst worden ist) und dem Lernerfolg ein signifikanter Unterschied vorliegt. Dass sich anhand der Regressionsanalyse kein signifikanter Zusammenhang nachweisen lässt, könnte damit erklärt werden, dass der Zusammenhang

zwischen den Testergebnissen und der Jahreszeugnisnote so stark ist, dass der Zusammenhang mit dem Unterrichtsansatz unterdrückt wird. Dies lässt sich bedauerlicherweise nicht an den  $\beta$ -Gewichten ablesen, weil der Unterrichtsansatz eine nominale Variable ist. Ein weiteres Argument für den Einfluss des Unterrichtsansatzes ist, dass alle anderen Regressionsanalysen einen signifikanten Zusammenhang zwischen dem Lernerfolg und dem Unterrichtsansatz zeigen und dass dabei die Motivation nicht als signifikante Prädiktorvariable eingeht. Nicht zuletzt liegen zwischen dem 2. LFT und anderen Tests sowie motivational-affektiven Konstrukten signifikante Korrelationen vor (Tabelle 21). Warum der 2. LFT in Kontrast zu den anderen Lernfortschritts-tests steht, lässt sich jedoch auch vollkommen anders interpretieren: Es könnte genauso gut sein, dass zu diesem Zeitpunkt ein sehr interessierendes Thema behandelt wurde, was in allen Klassen grössere Motivation bewirkt haben könnte und den Unterrichtsansatz als relativ unerheblich erscheinen lässt.

Die Ergebnisse zum Lernfortschritt werden durch die Ergebnisse des C-Tests, welcher die *allgemeine Sprachkompetenz* misst, bekräftigt. Die ANOVA bestätigt, dass die SuS der IG sowohl rezeptiv als auch produktiv besser im Vergleich zu den SuS der KG abschneiden (ab S. 180). Der signifikante Unterschied in den Werten der produktiven und rezeptiven Sprachkompetenz liegt zu beiden Testmesszeitpunkten vor. Daraus ergibt sich, dass die SuS im dramapädagogischen FSU sowohl am Ende der Intervention als auch nach einer dreimonatigen Unterrichtspause eine bessere allgemeine Sprachkompetenz als die SuS im herkömmlichen FSU aufweisen (Diagramm 6). Die Regressionsanalyse unterstreicht den signifikanten Zusammenhang zwischen der Testleistung und dem Unterrichtsansatz (Tabelle 41).

Die Befunde zum Lernfortschritt und zur Sprachkompetenz unterstützen damit die zentrale These, dass die DP die Lernleistung verbessern kann. Sie stehen somit im Einklang mit den Ergebnissen vieler anderer Studien zur DP (z. B. BORA 2017; LEE et al. 2015; DICE-KONSORTIUM 2010; RYAN-SCHEUTZ/COLANGELO 2004; PODLOZNY 2000), zum spielerischen Lernen (z. B. LAWRENCE 2017; JENTGES 2006) und zum Lernen mit Bewegung (z. B. BOCHEV 2012; KIEFER et al. 2007, MACEDONIA et al. 2010) (s. Kap. III.4.1). Des Weiteren decken sich die vorliegenden Effektgrössen mit den in HATTIES Studie (2008) berechneten Effektgrössen der Effekte *Spielförderung* und *taktile Stimulation* (s. Kap. I.5). Die Daten bekräftigen auch die theoretischen Erklärungsansätze (s. Kap. III.3.1 bis III.3.5).

Auf der Ebene der *schriftlichen Sprachproduktion* lassen sich Widersprüchlichkeiten feststellen. Die Ergebnisse der Gruppendiskussion lassen erkennen, dass sich die SuS der IG nicht einig sind, ob die DP den Schriftspracherwerb fördern kann (s. Kap. IV.5.2.1). In FASCHINGS Studie (2017) sind die befragten Lernenden in dieser Hinsicht ebenfalls geteilter Meinung. Diese Widersprüchlichkeit manifestiert sich auch in Form von statistischen Berechnungen: Die Ergebnisse der Signifikanztests sind nicht überzeugend; während der t-Test zeigt, dass der Unterschied hinsichtlich der schriftlichen Produktionsleistung grenzsignifikant ausfällt ( $p = .052$ ), zeigt der bias-korrigierte Bootstrap, dass der Unterschied signifikant ausfällt ( $p = .034$ ) (Tabelle 38 und 39). Hinzu kommt eine niedrige Power (53–55%), was bedeutet, dass die Wahrscheinlichkeit, die Nullhypothese zu Unrecht anzunehmen, relativ gross ist. Daher reicht die Evidenz nicht aus, um eindeutig sagen zu können, dass die SuS der IG den SuS

der KG überlegen sind. Somit können die vorliegenden Befunde nicht mit den Studien von RYAN-SCHULTZ und COLANGELO (2004), PODLOZNY (2000) sowie den sieben Untersuchungen, auf die WAGNER (2002) verweist, zusammengeführt werden. Es könnte auch sein, dass das vorliegende Ergebnis im Widerspruch zu allen bisherigen Untersuchungen steht, die der DP eine Förderung des Schriftspracherwerbs zuschreiben.

Der statistische Trend könnte damit erklärt werden, dass zwei von vier Teilbereichen der schriftlichen Sprachproduktion signifikant ausfallen: Die Werte der SuS der IG sind hinsichtlich des *Umfangs und der Erfüllung der Aufgabenstellung* sowie der *korrekten Anwendung orthographischer Regeln* besser als die Werte der SuS der KG. Die DP bildet trotz unzureichender Teststärke einen mittelstarken Einfluss ab. Insgesamt muss konstatiert werden, dass die Befunde recht interessant sind: Der Befund zur *Rechtschreibung* kollidiert mit den Ergebnissen von SCHIFFLERS Untersuchung (1992), die zeigen, dass die SuS die Rechtschreiberegeln besser erwerben, wenn sie nicht bewegungsbasiert, sondern traditionell vermittelt werden. Aus diesem Grund stellt sich die Frage, ob das Instrument – genauer gesagt die Schreibaufgabe im 4. LFT – in der vorliegenden Untersuchung *das* misst, *was* gemessen werden sollte.

Andererseits sprechen vier Argumente dafür, dass der Befund zur Rechtschreibung für valide erachtet werden kann. Erstens korrelieren die bewerteten orthographischen Kenntnisse signifikant mit den anderen Testteilen und weiteren Tests (Tabelle 21). Zweitens korrelieren die Punktwerte der Rechtschreibung hoch mit den RF-Werten des C-Tests. Dies ist insofern relevant, als der RF-Wert ausschlaggebend dafür ist, inwiefern der Lernende die Grammatik und Rechtschreibung beherrscht. Das bedeutet, dass mit der produktiven Kompetenz der Lernenden die Anwendung von Rechtschreiberegeln steigt. Drittens wird mit der hohen *Rater-Übereinstimmung* (ca. 90%) ausgeschlossen, dass es sich um unzuverlässige Bewertungen handelt (s. Kap. VII.D.3.5). Viertens liegen für beide signifikanten Unterschiede mittelstarke Effekte vor. Das sind weitere Indikatoren dafür, dass die Ergebnisse nicht willkürlich zustande gekommen sind.

Obwohl die aufgetretenen Effekte nicht mit Sicherheit erklärt werden können, sollen an dieser Stelle mögliche Erklärungsversuche erfolgen. Der unterschiedliche Erwerb orthographischer Regeln könnte einerseits damit begründet werden, dass das Lehrwerk in den Unterricht miteinbezogen wurde. Mit der Lehrwerkarbeit gehen schriftliche Aktivitäten einher. Die SuS der IG schrieben zwar weniger im Unterricht als die SuS der KG, wobei aber der Wert des szenischen Schreibens und der Hausaufgaben nicht zu unterschätzen ist. Damit könnte auch erklärt werden, warum die SuS der IG im Vergleich zu den SuS der KG quantitativ mehr schrieben und qualitativ besser abschnitten. Zweitens könnten die Effekte motivations-, lern- und spracherwerbstheoretisch sowie auch in Anlehnung an die Untersuchungen von GARDNER begründet werden (s. Kap. V.1.1). Wenn die SuS leistungsbesser, motivierter und dem Sprachenlernen gegenüber positiver eingestellt sind, dann ist es mehr als plausibel, anzunehmen, dass die SuS Lernfortschritte im Bereich der Rechtschreibung machen – auch wenn die Rechtschreibung nicht gezielt trainiert wird. Letztendlich ist die Rechtschreibung kein von der Sprache als Gesamtgebilde separater Teil, der erworben werden muss. Da auf den dramapädagogischen Kontext bezogen keine vergleichbaren Effekte vorliegen, würde es sich lohnen, eine nähere

Untersuchung über die Ursachen dieses Lerneffekts anzustellen. Darüber könnte eine Untersuchung, in der Schreibaufgaben als Messwiederholungen eingesetzt werden, Aufschluss geben. Im Zuge einer solchen Untersuchung liesse sich auch überprüfen, ob die Ergebnisse der anderen Bereiche den statistischen Berechnungen standhalten.

Des Weiteren sind die nicht signifikanten Befunde äusserst diskussionsbedürftig. Es fällt auf, dass sich die SuS der IG in Hinsicht auf *Grammatik* und *Wortschatz* nicht unterscheiden (Tabelle 38 und 39).<sup>209</sup> Andere Untersuchungen zur DP im FSU belegen dagegen signifikante Effekte im Wortschatzbereich (z. B. KALOGIROU et al. 2017; EL-NADY 2000). WAGNER (2002) verweist in ihrem Beitrag auf 18 Studien, die u. a. nachweisen, dass der Wortschatz signifikant im dramapädagogischen Sprachunterricht gefördert wird. Studien zum Lernen mit Bewegung kommen gleichfalls zu signifikanten Ergebnissen (z. B. HILLE et al. 2010; MACEDONIA et al. 2010; KIEFER et al. 2007; PILLAR 1996).

Der nicht signifikante Befund zum Wortschatzerwerb könnte auch damit begründet werden, dass in den genannten Studien andere Messinstrumente eingesetzt wurden; der Wortschatz wurde in diesen Studien getestet, indem Probanden Wörter übersetzten oder Bildern zuordneten (s. Kap. III.4.1). Möglicherweise kann der ausgebliebene Unterschied auch damit erklärt werden, dass die Probanden Anfänger waren, bei denen das *Treatment* das Niveau A1/1 umfasste. Da das Wortinventar für dieses Niveau nicht schwierig sein konnte und sehr darauf geachtet werden musste, dass sich der Input zwischen den Untersuchungsgruppen nur minimal unterscheidet, ist es denkbar, dass Wörter unabhängig vom Unterrichtsansatz gleichermaßen gut erworben wurden. Daher bringen die Ergebnisse zum Ausdruck, dass die DP den Wortschatz nicht *per se* bereichern kann. Dieser Detailaspekt müsste jedoch tiefergehend mit fortgeschrittenen Probanden erforscht werden.

Den Aussagen der SuS zufolge sei der Effekt der DP am meisten beim *Sprechen* spürbar gewesen (s. Kap. IV.5.2.1). Diese Einschätzung geht konform mit den Ergebnissen von FASCHINGS Untersuchung (2017), nach denen Lernende laut Selbsteinschätzung im dramapädagogischen FSU am meisten im mündlichen Bereich profitieren. Die Einschätzungen werden durch die statistischen Berechnungen unterstützt, welche ergeben, dass zwischen den Untersuchungsgruppen signifikante Unterschiede hinsichtlich der Sprechleistung vorliegen (ab S. 183). Dabei erwies sich die DP als mittelstarke Einflussgrösse. Die Ergebnisse des t-Tests werden durch die bias-korrigierte Regressionsanalyse gestützt, die zeigt, dass die mündliche Produktionsleistung anhand der Jahreszeugnisnote und des Unterrichtsansatzes prognostiziert werden kann (Tabelle 47). Die Regressionsanalyse ist sehr aussagekräftig, weil der Effekt stark ist und die Power zu 100% ausfällt. Die Ergebnisse zur mündlichen Produktion sind somit eine weitere Bestätigung anderer empirisch ermittelter Ergebnisse (z. B. BORA 2017; RYAN-SCHEUTZ/COLANGELO 2004; KAO 1994; s. Kap. III.4.1) sowie eine Bestätigung der Output- und Interaktionshypothese (s. Kap. III.3.4).

Im Einzelnen kann gezeigt werden, dass insbesondere im Hinblick auf die *phonetische Kompetenz* von einer Überlegenheit der DP auszugehen ist, die vor allem in Diagramm 8 zum

<sup>209</sup> Über den Grammatikbereich wird in Kap. V.1.2.7 diskutiert.

Ausdruck kommt. Damit werden die Erkenntnisse von BORA (2017) und HILLE et al. (2010) bekräftigt, die ebenfalls von mittelstarken Effekten der DP auf die Ausspracheleistung berichten. Einen weiteren Befund zur Ausspracheleistung liefert die durchgeführte Gruppendiskussion. Dieser deutet darauf hin, dass es einigen SuS etwas schwerer fällt, die deutsche Aussprache zu erlernen, weil sie bereits Englisch lernen. Vermutlich sind dafür die Interferenzen verantwortlich, die bei verwandten Sprachen auftreten können. Vor dem Hintergrund des Endergebnisses könnte dies ein Grund mehr dafür sein, die DP im DaF-Unterricht einzusetzen, weil anzunehmen ist, dass durch einen grossen Anteil an mündlicher Aktivität die deutsche Aussprache besser trainiert und somit leichter von der Aussprache anderer Sprachen getrennt werden könnte.

Darüber hinaus lässt sich nachweisen, dass die SuS der IG im dritten Teil der Prüfung, in dem die *Handlungsfähigkeit* der SuS getestet wurde, bessere Resultate erzielen (Diagramm 8). Der Effekt ist mittelstark. Dieser Befund ist insofern hervorzuheben, als er zeigt, dass die nonverbale Handlungskompetenz durch den Einsatz von Gestik und Mimik als Kommunikationsmittel mehr im dramapädagogischen als im herkömmlichen Unterricht gefördert wurde. Dies sagt aus, dass es den SuS der IG gelang, einerseits angemessen verbal und andererseits nonverbal zu agieren. Der Befund bestärkt die Ergebnisse der Meta-Studie von PODLOZNY (2000). Ferner deutet er darauf hin, dass die theoriegeleiteten Annahmen zur Förderung der nonverbalen Ausdrucksweise gerechtfertigt sind (s. Kap. III.2.1).

Nicht nur statistisch betrachtet ist die DP Ursache für das deutlich positive Abschneiden der IG. An den Ergebnissen der Gruppendiskussion lässt sich ebenso erkennen, dass die SuS das erleichterte Lernen auf die Spielkomponente, den Bewegungs- und den Spassfaktor im dramapädagogischen FSU zurückführen (s. Kap. IV.5.2.1). Diese Einschätzungen sind weitere Anhaltspunkte dafür, dass sich *Flow*-Erlebnisse induziert durch spassreiche, spielerische und bewegungsreiche Aktivitäten positiv auf das Lernen auswirken – was den theoretischen Grundlagen entspricht. Der Unterschied zwischen den Effekten im herkömmlichen und dramapädagogischen FSU kommt beim Vergleich der Fächer Deutsch und Englisch zum Vorschein. Den Worten der SuS zufolge waren sie erstens besser in Deutsch als Englisch, obwohl sie Englisch vier Jahre länger als Unterrichtsfach haben. Zweitens sind sie der Auffassung, dass Englisch eigentlich leichter zu erlernen ist. Dennoch hätten sie Deutsch leichter gelernt, weil sie die Sprache im DaF-Unterricht spielerisch mit viel Spass und Bewegung, oder anders ausgedrückt, dramapädagogisch lernten. Jedoch ist auch dieser Schluss mit Vorsicht zu ziehen, weil der Englischunterricht nicht dokumentiert wurde.

Insgesamt betrachtet konvergieren die qualitativen und quantitativen Befunde zum Lernerfolg inkl. Entwicklung der Sprachkompetenz mit den theoretischen Annahmen zur Verbesserung der Lernleistung (vgl. ELENA 2011; KESSLER 2008; HENTSCHEL 2003; s. Kap. III.2.1). Im weitesten Sinne bilden die Befunde einen weiteren Baustein des Konzepts des ganzheitlichen Lernens, der Theorie der multiplen Intelligenzen sowie der *Embodied Cognition*, denen die Annahme zugrunde liegt, dass man besser lernt, wenn Körper, Sinne und/oder Emotionen stärker berücksichtigt werden (s. Kap. III.3.1 bis III.3.3). Nicht zuletzt unterstützen die Befunde spracherwerbstheoretische Überlegungen, denen zufolge ein «kognitiv-emotional-leiblicher



Cocktail» den Spracherwerb fördert (s. Kap. III.3.4). Dieser Schluss kann aus dem Einbezug der Muttersprache, der Fehlertoleranz und späterer Korrektur in der Reflexionsphase sowie der Konzentration auf Form-Inhalt-Beziehungen, der bedeutungsbasierten Interaktion und der angenehmen Atmosphäre im dramapädagogischen DaF-Unterricht gezogen werden. Durch die Berücksichtigung all dieser Aspekte wird der dramapädagogische FSU dem IIO-Paradigma gerecht (s. Kap. III.3.4). Um jedoch der Gefahr von Überinterpretation entgegenzuwirken, wäre es aussichtsreich, dies empirisch zu belegen. Hierbei wäre zu fragen, ob die in der vorliegenden Studie ermittelten signifikanten Unterschiede darauf zurückzuführen sind.

#### V.1.2.2 Behaltensleistung

In Anbetracht der empirischen Nachweise und Hinweise aus der einschlägigen Forschungsliteratur war eine Verbesserung der Behaltensleistung durch die DP naheliegend (s. Kap. III.4.2). Aus den inferenzstatistischen Berechnungen lässt sich ableiten, dass zwischen den Untersuchungsgruppen keine Unterschiede in Hinsicht auf die *Behaltensleistung* vorliegen (ab S. 180). Die Vergessensrate nimmt in gleichem Masse ab (Diagramm 6). Mit diesem Befund musste die Vorannahme widerlegt werden. Der vorliegende Befund divergiert somit mit den 18 Untersuchungen zur DP, auf die WAGNER (2002) verweist, sowie mit der von EVEN (2003) aufgestellten Hypothese (s. Kap. III.4.2). Des Weiteren stimmt der Befund mit den Ergebnissen weiterer Untersuchungen überein, welche die Effekte des Bewegungslernens untersuchen (z. B. MAYER et al. 2015; SAMBANIS 2014: 130; HILLE et al. 2010; SAMBANIS/SPECK 2010; BAUR/GRZYBEK 1984; ENGELKAMP/KRUMNACKER 1980). Vor allem kollidiert der vorliegende Befund mit den Ergebnissen von HILLE et al. (2010); während sich der Sprachstand der SuS der IG der vorliegenden Untersuchung verschlechterte, zeichnete sich bei den SuS, die in der Untersuchung von HILLE et al. (2010) szenisch lernten, ein Dazulernen ab. Dieser Unterschied könnte in der vorliegenden Untersuchung durch die dreimonatige Lernpause verursacht worden sein.

Während in der vorliegenden Untersuchung Deutschlernen zwischen den Erhebungszeitpunkten ausgeschlossen werden kann, geht aus der Studie HILLE et al. (2010) nicht hervor, ob die SuS nach der Intervention weiterhin Unterricht am Gymnasium erhielten oder auch wie lange die SuS der vorliegenden Untersuchung in den Ferien waren. Es könnte aber auch an der Gedächtniskapazität liegen, die bei Gymnasialschülern aus entwicklungspsychologischen Gründen grösser ist als die der Primarschüler.<sup>210</sup> Ferner widerspricht der vorliegende Befund den theoretischen Überlegungen zur DP sowie den Annahmen, dass Wissen vergessensresistenter ist, wenn es mit möglichst vielen Sinnen und unter Einbezug von lernfördernden Emotionen verknüpft wird (s. Kap. III.2.1 und III.3.1). Es scheint vor diesem Hintergrund mehr als legitim zu sein, die gedächtnisstützende Wirkung des Lernens mit allen Sinnen, mit Bewegung und Emotionen, auf Altersgruppen einzugrenzen.

<sup>210</sup> Laut SCHNEIDER und BERGER (2014: 215) sollten «[ä]ltere Kinder und Jugendliche [...] gegenüber jüngeren Kindern sowohl hinsichtlich der Effektivität der Strategieanwendung in der Encodierphase als auch beim Abruf im Vorteil sein.» Allerdings gibt es neben dem Altersfaktor auch andere Determinanten, die den Zuwachs an Gedächtnisleistung erklären können (ebd.: 213).

Der Befund sollte an dieser Stelle auch im Hinblick auf die *Dauerhaftigkeit des Erworbenen* diskutiert werden. Die Ergebnisse lassen darauf schließen, dass es sich zweifelsfrei um keinen kurzfristigen Neuigkeitseffekt des Treatments «Dramapädagogik» handelt, sondern um eine Langzeitwirkung (Diagramm 6). Gleiches gilt für die herkömmliche DaF-Vermittlung. Dementsprechend kann davon ausgegangen werden, dass die SuS der IG eine gute allgemeine Sprachkompetenz aufweisen, die nicht minder stabil ist als diejenige der SuS der KG.

Scheinbare Widersprüchlichkeiten treten im Vergleich von den quantitativen mit den qualitativen Ergebnissen auf. Auf den ersten Blick scheint es paradox, dass die C-Test-Ergebnisse keine Optimierung der Gedächtnisleistung indizieren – wohingegen aus der Gruppendiskussion hervorgeht, dass die SuS die DP als behaltensförderlich einschätzen (s. Kap. IV.5.2.1). Ein Schüler, der den Eindruck hatte, sich an die vermittelten Lerninhalte besser als in anderen Fächern erinnern zu können, rechtfertigte dies damit, dass er weniger zu Hause Deutsch lernen musste. Die bessere Behaltensleistung führt er darauf zurück, dass der Stoff wiederholt aufgegriffen wurde. Andere gaben zu erkennen, dass sie sich mehr Wörter und Grammatikregeln merken konnten. Mit «mehr» meinen sie wahrscheinlich «im Vergleich zu anderen Unterrichtsfächern».

Ob es sich um ein Paradox handelt oder nicht, hängt davon ab, ob man die Einschätzungen der SuS als Aussagen über die Behaltensleistung und/oder als Aussagen über die Dauerhaftigkeit des Erworbenen interpretiert. So lassen sich die quantitativ und qualitativ gewonnenen Erkenntnisse dahingehend interpretieren, dass sich die SuS die Sprache im dramapädagogischen Unterricht zwar besser merken können, das Wissen aber nicht vergessensresistenter bzw. nachhaltiger als im herkömmlichen Unterricht ist. Zum selben Ergebnis kommt auch PORTER (2016). Sie zeigt auf, dass Kinder mit Bewegung zwar mehr Wissen aufnehmen, aber – vergleichend mit dem Lernen ohne Bewegung – es nicht länger behalten können.

Über die Ursachen für das Ausbleiben von Effekten kann zu diesem Zeitpunkt nur spekuliert werden. Gesagt werden kann allenfalls, welche *potenziellen* Ursachen eliminiert werden können. Erstens wird das Ergebnis zur Behaltensleistung nicht am häuslichen Üben liegen. Wie die Auswertung von Item 9 zeigt, investierten die SuS zu Hause gleich viel Zeit fürs Lernen (Diagramm 17). Zweitens wird häusliches Üben zwischen den Messzeitpunkten bzw. während der Sommerferien ausgeschlossen. Drittens kann jede Art von Vorbereitung auf den C-Test ausgeschlossen werden, da dieser stets unangekündigt stattfand. Zwei weitere Gründe sind denkbar, weshalb die vorliegende Untersuchung *keinen* Nachweis dafür liefert, dass dramapädagogisches Lernen die Behaltensleistung verbessern kann. Eine der möglichen Erklärungen für das Ausbleiben des Erinnerungseffekts könnte, wie erwähnt, im Alter der Probanden liegen. Es könnte sein, dass Lernende im Alter von zehn bis elf Jahren aufgrund ihrer Gedächtniskapazität schneller vergessen (vgl. SCHNEIDER/BERGER 2014: 213ff.). Folglich ist es plausibel anzunehmen, dass bei Lernenden mit abgeschlossener Gehirnentwicklung nach einer dreimonatigen Pause signifikante Unterschiede vorliegen. Der zweite Grund für die in beiden Untersuchungsgruppen gleich hohe Vergessensrate könnte auch im Instrument zu suchen sein. In den meisten Untersuchungen, in denen die Behaltensleistung getestet wird, wird nicht

die Sprachkompetenz, sondern der Wortschatz getestet. Wäre der Wortschatz gezielt auf dramapädagogische und herkömmliche Weise trainiert und anschliessend getestet worden, hätten sich ggf. Unterschiede beobachten lassen. Interessant wäre daher eine Untersuchung, in der parallel beide Messinstrumente eingesetzt werden. M. E. geben C-Tests ein wirklichkeitsgetreueres Bild wieder – nicht nur, weil Aussagen über die allgemeine Sprachkompetenz gemacht werden, sondern auch, weil sich die SuS auf diesen Test *nicht* vorbereiten können. Eine Folgeuntersuchung mit verschiedenen Altersgruppen und/oder verschiedenen Testinstrumenten könnte daher für die Klärung zu langfristigen Einflüssen der DP auf die Behaltensleistung und Dauerhaftigkeit des Erworbenen aufschlussreich sein.

### V.1.2.3 Motivation

Die Hypothese, dass Lernende im dramapädagogischen FSU motivierter sind, wurde mittels einer inferenzstatistischen Prüfung angenommen (ab S. 190). Die ANOVA mit Messwiederholung weist eine Power von 100% auf, was bedeutet, dass kein Beta-Fehler-Risiko besteht. Der Effekt fällt wie bei der Meta-Studie von LEE et al. (2015: 20) mittelstark aus. Es zeigen sich folgende Tendenzen: Bei der ersten Messung liegen die beiden Gruppen mit einer leichten Überlegenheit der IG dicht beieinander. Bei der zweiten und dritten Messung vergrössert sich der Unterschied zugunsten der IG, sodass die Vermutung naheliegt, dass die Motivation unter der temporalen Komponente in der KG nachlässt (Diagramm 9). Im Gegensatz zur KG bleiben alle SuS der IG durchgehend sehr motiviert. Genau genommen kann aufgrund der statistischen Analyse gesagt werden, dass die DP der Beibehaltung einer positiven Motivation zuträglich ist. Ob durch die DP eine Motivationssteigerung induziert werden kann, wie andere Untersuchungen zur DP sowohl quantitativ als auch qualitativ belegen, kann aufgrund der hier vorliegenden Ergebnisse nicht gesagt werden (vgl. FASCHING 2017; PIAZZOLI 2011; ZILTENER 2011; DICKS/LE BLANC 2009; BOURNOT-TRITES et al. 2007: 19; EVEN 2003; MICCOLI 2003; SCHEWE 1993a; für Untersuchungen aus anderen Bereichen s. Kap. III.4.4).

Dass der erwartete Motivationsanstieg ausblieb, hängt m. E. nicht mit der DP zusammen. Es ist wahrscheinlicher, dass sich die AMTB nicht für das Messen der Motivation im *dramapädagogischen* FSU eignet. Der vermeintlich vorliegende «Deckeneffekt» ist das Ergebnis des verwendeten Messinstruments. Allem Anschein nach ist die Motivation so hoch, dass es ein differenzierteres Instrument benötigt, um die Motivation in ihrer vollen Streuung zu erfassen. Die Annahme sei mit den Ergebnissen der Gruppendiskussion begründet (s. Kap. IV.5.2.1). Den Schilderungen der SuS zufolge besteht kein Zweifel, dass die DP der grossen und langanhaltenden Motivation zugrunde liegt. Ihre Begeisterung bringt zum Ausdruck, wie wichtig Bewegung für die Erhaltung der Motivation ist, womit die theoretische Annahme von SAMBANIS (2013) unterstützt wird (s. Kap. I.6.1.4). Die von den SuS beschriebenen Erlebnisse im dramapädagogischen FSU sind *Flow*-Erlebnisse, weil sie durch viel Spass, beeinträchtigtes Zeiterleben, flüssigen Handlungsablauf, Verschmelzen von Handlung und Bewusstsein sowie hohe Konzentration gekennzeichnet sind. In Kombination mit den Ergebnissen der vorliegenden quantitativen Untersuchung bilden diese Aussagen eine weitere empirische Grundlage für die Motivationstheorie von CSÍKSZENTMIHÁLYI (1990). Infolgedessen darf die Möglichkeit einer

Motivationssteigerung nicht ausgeschlossen werden; doch es sollte – wie erwähnt – ein anderes Instrument zur Motivationserfassung eingesetzt werden.

Auf der anderen Seite kommt DOMKOWSKY (2011) mit einem ähnlichen Forschungssetting zu anderen Resultaten. Die ANOVA mit Messwiederholungen weist keine signifikanten Motivationsunterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen nach. Die Gründe für die unterschiedlichen Befunde könnten darin liegen, dass DOMKOWSKY (2011) ihre Untersuchung nicht im Rahmen des FSU durchführte, weil sie den Akzent auf die Theaterpädagogik mit Jugendlichen in der Schule legte. Aus den genannten Gründen möchte ich gleich wie LEE et al. (2015: 37) unterstreichen, dass die Erforschung der Motivation im dramapädagogischen weiterhin ein Forschungsdesiderat darstellt.

#### **V.1.2.4 Einstellungen zur Lernsituation**

Der Einfluss der DP auf die Einstellungen zur Lernsituation ist in der vorliegenden Untersuchung so gross, dass zwischen den verglichenen Untersuchungsgruppen vom ersten bis zum letzten Messzeitpunkt signifikante Unterschiede vorliegen (ab S. 192). Während die Werte der IG durchgehend hoch bleiben, verschlechtern sich die Werte der KG mit der Zeit signifikant. Die Ergebnisse der durchgeführten ANOVA legen den Schluss nahe, dass sich die DP langfristig optimal auf die Einstellungen zur Lernsituation auswirkt. Da die Einstellungen zur Lernsituation im Rahmen des dramapädagogischen FSU bisher nicht inferenzstatistisch untersucht wurden, sind keine vergleichbaren Befunde vorhanden. Dennoch lässt sich die vorliegende Erkenntnis in frühere Befunde einbetten, die zeigen, dass Lernende mit dem dramapädagogischen Unterricht zufrieden sind (z. B. FASCHING 2017; DOMKOWSKY 2011; EVEN 2003; SCHEWE 1993a).

Die potenziellen Einflussfaktoren für die Einstellungseffekte gehen nicht nur aus den statistischen Berechnungen, sondern auch aus der Gruppendiskussion hervor. Dabei konvergieren die Befunde untereinander. Erstens ergibt sich aus der Analyse der Redebeiträge, dass die SuS zu keinem Zeitpunkt der Lernsituation gegenüber negativ gestimmt waren (s. Kap. IV.5.2.1). Die Aussagen der SuS zeugen davon, dass es ihnen besonders Spass gemacht habe, spielend zu lernen. Mit «spielend lernen» sind eindeutig die dramapädagogischen Aktivitäten gemeint. Interessant ist, dass die SuS äussern, mit der Zeit die gewinnbringende Verbindung von Spielen und Lernen erkannt zu haben. Die Erkenntnis, dass dramapädagogisch lernend bessere Resultate erzielt werden, kann zu positiven Einstellungen beigetragen haben. Damit ist dies ein weiterer Hinweis darauf, dass WYGOTSKIS Annahme von der Verzahnung von affektiven und kognitiven Vorgängen im Spiel berechtigt ist (s. Kap. III.3.6).

Eine weitere Ursache für die extrem positiven Einstellungen zur Lernsituation könnte in der Zufriedenheit mit der Lehrperson liegen. Die SuS der IG erlebten die Lehrperson als eine immer gut gelaunte Person, die Freude am Unterrichten hat. Dieses Ergebnis stimmt mit FASCHINGS Studie (2017) überein, die ebenso nahelegt, dass die SuS dramapädagogische Aktivitäten u. a. wegen der «lockeren» Lehrperson und der entspannten und spielerischen Atmosphäre mochten (s. Kap. III.4.4). Ferner wird mit dem vorliegenden Ergebnis das Postulat

von KAO und O'NEILL (1998: 128) unterstützt, dass eine kreative, kompetente und selbstbewusste Lehrperson Lernende sogar unter den ungünstigsten Umständen motivieren kann. Dieser Befund ist nicht überraschend, zumal dramaorientierte Lehrpersonen die Merkmale nach HATTIE (2009: 119) aufweisen – Merkmale, die grosse Unterrichtseffekte erwarten lassen (s. Kap. III.3.8).<sup>211</sup> STEFFENS' Folgerungen (2011: 26) von HATTIES Ergebnissen der Meta-Studie treffen auch auf die vorliegenden Ergebnisse zu: Die Lehrperson spielt «sowohl hinsichtlich personaler Merkmale (Einstellungen, Haltungen) als auch hinsichtlich konkreter unterrichtlicher Verhaltensweisen (Unterrichtsskripte)» eine Rolle.

Andererseits stehen die vorliegenden Ergebnisse in gewissem Gegensatz zu FASCHINGS Untersuchung (2017) (s. Kap. III.5). Die Auswertung ihrer Befragung ergibt, dass etwa 10% der Lernenden negativ gegenüber dramapädagogischen Aktivitäten eingestellt sind. Die unterschiedlichen Haltungen könnten, wie in Kap. III.3.7 besprochen, auf das Alter der Lernenden zurückzuführen sein, zumal sie ihre Untersuchung mit Jugendlichen durchführte, bei denen aus psychologischen Gründen eine Aversion gegen spielerische Aktivitäten erwartet werden könnte.

Des Weiteren wird in der Gruppendiskussion deutlich, dass einige SuS der IG dem Englischunterricht gegenüber eher abgeneigt sein dürften. Der Befund läuft meiner Erwartung, dass sich die vorherige Erfahrung ungünstig auf die *mündliche Handlungsfähigkeit* auswirken könnte, zuwider (s. Kap. I.3). Die Vermutung, dass vorausgegangene negative Erfahrungen mit dem Fremdsprachenlernen das *weitere Sprachenlernen* ungünstig beeinflussen (vgl. EVEN 2003: 92), sollte stark angezweifelt werden. Diese These liesse sich jedoch nur überprüfen, wenn vergleichbare Ergebnisse vorlägen (z. B. Ergebnisse der AMTB im Englischunterricht). Wie bei der Messung des Motivationskonstrukts, so sollte auch hier hinterfragt werden, ob die AMTB für die Erfassung der Einstellungsänderungen auf der Ebene des *dramapädagogischen* FSU geeignet ist. Wie den Schaubildern entnommen werden kann, liegt eine schwächere Entwicklung vor (Diagramm 11). Der dramapädagogische Ansatz hat insofern einen positiven Einfluss auf die Zufriedenheit der SuS mit der Lernsituation, als die Werte konstant im oberen Bereich der Skala bleiben. Da die volle Streuung nicht erfasst werden konnte, kann nicht gesagt werden, ob sich die Einstellungen zur Lernsituation verbessert hätten. Der Aspekt müsste, wie in Kap. V.1.2.3 vorgeschlagen, erforscht werden.

#### V.1.2.5 Interesse am Fremdsprachenlernen

In Anbetracht des Forschungsstands ist es äusserst erstaunlich, dass das Interesse am Fremdsprachenlernen nicht steigt (ab S. 193). Da das Interesse mit der Motivation und dem Lernerfolg korreliert (vgl. GARDNER 2010; KLEPPIN 2002), hätte dieser Effekt auftreten müssen,

<sup>211</sup> An dieser Stelle sei ausdrücklich davor gewarnt, aus den Ergebnissen der Gruppendiskussion auf den Einflussfaktor *Lehrperson* als mögliche Ursache für Gruppenunterschiede zu schliessen. Der Grund, weshalb hier zur Zurückhaltung gemahnt sei, liegt darin, dass inferenzstatistisch bestätigt wurde, dass der Faktor *Lehrperson* keinen Störfaktor für die Untersuchung darstellt (s. Kap. IV.2 und VII.D.6.4). D. h., beide Lehrpersonen gingen vergleichbar gut mit den SuS um – was dahingehend interpretiert werden könnte, dass beide Lehrpersonen ähnliche Merkmale aufweisen.

zumal signifikante Unterschiede in Hinsicht auf den Lernerfolg, die Motivation und die Einstellungen zur Lernsituation vorliegen. Der Befund widerspricht also der empirisch fundierten Erwartung. Die Differenzen sind hier als zu unbedeutend einzuschätzen, als sie Rückschlüsse auf mögliche Unterschiede im Interesse am Fremdsprachenlernen ermöglichen. Der Einfluss der DP zeichnet sich als ein Trend ab, da nur zum dritten Messzeitpunkt ein signifikanter Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen vorliegt. Obwohl über alle Messzeitpunkte hinweg betrachtet kein Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen besteht, lassen sich dennoch Erkenntnisse gewinnen: Da sich die Mittelwerte beider Untersuchungsgruppen auf einer Skala von 0 bis 45 zwischen 33.24 und 38.33 bewegen, kann gesagt werden, dass die IG und die KG mehrheitlich am Fremdsprachenlernen interessiert sind (Diagramm 13).

Das Interesse am Fremdsprachenlernen hängt offensichtlich von anderen Einflussfaktoren ab. Da sich in der Literatur keine Studien finden, die das Interesse in Zusammenhang mit dem dramapädagogischen FSU bringen, besteht kaum eine Vergleichsmöglichkeit mit dem vorliegenden Befund. Derzeit können nur Erklärungshypothesen für solche Ergebnisse aufgestellt werden: Da die SuS nicht nur Deutsch, sondern auch Englisch seit der ersten Klasse lernen, dürfte das Interesse durch die Lernerfahrung mit dem Englischunterricht beeinflusst worden sein. Denn wie EVEN (2003) und HEYD (1991) postulieren, sind Lernende durchaus von der Sprachlernerfahrung geprägt, die sie beim Lernen der ersten Fremdsprache sammeln (s. Kap. I.3). Davon ausgehend dürfte sich ihre Erfahrung mit dem Englischlernen negativ auf das Interesse am Fremdsprachenlernen im Allgemeinen ausgewirkt haben – ausgehend von der Gruppendiskussion wurde festgehalten, dass sie mit dem Englischunterricht nicht besonders zufrieden und hinsichtlich der Einstellung zur englischen Sprache eher geteilter Meinung sind (s. Kap. IV.5.2.1). Interessant wäre es zu erforschen, ob die DP das Interesse am Fremdsprachenlernen beeinflussen könnte, wenn die Lernenden zuvor noch keine Fremdsprache gelernt haben. Ebenso interessant wäre die Untersuchung eines vergleichbaren Settings; etwa, wenn der Englisch- und Deutschunterricht von derselben Lehrperson unterrichtet werden würde, wobei Englisch herkömmlich und Deutsch dramapädagogisch vermittelt wird. Wenn die Ergebnisse ähnlich wie in der vorliegenden Untersuchung ausfielen, müsste man sich die Frage stellen, welche Schlüsse daraus zu ziehen sind. Dementsprechend kann hier noch nicht ausgeschlossen werden, dass der vorliegende Befund darauf hindeutet, dass das Interesse am Fremdsprachenlernen eher von der Lehrperson als von der Lernerfahrung beeinflusst wird.

#### **V.1.2.6 Sprachangst**

Die dargestellten theoretischen Überlegungen legten die Hypothese nahe, dass die Sprachangst im dramapädagogischen FSU weniger ausgeprägt ist (vgl. ELIS 2014: 94; ELENA 2011; KESSLER 2008: 74f.; CULHAM 2002: 108; LIU 2002: 61; WAGNER 2002: 7; TSELIKAS 1999; KAO/O'NEILL 1998: 85; SCHEWE 1993a: 212; APELTAUER 1986: 152ff.). Die Annahme ist empirisch gestützt (ARAKI/RAPHAEL 2018; ATAS 2015; GALANTE 2014; PIAZZOLLI 2011; EVEN 2003). Des Weiteren wird die Hypothese durch eine Evaluationsstudie gestützt, aus der hervorgeht, dass viele der befragten Lehrpersonen dramapädagogische Mittel u. a. einsetzen, um eine

angstfreie Atmosphäre zu schaffen (s. Kap. III.4.5). Der erwartete Unterrichtseffekt findet sich in den Daten jedoch *nicht* wieder. Die Studie gibt keine Evidenz dafür, dass mittels der DP Sprachangst abgebaut werden könnte, weil die Ergebnisse das ganze Jahr über konstant in dieselbe Richtung weisen und die Unterschiede minimal sind (ab S. 195). Somit stimmt der vorliegende Befund lediglich mit den Erkenntnissen von BOURNOT-TRITES et al. (2007) überein. Obgleich das Ergebnis nicht den Erwartungen entspricht, ist es dennoch als positiv zu deuten, weil die Angst in beiden Untersuchungsgruppen von Anfang bis zum Ende der Untersuchung auf mittlerem Niveau war (Diagramm 15). Ein gewisser Grad an Angst kann aus spracherwerbstheoretischer sowie aus dramapädagogischer Perspektive den Spracherwerb begünstigen (vgl. EDMONDSON/HOUSE 2011: 210; HUBER 2003: 63).

Warum die erwartete Angstreduzierung trotz eindeutiger Hinweise aus der Literatur ausblieb, kann nicht eindeutig beantwortet werden. Es scheint der Fall zu sein, dass die DP je nach Lernkontext unterschiedliche Auswirkungen verzeichnet, weshalb adressaten- und kontextspezifische Aspekte zur Klärung des Befunds mitberücksichtigt werden sollten. Möglicherweise widersprechen beide Untersuchungen, sowohl die vorliegende als auch die von BOURNOT-TRITES et al. (2007), den anderen Untersuchungen zur DP aus dem Grund, weil beide Studien Zehn- bis Dreizehnjährige im schulischen Kontext untersuchen. Bekanntlich wird die Angst in der Schule von vielen Faktoren (wie z. B. Noten, Elternerwartungen usw.) beeinflusst, weshalb die Annahme plausibel erscheint, dass der Unterrichtsansatz, verglichen mit anderen Faktoren im schulischen Setting, weitaus weniger Einfluss auf die Angst ausübt. Wie an der Korrelationsmatrix abzulesen ist, korreliert die Angst stark mit der schulischen Gesamtleistung und mittelstark mit motivational-affektiven Konstrukten sowie Testergebnissen (Tabelle 21). Aufgrund der Effektgrößen der Zusammenhänge kann dies mit Vorsicht in die Richtung gedeutet werden, dass die Angst am meisten durch die Noten determiniert wird. Diese Vermutung beruht gleichfalls auf der Regressionsanalyse, weil sie ergibt, dass der grösste Teil der Varianz durch die Jahreszeugnisnote der fünften Klasse erklärt werden kann (s. Kap. VII.D.6.5). Ein weiterer Erklärungsversuch kann mit dem Alter der untersuchten SuS unternommen werden. Wenn wir annehmen, dass die SuS am Anfang der Pubertät noch weniger gehemmt sind, dann könnte es sein, dass sie aufgrund dessen weder im einen noch im anderen Deutschunterricht Sprachverwendungsangst und Angst vor dem Fehlermachen haben (s. Kap. III.3.7).

Die Ergebnisse der Gruppendiskussion zeigen ein anderes Bild. Den Einschätzungen der SuS zufolge nimmt die Angst mit der Zeit ab (s. Kap. IV.5.2.1). Dies ist nur scheinbar paradox: An den Aussagen der SuS wird schnell klar, dass sie nicht nur von der Sprachangst, sondern von verschiedenen Ängsten im Allgemeinen sprechen (z. B. Sprachverwendungsangst, Angst vor Bewegung im dramapädagogischen Unterricht, Prüfungsangst, Angst vor der Lehrperson, Angst vor dem Fehlermachen usw.). Den Abbau von Ängsten führen sie auf die Unterrichtsweise, die Lehrperson und auf die Erkenntnis, dass lernschwächere SuS gefördert werden, Prüfungen und dramapädagogische Aktivitäten, die leichter als angenommen waren, zurück. Vor allem scheint der Abbau von Ängsten an der Lehrperson zu liegen, was aus dem Vergleich

mit anderen Lehrpersonen hervorgeht. Sie betonen, dass ihr Mut zum Sprechen im Deutschunterricht gegenüber dem Englischunterricht wächst, weil sie keine Fehlersanktionen fürchten müssen. Dieser Befund divergiert mit FASCHINGS Erkenntnis (2017), dass ein Viertel der befragten SuS der Ansicht ist, dass die Angst vor dem Fehlermachen kaum oder gar nicht sinkt (s. Kap. III.4.5). Des Weiteren kann an der beschriebenen Angst im Englischunterricht gesehen werden, wie das *Sprachego*, das die SuS am Sprechen hindern kann, auftreten kann (s. Kap. I.6.1). Dieser Befund könnte erklären, warum keine signifikante Korrelation zwischen den Englischkenntnissen und der Sprachangst im Deutschunterricht vorhanden ist (Tabelle 21). Dies könnte zur Annahme verleiten, dass eher die Lehrperson der Faktor ist, der die Angstintensität dirigiert. Wäre eine Gruppendiskussion mit den SuS der Kontrollklassen durchgeführt worden, hätte diese Hypothese mit Sicherheit aufgestellt werden können. Eine Bestätigung dieser These würde sich nämlich als Bestätigung von HATTIES These (2015) manifestieren, dass die Lehrperson die grösste Ursache der Varianz sei. Leider bestand diese Möglichkeit nachträglich nicht mehr.

Nicht zuletzt bringen die SuS der IG eine am Anfang der Interventionsphase verspürte Angst mit Vorurteilen gegenüber der deutschen Sprache und der skeptischen Haltung gegenüber spielerischem Lernen im Allgemeinen in Verbindung. Denn, wie ein Schüler der IG offenlegte, hatten sie u. a. Angst, schlechte Noten zu erhalten, weil sie vorwiegend gespielt hätten. Die Angst habe erst nachgelassen, als sie sich des didaktischen Wertes der dramapädagogischen Aktivitäten bewusst geworden seien. Dementsprechend läuft der Befund den Annahmen von LIU (2002: 63) und FRATINI (2008: 62) zuwider. Ihnen zufolge hätten Lernende, die im traditionellen Schulsystem sozialisiert werden, Mühe damit, den dramapädagogischen FSU zu akzeptieren. Überdies lässt sich FUNKS und KOENIGS (1991: 94) Feststellung, dass es Lehrpersonen gibt, die Lernen und Spielen nicht miteinander in Verbindung bringen, auf SuS erweitern.

Die qualitativ gewonnenen Erkenntnisse erlauben den Schluss, dass die DP offensichtlich ein Potenzial aufweist, gewisse Formen von Angst zu reduzieren. Deswegen gilt es, die Ursachen und Zusammenhänge weiter zu erforschen – und zwar mit verschiedenen Altersgruppen im schulischen Kontext sowie mit spezifischen Fragestellungen (z. B. Prüfungsangst, Sprechangst usw.). Um zu ermitteln, ob und welche Art von Angst im dramapädagogischen FSU abgebaut werden, sollte eine differenziertere Testbatterie mit verschiedenen Angstkonstrukten Verwendung finden.

#### **V.1.2.7 Grammatikkompetenz**

Die postulierte Hypothese, dass die Lernenden grammatische Regeln besser anwenden, ist teilweise gültig. Es liegen sowohl signifikante als auch nicht signifikante Unterschiede bei den Grammatikaufgaben der Lernfortschrittstests vor (ab S. 176). Des Weiteren lassen die ermittelten RF-Werte der C-Tests darauf schliessen, dass die SuS der IG die Grammatik und Rechtschreibung besser als die SuS der KG beherrschen (ab S. 180). Andererseits lässt sich anhand der Ergebnisse zur Schreibaufgabe nachweisen, dass sich die Untersuchungsgrup-



pen zwar in Hinsicht auf die orthographische, aber nicht in Hinsicht auf die grammatische Korrektheit unterscheiden (ab S. 178). Da die Ergebnisse variieren, liegen keine stichhaltigen Hinweise vor, anhand derer die Hypothese verifiziert oder falsifiziert werden könnte.

Obwohl nicht mit Sicherheit gesagt werden kann, ob die dramapädagogische Erarbeitung von Lerninhalten die *Anwendung grammatischer Regeln* erleichtert, sind die signifikanten Unterschiede, die bei vier Grammatikaufgaben mittels gebootstrapten t-Tests gewonnen wurden, *nicht* als gering einzuschätzen: Die Effektgrößen nehmen Werte an, die als mittelstark und stark zu interpretieren sind. Nicht signifikante Zusammenhänge bedeuten nicht zwingend, dass kein Einfluss besteht. Wenn die auf Unterschiede zu testende Items nicht genügend differenzieren, kommt es vor, dass der Unterschied überhaupt nicht erfasst werden kann, was hier durchaus der Fall sein könnte. Des Weiteren schneiden die SuS der IG nur bei einer Grammatikaufgabe schlechter als die SuS der KG ab (Tabelle 34). Ausserdem äusserten einige Lernende in der Gruppendiskussion, dass ihnen die dramapädagogischen Aktivitäten geholfen hätten, die Regeln besser zu erlernen (s. Kap. IV.5.2.1). Auf Basis dieser Befunde lässt sich aus instrumententechnischen Gründen zwar nicht sagen, dass die SuS der IG eine bessere Grammatikkompetenz bezogen auf einzelne Bereiche aufweisen, dafür aber, dass sie bei einigen Aufgaben bestimmte Grammatikregeln besser anwenden können, wobei auch diese Befunde unzweifelhaft einer näheren Betrachtung bedürften. Die gewonnenen Befunde geben trotz ihrer eingeschränkten Tragweite Grund zur Annahme, dass die DP einen positiven Einfluss auf die Entwicklung der Grammatikkompetenz haben kann.<sup>212</sup> Insoweit unterstützen die vorliegenden Befunde empiriebasierte Erkenntnisse zum dramapädagogischen Grammatiklernen (z. B. MEYER ZU VENNE 2016; JOHN 2009; RYAN-SCHEUTZ/COLANGELO 2004; EVEN 2003), zum spielerischen Grammatiklernen (z. B. DRAGOVIĆ 2016; s. Kap. II.3.2.11) sowie theoretische Überlegungen von Didaktikern, die für eine performative, bewegungsbasierte und/oder spielerische GV plädieren (z. B. EVEN 2016; ELIS 2015; SAMBANIS 2013; JELIC 2011; DECKE-CORNILL/KÜSTER 2010; FRATINI 2008; KRAUB/JENTGES: 2008; KNABE 2007; LIU 2002; MICKEL 2000; KLIPPEL 1980; s. Kap. II.4). Die Ursachen für die entstandenen Unterschiede dürften m. E. nicht nur in den theoretischen Überlegungen von EVEN (2003), sondern auch in den theoretischen Grundlagen der DP zu suchen sein (Kap. III.3.1 bis III.3.4). Vor allem können die entstandenen Signifikanzen anhand von entwicklungspsychologischen Grundlagen erklärt werden (s. Kap. III.3.6). Die Befunde können – trotz Vorbehalt – dahingehend interpretiert werden, dass jüngeren Lernenden, die das Stadium der formalen Operationen nicht erreicht haben, geholfen wird, indem abstrakte Lerninhalte wie grammatische Strukturen ganzheitlich und spielerisch vermittelt werden (vgl. KUHN 2006; s. Kap. III.3.6). Damit wird auch HATTIES Ergebnis (2008) zum Einfluss der *kognitiven Entwicklungsstufe nach Piaget* auf den Lernerfolg bekräftigt. Der letzte Erklärungsversuch erfolgt an dieser Stelle mit dem Lernen unter Einbezug von intensiven, positiven Emotionen. SCHÜRER-NECKER (1994; 1984) und SAMBANIS (2013) erkennen, dass die SuS der IG eine bessere Grammatikkompetenz aufweisen, weil sie dem Grammatiklernen gegenüber affektiv positiver eingestellt waren als die SuS

<sup>212</sup> Näheres zur Aussagekraft der Lernfortschrittstests s. Kap. V.2.5.

der KG. Insofern stellen die Befunde auch eine Bestätigung der *Affective-Filter-Hypothese* von KRASHEN (1981) und der *Resultativhypothese* von HERMANN (1979) dar. Holistisch betrachtet, weisen die Ergebnisse darauf hin, dass die in Kap. II.3.3 zusammengefassten theoretischen Überlegungen in die Praxis umgesetzt werden sollen. Doch welche der angeführten Aspekte dazu führten, dass die IG zum Teil bessere Leistungen beim Lösen von Grammatikaufgaben erbringt, kann nicht eindeutig gesagt werden, weil sich die Arten der GV in vielerlei Hinsicht voneinander unterscheiden (s. Kap. IV.5.2.1). Die Unmöglichkeit der kriteriengenauen Trennung der unterschiedlichen Arten der GV, um so die einzelnen Aspekte analysieren zu können, gehört zu den Schwachstellen dieser Untersuchung. Natürlich könnte es sein, dass dieselben Effekte auftraten, etwa wenn alle Aspekte des dramapädagogischen Grammatiklernens – bis auf einen Aspekt, z. B. induktives Lernen – fallen gelassen würden. Doch wie gesagt: Die Ergebnisse der gegenübergestellten Arten der GV legen den Schluss nahe, dass die dramapädagogische GV zwar nicht unbedingt zu einer besseren Anwendung von Regeln führt, aber dass sie mit Blick auf andere positive Effekte der DP der herkömmlichen GV vorzuziehen wäre. Während weitere Analysen für die Klärung der Ursachen notwendig sind, kann anhand der vorliegenden Befunde zumindest eine Ursache ausgeschlossen werden: häusliches Üben der Grammatik. Wie die Auswertung von Item 9 zeigt, investieren die SuS gleich viel Zeit für das Lernen zu Hause (Diagramm 17). Überdies gibt es Lernende, die in der Gruppendiskussion versichern, Deutsch im Vergleich zu anderen Fächern weitaus weniger zu Hause geübt zu haben (s. Kap. IV.5.2.1).

Es bestehen zwei Erklärungsansätze. Eine mögliche Erklärung für die Unterschiede in den erzielten Punktwerten bei den Grammatikaufgaben könnte darin liegen, dass die Grammatik, die auf dem Niveau A1/1 behandelt wird, noch nicht derart kompliziert ist, um Unterschiede in allen Grammatikaufgaben sichtbar zu machen. Deswegen wäre es ratsam, mit fortgeschrittenen Lernenden ein Experiment durchzuführen. Interessant wäre es, zu untersuchen, ob dramapädagogische Verfahren die Anwendung von schwierigen Strukturen (wie z. B. Passiv-Konstruktionen) erleichtern können. Eine zweite Erklärung der uneinheitlichen Ergebnisse könnte in den Erwerbssequenzen zu suchen sein. Wie DIEHL et al. (2000) herausfanden, spielt es keine Rolle, wie man Grammatik vermittelt, solange sich die Lernenden nicht in der Erwerbsphase befinden, in der sie die bestimmten Strukturen überhaupt erwerben könnten (s. Kap. II.3.2.5). Vielleicht lassen sich deswegen bspw. signifikante Unterschiede in Hinsicht auf den Erwerb von Präsensformen von regelmässigen und unregelmässigen Verben (2. LFT, Item 6; 3. LFT, Item 3; 4. LFT, Item 3), aber *keine* signifikanten Unterschiede bezüglich des Erwerbs von trennbaren Verben im Präsens (3. LFT, Item 4) beobachten (Tabelle 35). Dementsprechend könnte es sein, dass die Lernenden die dritte Phase, in der die Satzklammerstruktur erworben wird, noch nicht erreicht haben, was die Konjugation von trennbaren Verben folglich erschweren dürfte (vgl. DIEHL et al. 2000: 164). Allerdings wäre dieser Schluss unter Berücksichtigung der Aussagekraft der Lernfortschrittstests zu weithergeholt (s. Kap. V.2.5.). Interessant wäre eine Folgeuntersuchung mit passendem Instrument zu einem späteren Zeitpunkt, um einzelne Phänomene wie diese erfassen zu können. So könnte man z. B. herausfinden, ob signifikante Unterschiede in Hinsicht auf den Erwerb von trennbaren Verben

im Präsens beobachtet werden können, wenn Lernende die entsprechende Phase erreicht haben.

Zum Schluss sollte man an dieser Stelle reflektieren, ob anhand der Ergebnisse des C-Tests und der Schreibaufgabe im Rahmen des 4. LFT Aussagen über die Grammatikkompetenz gemacht werden dürfen. Zum einen sollte Rückschlüsse auf der Grundlage dieser Testinstrumente erlaubt sein, weil die produktive Kompetenz bzw. die Beherrschung des Wortschatzes, der Rechtschreibung und der Grammatik mittels C-Tests zuverlässig gemessen werden kann (s. Kap. IV.1.6.1). Da die statistische Analyse des C-Tests ergibt, dass sowohl am Ende der Untersuchung als auch drei Monate nach der Untersuchung signifikante Unterschiede in Hinsicht auf produktive Kompetenz vorhanden sind, kann daraus der Schluss gezogen werden, dass sich die DP u. a. positiv auf den Grammatikerwerb auswirkt (Diagramm 6). Andererseits lässt sich auf Basis der Ergebnisse der Schreibaufgabe kein Vorteil der DP gegenüber dem herkömmlichen Ansatz nachweisen. Dass keine Unterschiede im Grammatikbereich beobachtet wurden, lässt sich wahrscheinlich auf instrumententechnische Gründe zurückführen; denn C-Tests messen, Schreibaufgaben werden geratet.

Die widersprüchlichen Befunde stören die Interpretation vor allem deswegen, weil die Instrumente zum gleichen Zeitpunkt eingesetzt wurden. Die Tendenz sollte deshalb zu einer vorbehaltlichen Interpretation der Verbesserung der Grammatikkompetenz durch die DP gehen, weil der C-Test zuverlässiger als die Schreibaufgabe misst. Es steht dennoch fest, dass längere Interventionen mit anderen Adressatengruppen und entsprechendem Instrumentarium vonnöten sind, um die Befunde angemessen abschätzen zu können. Genauso wäre es wissenswert herauszufinden, ob Lernende imstande sind, dramapädagogisch erlernte Strukturen beim freien Sprechen besser anzuwenden.

#### **V.1.2.8 Verstehen der Grammatik**

Da angenommen wurde, dass die dramapädagogische Erarbeitung von Lerninhalten die Anwendung grammatischer Strukturen erleichtern kann, war es plausibel anzunehmen, dass die grammatischen Strukturen davor besser verstanden wurden. Die Ergebnisse widersprechen der Erwartung, dass sie im herkömmlichen weniger gut als im dramapädagogischen FSU verstanden werden. Es muss diskutiert werden, wie es kommt, dass die SuS der IG teilweise signifikant bessere Resultate im Grammatikbereich erzielen, sich aber *nicht* signifikant in Hinsicht auf das Verstehen der Grammatik von den SuS der KG unterscheiden, wobei einige Grammatikaufgaben dennoch mit dem Verstehen von Lehrerklärungen korrelieren.

In der Gesamtbetrachtung lässt sich festhalten, dass es keine sichtbar grossen Unterschiede in Hinsicht auf den Umgang mit Verstehensproblemen gibt. Die inferenzstatistische Überprüfung weist keine signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen nach (Item 3 in Kap. IV.5.1.4). Die meisten SuS bekundeten, mit den Lehrerklärungen von Grammatikregeln ziemlich zufrieden gewesen zu sein. Obschon die Unterschiede nicht signifikant sind, können bei der Betrachtung des Diagramm 19 doch zwei Trends festgestellt werden: Während sich die Bewertung der Verständlichkeit von Lehrerklärungen in der IG minimal zum Positiven verändert, verändert sich diese in der KG minimal zum Negativen. Wird

u. a. die Antwortverteilung bei Item 3 berücksichtigt, kann davon ausgegangen werden, dass die SuS der IG weniger Verstehensprobleme als die SuS der KG hatten.

Mehr Anhaltspunkte für diese Annahme bieten drei weitere Auswertungen. Die Auswertung von Item 4 in Kap. IV.5.1.4. zeigt, dass es während der ganzen Interventionsphase nur vier Nennungen in der IG gibt, die darauf hindeuten, warum sie Schwierigkeiten mit den Erklärungen der Lehrperson haben, wobei sich ein Grund nicht auf die Lehrperson bezieht (Tabelle 59). In der KG sind es dagegen rund 49 Nennungen. Des Weiteren kann an der Korrelationsmatrix im Anhang abgelesen werden, dass das Verstehen von grammatischen Erklärungen mit den erzielten Ergebnissen einiger Grammatikaufgaben mittelstark korreliert (s. Kap. VII.D.6.2). Der Befund stellt einen erstaunlichen Sachverhalt dar, weil zwischen dem Verstehen von Regelerklärungen und genau *den* Grammatikaufgaben, bei denen sich signifikante Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen abzeichnen, signifikante Zusammenhänge vorhanden sind. Dieses Ergebnis deutet wiederum sehr darauf hin, dass die dramapädagogische GV das Verstehen der Grammatik erleichtern dürfte. Womöglich führt dies dazu, dass die SuS der IG in den Grammatikaufgaben besser abschneiden. Das dritte Argument stammt aus der Gruppendiskussion, in der einige SuS erklären, dass sie sich an die Regeln besser erinnern würden, weil sie die Regeln besser verstanden und erlernt hätten. Ein Appell an die weitere Forschung ist daher, eine ähnliche Studie mit Fortgeschrittenen durchzuführen. Möglich ist, dass signifikante Unterschiede erst ab Niveau A1/2 beobachtet werden können, da der Schwierigkeitsgrad der Grammatik mit dem Sprachlevel zunimmt.

Neben der eindeutigen Erhebungsgrösse «Verstehen grammatischer Strukturen» sollte die vorliegende Untersuchung eruieren, ob sich die Untersuchungsgruppen in Hinsicht auf die eingesetzten Lernstrategien beim Lernen und bei Nicht-Verstehen unterscheiden. *Grosso modo* bedienen sich die SuS der vorgeschlagenen Lösestrategien in gleicher Masse (Item 5 in Kap. IV.5.1.4). Es fällt auf, dass sich die Ergebnisse so stark ähneln, dass kaum Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen festgestellt werden können (Tabelle 60). Auch hinsichtlich der Vorgehensweisen zum Erlernen grammatischer Regeln sind zwischen den Gruppen insgesamt keine grossen Unterschiede vorzufinden (Item 6 in Kap. IV.5.1.4). Positiv fällt auf, dass es in der IG keinen Schüler gibt, der keinen Weg findet, sich die Regeln einzuprägen, wohingegen sechs Nennungen in der KG darauf hinweisen, dass es gewisse SuS überhaupt nicht versuchen, die Regeln zu lernen, weil sie sie nicht verstehen (Tabelle 61). Des Weiteren ist der Anteil derer, die sich die Regeln auf spielerische Art und Weise merken können, proportional betrachtet zweimal grösser in der IG als in der KG. Überdies sind es in der IG im Vergleich zur KG viermal weniger SuS, die die Regeln auswendig lernen. Das deutet darauf hin, dass die SuS der IG weniger Verstehensprobleme haben. Dieser Befund könnte auch ein Hinweis darauf sein, dass Grammatikregeln – wie PORTMANN-TSELIKAS (2001: 68f.) postuliert – besser verstanden und behalten werden, wenn sie mit konkreten Bildern und lernfördernden Emotionen verknüpft werden.

Zu guter Letzt könnte nun darüber spekuliert werden, inwiefern die SuS imstande waren, die Grammatik überhaupt zu beurteilen, zumal der Unterricht darauf ausgerichtet war, die Grammatik nicht separat zu vermitteln. Da der Fokus im Serbisch- und Englischunterricht sehr stark

auf die Grammatikbehandlung gelegt wird, ist nach meiner Erfahrung die Wahrscheinlichkeit gross, dass die SuS die Grammatik erkennen, auch wenn sie ihnen vorenthalten werden. Darüber hinaus schien es auch von Vorteil zu sein, dass sie die grammatischen Regeln schnell erkannten, weil sie die Regeln mit denjenigen der anderen Sprachen verglichen, was – dem aktuellen Kenntnisstand zufolge – zum besseren Verstehen von Grammatik beiträgt (s. Kap. II.3.2.10). Nicht zuletzt wird mit der im Schulsprachenunterricht erworbenen Kompetenz, die Grammatik zu analysieren, die explizite Grammatikarbeit mit Kindern legitimiert (s. Kap. II.3.2.2).

#### V.1.2.9 Einstellungen zur Grammatik

Die theoretischen Überlegungen legen nahe, dass die dramapädagogische GV die *affektiven* Einstellungen zum Grammatiklernen zum Positiven beeinflussen und Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen bewirken sollte. Die Hypothese zeigt sich bestätigt, weil signifikante Unterschiede hinsichtlich der affektiven Einstellung zum Grammatiklernen festgestellt wurden (Item 10 und 11 in Kap. IV.5.1.4). Ferner wurden bei der Ermittlung der affektiven Einstellung bemerkenswerte Nebenergebnisse gewonnen: Zwischen den Untersuchungsgruppen bestehen keine Unterschiede in Hinsicht auf die *kognitive* Einstellung zur Grammatik. Überdies lässt sich nachweisen, dass die affektive und kognitive Einstellung untereinander konsistent sind und stark miteinander korrelieren. Der Befund ist insofern erstaunlich, als man – wenn eine Hypothese diesbezüglich aufgestellt worden wäre –, *inkonsistente* Einstellungskomponenten erwartet hätte (s. Kap. V.1.1). Aus diesem Grund wird dieser Befund ergänzend zum hypothesenbezogenen Ergebnis im Folgenden diskutiert.

Betrachtet man nur die Ergebnisse der *kognitiven Einstellung zum Grammatiklernen*, wird ersichtlich, dass alle SuS – bis auf ein paar Einzelfälle – die Grammatik als wichtigen Bestandteil des Fremdsprachenlernens ansehen (Diagramm 27). Bei den SuS der KG besteht zwar eine signifikante Änderung, die zeigt, dass sie die Grammatik am Anfang der Untersuchung für notwendiger und wichtiger als am Ende der Untersuchung halten. Da aber die Werte beider Untersuchungsgruppen überwiegend im oberen Teil der Skala streuen, kann gesagt werden, dass die Ergebnisse zur kognitiven Einstellung für beide Unterrichtsansätze positiv ausfallen. Somit lassen sich die Ergebnisse in frühere Befunde und Beobachtungen einordnen, bei denen Lernende die Grammatik normalerweise für notwendig und wichtig erachten (KÜSTER 2007; EVEN 2003; PISTORIUS 2003; NEUBAUER 1998; ZIMMERMANN 1995; QUETZ 1992).

Im Gegensatz zur kognitiven Einstellung lassen sich bei der *affektiven Einstellung zum Grammatiklernen* grosse Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen erkennen. Betrachtet man die Ergebnisse der Analyse von Item 11, wird deutlich, dass die affektiven Reaktionen in der IG eher konstant bleiben, während sich diese in der KG drastisch zum Negativen verändern (s. Kap. IV.5.1.4). Wie Diagramm 24 grafisch darstellt, bleibt die affektive Einstellung im Durchschnitt im positiven Bereich, wobei die Werte schon nach einem halben Jahr über die ganze Skala streuen. Die Ergebnisse verzeichnen eine signifikante Verschlechterung der affektiven Einstellung der SuS der KG. Das bedeutet, dass sich bei einigen sehr schnell eine

negative Einstellung zum Grammatiklernen entwickelt (s. Kap. V.1.3). Auf der anderen Seite sind die SuS der IG durchweg positiv der Grammatik gegenüber eingestellt. Die positive Haltung kommt bei Item 10 noch besser zum Ausdruck (Diagramm 22). Über die Untersuchungsphase hinweg betrachtet, bewerten die SuS der IG die Grammatik äusserst positiv und nahezu nie negativ. Die Differenz zwischen den positiven und negativen Antworten bringt die weitgehend positive Einstellung noch besser zum Ausdruck. Die Ergebnisse der ANOVA weisen bei Item 10 starke und bei Item 11 mittelstarke Effekte auf. Die Wahrscheinlichkeit eines Beta-Fehlers ist aufgrund der hohen Teststärken sehr gering. Die Interpretation der Diskussion über die dramapädagogischen Aktivitäten zum Grammatiküben im Rahmen der Gruppendiskussion hebt die DP ebenso als Ursache hervor (s. Kap. IV.5.2.1). Dementsprechend kann geschlossen werden, dass die Untersuchung Evidenz dafür liefert, dass die DP die positive Einstellung zum Grammatiklernen aufrechterhalten kann (vgl. EVEN 2003; s. Kap. II.4). Damit sollte auch das Motivierungspotenzial des spielerischen Grammatiklernens bestätigt und mit anderen Untersuchungen zusammengeführt werden können (z. B. DRAGOVIĆ 2016; KUHN 2006; MICKEL 2000). Mit Vorsicht kann davon ausgegangen werden, dass sich die positiven Einstellungen aus dem Zusammenspiel der didaktischen Folgerungen, die aus den Diskussionen über eine angemessene GV gezogen wurden, ergeben (s. Kap. II.3.3).

Für die Beantwortung der Frage, warum die dramapädagogische Arbeit Einstellungsunterschiede verursachen könnte, ist die Gruppendiskussion nicht sehr aufschlussreich. Dagegen liefern die Fragebogenergebnisse interessante Hinweise darauf, welche Einflussfaktoren auszuschliessen wären. Ergebnisse der statistischen Auswertung von Item 7, 8 und 9 zeigen, dass aus dem Anteil an Grammatikübung und -wiederholung im Deutschunterricht und dem Anteil häuslichen Übens der Grammatik keine Rückschlüsse auf die Einstellungen zur Grammatik gezogen werden können (s. Kap. IV.5.1.4). Die Ergebnisse der ANOVA legen nämlich nahe, dass die Einstellungen nicht von der Lernzeit abhängen können, weil weder dem dramapädagogischen noch dem herkömmlichen Ansatz eine Lernzeitreduzierung zugeschrieben wird (s. Item 9). Weiterhing decken die Ergebnisse der Kontingenzanalysen auf, dass beide Untersuchungsgruppen während des ganzen Schuljahrs mit dem Anteil, der für das Üben und Wiederholen bestimmt ist, ziemlich zufrieden sind – dies unter Berücksichtigung dessen, dass bei jeder Messung mehr als 80% der SuS beider Gruppen die Fragen 7 und 8 bejahen (Tabelle 54). Diesen Befund ergänzt das Ergebnis der Kontingenzanalyse von Item 2, das zeigt, dass sich die SuS der IG nicht mehr Grammatikarbeit als die SuS der KG wünschen (Tabelle 55). Interessantes kommt bei der Auswertung von Item 2a zum Vorschein, in welchem die SuS begründen sollen, warum ihnen zufolge mehr oder weniger Grammatik im Unterricht behandelt werden sollte (Tabelle 56). Auffallend ist, dass es in der KG SuS gibt, die weniger Grammatik möchten, weil sie ihnen keinen Spass mache. Solche Aussagen wurden in der IG nicht getroffen. Noch bedeutender ist der Vergleich der angeführten Pro-Argumente: Während in der KG nur zwei SuS den Spassfaktor nennen, sind es in der IG insgesamt neun Nennungen für alle drei Messzeitpunkte. Der Unterschied ist umso bemerkenswerter, wenn bedacht wird, dass die KG zweieinhalbmal grösser als die IG ist und Item 2a eine offene Frage ohne Antwortvorgabe ist. Die Tatsache, dass die SuS der IG die Gründe und Erklärungen für und wider die

Grammatik selbst formulieren mussten, lässt vermuten, dass sie die Grammatik gerne lernen. Zudem kann festgestellt werden, dass es in der IG nur eine negative Nennung gibt. Somit weisen alle anderen Antworten der SuS darauf hin, dass die SuS zufrieden mit dem Ausmass an Grammatik sind, was in der KG nicht der Fall ist. Es könnte geschlussfolgert werden, dass die positive Einstellung der SuS der IG auf den Spass zurückzuführen ist, der mit einiger Wahrscheinlichkeit durch die dramapädagogisch konzipierten Grammatikübungen induziert wurde. Um diese Annahme bestätigen zu können, wäre es empfehlenswert, Lernenden im Rahmen einer Folgeuntersuchung gezielt Fragen zu den Ursachen der Grammatikeinstellungen zu stellen. Denkbar wäre die Durchführung eines problemzentrierten Interviews.

### V.1.3 Gruppenunabhängige Befunde: herkömmlicher Unterricht im Fokus

Wie BROWN (2011: 270) bemerkt, ist man dermassen mit der Inferenzstatistik beschäftigt, dass nicht selten die Wichtigkeit der Interpretation von deskriptiven Daten in den Hintergrund rückt. Das Ignorieren der deskriptiven Daten kann dazu führen, dass die Aussagekraft der Studie verändert wird (ebd.). Die Gefahr, dass eine Botschaft der Studie missverstanden wird, besteht vor allem in Studien wie dieser hier. Aufgrund der Ergebnisse könnte angenommen werden, dass der herkömmliche FSU nichts taugt. Aber nur, weil die SuS im dramapädagogischen FSU in vielerlei Hinsicht besser abschneiden als im herkömmlichen FSU, bedeutet das keineswegs, dass der herkömmliche FSU vollkommen überholt ist. Um zu verhindern, dass der herkömmliche FSU aufgrund der vorgefundenen signifikanten Unterschiede, die der DP zuzuschreiben sind, als unangebracht rezipiert werden könnte, soll an dieser Stelle diskutiert werden, was die Ergebnisse für *den* FSU, der normalerweise in der Schule betrieben wird, heissen. Hierzu werden die Ergebnisse der KG zuerst zusammengefasst und anschliessend diskutiert.

Wie wirkt sich der herkömmliche FSU auf die Lernenden aus? An den Median- und Quantilwerten, die in den Boxplots veranschaulicht werden, kann gesehen werden, dass die Hälfte der SuS der KG die Lernfortschrittstests mittelmässig gut löst (Diagramm 2). Während ein Viertel der SuS der KG jeden Test sehr gut löst, löst ein Viertel den 3. und 4. LFT eher schlecht (Diagramm 3). Die C-Test-Ergebnisse legen nahe, dass die *produktive und rezeptive Kompetenz* bei den meisten SuS der KG akzeptabel ist (Diagramm 6). Ernüchternd ist jedoch, dass ein Viertel der SuS der KG den Test schlecht löst. Bei der Betrachtung von Diagramm 5 kann festgestellt werden, dass die Werte der *schriftlichen Sprachproduktion* über die ganze Skala streuen. D. h., in der KG gibt es SuS auf einem Kontinuum von keinem Punkt bis zur maximalen Anzahl an Punkten. Auch im *mündlichen Bereich* ist das ganze Spektrum abgedeckt (Diagramm 8). Als positiv ist der Befund zur *Behaltensleistung* und zur *Dauerhaftigkeit des Erworbenen* zu betrachten. Die inferenzstatistische Untersuchung der C-Test-Ergebnisse zeigt, dass die Behaltensleistung im herkömmlichen FSU insgesamt akzeptabel ist. Ein Teil des Erworbenen ist auch nach drei Monaten in den Köpfen der SuS vorhanden (Diagramm 6). Dennoch ist der Anteil an SuS der KG, die auf der Skala ganz unten liegen, nicht zu übersehen. Die Analyse der *affektiv-motivationalen Konstrukte* ergibt für den herkömmlichen FSU ein vielfältiges Bild. Im Hinblick auf die *Motivation* kann gesagt werden, dass es auch SuS gibt, die während der ganzen Untersuchung motiviert sind (Diagramm 10). Alarmierend ist jedoch die

Tatsache, dass sich die Motivation über die Zeit hinweg signifikant verschlechtert. Darüber hinaus gibt es am Ende der Untersuchung bereits SuS, die (völlig) unmotiviert sind. Ähnliche Entwicklungen können auch bei den *Einstellungen zur Lernsituation* und beim *Interesse am Fremdsprachenlernen* beobachtet werden. Die SuS der KG sind der Lernsituation gegenüber sehr positiv eingestellt, wobei ein Abfall zu verzeichnen ist; denn gegen Ende der Untersuchung sind manche SuS der Lernsituation gegenüber negativ eingestellt (Diagramm 12). Ebenso ist ihr Interesse am Fremdsprachenlernen hoch, wobei das Interesse gegen Ende der Untersuchung bei einigen SuS der KG tiefe Werte aufweist (Diagramm 14). Bezüglich der *Sprachangst* zeichnet sich in der KG bei den meisten SuS eine mittelmässige Angst ab (Diagramm 16). Im Hinblick auf das *Verstehen und Anwenden von grammatischen Strukturen* fallen die Ergebnisse gut aus. Die SuS der KG sind weitgehend zufrieden mit den Erklärungen der Lehrperson (Diagramm 19). Diejenigen, die es nicht sind, lassen insgesamt 49-mal verlauten, weshalb sie Verstehensprobleme haben (Tabelle 59): Die meisten Nennungen deuten darauf hin, dass die Lehrperson die Regeln zu kompliziert erklärt und/oder zu komplizierte Wörter verwendet. Äusserst interessant ist der Befund zu Item 6: Aus Tabelle 61 wird ersichtlich, dass beinahe ein Fünftel der Nennungen auf diejenigen SuS der KG zurückgeht, die Regeln in eigene Worte fassen –, was womöglich mit dem Nicht-Verstehen von Regeln einhergehen dürfte. Allerdings könnte diese Interpretation auch als weithergeholt betrachtet werden, weil es ebenso einleuchtet, dass die SuS die Regeln in eigenen Worten erklären, weil sie die Regeln verstanden haben. Darüber könnten qualitative Interviews Aufschluss. Interessant ist auch, dass sich ungefähr die Hälfte der Nennungen auf das Lernen anhand von Beispielen bezieht. Dies deutet darauf hin, dass die Lernenden die Regeln induktiv lernen, obwohl die Regeln deduktiv eingeführt werden. Mit Blick auf die *Anwendung von Grammatikregeln* in Testaufgaben zeigt sich, dass die Werte über die ganze Skala streuen und eher gleichmässig verteilt sind. Anhand der uneinheitlichen Ergebnisse kann dementsprechend dasselbe wie bei der Lernleistung in anderen Bereichen geschlussfolgert werden: Die Spannweite reicht von denen, die die Regeln überhaupt nicht anwenden können, bis hin zu jenen, die sie immer richtig anwenden können (Diagramm 4). Dasselbe gilt im Hinblick auf die Bewertung der Aspekte *Grammatik* und *Rechtschreibung* bei der Schreibaufgabe. An den Boxplots wird ersichtlich, dass etwa 75% der SuS der KG im unteren Teil der Skala liegen (Diagramm 5). Des Weiteren lässt auch die Auswertung der C-Tests erkennen, dass der Grossteil der SuS der KG die grammatischen und orthographischen Regeln nicht so gut beherrscht (Diagramm 6). Bezüglich der Einstellungen zur Grammatik fallen die Ergebnisse unterschiedlich gut aus. Der Befund zur *kognitiven Einstellung zum Grammatiklernen* darf grundsätzlich als guter Befund interpretiert werden. Hier wird deutlich, dass die SuS der KG die Grammatik für wichtig halten, wobei es erst am Ende der Untersuchung SuS gibt, die die Grammatik geringschätzen (Diagramm 27). Die Ergebnisse zur *affektiven Einstellung zum Grammatiklernen* fallen ernüchternd aus. Diagramm 22 veranschaulicht, wie die Entwicklung der negativen und positiven affektiven Reaktionen gegenüber dem Lernobjekt verläuft. Es repräsentiert die angekreuzten Antworten, welche die Grammatik entweder mit positiv oder negativ konnotierten Wendungen



assoziiert. Während in der KG die Anzahl an positiven Antworten sinkt, steigt die Anzahl an negativen Antworten.

Alles in allem widersprechen die Ergebnisse der Erwartung, dass Lernende *generell* schlecht im herkömmlichen FSU abschneiden. Den Ergebnissen zufolge wirkt sich der herkömmliche FSU in Hinsicht auf die Lernleistung unterschiedlich auf die Lernenden aus. Der Befund zur Behaltensleistung und Dauerhaftigkeit des Erworbenen bestätigt, dass der herkömmliche FSU nicht dermaßen ineffektiv ist, wie normalerweise kritisiert wird (s. Kap. I.6.1). Offensichtlich gibt es SuS, die im herkömmlichen FSU kaum Lernerfolge erzielen können, und solche, die keine Lernschwierigkeiten haben. Es scheint eher der Fall zu sein, dass im herkömmlichen FSU zwar gewisse Sprachkompetenzen gefördert werden können, aber dass der herkömmliche FSU der Heterogenität der Lernbedürfnisse der Lernenden nicht gerecht werden kann (vgl. RONKE 2005: 157; PORTMANN-TSELIKAS 2003: 18). Somit widerspricht der vorliegende Befund der Kritik, dass Lernende nicht imstande seien, den erworbenen Stoff beim Schreiben und Sprechen anzuwenden (vgl. SCHIFFLER 2012: 71; HUBER 2003: 59f.). Immerhin gibt es Lernende, die diese Ziele erreichen können.

Dass die Lernenden die im herkömmlichen FSU erworbenen Grammatikregeln (fast) nicht in der schriftlichen und mündlichen Kommunikation anwenden können, wie ELENA (2011: 8) und EVEN (2011a: 38; 2011b: 229) annehmen, kann anhand der nun vorliegenden Ergebnisse nicht bestätigt werden. Ich gehe auch hier davon aus, dass es einigen SuS gelingt, auf traditionelle Weise erworbene Regeln beim Sprachhandeln anzuwenden. Dennoch sollte dieser Aspekt, wie in Kap. V.1.2.7 erläutert wurde, erforscht werden. Die Ergebnisse zu den Verstehensproblemen der grammatischen Regeln deuten darauf hin, dass es für viele SuS ungünstig ist, wenn die Regeln zuerst erklärt und dann geübt werden. Entwicklungspsychologisch und pädagogisch betrachtet könnte dies daran liegen, dass ihr Abstraktionsvermögen nicht hinreichend ausgeprägt ist, um abstrakte Regeln verstehen zu können. Dies würde auch erklären, warum viele SuS die Regeln anhand von Beispielsätzen zu lernen versuchen (vgl. BUTZKAMM 2004: 204; PORTMANN-TSELIKAS 2003: 12; s. Kap. III.3.6). Dieser Befund lässt auch Zweifel an der Annahme aufkommen, dass das induktive Lernen kein guter Vermittlungsweg sei, weil nur die schnellsten SuS davon profitieren würden (vgl. SCHIFFLER 2012: 62; TESCH 1995: 113). Die Datengrundlage erlaubt den Schluss, dass Lernende die Grammatik induktiv zu lernen versuchen, auch wenn ihnen der induktive Weg vorenthalten wird – eine Hypothese, welche derjenigen von RAMPILLON (1996: 51) völlig widersprechen würde (s. Kap. II.3.2.7). Es würde sich lohnen, nicht nur dieser, sondern auch der Frage, wie viel die Lernenden von deduktiven Erklärungen überhaupt profitieren können, nachzugehen. Für die Rekonstruktion solcher kognitiver Prozesse wären subjektzentrierte, introspektive Verfahren nötig. In Anlehnung an ZIMMERMANN (1995: 194) und kraft analysierter Daten plädiere ich dafür, SuS mit Problemlösestrategien zu versorgen, die es ihnen ermöglichen, Regeln selbstständig zu entdecken. Es gilt nichtsdestotrotz auch diese aufgestellte Hypothese vorerst näher zu untersuchen. Retrospektive Interviews könnten Aufschluss darüber geben, welche Strategien die SuS in diesem Alter einsetzen, um sich Grammatikregeln anzueignen.

In Bezug auf die Sprachangst kann anhand der Ergebnisse nicht gesagt werden, dass die SuS im herkömmlichen FSU zu viel Sprachangst empfinden. Die mittelmässige Angstintensität gilt als positiver Befund: Es wurde bereits mehrfach hervorgehoben, dass laut EDMONDSON und HOUSE (2011: 210) viele Studien zeigen, dass ein gewisser Grad an Angst lernfördernd wirken kann. Des Weiteren kann *nicht* gesagt werden, dass sich der herkömmliche FSU im Allgemeinen demotivierend auf die SuS auswirkt oder negative Einstellungen bewirkt. Es liegen zwar Tendenzen vor, die darauf hinweisen, dass die Lernleistung, Motivation und Einstellungen sinken könnten; wünschenswert wäre es deshalb, diesen Abwärtstendenzen im Rahmen einer weiteren longitudinalen Studie mit einer anderen Adressatengruppe nachzugehen.

Während die Ergebnisse zur kognitiven Einstellung gut ausfallen, zeigen die Ergebnisse zur affektiven Einstellung zum Grammatiklernen, dass im herkömmlichen FSU negative Emotionen mit dem Grammatiklernen assoziiert werden. Die Änderung der affektiven Einstellung *zugunsten* des herkömmlichen Unterrichtsansatzes bestätigt die viel zitierte Unzufriedenheit mit dem Grammatikunterricht (vgl. ROTHSTEIN et al. 2014; BRAUN 2011; DÜRSCHIED 2010; KRAUß/JENGTES 2008; PEYER 2006; EVEN 2003; PISTORIUS 2003; SCHMITZ 2003; DIEHL et al. 2000; FOERSTER 1997; 1993; KALLENBACH 1996; ZIMMERMANN 1995; 1991; 1990; 1984; CHAUDURI et al. 1992; s. Kap. II.3.1). Interessant ist, dass die affektive Einstellung zum Grammatiklernen nicht mit der Motivation und den Einstellungen zum Sprachenlernen korreliert (Tabelle 21). Damit darf die Annahme, dass die Art der GV und das Verstehen von grammatischen Regeln zu Demotivation im Allgemeinen führt (vgl. WESTHOFF 2012: 7; EVEN 2011b: 300; DIEHL et al. 2000: 382; DÜWELL 2000: 34), wenn auch nicht eindeutig widerlegt, doch empirisch zumindest angezweifelt werden.

Angesichts der uneinheitlichen Ergebnisse gilt es zu bedenken, ob allgemein geltende Aussagen über den herkömmlichen FSU gemacht werden können. Geringstenfalls kann gesagt werden, dass die Ergebnisse gegen die weit verbreitete Ansicht sprechen, dass sich der herkömmliche FSU *per se* negativ auf die Lernenden auswirke. Dass sich die vorliegenden Ergebnisse derart von den in der Literatur beschriebenen Effekten des herkömmlichen FSU unterscheiden, wird vermutlich daran liegen, dass unter herkömmlichen (und traditionellem) FSU Verschiedenes verstanden wird. Daher könnte es sein, dass *der* herkömmliche FSU, der in der Literatur kritisiert wird, in der Tat ineffizient ist, aber dass *der* herkömmliche FSU, der, wie hier, nach dem Lehrwerkansatz (mit einem angemessenen Lehrwerk) verläuft, nicht in diese Kategorie hineinpasst. Aus diesen Gründen ist es ratsam, den FSU, in welchem herkömmliche Verfahren mit modernen Lehrmitteln und Medien eingesetzt werden, nicht als den herkömmlichen, sondern als den lehrwerkorientierten FSU zu bezeichnen.<sup>213</sup> Somit wird verhindert, dass man jeder Art von herkömmlichen FSU *partout* negativ gegenüber tritt. Weitere Erklärungen können natürlich auch im Lernkontext, in der Lernkultur sowie im Alter zu suchen sein – es spricht nichts dagegen, dass es auch am Lehrwerk *Prima* liegen könnte. Schliesslich könnte es sein, dass das Lehrwerk *Prima* ein grösseres Motivationspotenzial als andere untersuchte Lehrwerke aufweist. Freilich müsste genauer untersucht werden, inwiefern der FSU

<sup>213</sup> An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass der *herkömmliche* DaF-Unterricht nicht als *lehrwerkorientierter* bezeichnet werden kann, weil der *dramapädagogische* DaF-Unterricht ebenfalls *lehrwerkorientiert* ist.

nach dem Lehrwerkansatz effektiv ist und von welchen Faktoren die Effektivität – oder noch besser: die Effizienz – beeinflusst wird.<sup>214</sup>

#### **V.1.4 Weitere Befunde**

Während der Auswertung der Daten ergaben sich hochinteressante Ergebnisse, die eine grosse Bedeutung für die schulische Praxis haben. Aus diesem Grund sollen sie nicht vorenthalten werden, auch wenn sie nicht im Fokus der vorliegenden Arbeit stehen.

##### **V.1.4.1 Konzentrationsleistung**

Auch wenn es nicht das Ziel der vorliegenden Untersuchung war, die Konzentrationsleistung zu erheben, war es den SuS ein Bedürfnis, über das Thema «Konzentration und Aufmerksamkeit» im Rahmen der Gruppendiskussion anzusprechen (s. Kap. IV.5.2.1). Wie die SuS an den Tag legen, dürfte der DP ein grosses Potenzial für die Erhöhung und/oder Erhaltung der Konzentration zugeschrieben werden können. Dadurch werden bereits bestehende Hinweise aus der Literatur auf die Optimierung der Konzentrationsleistung durch die DP ergänzt (vgl. HAACK 2018; LIEBAU 2015; MENGELE 2010; EVEN 2003; s. Kap. III.4.3). Ferner unterstützt der Befund die Annahme, dass spielerisches Lernen die Konzentration vor allem bei Kindern verbessern kann (vgl. NEUBAUER 1998; SEAUER 1992). Nicht zuletzt wird die Annahme von Studien untermauert, die zeigen, dass Bewegungslernen die Konzentration verbessert (vgl. DORDEL/BREITHECKER 2003; MÜLLER 2000; MÜLLER/PETZOLD 2002; KAHL 1993). Auf Basis dieser empirischen Erkenntnisse ist es naheliegend, dass dramapädagogische Aktivitäten über die Kraft verfügen, die SuS in einem Zustand erhöhter Konzentration zu halten. Dieser Effekt könnte auch mit der *Flow*-Theorie von CSÍKSZENTMIHÁLYI (1990) erklärt werden (s. Kap. III.4.3). Da empirische Befunde zur Konzentrationsleistung im dramapädagogischen FSU bislang ausstehend sind, ist es folglich ein lohnenswertes Anliegen, den dramapädagogischen FSU mittels eines Aufmerksamkeits-Belastungstests, wie er von DORDEL und BREITHECKER (2003) eingesetzt wurde, zu untersuchen. Damit könnte gleichzeitig überprüft werden, ob die Befürchtung berechtigt ist, dass ein herkömmlicher FSU zu Konzentrations-schwierigkeiten führt (DÜWELL 2000: 41; FUNK/KOENIG 1991: 114, s. Kap. I.6.2).

##### **V.1.4.2 Überfachliche Kompetenzen**

Weitere Befunde, die nicht im Zentrum der Untersuchung stehen, sind die Ergebnisse zum Aufbau überfachlicher Kompetenzen (s. Kap. IV.5.2.1). Die SuS stellten während der Gruppendiskussion fest, dass sich nicht nur ihre verbalen, sondern auch nonverbalen Kompetenzen – darunter z. B. ihre performative Kompetenz und Problemlösestrategien – entwickelten. Darüber hinaus wird an den Gesprächssequenzen deutlich, dass sie durch die dramapädagogische Arbeit lernten, in Teams zu handeln, und «schneller» wurden. Dementsprechend kann im dramapädagogischen FSU sowohl die Handlungs- als auch die Sozialkompetenz gefördert

---

<sup>214</sup> Für den Unterschied zwischen *Effektivität* und *Effizienz* s. Fussnote 12.

werden. Die Ergebnisse mögen TSELIKAS (1999), SCHEWE (1993a) sowie anderen Theoretikern der DP bezüglich der Förderung erwähnter Kompetenzen recht geben (s. Kap. III.2.1). Zugleich gibt die DICE-Studie (2010) zu erkennen, dass in der Entwicklung sämtlicher überfachlicher Kompetenzen bedeutsame Unterschiede bestehen, wenn Klassen mit und ohne drama- oder theaterpädagogische Erarbeitung von Lerninhalten einander gegenübergestellt werden (s. Kap. I.6.3). Die Entwicklung von überfachlichen Kompetenzen wurde jedoch nicht im Rahmen des FSU erhoben. Die Untersuchung solcher Kompetenzen erscheint jedoch besonders im schulischen Kontext wichtig – nicht grundlos wird ihnen in jedem Lehrplan ein besonderer Platz eingeräumt (s. Kap. I.5 und II.5). Für die Untersuchung von überfachlichen Kompetenzen würde sich eine longitudinale Studie mit den Messinstrumenten aus DOMKOWSKYS Studie (2011) eignen.

Zu guter Letzt wird aufgrund von Beobachtungen während des LöSENS des 4. LFT auf die Förderung einer weiteren Kompetenz hingewiesen. Das Folgende entstammt lediglich der eigenen Beobachtung und kann nicht empirisch abgesichert werden. Mir scheint dahinter jedoch eine Aussagekraft zu sein, weshalb sie nicht vorenthalten werden soll. Während der Schreibaufgabe (4. LFT, Item 5) sollten sich die SuS vorstellen, Martin zu sein, der seiner Freundin Angelika einen Brief schreibt. Für Martin, der von seiner Familie berichtet, sollte die Ich-Perspektive gewählt werden. Unter der Aufgabenstellung befand sich ein Foto, auf dem sich Angaben zu den Familienmitgliedern befanden. Interessant war, dass sich die SuS der IG mühelos in die Person hineinversetzten und sich die Familie in der brieflichen Kommunikation als ihre eigene vorstellten. Im Gegensatz dazu konnten sich nicht alle SuS der KK vorstellen, eine andere Person zu sein, welche von ihrer Familie erzählt. Die Lehrperson der VK machte dieselbe Erfahrung. Diese Beobachtung ist ein Indiz dafür, dass die DP das *Vorstellungsvermögen* fördern kann und könnte die entsprechende Annahme aus der Theorie unterstützen (vgl. BOEHM 2014; DUFEU 2006; SAMBANIS 2013; WAGNER 2002; MALEY/DUFF 1985). Weiterhin kann der potenzielle Effekt entwicklungspsychologisch und spieltheoretisch begründet werden; sowohl PIAGET als auch WYGOTSKI sind der Ansicht, dass spielerisches Lernen Kindern hilft, abstrakt zu denken (s. Kap. III.3.6). Ob das Abstraktionsvermögen gefördert werden kann, müsste einer Untersuchung unterzogen werden. Da die Analyse dieses Aspekts zu den Aufgaben der Psychologie gehört, ziehe ich es an dieser Stelle vor, die Entscheidung über ein akzeptables Forschungsdesign Fachwissenschaftlern aus diesem Bereich zu überlassen.

## V.2 Aussagekraft und Grenzen dieser Arbeit

Die vorliegende Studie ist darum bemüht, die *Effizienz* zweier Unterrichtsansätze zu untersuchen. Es handelt sich dementsprechend um eine Arbeit, die Angaben zu *kausalen Zusammenhängen* machen will. Da im Rahmen von quasi-experimentellen Studien jedoch *kein* statistisches Verfahren vollständig nachweist, ob eine Variable definitiv auf die andere zurückgeführt werden kann, muss an dieser Stelle die *Aussagekraft der Studie* hinsichtlich der folgenden Kriterien genauer betrachtet werden:

1. *Validität der Untersuchung*: Die vorliegende Untersuchung zeichnet sich durch eine *akzeptable interne*, *eher hohe externe* und eine *sehr hohe statistische Validität* aus

- (s. Kap. V.2.1). Der Aussagekraft der Studie dürfte zugutekommen, dass die meisten berechneten Effekte als *mittelstark* eingestuft wurden.
2. *Methodenwahl*: Die Aussagekraft der Studie konnte durch den Mehrmethodenansatz erhöht werden (s. Kap. IV.1.3).
  3. *Güte der Forschungsinstrumente*: Zu den Stärken dieser Untersuchung gehört die Verwendung von Erhebungsinstrumenten, bei denen die Gütekriterien bestmöglich überprüft und einzuhalten versucht wurden. Trotz Optimierungsbedarf lässt sich festhalten, dass die gewonnenen Daten *verlässlich* sind und *Validität* beanspruchen können, was nicht nur aus der Erfüllung der Gütekriterien, sondern auch aus den ausgewerteten Ergebnissen gefolgert werden kann (s. Kap. IV.1.6 und V.2.5).
  4. *Erfüllung der Voraussetzung der Vergleichbarkeit von Untersuchungsgruppen*: Dadurch, dass die Vergleichbarkeit der Untersuchungsgruppen aus statistischer Sicht gesichert wurde, konnten *sehr aussagekräftige* Ergebnisse gewonnen werden (Kap. IV.1.4).

In der Gesamtbetrachtung lässt sich festhalten, dass der Studie *eine relativ gute Aussagekraft* zukommen dürfte. Das heisst jedoch nicht, dass die Ergebnisse der Studie ohne weiteres über den konkreten Fall hinaus *verallgemeinert* werden dürfen. Aufgrund der immer kontextspezifischen Faktorenkomplexion von Fremdsprachenlehr-/lernprozessen kann sich keine Forschungsarbeit im DaF-/DaZ-Bereich durch einen Allgemeingültigkeitsanspruch auszeichnen. An diesem Punkt scheint es notwendig, auf Schwierigkeiten und Limitationen einzugehen, die mit dem Untersuchungsgegenstand und dessen wissenschaftlicher Analyse verbunden sind.

### V.2.1 Validität der Untersuchung

In quasi-experimentellen Studien ist die *interne Validität* niedrig und die *externe Validität* hoch (BORTZ/DÖRING 2006: 57). Das bedeutet, dass die Erkenntnisse in der Regel *nicht eindeutig* sind, weil sie nicht mit Sicherheit auf *eine* Ursache zurückgeführt werden können, aber dafür *generalisierbar* sind, weil sie auf andere Personen, Situationen oder Zeitpunkte übertragbar sind (ebd.: 53). Das liegt daran, dass der Untersuchungsgegenstand im natürlichen Setting vielen Faktoren ausgesetzt ist, von denen einige, aber nicht alle kontrolliert werden können und sollen. Die niedrige interne Validität wurde bewusst in Kauf genommen, weil Ergebnisse, die sich durch eine hohe interne Validität auszeichnen, m. E. *eher nicht* von der Praxis rezipiert werden. Ausschliesslich sämtliche Aspekte herauszufiltern, sie zu untersuchen und Schlüsse daraus zu ziehen, überzeugt Lehrpersonen nicht. Wenn sich Störeinflüsse nicht im schulischen Alltag ausklammern lassen, dann sollten sie auch in Untersuchungen nicht ausgeklammert werden.

Damit sich die vorliegende Studie aber auch nicht durch eine extrem niedrige interne Validität auszeichnet, wurde eine bestimmte Anzahl an Faktoren kontrolliert (vgl. ebd. 84). Durch den beschriebenen Umgang mit den potenziellen Störeinflüssen wurde zahlreichen Konfundierungseffekten entgegengewirkt, wodurch die Wahrscheinlichkeit von unzuverlässigen Ergebnissen verringert wurde (s. Kap. IV.2 und V.2.4). Dadurch, dass die Befunde in einem *teilweise kontrollierten*, natürlichen Setting gewonnen wurden, können die Befunde im Rahmen der ge-

setzten Grenzen der Studie generalisiert werden (vgl. ebd. 53). Die so gewonnenen Ergebnisse werden als *verlässlicher* eingeschätzt, weil sie wirklichkeitsgetreuer sind. Daher sollten sie überzeugender sein – eben weil gezeigt wurde, was angesichts der Faktorenkomplexion im natürlichen Umfeld bzw. in der Schule wirkt oder nicht wirkt.

Weiterhin wurde die *statistische Validität*, die bei kleinen Stichproben wichtig ist, gewährleistet (vgl. ebd.). Es kann argumentiert werden, dass die vorliegende Untersuchung aus folgenden Gründen eine *hohe* statistische Validität aufweist: Erstens wurden reliable Forschungsinstrumente verwendet (s. Kap. IV.1.6). Zweitens wurde das Alpha-Niveau bei 5% gesetzt. Drittens wurden die Voraussetzungen der statistischen Verfahren überprüft, um die Wahrscheinlichkeit eines Alpha-Fehlers gering zu halten (s. Kap. IV.4.1). Deswegen wurden vor jedem Test die Normalverteilungsannahme geprüft und ggf. Korrekturen (wie z. B. Greenhouse-Geisser-Korrektur usw.) vorgenommen. Viertens wurde der Irrtumswahrscheinlichkeit dank Messwiederholungen entgegengewirkt, indem vorwiegend robuste Verfahren wie die ANOVA mit Messwiederholung eingesetzt wurden. Fünftens wurden für die signifikanten Ergebnisse Effektgrößen berechnet, welche es ermöglichen, Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen unabhängig vom Stichprobenumfang zu interpretieren. Sechstens wurde die Teststärke berechnet. Dadurch konnte der Beta-Fehler berücksichtigt werden, der bei kleineren Stichproben eher auftreten kann. Siebtens wurden bei niedrigen Teststärken Korrekturen (wie z. B. Bootstrapping mit der BCa-Methode) vorgenommen.

## V.2.2 Grenzen der Repräsentativität

Vor der Durchführung der Untersuchung galt es als Erstes, die *Stichprobengrösse* festzulegen und die *Repräsentativität* der Stichprobe sicherzustellen. Obwohl verschiedene Massnahmen getroffen wurden, um die bescheidene Stichprobe von 60 SuS als eine für die Untersuchung repräsentative Stichprobe gelten zu lassen (s. Kap. IV.1.4), kann sie natürlich dennoch nicht als repräsentative Stichprobe für *alle* Deutschlernenden gelten:

«[W]as in einem spezifischen Kontext, der durch besondere Rahmenbedingungen und Lernende geprägt ist, angemessenes, empirisch begründetes fremdsprachenunterrichtliches Handeln darstellt, ist in einem anderen Kontext hinfällig, da dort andere Konstellationen herrschen» (RIEMER 2008: 11).

Jede Stichprobe ist spezifisch, und dadurch ergibt sich eine der zentralen Einschränkungen für diese Untersuchung. Diese Stichprobe zeichnet sich erstens dadurch aus, dass sie aus Lernenden im *Alter* von zehn und elf Jahren zusammengesetzt ist. Da die Ergebnisse aus entwicklungspsychologischen Gründen nicht auf andere Altersgruppen übertragbar sind, muss an dieser Stelle die erste Grenze gesetzt werden. Ihre *Ausgangssprache* ist Serbisch. Des Weiteren zeichnet sich die Stichprobe durch *schulische Lernende* aus. Dies ist insofern wichtig, als im schulischen Setting spezifische Einflüsse vorhanden sind wie z. B. Deutsch als obligatorisches Fach, Noten, Eltern, Klassenlehrer usw. In diesem Zusammenhang sei noch einmal an den *Bildungskontext Serbiens* erinnert: Serbische Lernende werden in einem Schulsystem sozialisiert, in dem weitgehend traditionell unterrichtet wird und in das wenig Mittel investiert werden (s. Kap. I.3). Damit in Verbindung steht auch die *Lernerfahrung*. Die untersuchten SuS machten zuvor keine Erfahrung mit der DP; zu ihrer *Sprachlernbiographie* zählt Englisch als erste Fremdsprache. Die Spezifität der Stichprobe muss auch aus *historischen*,

*gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Perspektiven* betrachtet werden. Es kommt vor, dass sich Serben negativ über die deutsche Sprache äussern. Der ablehnenden Haltung dürften Klischees und Vorurteile über Deutschsprachige zugrunde liegen, die womöglich auf Kriege, die auf diesem Territorium während des Ersten und Zweiten Weltkriegs geführt wurden, zurückzuführen sind. Andererseits ist die Entwicklung positiver Einstellungen beobachtbar, die darauf beruhen dürfte, dass das Deutschlernen den Menschen Tür und Tor öffnet: Deutsch erhöht die Karrierechancen sowohl im eigenen Land als auch im Ausland.

Diese Spezifität bildet den Rahmen für die Interpretierbarkeit der Ergebnisse. Deswegen kann zusammenfassend gesagt werden, dass es sich um statistisch überprüfte, vergleichbare Untersuchungsklassen in Hinsicht auf das *Alter*, die *Ausgangssprache*, das *Geschlecht*, die *schulischen Gesamtleistungen*, die *Sprachkenntnisse*, die *Lernbiographie* und vermutlich auch in Hinsicht auf das *soziale Milieu* und den *sozioökonomischen Status* handelt. Auch wenn 60 Probanden keine grosse Anzahl darstellen, kann in der vorliegenden Untersuchung von einem hinlänglich grossen Stichprobenumfang ausgegangen werden. Eine grössere Stichprobe wäre nicht ohne zusätzliche Lehrpersonen realisierbar gewesen. In Untersuchungen wie dieser können nicht alle Probanden gleichzeitig einem Experiment unterzogen werden; sie wurden in diesem Fall im Laufe eines Schuljahres mehrere Male pro Woche dem einen oder anderen Treatment unterzogen, was *Fallausschlüsse* und somit weitere mögliche Verzerrungen verhinderte.

Obgleich es sich um ausgewogene Untersuchungsgruppen handelte, konnten die *kontext- und adressatenspezifischen Einflüsse* nicht ausgeklammert werden. Angesichts dieser Umstände ist es möglich, dass die signifikanten Unterschiede zwischen den Untersuchungsgruppen u. a. auf die Lernumgebung und -bedingungen, denen die Stichprobe ausgesetzt ist, zurückzuführen sind. Bspw. könnte es sein, dass sich in Hinsicht auf die Sprachangst signifikante Unterschiede abgezeichnet hätten, wenn die Lernenden einen Sprachkurs ausserhalb der Schule besucht hätten bzw. wenn kein Bewertungsdruck vorhanden gewesen wäre. Es hätte ebenso sein können, dass sich keine überzufälligen Unterschiede in Hinsicht auf die Motivation gezeigt hätten, wenn die Lernenden davor Erfahrung mit der DP gemacht oder wenn sie Deutsch freiwillig gelernt hätten. Des Weiteren sollte die Frage gestellt werden, wie die Ergebnisse ausgefallen wären, wenn die Ausgangssprache der Lernenden eine zum Deutschen verwandtschaftlich nähere Sprache gewesen wäre. Vielleicht hätten sich dann andere Erkenntnisse, z. B. in Hinsicht auf den Grammatikerwerb, ergeben. Natürlich könnte auch gefragt werden, ob sich die DP auch dann positiv auf die Lernenden ausgewirkt hätte, wenn sie Deutsch in einem monetär abgesicherteren Land gelernt hätten.

Die Liste an Fragen liesse sich beliebig fortsetzen. Entscheidend ist jedoch, dass innerhalb dieser gesetzten Grenzen versucht wurde, möglichst viele Variablen zu kontrollieren, um somit möglichst aussagekräftige Ergebnisse für den spezifischen Kontext, die spezifische Adressatengruppe und die spezifische Sprachkonstellation gewinnen zu können.

### V.2.3 Probleme der Abgrenzung von Unterrichtsansätzen

Gibt es *den* herkömmlichen FSU und *den* dramapädagogischen FSU? Vermutlich nicht. Die Vorstellungen von diesen Unterrichtsansätzen können sich von Lehrperson zu Lehrperson unterscheiden, weil Lehrpersonen durch verschiedene Erfahrungen geprägt sind. Die verwendeten Bezeichnungen *herkömmlich* und *dramapädagogisch* bergen jedoch die Gefahr der *Überinterpretation* (s. Kap. V.1.3). Die Tatsache, dass die SuS *nicht ausschliesslich dramapädagogisch* und die anderen SuS *nicht ausschliesslich traditionell* unterrichtet wurden, könnte den Leser dieser Schrift in die Irre und zu Fehlinterpretationen in zukünftigen Arbeiten führen. Um Fehldeutungen vorzubeugen, soll an dieser Stelle noch einmal darauf hingewiesen werden, dass bei der Gestaltung der Unterrichtskonzepte darauf geachtet wurde, dass

1. der *herkömmliche DaF-Unterricht* kein traditioneller FSU im klassischen Sinne ist, sondern ein lehrwerkzentrierter «Normalunterricht», in welchem traditionelle Unterrichtsverfahren und Aktivitäten mit modernen Medien kombiniert werden (s. Kap. IV.1.5.2).
2. der *dramapädagogische DaF-Unterricht* kein dramapädagogischer FSU ist, der nach einem festgesetzten Modell wie dem von SCHEWE (1993a), EVEN (2003) oder TSELIKAS (1999) abläuft, sondern ein DaF-Unterricht ist, der sich in der vorliegenden Untersuchung vom beschriebenen Unterrichtskonzept der KG nur in Hinsicht auf die Auswahl der Unterrichtsverfahren und die Art der Aktivitäten unterscheidet. Es handelt sich daher um einen lehrwerkzentrierten «Normalunterricht», in welchem dramapädagogische Unterrichtsverfahren und Aktivitäten mit modernen Medien kombiniert werden (s. Kap. IV.1.5.1).

Der Unterschied zwischen den Unterrichtskonzepten musste aus zwei Gründen auf den *Einsatz von Unterrichtsverfahren und Aktivitäten* beschränkt werden: Erstens, um fundierte und vergleichende Aussagen über verschiedene Veränderungen durch Interventionsmassnahmen vornehmen zu können; anders wäre eine Interventionsstudie gar nicht durchzuführen. Zweitens, um mittels statistischer Ergebnisse abklären zu können, ob ein dramapädagogischer DaF-Unterricht in einem schulischen Setting realisierbar ist, wenn die DP auf den Einsatz von dramapädagogischen Verfahren und Aktivitäten auf ein Unterrichtskonzept heruntergebrochen wird.

Die Konsequenzen dieser Entscheidung liegen auf der Hand. Es werden Fragen aufgeworfen wie: Was wäre, wenn der herkömmliche FSU nach den beschriebenen Merkmalen von HUNEKE und STEINIG (2010) gestaltet worden wäre (s. Kap. I.6.1)? Wie wären die Ergebnisse ausgefallen, wenn der dramapädagogische FSU ausschliesslich dramapädagogisch oder in Anlehnung an ein bestimmtes Phasenmodell gestaltet worden wäre? Die erste Frage ist aus ethischen Gründen und die zweite Frage aus praktischen Gründen nicht vertretbar. Vom herkömmlichen FSU im eigentlichen Sinne wird aus pädagogischen, psychologischen und didaktischen Gründen abgeraten, weshalb die Frage für den heutigen FSU nicht relevant ist. Des Weiteren wäre die Untersuchung eines «ausschliesslich» dramapädagogischen FSU ein unrealistisches Unterfangen. Die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse jemals rezipiert werden würden, wäre schlicht gering. Die Ergebnisse können für den schulischen FSU nur dann



relevant sein, wenn die schulischen Bedingungen mitberücksichtigt werden, was im dramapädagogischen FSU – so wie er in der Literatur zumeist beschrieben wird – nicht der Fall ist (s. Kap. III.5).

Aus den genannten Gründen wurde deswegen auch sehr bei der Diskussion der Ergebnisse darauf geachtet, wie diese in vorige Erkenntnisse eingeordnet werden können. So sind einige Gruppenunterschiede, die nicht den hypothetisch formulierten Erwartungen entsprechen, womöglich auf die in der vorliegenden Untersuchung beschriebenen Unterrichtsansätze zurückzuführen (s. Kap. V.1.2). Ebenso kann es sein, dass darin der Grund liegt, warum der herkömmliche DaF-Unterricht in dieser Studie keinen «schlechten» Unterrichtsansatz repräsentiert (s. Kap. V.1.3). Allerdings kann darüber nur spekuliert werden. Die Frage, ob die Ergebnisse womöglich u. a. auf das Alter, die Lehrperson und/oder andere Faktoren zurückgeführt werden können, bleibt unbeantwortet. Erstens liefert die vorliegende Studie keine Evidenz dafür und zweitens sind nicht genügend Erkenntnisse in diesem Bereich vorhanden, um die Ergebnisse auf eine oder zwei Ursachen eingrenzen zu können.

#### **V.2.4 Selbstpositionierung und weitere Konfundierungseffekte**

In Kap. IV.2 wurde ausführlich beschrieben, mit welchen Vorkehrungen Konfundierungseffekte während der Untersuchung eingegrenzt wurden. Nun dürfen die Störvariablen, welche nicht nur den Untersuchungsverlauf, sondern auch die *Auswertung der Ergebnisse* sowie das *Verfassen der Schrift* beeinflussen können, nicht unreflektiert bleiben: Die Identität der Autorin, die zugleich Forscherin und Lehrperson ist. Für ideale Untersuchungsbedingungen hätte der Zusammenfall von Forscherin und Lehrperson verhindert werden müssen. Aus welchen Gründen das *Doppelblind-Design* nicht möglich war, wurde in Kap. IV.2.2 erläutert: Sowohl jemanden zu finden, der die Untersuchung anstelle von mir durchführen würde, als auch jemanden, der eine Klasse ein Jahr lang dramapädagogisch unterrichten würde, stellten keine realen Optionen dar. Ersteres wäre einer Dissertationsschrift nicht angemessen. Letzteres wäre kompliziert, zeitaufwendig und kostspielig gewesen. Das Problem ist offensichtlich: *Forscher* sind in der Regel *neutral*, *objektiv* und *kritisch*. *Dramaorientierte Lehrpersonen* sind zwar *objektiv*, aber *kritisieren* herkömmliche Unterrichtsansätze, was zur Folge hat, dass sie *nicht neutral* sind.

Auf den ersten Blick scheint es fast unmöglich zu sein, als Lehrperson mit Präferenzen für gewisse Unterrichtsverfahren eine solche Untersuchung durchzuführen. Andererseits würde sich eine *neutrale* Haltung in einer Interventionsstudie mit SuS in der Schule aus forschungsethischer Sicht als absurd erweisen: Wie sollte Neutralität erreicht werden können, wenn im DaF-Unterricht Probleme entdeckt werden, aufgrund derer überlegt werden müsste, was zur Optimierung des Unterrichts beiträgt? Wie sollte Neutralität erreicht werden können, wenn dann versucht würde, mit empirisch und/oder theoretisch *besser* begründeten Mitteln in den Unterricht einzugreifen? Würde keine *Verbesserung* des Ist-Standes intendiert werden, dann wäre solch eine Interventionsstudie nicht nur absurd, sondern auch aus forschungsethischer Sicht äusserst fragwürdig, weil immerhin bereits vor der Untersuchung sichergestellt werden

musste, dass die experimentelle Unterrichtskonzeption *zumindest* aus theoretischer Sicht eine für die Lernenden bessere Option darstellt (s. Kap. IV.2.5).

Ob forschende Lehrperson oder nicht: BORTZ und DÖRING (2006: 37) halten es für «illusionär» zu denken, die Wissenschaft würde von «neutralen» Personen getragen, und sind der Ansicht, dass «[k]reative und bahnbrechende Forschung [...] nur geleistet werden [kann], wenn Forschenden das Recht zugestanden wird, sich engagiert für die empirische Bestätigung ihrer Vorstellungen und Ideen einzusetzen.» Dennoch gilt es, der *Voreingenommenheit* komplex entgegenzutreten, um Ergebnisverzerrungen und Fehlinterpretationen zu verhindern. Als einzigen Weg, sich vor Vorwürfen dieser Art zu schützen, sehen BORTZ und DÖRING

«die präzise Dokumentation der eigenen Vorgehensweise und der Ergebnisse [...], die es anderen Forschern ermöglicht, die Untersuchung genau nachzuvollziehen und ggf. zu replizieren» (ebd.).

Deswegen stand erstens die transparente Darstellung des ganzen Forschungsprozesses im Vordergrund. Der Einschluss einer weiteren Lehrperson spiegelt die zweite Massnahme. Der Sinn dieser Massnahme bestand, den möglichen Vorwurf, eine Klasse gegenüber der anderen zu bevorzugen, zu verhindern. Durch den Vergleich der KK und VK, die von je einer Lehrperson unterrichtet wurden, konnte sichergestellt werden, dass sie sich nicht in Hinsicht auf die erreichten Leistungen unterscheiden (s. Kap. VII.D.6.2). Drittens wurde ebenso statistisch nachgewiesen, dass die erhobenen Konstrukte und Leistungen nicht anhand der Lehrperson prognostiziert werden können (s. Kap. VII.D.6.4). Die vierte Massnahme bestand in der Kontrolle der Unterrichtskonzeption für die KK und VK. Damit wurde sichergestellt, dass die herkömmlich unterrichteten Klassen aus pädagogischer und psychologischer Sicht gut behandelt wurden. Fünftens wurde die erste Gruppendiskussion von der Schulpädagogin ohne die Anwesenheit der Deutschlehrperson geleitet, damit sich die SuS offen über den Unterricht unterhalten konnten. Erst nach der positiven Rückmeldung der Pädagogin und nach der Zustimmung der EK führte die Pädagogin erneut eine Gruppendiskussion durch, in der die Lehrperson bzw. ich anwesend war. Die sechste Massnahme spiegelt sich in der Entscheidung, in dieser Arbeit die Vor- und Nachteile beider Unterrichtsansätze aufzuzeigen. Dies setzte ich sowohl im theoretischen als auch im empirischen Teil der Arbeit um. Zu guter Letzt sei noch einmal hervorgehoben, dass überdies zwei Meta-Studien zur DP vorliegen, die belegen, dass unabhängig von der Beteiligung der Lehrperson am Forschungsprozess mittelstarke Effekte bestehen (s. Kap. IV.2.2). Dies legt nahe, dass die Wahrscheinlichkeit, dass die Ergebnisse anders ausgefallen wären, wenn der dramapädagogische DaF-Unterricht von einer anderen Lehrperson gehalten worden wäre, gering ist.

Meine Offenheit als Forscherin könnte nun zur Folge haben, von beiden Seiten her angegriffen zu werden. *Vertreter des herkömmlichen Unterrichtsansatzes* könnten mir aufgrund der Befunde vorwerfen, mit der EK aus ideologischen Gründen «besser» umgegangen zu sein, um möglichst erstaunliche Ergebnisse zu erzielen. *Dramaorientierte Experten* könnten mir aufgrund der Befunde vorwerfen, nicht genügend (gut) dramapädagogisch gearbeitet zu haben. Die Vorwürfe könnten von beiden Seiten aus literaturgestützt erhoben werden, weil beide Unterrichtsansätze kritisch hinterfragt werden. Deswegen möchte ich an dieser Stelle hervorheben, dass es sich hierbei lediglich um einen Versuch handelt, nach bestem Wissen und Gewissen zwei Unterrichtsansätze einem Test zu unterziehen, um den FSU – in erster Linie

den DaF-Unterricht – zu optimieren. So sehr ich auch von der DP fasziniert sein mag, liegt mir dennoch mehr am Herzen, Wege für einen besseren DaF-Unterricht an Schulen zu bahnen. Damit möchte ich sagen, dass ich die DP nicht notgedrungen in Kauf nehmen würde, wenn sie sich nicht besser als andere Verfahren auf die SuS auswirkt. Dementsprechend würde ich aus schul- und forschungsethischen Gründen *nie* eine Ideologie nur um der Ideologie willen auf Kosten der SuS vertreten. Ich hoffe, durch die Offenheit und ausführliche Dokumentation der Unvoreingenommenheit den Klassen gegenüber und der Forderung, den Forschungsgegenstand objektiv, neutral und kritisch zu untersuchen, gerecht geworden zu sein.

### V.2.5 Qualität der Forschungsinstrumente und Methoden

An dieser Stelle sollen die Grenzen der Forschungsinstrumente erläutert und Empfehlungen zur Vermeidung von allfälligen Methodeneffekten formuliert werden.<sup>215</sup> Dies ist wichtig, weil allgemeine wie auch methodische Fehlentscheidungen den empirischen Aussagegehalt einer Studie massiv beeinträchtigen können. Um solche zu vermeiden, werden die messtheoretischen Anforderungen bzw. Gütekriterien der Forschungsinstrumente überprüft. Wie in Kap. IV.1.6 ausführlich dargelegt wurde, wurde jedes Instrument (ausser dem Englisch-C-Test) einem Pretest und einer Güteprüfung unterzogen. Die Schwachstellen, die sich bei der Auswertung der Pretests zeigten, wurden beseitigt. Doch es konnten nicht alle umgangen werden, wie sich nach der Auswertung der Daten herausstellte. Jene Schwachstellen wurden entweder mittels statistischer Verfahren behoben (z. B. Item-Exklusion nach durchgeführter Faktoren-, Reliabilitäts- und Itemanalyse) oder es wurde entschieden, die Daten gar nicht erst auszuwerten.

Bei allen Leistungserhebungen waren weder Boden- noch Deckeneffekte zu beobachten, was für die Eignung der Tests für die Untersuchung der Lernleistung spricht. Dennoch soll noch einmal festgehalten werden, dass die Testinstrumente keine gleich grosse Aussagekraft aufweisen. Die *Lernfortschrittstests* messen den allgemeinen Lernfortschritt – gerade darin spiegelt sich die grosse Schwachstelle, die bei der Interpretation berücksichtigt wurde, aber bisher nicht explizit erwähnt worden ist. Als Folge der Diversität der zu erfassenden Sprachphänomene können nur zusammenfassende Aussagen über den Lernfortschritt gemacht werden. Im Unterschied dazu wären spezifische Aussagen über die Beherrschung einzelner Phänomene nur möglich, wenn jedes einzelne dieser Phänomene breiter, systematischer und kontrollierter getestet würde. Aufgrund dessen kann anhand der Lernfortschrittstests nur gesagt werden, wie viel die SuS vom Vermittelten beherrschen und wie gross der Unterschied zwischen den Untersuchungsgruppen im Lernfortschritt ist. Die Analysen einzelner Phänomene (wie z. B. Ausführungen zur Grammatikkompetenz) sind daher mit Vorbehalt zu interpretieren. Darum weisen die Lernfortschrittstests eine eher niedrige Aussagekraft auf. Indes weisen der *C-Test* und die *mündliche Prüfung* eine grosse Aussagekraft auf, weil die beiden Tests den Sprachstand unabhängig vom Input testen. Anhand dieser Testinstrumente werden Lernende normalerweise den GER-Niveaus entsprechend eingestuft. Diese Möglichkeit wurde nicht genutzt,

---

<sup>215</sup> Die Defizite der Forschungsinstrumente wurden stellenweise in Kap. V.1 besprochen.

weil die SuS das Mindestniveau A1 nicht erreichten. Daher ist zu empfehlen, zukünftig in solchen Untersuchungen jene Tests zu verwenden, die den Sprachstand auf Halbniveau beginnend, d. h. ab A1/1 testen. Die Optimierungsvorschläge für künftige Untersuchungen bezüglich der Lernfortschrittstests wurden bereits in Kap. V.1 diskutiert.

Hinsichtlich der Befragungsinstrumente müssen mehrere Schwachstellen ausgewiesen werden. Bei den qualitativen Pretests war die Erwartung, dass die SuS anderer Klassen den Pretest ernstnehmen, zu hoch gesetzt. Das Beispiel mit *inspirieren* lässt offen, ob die SuS den Fragebogen in der Pretestphase entweder überflogen – was nicht auszuschliessen ist – oder das Verb tatsächlich nicht verstanden haben (s. Kap. IV.2.4). Immerhin versuchten SuS ihren fragenden Mitschülern die Bedeutung des Wortes zu erklären. Andererseits muss es überhaupt nicht an Verständnisgründen liegen. Für die niedrige Faktorladung gibt es eine andere mögliche Erklärung: Das Item, das aus der Subskala Interesse am Fremdsprachenlernen exkludiert wurde, könnte vielleicht auf das Leben in Serbien zurückgeführt werden; denn dort werden alle anderssprachigen Filme und Serien mit serbischem Untertitel geschaut, was vermutlich nicht auf den Kontext, für den der Fragebogen entwickelt wurde, zutrifft. Dieses Item konnte folglich nicht bei einem Pretest entdeckt werden, sondern höchstens aufgrund einer vorhergehenden logischen Überlegung ausgeschlossen werden. Um den unnötigen Ausschluss von Items zu vermeiden, sollten in Folgeuntersuchungen *quantitative Pretests* vorgezogen werden. Bei einem quantitativen Pretest hätte leicht gesehen werden können, dass sich offene Fragen für SuS in diesem Alter nicht eignen. Was die *Aussagekraft* betrifft, so weist die AMTB eine *eher grosse* und der Fragebogen zum Grammatiklernen schätzungsweise eine *mittlere* auf, weil die Faktoren-, Item- und Reliabilitätsanalyse nur bei einem Item des Fragebogens zum Grammatiklernen möglich waren. Die Aussagekraft der AMTB wäre nicht begrenzt, wenn es möglich gewesen wäre, die volle Streuung anhand aller Konstrukte zu erfassen (s. Kap. V.1.2.3 und V.1.2.4). Die Aussagekraft des Fragebogens zum Grammatiklernen wäre weitaus grösser gewesen, hätten sich alle Items für Messwiederholungen geeignet. Dadurch wäre verhindert worden, dass bei einigen Items die Effekte anhand deskriptiver Daten grob eingeschätzt werden mussten. Überdies äusserten die SuS in der Gruppendiskussion, dass sie bis auf die Fragebögen nichts an den Deutschstunden ändern wollten, was mit der Bearbeitungszeit in Verbindung zu bringen sein dürfte. Deshalb wäre über eine kürzere Bearbeitungszeit nachzudenken. Die *Gruppendiskussion* hingegen erwies sich als ein gut einsetzbares Instrument in Untersuchungen mit Fünftklässlern. Das Instrument weist m. E. eine *mittelgrosse* Aussagekraft. Auf der positiven Seite der Abwägung steht, dass sich die Ergebnisse mit dem Pretest decken, die Gütekriterien erfüllt und Nebeneffekte vermieden wurden; auf der negativen Seite ist zu vermerken, dass Kontraste für die Abschätzung der Validität fehlen, weil die Gruppendiskussion nicht mit der KG durchgeführt wurde, und weil einige Reaktionen der Interviewerinnen als suggestiv kritisiert werden können, obwohl sehr darauf geachtet wurde, keine unerlaubten Fragen zu stellen. Andererseits liessen sich Zusatzfragen nicht vermeiden, weil ansonsten vieles nicht angesprochen worden wäre. Die Kritik lässt sich dadurch abschwächen, dass die Probanden zuvor Fragebögen ausfüllten, in welchen sie bereits eine positive Stellung gegenüber dem dramapädagogischen DaF-Unterricht und der

Grammatik einnahmen. Schliesslich bestand das Ziel der Gruppendiskussion darin, herauszufinden, warum sie den DaF-Unterricht so positiv evaluierten. Dennoch wären Überlegungen darüber anzustellen, wie das Gespräch mit Diskutanten in eine für die Fragestellung relevante Richtung gelenkt werden kann. Denkbar wäre, sie vor der Gruppendiskussion selbst eine schriftliche Einschätzung vornehmen. Der Evaluationsbogen würde während der Gruppendiskussion ausschliesslich als *Reminder* dienen bzw. Denkanstösse liefern, würde aber für die Auswertung nicht eingesammelt. Des Weiteren wäre zu überlegen, ob eine Rückschau auf den Unterricht aus grösserer zeitlicher Distanz tatsächlich ein treueres Bild gibt.

### V.3 Didaktische Empfehlungen

Die Arbeit liefert zum einen Einblicke in die *Praxis* des herkömmlichen DaF-Unterrichts und in die Praxis eines innovativen DaF-Unterrichts, der wie der herkömmliche DaF-Unterricht lehrwerkzentriert konzipiert, aber durch die Verwendung dramapädagogischer Aktivitäten und Verfahren modifiziert wurde. Zum anderen liefern die vorliegenden Ergebnisse Einsicht in die Diskrepanz zwischen der *theoretischen* und *empirischen Ebene* des herkömmlichen sowie des dramapädagogischen DaF-Unterrichts. Nun stellt sich die Frage: Welche Implikationen ergeben sich für den DaF-Unterricht aus der Einsicht in die Theorie, Forschung und Praxis?

Um es gleich vorweg zu nehmen: Aufgrund der vorliegenden Ergebnisse trete ich für den vermehrten Einsatz von dramapädagogischen Verfahren in der Schule ein (s. Kap. I.5). Der dramapädagogische DaF-Unterricht scheint dem herkömmlichen in vielerlei Hinsicht überlegen zu sein. Es steht ausser Frage, dass die SuS im dramapädagogischen DaF-Unterricht eine bessere Lernleistung, bessere Motivation und bessere Einstellungen zeigen. Für den Einsatz der DP dürften auch die Befunde, die *keine* Unterschiede zwischen den Unterrichtsansätzen aufweisen, sprechen. Die DP mag die Sprachangst, die Behaltensleistung, das Interesse am Fremdsprachenlernen und vielleicht auch das Verstehen grammatischer Strukturen nicht unbedingt verbessern. Dennoch sollte man sich fragen, ob die Tatsachen, dass das Erworbenes langfristig ohne bewusste Wiederholungen behalten werden kann, dass die SuS weder zu viel noch zu wenig Sprachangst empfinden, dass sie am Fremdsprachenlernen interessiert und zufrieden mit dem Verstehen grammatischer Strukturen sind, nicht doch auch weitere Gründe sind, der DP eine Chance zu geben? Schliesslich ist es evident, dass die Lernleistung, die Einstellungen und die Motivation optimiert werden. Angebracht scheint diese Frage auch in Bezug auf die Grammatik zu sein. Auch wenn nicht gesagt werden kann, dass die DP eindeutige Vorteile für das Verstehen, Erlernen und Anwenden grammatischer Strukturen bringt, aber doch, dass sie für Spass und Freude am Grammatiklernen sorgt, so stellt sich die Frage: Warum nicht gelegentlich zur dramapädagogischen GV greifen, wenn die Ergebnisse mit den herkömmlichen Vermittlungsverfahren konkurrieren können? Selbstverständlich lassen sich mit der DP nicht alle Segmente optimieren. Fakt ist aber, dass, während die einen Segmente optimiert werden, die anderen nicht verschlechtert werden. Mit anderen Worten: Die Tatsache, dass keine negativen Auswirkungen der DP auf die SuS entdeckt wurden, muss als ein gewichtiges Argument für den Einsatz der DP im DaF-Unterricht gelten.

Vor dem Hintergrund der gewonnen Erkenntnisse versteht sich die vorliegende Arbeit als ein wichtiger Beitrag zur performativen DaF-Didaktik, weil bisher nur wenige quantitativ angelegte Studien zur DP im schulischen Kontext durchgeführt wurden. Die Arbeit bestätigt JELICS Annahme (2011), dass sich ein durch die DP bereicherter lehrwerkzentrierter DaF-Unterricht erfolgreich realisieren lässt (s. Kap. III.5). In Anbetracht der Ergebnisse, dass der dramapädagogische DaF-Unterricht ein Jahr lang an einer Primarschule erfolgreich gehalten wurde, lässt sich eine Reihe von Vorurteilen über die DP zwar nicht widerlegen, aber zumindest stark anzweifeln (s. Kap. III.5). Als Erstes ist zu sagen, dass das Motivierungs- und Lernpotenzial grundlos hinterfragt werden. Sogar im Unterricht mit Anfängern besteht kein Anlass zur Sorge, dass die SuS durch den Einbau von adäquaten Aktivitäten überfordert werden. Ebenso unbegründet ist die Befürchtung, dass die DP zu viel Zeit einnehme, was zur Folge hätte, dass der Lehrplan nicht erfüllt werden und die Prüfungsziele nicht erreicht werden würden. Selbst die Unplanbarkeit scheint kein Problem darzustellen. Vielmehr scheint sie eher von Vorteil zu sein, weil durch sie sichergestellt wurde, dass die SuS authentisch handeln. Des Weiteren liefert die Studie Hinweise darauf, dass sich Lernende, die es gewohnt sind, traditionell zu lernen, im dramapädagogischen Unterricht wohler fühlen. Dies deutet darauf hin, dass ihre Lernerfahrung und das Risiko vor Blamage keine Hindernisse darstellen. Auf der anderen Seite muss natürlich eingeräumt werden, dass der Lärmpegel die meiste Zeit eher erhöht ist. Doch es wäre ein Fehlschluss anzunehmen, der Lärm gefährde die Autorität der Lehrperson oder mache eine Fehlerkorrektur unmöglich. Darüber hinaus kann auch das auf topologischen Prämissen basierende Argument nicht standhalten. Die Klassengrösse scheint ebenso kein Hindernis darzustellen, weil die meisten Aktivitäten gruppenorientiert sind und parallel ablaufen. Ebenso darf der Mangel an Lehrmaterialien als Gegenargument angezweifelt werden. Die durchgeführte Intervention zeigt, dass mit nur wenigen Zusatzmaterialien dramapädagogisch gearbeitet werden kann. Man könnte fast behaupten, dass die DP eine Art «*Low-Budget-Ansatz*» ist, der sich besonders für den Unterricht in Schwellenländern eignet, weil hier nicht mehr als in den traditionellen Unterricht investiert werden muss. Die einzige zwingend notwendige Voraussetzung für den dramapädagogischen Unterricht ist eine dramapädagogisch versierte Lehrperson.

Heisst das nun, dass jeder DaF-Unterricht ausschliesslich dramapädagogisch gestaltet werden sollte? Diese Implikation möchte ich mit den hier vorgestellten Ergebnissen vermeiden. Nur, weil empirische Befunde zeigen, dass sich eine emotional ansprechende, spielerische, bewegungsreiche und multimodale Wissenserarbeitung mit theatralen Elementen, die unter der Bezeichnung *Dramapädagogik* gefasst wird, positiv auf die SuS auswirkt, bedeutet das noch lange nicht, dass man mit einem anderen (ganzheitlichen) Unterrichtsansatz nicht zum selben oder gar besseren Ergebnis kommen würde. Ebenso dürfen die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit nicht als Botschaft verstanden werden, dass der DaF-Unterricht nicht auf herkömmliche Art und Weise erfolgen sollte. Zumindest kann aus den vorliegenden Daten kein solcher Schluss gezogen werden. Denn insgesamt betrachtet kann festgestellt werden, dass die meisten SuS mit dem herkömmlichen DaF-Unterricht zufrieden sind. Sie sind motiviert,

empfinden weder zu viel noch zu wenig Angst und sind am Fremdsprachenlernen eher interessiert. Ferner machen sie mittelmässig gute Lernfortschritte und weisen eine akzeptable Sprachkompetenz auf. Als mittelmässig präsentiert sich auch das Verstehen und Anwenden der vermittelten Grammatikregeln, und bei den Einstellungen zur Grammatik stehen positive Befunde (kognitiver Bereich) neben weniger positiven (affektiver Bereich). Darum sehe ich in der vorliegenden Befundgrundlage keinen Grund zur Annahme, dass der herkömmliche FSU komplett durch den dramapädagogischen FSU ersetzt werden sollte. Andererseits ist zu vermerken, dass im herkömmlichen DaF-Unterricht negative Tendenzen bestehen. Diese spiegeln sich darin, dass es gegen Ende der Untersuchung immer mehr SuS gab, die sich eher nicht in einem solchen Unterrichtssetting zurechtfinden. Je kleinere Lernfortschritte sie machten, desto eher neigten sie dazu, demotiviert und schlecht eingestellt zum Sprachenlernen zu sein sowie mehr Sprachangst zu empfinden. Dies konnte andererseits nicht im dramapädagogischen DaF-Unterricht beobachtet werden; mit diesem Unterrichtssetting fanden sich alle untersuchten SuS zurecht. Trotz der vorliegenden Befunde bin ich mir sicher, dass sich bei einer grösseren Stichprobe gezeigt hätte, dass sich die dramapädagogische Lernform nicht für jeden Schüler als optimale Variante eignet. Indes kann die DP als eine Option gesehen werden, unterschiedlichen Lerntypen gerecht(er) zu werden.

Resümierend lässt sich festhalten, dass sich die DP sehr positiv auf die Lernenden auswirkt. Aus fremdsprachendidaktischer Sicht liefert die Studie folglich genügend Gründe, die DP zu destigmatisieren und ihr in Zukunft mehr Gewicht zukommen zu lassen. Auch wenn die Stichprobe nicht im ganz grossen Stil repräsentativ sein kann, können die Ergebnisse dennoch in gewissem Masse auf schulische Lernende in diesem Alter übertragen werden (s. Kap. IV.1.4). Schliesslich leuchtet es ein, dass spielerisches, bewegungsreiches und emotional ansprechendes Fremdsprachenlernen jedem jungen Lernenden in der Schule zugutekommen sollte.

#### **V.4 Ausblick**

Wir leben in einer Zeit, in der die Qualität des FSU fast ausschliesslich an der Leistung gemessen wird. Als *gute* Lehrpersonen gelten diejenigen, die es schaffen, ihre SuS auf ein bestimmtes Referenzniveau vorzubereiten, die möglichst viele leistungsstarke SuS haben usw. Es scheint, dass man sich eingehender damit befassen müsste, was eine gute Lehrperson ausmacht und welche Aufgaben sie, abgesehen von der Fremdsprachenvermittlung und des Testens der fremdsprachlichen Kompetenzen, zu erfüllen hat. Zumindest in Schulen müssen Lehrpersonen wichtige erzieherische Arbeit leisten, die laut Lehrplan in jedem Unterrichtsfach erfolgen sollte. Der Erwerb von personalen, methodischen und sozialen Kompetenzen bzw. überfachlichen Kompetenzen ist für die Partizipation an unserer Gesellschaft von grosser Wichtigkeit. Da im Unterricht nicht nur die kognitiven Sprachfähigkeiten, sondern auch die Persönlichkeit des Lernenden entwickelt werden sollten, plädiere ich für einen ganzheitlich ausgerichteten DaF-Unterricht. Während viele Studien nachweisen, dass mit der DP die Entwicklung verschiedener überfachlicher Kompetenzen begünstigt werden kann (z. B. DICE-KONSORTIUM 2010; DOMKOWSKY 2011), gibt es wenige Studien, die belegen, dass die DP die fachlichen bzw. fremdsprachlichen Kompetenzen fördern kann. Hier konnte die vorliegende

Studie einen ersten Schritt zur Verkleinerung bestehender Forschungslücken leisten. Dank diesen Ergebnissen gibt es keinen Grund mehr, die DP weiterhin als Störfaktor auf dem Weg zu testbaren Sprachkompetenzen zu betrachten (s. Kap. I.5).

Da wir aber auch in einer Zeit leben, in der sehr viele Lehrpersonen in Schulen überfordert und bis zur Gesundheitsgefährdung überarbeitet sind, sollte auch darüber reflektiert werden, ob der dramapädagogische FSU für die Lehrpersonen eine gute Alternative ist. Es wäre unangebracht, von Lehrpersonen zu fordern, ihren Unterricht umzustellen, ohne dabei Rücksicht auf die Arbeitslast zu nehmen. Das psychische Wohlbefinden der Lehrpersonen ist schliesslich genauso ernst zu nehmen wie das der Lernenden. FASCHING (2017) bringt arbeitspsychologische Gegenargumente zur DP vor. Aus den Ergebnissen ihrer Studie geht hervor, dass der dramapädagogische FSU mit einem grösseren Vorbereitungsaufwand einhergeht (s. Kap. IV.1.5). Auch der erwähnte Lärmpegel in Kombination mit Überforderung im Beruf gehören zu den gesundheitsgefährdenden Stressoren.

Der Aufwand lässt sich mit einer adäquaten Lehrerausbildung oder mit Fortbildungen verringern, in denen theoretische Kenntnisse über die DP vermittelt werden, die wiederum in einer Reduzierung von Vorbereitungs- und Durchführungsaufwand münden. Auch der Einbezug von dramapädagogischen Aktivitäten in künftigen DaF-Lehrwerken, bestenfalls herkömmliche mit dramapädagogischen Verfahren verknüpfend, verringert den Aufwand und unterstützt zugleich den Spracherwerb sowie die Entfaltung anderer Kompetenzen. Aus diesem Grund ist es m. E. notwendig, Lehrwerke in Zukunft so zu gestalten, dass die ganzheitlich orientierten Aufgaben kein Zusatzangebot, sondern das Hauptangebot im Lehrwerk darstellen. Somit erhofft sich die vorliegende Arbeit eine Rezeption der Ergebnisse in der *Lehrerausbildung* sowie, dass die theoretischen Hinweise und handlungsorientierten Anregungen für die Unterrichtspraxis in die *Fremdsprachen-Fachverlage* einfließen werden.

Von diesen Lösungsvorschlägen ausgehend erlaube ich mir, die Hypothese aufzustellen, dass der Arbeitsaufwand einer Lehrperson, die mit den notwendigen Kenntnissen über die DP versorgt ist, *nicht grösser* sein sollte als der Arbeitsaufwand einer Lehrperson, die nur mit dem Lehrwerk arbeitet. Ferner gehe ich davon aus, dass durch die Motivationssteigerung der SuS auch die Motivation der Lehrperson steigen könnte, was sich positiv auf die Zufriedenheit im Beruf auswirken könnte. Aus eigener Erfahrung mit den unterschiedlichen Treatments in der EK und KK möchte ich eine weitere Frage in den Raum stellen: Wäre es nicht stimmiger, dass man sich als Lehrperson entlasteter und weniger erschöpft fühlt, wenn man einen Unterrichtsansatz wählt, nach welchem die SuS motiviert, lachend und autonom arbeiten? Mal angenommen, dass dem so wäre, dann könnte sich die DP auch als *Burnout*-Prophylaxe eignen. Da hypothetisch gesehen beides, d. h. Überforderung und Entlastung, möglich ist, wäre es m. E. im Folgeschritt notwendig, den Auswirkungen der DP *auf die Lehrperson* nachzugehen. Die Umsetzung der DP hängt schliesslich nicht nur von Schülerergebnissen ab.

Im Hinblick auf die zukünftige Forschung sollten neben allen in Kap. V.1 genannten Desiderata noch drei weitere angesprochen werden. Erstens sind weitere Studien im Bereich des schulischen FSU nötig, um die vorliegenden Ergebnisse anderen Ergebnissen gegenüberstellen zu können. Aufschlussreich wären Studien, welche versuchen würden, die vorliegende Studie zu



replizieren. Wünschenswert wären auch Studien, welche die DP zwar im schulischen Kontext, aber im Unterricht einer anderen Fremdsprache und/oder mit einer anderen Adressatengruppe (anderes Alter, Sprachniveau usw.) untersuchen würden. Zweitens würde es sich lohnen, den Widersprüchlichkeiten nachzugehen. Gerade die unstimmigen Ergebnisse der vorliegenden Studie sollten uns daran erinnern, dass die Erforschung von Lernprozessen sehr komplex ist, weil sie einerseits nie kontextunabhängig und andererseits nie ohne die Berücksichtigung anderer, nicht kontrollierbarer Faktoren erfolgen kann. Deshalb besteht umso mehr Bedarf nach verschiedenen kontextualisierenden und eingrenzenden Untersuchungen des dramapädagogischen FSU. Drittens sollte die Forschung ihren Blick weg von kritischen Bestandsaufnahmen der gegenwärtigen Lage, Diskussionen rund um die Rezeptionsproblematik und Plädoyers für die Umsetzung eines handlungsorientierten FSU und hin zu Untersuchungen, in denen Forschende nicht in die Rolle des Beobachters, sondern in die Rolle des Akteurs schlüpfen, lenken. Es besteht ein grosser Bedarf an Studien mit einem Setting wie dem vorliegenden – nicht nur, weil die Effizienz noch zahlreicher Unterrichtsverfahren untersucht werden müsste, sondern auch, um sich der schwierigen Umstände bewusst zu werden, mit denen Lehrpersonen im Unterricht täglich zu kämpfen haben.

Schliessen möchte ich mit einem Zitat des Gelehrten Comte: «En résumé, science, d'où prévoyance; prévoyance d'où action.» Mit diesem Zitat wollte Comte darauf hinweisen, dass es das Ziel der Wissenschaft sei, Voraussicht zu ermöglichen, welche zum Handeln führen sollte. Für die Didaktik würde das bedeuten, dass man im Unterricht im Einklang mit der Evidenz handeln sollte. Demgemäss möchte ich aus dem jetzigen Kenntnisstand das folgende Fazit ziehen: Solange nicht nachgewiesen wird, dass sich die DP negativ auf Lernende und Lehrpersonen auswirkt, sollte der DP in Zukunft dringend mehr Raum in der DaF-Didaktik eingeräumt werden – zumal bisher die Studien mehrheitlich in dieselbe Richtung deuten:

*Dramapädagogische Verfahren können einen positiven Einfluss auf das Lernen und Lehren von Fremdsprachen im schulischen Unterricht haben.*

Und so schliesst sich der Vorhang...

... und hinter den Kulissen bereiten sich die Nächsten vor.

## VI. Verzeichnisse

### VI.1 Literaturverzeichnis

- AGUADO, Karin (2009): Möglichkeiten und Grenzen mehrmethodischer empirischer Fremdsprachenlehr- und -lernforschung. In: Baumann, Beate et al. (Hrsg.), *Qualitative Forschung in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt am Main: Lang, 13-22.
- AGUADO, Karin (2012): Progression, Erwerbssequenzen und Chunks. Zur Lehr- und Lernarbeit von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. *AkDaF Rundbrief*, 64(2), 7-22.
- AGUADO, Karin (2013): Die Qualitative Inhaltsanalyse in der empirischen Fremdsprachenforschung: Grenzen, Potentiale, Desiderata. In: Aguado, Karin et al.: *Introspektive Verfahren und qualitative Inhaltsanalyse in der Fremdsprachenforschung*. Frankfurt am Main: Lang, 119-135.
- ALBERT, Ruth / MARX, Nicole (2016): Empirisches Arbeiten in Linguistik und Sprachlehrforschung (3., überarb. und akt. Aufl.). Tübingen: Narr.
- ALTRICHTER, Herbert / POSCH, Peter (1998): *Lehrer erforschen ihren Unterricht. Eine Einführung in die Methoden der Aktionsforschung*, Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- ANSELM, Sabine / WERANI, Anke (2017): *Kommunikation in Lehr-Lernkontexten: Analyse, Reflexion, Training personaler Sprechstile*. Bad Heilbrunn: UTB.
- APELTAUER, Ernst (1986): Kultur, nonverbale Kommunikation und Zweitsprachenerwerb. In: Rosenbusch, Heinz S. / Schober, Otto (Hrsg.), *Körpersprache in der schulischen Erziehung. Pädagogische und fachdidaktische Aspekte nonverbaler Kommunikation*. Baltmannsweiler: Pädagogischer Verlag Schneider, 134-169.
- APELTAUER, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs*. Berlin: Langenscheidt.
- ARAKI, Naoko / RAPHAEL, Jo (2018): Firing the Imagination: Process Drama as Pedagogy for «Melting» EAP Speaking Anxiety and Increasing Japanese University Students' Confidence in Speaking. In: Ruegg, Rachael / Williams, Clay (Hrsg.), *Teaching English for Academic Purposes (EAP) in Japan. English Language Education*. Singapore: Springer, 41-58.
- ARNOLD, Margret (2009): Brain-based Learning and Teaching – Prinzipien und Elemente. In: Herrmann, Ulrich (Hrsg.), *Neurodidaktik. Grundlagen und Vorschläge für gehirngerechtes Lehren und Lernen*. Weinheim und Basel: Beltz, 182-195.
- ATAS, Mine (2015): The Reduction of Speaking Anxiety in EFL Learners through Drama Techniques. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 176, 961-969.
- BACHER, Madeleine (2012): Kopf, Herz und Hand? – Ja klar, aber... . *Bündner Schulblatt*, April, 4-5.
- BAGUI, Sikha (1998): Reasons for increased learning using multimedia. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 7, 3-18.
- [BÄRENFÄNGER, Olaf et al. \(2018\): Reform, Remake, Retusche? – Diskussionspapier der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung zum Companion to the CEFR. \(Stand: 12.10.18\)](#)
- [BATSTONE, Rob / ELLIS, Rod \(2009\): Principled Grammar Teaching. \*System\*, 37\(2\), 194–204. \(Stand: 4.5.2018\)](#)
- BAUR, Rupprecht S. / GRZYBEK, Peter (1984): Zur Rolle nonverbaler. Kommunikationsmittel im Fremdsprachenunterricht: Theoretische Grundlagen und empirische Befunde. *Zielsprache Deutsch*, 2, 28-40.
- [BAUR, Rupprecht S. et al. \(2013\): Der C-Test: Einsatzmöglichkeiten im Bereich DaZ. \*ProDaz. Universität Duisburg-Essen\*. \(Stand: 14.6.2017\)](#)
- BAUSCH, Karl-Richard et al. (2007): Fremdsprachendidaktik und Sprachlehrforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollständig neu bearb. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 1-9.
- [BECKER, Nicole \(2007\): Neuromodisch lernen. Was kann die Schule von der Hirnforschung lernen? Bis dato nichts, was sie nicht sowieso schon wusste. \*Wochenzeitung\*, Nr. 21 vom 24.05.2007. \(Stand: 18.11.2018\)](#)
- BECKER, Eva et al. (2014): The importance of teachers' emotions and instructional behavior for their students' emotions – An experience sampling analysis. *Teaching and Teacher Education*, 43, 15-26.
- BELL, N. (2012): Formulaic language, creativity, and language play in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics*. (Stand 15.11.18)
- [BELLIVEAU, George / KIM, Won \(2013\): Drama in L2 Learning: A Research Synthesis. \*Scenario\*, 7\(2\), 7–27. \(Stand: 31.3.2018\)](#)
- BERGMANN, Kirsten / MACEDONIA, Manuela (2013): A Virtual Agent as Vocabulary Trainer: Iconic Gestures Help to Improve Learners' Memory Performance. In: Aylett, Ruth et al. (Hrsg.), *Intelligent Virtual Agents*. Berlin und Heidelberg: Springer Verlag, 139-148.

- [BERTHELE, Raphael \(2014\): Broca in der Schulsprachenpolitik Zur Verwendung von neurowissenschaftlichen Befunden in der Debatte um den frühen Fremdsprachenunterricht. \*Babylonia\*, 1, 64-69.](#) (Stand: 13.9.2018)
- BETZ, Anica et al. (2016): Einleitung. In: Betz, Anica et al. (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 1-5.
- BIDLO, Tanja (2006): *Theaterpädagogik*. Essen: Oldib.
- [BIELER, Detlev \(2017\): Online-Lerntheater – Neue Gestaltungsmöglichkeiten für das selbstgesteuerte Online-Lernen durch den Transfer einer alten Kulturtechnik auf den virtuellen Lehr- und Lernraum. Dissertation, Universität Bremen.](#) (Stand: 16.8.2018)
- [BIRNBAUM, Theresa \(2013\): Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. \*Scenario\*, 7\(1\), 41-72.](#) (Stand: 31.5.2018)
- BLEYHL, Werner (2005): Die Defizite des traditionellen Fremdsprachenunterrichts oder: Weshalb ein Paradigmenwechsel, eine Umkehr, im Fremdsprachenunterricht erfolgen muss. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 34, 45-64.
- BLEYHL, Werner (2006): «Weshalb Lehrer und Didaktiker mehr als eine Ahnung vom Spracherwerb haben sollten» oder «Vom Sinn und Unsinn einer Übergangsdidaktik». In: Böttger, Heiner / Schlüter, Norbert (Hrsg.), *Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen*. Ausgewählte Tagungsbeiträge Weingarten 2004. Berlin: Cornelsen Verlag, 90-100.
- [BLUTNER, Stefan \(2018\): Mehrsprachigkeit performativ in Szene gesetzt: ein diversitätsorientiertes Rap-Projekt. \*Scenario\*, 18\(1\), 3-17.](#) (Stand: 12.10.18)
- BOAL, Augusto (1989): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- [BOCHEV, Evelyn Sarah \(2012\): Der Einfluss der motorischen Interaktion beim Wissenserwerb semantischer Kategorien – Eine Trainingsstudie mit künstlichen Objekten. Dissertation, Universität Ulm.](#) (Stand: 15.12.2018)
- BOEHM, Siegfried (2014): Probieren geht über Studieren – Dramenpädagogische Reflektionen. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache* 93. Göttingen: Universitätsverlag, 249-258.
- [BOGNER, Kathrin / LANDROCK, Uta \(2015\): Antworttendenzen in standardisierten Umfragen. Mannheim, GESIS – Leibniz Institut für Sozialwissenschaften \(GESIS Survey Guidelines\).](#) (Stand: 14.12.2017)
- BOLTON, Gavin (1993): A Brief History of Classroom Drama. In: Shaw, Peter / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang, 25-41.
- BOLTON, Gavin (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Center of the Curriculum*. Burnt Mill, Harlow, Essex: Longman.
- BONNET, Andreas / KÜPPERS, Almut (2011): Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel, 32-52.
- [BORA, Simona Floare \(2017\) Beyond the Mere Word. Exploring the Language of Drama through Text- and Performance-based Approaches for Developing L2 Oral Skills. Dissertation, Department of Language and Linguistics, University of Essex](#) (Stand: 27.11.2018)
- BÖRNER, Wolfgang (2000): «Das ist eigentlich so 'ne Übung, wo man überhaupt nicht nachdenken muß!» – Lernermeinungen zu Grammatikübungen. In: Riemer, Claudia (Hrsg.), *Kognitive Aspekte des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen. Festschrift für Willis J. Edmondson*. Tübingen: Narr, 323-337.
- BÖRNER, Wolfgang (2002): Lernprozesse in grammatischen Lernaufgaben. In: Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus (Hrsg.), *Grammatik und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 231-260.
- BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola (2006): *Forschungsmethoden und Evaluation* (4., überarb. Aufl.). Heidelberg: Springer.
- BORTZ, Jürgen / DÖRING, Nicola (2015): *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (Limitierte Sonderausgabe [der] 4., überarb. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- BORTZ, Jürgen / SCHUSTER, Christof (2010): *Statistik für Human- und Sozialwissenschaftler* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). Berlin/Heidelberg: Springer Verlag.
- BOULTON, Alex / COBB, Tom (2017): Corpus Use in Language Learning: A Meta-Analysis: Meta-Analysis of Corpus Use in Language Learning. *Language Learning*, 67, 348-393.
- BOURNOT-TRITES, Monique et al. (2007): The Role of Drama on Cultural Sensitivity, Motivation and Literacy in a Second Language Context. *Journal for Learning through the Arts*, 3(1), 1-35.

- BRAUN, Christian (2011): Grammatik (nicht) verstehen – Knackpunkte des Scheiterns. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.), *Grammatik – Lehren, Lernen, Verstehen. Zugänge zur Grammatik des Gegenwartsdeutschen*. Berlin: de Gruyter, 37-49.
- BRINITZER, Michaela / DAMM, Verena (2005): *Grammatik sehen. Arbeitsbuch für Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber Verlag.
- BROWN, Douglas H. (2007): *Principles of Language Learning And Teaching*. White Plains N. Y: Pearson Longman.
- BRUNNER, Ewald Johannes / NOACK, Peter (2006): Lehrer-Schüler-Interaktion. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.), *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim: Beltz Verlagsgruppe, 421–430.
- BÜHNER, Markus (2011): *Einführung in die Test- und Fragebogenkonstruktion* (3., überarb. und erw. Aufl.). München: Pearson Studium.
- BUTTERFIELD, Tony (1989): *Drama through Language through Drama*. Oxfordshire: Kembles Press.
- BUTZKAMM, Wolfgang (1993): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (2., neubearb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts*. Tübingen/Basel: Francke.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2003): Grammatikerwerb: bedingt steuerbar? Grammatischer Minimalismus und Abschied von der grammatischen Progression der Texte. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 50(3), 277-286.
- BUTZKAMM, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen* (3., komplett überarb. Aufl.). Tübingen: Francke.
- [BUTZKAMM, Wolfgang \(2009\): The Language Acquisition Mystique: Tried and Found Wanting. \*Forum Sprache\*, 2, 83-93. \(Stand: 4.5.2018\)](#)
- BUTZKAMM, Wolfgang (2012): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen: Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke.
- BYRAM, Michael (1999): Acquiring Intercultural Communicative Competence: Fieldwork and Experiential Learning. In: Bredella, Lothar / Delanoy, Werner (Hrsg.), *Interkultureller Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Günter Narr, 358–380.
- CAINE, Renate / CAINE, Geoffrey (1994): *Making Connections. Teaching and the Human Brain*. California: Menlo Par.
- CHAUDHURI, Tushar (2009): *Mehrsprachigkeit und Grammatikerwerb*. Tübingen: Narr.
- CHERRY, Katie E. et al (2008): Pictorial Superiority Effects in Oldest-Old People. *Memory*, 16(7), 728-741.
- CHUDAK, Sebastian (2008): Training von Lernstrategien für die Arbeit an der Grammatik in Lehrwerken. In: Chlosta, Christopf et al. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 125-140.
- [CIESLAK, Renata \(2010\): Vom Text zum Bild – Dramapädagogische Methoden im DaF-Unterricht. \*Scenario\*, 10\(1\), 84-95. \(Stand: 10.10.18\)](#)
- COMENIUS, Johann A. (2013): *Orbis sensualium pictus*. Neu herausgegeben von Uvius Fonticola (4. Aufl.). Frankfurt am Main: Friedrich Verlagsmedien.
- COHEN, Jacob (1992): Statistical Power Analysis. *Current Directions in Psychological Science*, 1(3), 98-101.
- [COUNCIL OF EUROPE \(Hrsg.\) \(2018\): Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion Volume with New Descriptors. \(Provisional Edition\). \(Stand: 29.3.2018\)](#)
- COURTNEY, Richard (1989): *Play, Drama & Thought: The Intellectual Background to Dramatic Education* (4th ed. rev.). Toronto: Simon & Pierre Publishing.
- CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihaly (2000): *Das Flow-Erlebnis – Jenseits von Angst und Langeweile: im Tun aufgehen*. Stuttgart: Klett-Cotta.
- [CSÍKSZENTMIHÁLYI, Mihaly / SCHIEFELE, Ulrich \(1993\): Die Qualität des Erlebens und der Prozeß des Lernens. \*Zeitschrift für Pädagogik\*, 39\(2\), 207-221. \(12.12.18\)](#)
- CULHAM, Cameron R. (2002): Coping with Obstacles in Drama-Based ESL Teaching: A Nonverbal Approach. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*. Westport, Conn: Ablex, 95-112.
- DARSOW, Annkathrin / FELBRICH, Anja (2014): Besondere Forschungsansätze: Experiment und Quasi-Experiment. In: Settinieri, Julia et al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB), 229-241.
- DAWIRS, Ralph / MOLL, Gunther (2011): *Endlich in der Pubertät Vom Sinn der wilden Jahre*. Weinheim, Basel.
- DECKE-CORNILL, Helene / KÜSTER, Lutz (2010): *Fremdsprachendidaktik*. Tübingen: Narr.

- DEKEYSER, Robert (1998): Beyond Focus on Form: Cognitive Perspectives on Learning and Practicing Second Language Grammar. In: Doughty, Catherine / Williams, Jessica (Hrsg.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge University Press: Cambridge, 42–63.
- [DEMIRYAY, Nihan \(2013\): Vom Nutzen der Dramapädagogik für den Fremdsprachenunterricht. In: Uysal-Ünalın, Saniye \(Hrsg.\), \*Von Generation zu Generation: Germanistik : Festschrift für Kasım Eğin zum 65. Geburtstag\*. Ege Üniv. Basımevi, 93-97. \(Stand: 11.7.18\)](#)
- DEVRIES, David L. / EDWARDS, Keith J. (1973): Learning Games and Student Teams: Their Effects on Classroom Process. *American Educational Research Journal*, 10(4), 307-318.
- [DICE- KONSORTIUM \(Hrsg.\) \(2010\): DICE – Die Würfel sind gefallen. Forschungsergebnisse und Empfehlungen für Bildungstheater und Bildungs драма. \(Stand: 5.2.2018\)](#)
- [DICKS, Joseph / LE BLANC, Barbara \(2009\): Using Drama for Learning to Foster Positive Attitudes and Increase Motivation: Global Simulation in French Second Language Classes. \*Journal for Learning through the Arts\*, 5\(1\), 1-40. \(Stand: 12.12.18\)](#)
- DIEHL, Erika et al. (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Niemeyer.
- DIEHL, Erika et al. (2002): Grammatikerwerb im Fremdsprachenunterricht – ein Widerspruch in sich?. In: Börner, Wolfgang und Vogel, Klaus (Hrsg.), *Grammatik und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 143-163.
- DIETRICH, Rainer (1983): Lehrereigenschaften und ihre erzieherische Bedeutung. Dietrich, Rainer et al. (Hrsg.), *Psychologie der Lehrerpersönlichkeit*. München/Basel: Ernst Reinhardt Verlag, 136-159.
- DIGESER, Andreas (1974): Mehr kognitive Lehr- und Lernstrategien im Fremdsprachenunterricht. In: Pelz, Manfred (Hrsg.), *Freiburger Beiträge zur Fremdsprachendidaktik*. Berlin: Cornelsen-Velhagen & Klasing, 40-54.
- DINAPOLI, Russell (2009): Using Dramatic Role-Play to Develop Emotional Aptitude. *International Journal of English Studies*, 9(2), 97-110.
- DODSON, Sarah L. (2002): The Educational Potential of Drama for ESL. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Conn: Ablex, 161-179.
- [DOMKOWSKY, Romi \(2011\): Theaterspielen – und seine Wirkungen. Dissertation, Universität der Künste Berlin. \(Stand: 3.3.18\)](#)
- [DORDEL, Sigrid / BREITHECKER, Dieter \(2003\): Bewegte Schule als Chance einer Förderung der Lern- und Leistungsfähigkeit. \*Haftung und Bewegung\*, 23\(2\), 5-15. \(Stand: 21.10.18\)](#)
- [DORNER, Magdalena Irene \(2010\): Deutsch bewegt: Vorstellen – darstellen – verstehen : dramapädagogische Förderung der Vorstellungsbildung bei Schüler/innen nicht-deutscher Muttersprache. Masterarbeit, Universität Graz. \(Stand: 11.7.18\)](#)
- DÖRNYEI, Zoltán (2001): *Teaching and researching motivation*. Harlow: Longman.
- DÖRNYEI, Zoltán / SKEHAN, Peter (2003): Individual differences in second language learning. In: Doughty, Catherine / Long, Michael (Hrsg.), *The Handbook of Second Language Acquisition*. Oxford: Blackwell, 589-630.
- [DRAGOVIĆ, Georgina \(2016\): Kako \(de\)motivisati učenike/ce za učenje gramatike u nastavi stranog jezika. \*Nasleđe\*, 33, 115-133. \(Stand: 3.3.18\)](#)
- DRAGOVIĆ, Georgina (2017): Dramapädagogische Grammatikvermittlung im schulischen DaF/DaZ-Unterricht. In: Clalüna, Monika / Tschärner, Barbara (Hrsg.), *Bausteine des Spracherwerbs DaF/DaZ: Wortschatz – Chunks – Grammatik*. Akten der 6. Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer – Universität Bern, 117-123.
- DUFEU, Bernard (2003): *Wege zu einer Pädagogik des Seins*. Mainz: Éd. Psychodramaturgie.
- DUFEU, Bernard (2006): Rollenspiel und Dramaturgie im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 99-105.
- DÜRSCHIED, Christa (2007): Damit das grammatische Abendland nicht untergeht. Grammatikunterricht auf der Sekundarstufe II. In: Köpcke, Klaus-Michael / Ziegler, Arne (Hrsg.), *Grammatik in der Universität und für die Schule. Theorie, Empirie und Modellbildung*. Tübingen: Niemeyer, 45 – 65.
- DÜWELL, Henning (2000): Zur Dominanz von Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Düwell, Henning / Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS, 27-54.
- EAGLY, Alice H., / CHAIKEN, Shelly (1993): *The Psychology of Attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- EDMONDSON, Willis J. (1989): Discourse Production, Routines and Language Learning. In: Kettemann, Bernhard et al. (Hrsg.), *Englisch als Zweitsprache*. Tübingen: Narr, 287-302.



- EDMONDSON, Willis J. (2002): Wissen, Können, Lernen – kognitive Verarbeitung und Grammatikentwicklung. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.), *Grammatik Und Fremdspracherwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 51-70.
- EDMONDSON, Willis J. (2003): Output als autonomes lernen: Spracherwerb und Sprachproduktion aus kognitiver Sicht. *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 32, 196-213.
- EDMONDSON, Willis J. / HOUSE, Juliane (2011): *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarb. Aufl.). Tübingen: UTB.
- [EGLE, Jürgen \(2009\): Gehirngerechtes Lehren und Lernen – worauf Lehrer/innen achten müssen. \*Schulmagazin\*, 5-10\(7/8\), 71-74.](#) (Stand: 2.7.2018)
- EGLE, Jürgen (2013): Zur Bedeutung von Person und Beziehung für gelingendes Lernen. *Seminar*, 4, 44-71.
- EINSIEDLER, Wolfgang (1999): *Das Spiel der Kinder. Zur Pädagogik und Psychologie des Kinderspiels*. Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- ELENA, Denise (2011): *Dramapädagogik für Englisch in der Sekundarstufe*. Buxtehude: AOL-Verlag.
- ELENA, Denise (2012): *Dramapädagogik für Englisch in der Grundschule*. Buxtehude: AOL-Verlag.
- ELIS, Franziska (2015): Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 89-116.
- ELLIS, Nick C. (2002): Frequency Effects in Language Processing: A Review with Implications for Theories of Implicit and Explicit Language Acquisition. *Studies in Second Language Acquisition*, 24(2), 143-188.
- ELLIS, Nick C. (2005): At The Interface: Dynamic Interactions of Explicit and Implicit Language Knowledge. *Studies in Second Language Acquisition*, 27(2), 305-352.
- ELLIS, Rod (2000): *Instructed Second Language Acquisition*. Oxford: Basil Blackwell.
- ELLIS, Rod (2008): *The Study of Second Language Acquisition* (2<sup>nd</sup> ed.). Oxford: Oxford University Press.
- [EL-NADY, Mamdouh \(2000\): Drama as a Teaching Technique in the Second Language Classroom. \*Dialogue on Language Instruction\*, 14\(1-2\), 41-48.](#) (Stand: 15.12.18)
- ENGEL, Ulrich (1987): Termini für Deutsch als Fremdsprache – Praxis, Mängel, Möglichkeiten – In: Bausch, Karl-Heinz / Grosse, Siegfried (Hg.), *Grammatische Terminologie in Sprachbuch und Unterricht*. Sprache der Gegenwart, 69, 192-214.
- ENGELKAMP, Johannes / KRUMNACKER, Horst (1980): Imaginale und motorische Prozesse beim Behalten verbalen Materials. *Zeitschrift für experimentelle und angewandte Psychologie*, 27, 511-533.
- EUROPARAT (Hrsg.) (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin/München/Wien/Zürich/New York: Langenscheidt.
- EVEN, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- EVEN, Susanne (2008): Moving in(to) Imaginary Worlds: Drama Pedagogy for Foreign Language Teaching and Learning. *Die Unterrichtspraxis*, 41(2), 161-170.
- EVEN, Susanne (2011a): Mit Vergnügen und Verstand: Performative Grammatik. In: Schmenk, Barbara / Würfell, Nicola (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 37-47.
- EVEN, Susanne (2011b): Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy. *Language Learning Journal*, 39(3), 299-312.
- EVEN, Susanne (2011c): Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 68-79.
- EVEN, Susanne (2014): Dramapädagogik und Ästhetisches Lernen im Fremdsprachenunterricht. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht*. Materialien Deutsch als Fremdsprache 93. Göttingen: Universitätsverlag, 191-203.
- EVEN, Susanne (2016): Mit Gerüchten durch die Wüste. Dramagrammatik in Theorie und Praxis. In: Betz, Anica et al. (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 7-22.
- FANDRYCH, Christian (2010): Grammatikerwerb und Grammatikvermittlung. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Berlin/New York: de Gruyter Mouton: 1008–1021.
- FARLEY, Andrew P. (2004): *Structured Input. Grammar for the Acquisition-Oriented Classroom*. Boston, MA: McGraw-Hill.

- [FASCHING, Maria \(2017\): Drama- und Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Evaluierung und Implementierung eines dramapädagogisch-orientierten Fremdsprachenunterrichts von der Primar- bis zur Sekundarstufe II. Dissertation, Universität Graz. \(Stand: 11.7.18\)](#)
- FISCHAEISS, Frank (2000): Zur pragmatischen Begründung des Fremdsprachenunterrichts. Dissertation, Department of German Studies, McGill University, Montréal.
- FLEMING, Michael (2004): Drama. In: Byram, Michael (Hrsg.), *Routledge Encyclopedia of Language Teaching and Learning*. London et al.: Routledge, 185-187.
- FLEMING, Mike (2016): Überlegungen zum Konzept performativen Lehrens und Lernens. In: Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri, 27-46.
- FLOER, Jürgen / SCHIPPER, Wilhelm (1975): Kann man spielend lernen?. *Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule*, 3(1), 241-252.
- [FOERSTER, Cordula \(1993\): Du côté des représentations et attitudes de l'apprenant ou les dessous de la grammaire en langue maternelle et étrangère. LIDIL. Revue de linguistique et de didactique des langues, 9, 11-33. \(Stand: 6.6.2018\)](#)
- [FRATINI, Nathalie \(2008\): Der Gebrauch des Dramas im Deutschunterricht in Luxemburg seit 1945. Dissertation, Universität Wien. \(Stand: 6.3.2018\)](#)
- FREUDENSTEIN, Reinhold (2000): Grammatik lernen? Nein, danke! Grammatik erwerben? Ja, bitte!. In: Düwell, Henning / Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Dimensionen der Didaktischen Grammatik. Festschrift für Günther Zimmermann zum 65. Geburtstag*. Bochum: AKS, 55-65.
- [FRICK, Jürg \(2008\): Beziehungsgeschehen und Motivation Die Bedeutung der Lehrer/innen-Schüler/innen-Beziehung. Akzente, 4, 22-25. \(Stand: 20.12.18\)](#)
- [FRIEDERICI, Luisa \(2019\): Förderung transkultureller Handlungskompetenz in der aktuellen Lehrwerkgeneration. In: Peyer, Elisabeth et al. \(Hrsg.\), \*Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden. Menschen – Lebenswelten – Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer\*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 410-415. \(Stand: 20.12.18\)](#)
- FROESE, Wolfgang (2000): Grammatik lernen mit allen Sinnen im Englischunterricht. Eine Unterrichtseinheit für die Jahrgangsstufe 7 (mit PRAXIS-Arbeitsblatt). *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 47, 137-143.
- FUNK, Herrmann (1995): Grammatikvermittlung in Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrwerken: Historische und aktuelle Perspektiven. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 29-46.
- FUNK, Hermann (2002): Grammatik im Fremdsprachenunterricht – über eine kreis- und pendelförmig verlaufende Debatte und ihre Wirkung auf die Lehrwerkplanung. In: Barkowski, Hans / Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.), *... in Sachen Deutsch als Fremdsprache*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 203-217.
- FUNK, Hermann / KOENIG, Michael (1990): Symbole im Grammatikunterricht – Grammatikvisualisierung und Interaktion. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: Iudicium, 153-154.
- FUNK, Hermann / KOENIG, MICHAEL (1991): *Grammatik lehren und lernen. Fernstudieneinheit 1*. Berlin u. a.: Langenscheidt.
- GALANTE, Angelica (2012): The Effects of Drama on Oral Fluency and Foreign Language Anxiety: An Exploratory Study. Dissertation, Faculty of Humanities, Brock University.
- GARDNER, Howard (1983): *Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences*. New York, NY: Basic Books.
- GARDNER, Robert C. (1985): *Social Psychology and Second Language Learning: The Role of Attitudes and Motivation*. London: Edward Arnold: UK.
- [GARDNER, Robert C. \(2005\): Integrative motivation and second language acquisition. Canadian Association of Applied Linguistics/Canadian Linguistics Association. Joint Plenary Talk, 1-22. \(Stand: 5.7.2014\)](#)
- GARDNER, Robert C. (2010): *Motivation and Second Language Acquisition. The Socio-Educational Model*. New York: Peter Lang.
- GARDNER, Robert C. / LAMBERT, Wallace E. (1972): *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley: Newbury House Publishers.
- [GARDNER, Robert C. / SMYTHE, Padric C. \(1975\): Motivation and Second-Language Acquisition. Canadian Modern Language Review, 31\(3\), 218-230. \(Stand: 10.11.18\)](#)
- GARDNER, Robert C. et al. (1976): Second Language Learning: A Social Psychological Perspective. *Canadian Modern Language Review*, 32(3), 198-21
- GARDNER, Robert C. et al. (1992): Integrative motivation, induced anxiety, and language learning in a controlled environment. *Studies in Second Language Acquisition*, 14, 197-214.

- GERDES, Mechthild (2000): Spiel und Sprache: Interaktions- und Inszenierungsformen im DaF-Unterricht als Möglichkeiten für ganzheitliches und selbstbestimmtes Lernen. In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 44-59.
- [GIEBEL, M. \(1976\): Quintilian – Ein römischer Schulmeister im Licht der modernen Pädagogik, Beitrag für das 2. Programm des Bayerischen Rundfunks.](#) (Stand: 6.8.2017)
- GLOCK, Carolyn (1993): Creating Language Contexts through Experiential Drama. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang, 103-138.
- GLÜCK, Helmut (Hrsg.) (2000): *Metzler Lexikon Sprache*. Berlin: Directmedia Publishing.
- GNUTZMANN, Claus (1995): Sprachbewußtsein («Language Awareness») und integrativer Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 267-284.
- GNUTZMANN, Claus (2010): Language Awareness. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 115-119.
- GNUTZMANN, Claus / KÖNIGS, Frank G. (1995): Grammatikunterricht im Spiegel der Entwicklung. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 11-26.
- GÖHMANN, Lars (2003): Drama in Education. In: Koch, Gerd / Streisand, Marianne (Hrsg.), *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Schibri-Verl, 80-82.
- [GÖTZE, Lutz \(1997\): Was leistet das Gehirn beim Fremdsprachenlernen. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 2/2, 1-15.](#) (Stand 2.7.2018)
- GÖTZE, Lutz (2001a): Grammatiken. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (2. Halbband). Berlin/New York: Walter de Gruyter, 1070-1078.
- GÖTZE, Lutz (2001b): Linguistische und didaktische Grammatik. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Berlin/New York: Walter de Gruyter, 187-195.
- GRAEFEN, Gabriele (2003): Zur Debatte um den Grammatikunterricht. In: Wolff, Armin / Riedner, Renate (Hrsg.), *Grammatikvermittlung – Literaturreflexionen – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation. Materialien Deutsch als Fremdsprache 70*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 181-201.
- GRANDCOLAS, Bernadette (1982): Interaction et correction. *Revue de Phonétique Appliquée*, 61, 305-391.
- GRÄTZ, Ronald (2000): Das magische Dreieck. Spielpädagogik, Ludwig Wittgensteins Sprachspiel und neue Medien im Fremdsprachenunterricht. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 4, Innsbruck-Wien: Studienverlag, 106-118.
- GREIN, Marion (2013): *Neurodidaktik* (1. Auflage.). Ismaning: Hueber.
- [GRESCHONIG, Herwig \(2001\): Dramapädagogik und Ökologisierung im Unterricht. Wien: BMB.](#) (Stand: 11.7.18)
- [GRIEBHABER, Wilhelm \(2013\): Die Profilanalyse für Deutsch als Diagnoseinstrument zur Sprachförderung Überblick. ProDaz. Universität Duisburg-Essen.](#) (Stand: 11.7.19)
- [GROOT NIBBELINK, Liesbeth \(2013\): Between Stage, Brain and Body Using Cognitive Science to Flesh out the Embodied Act of Looking. Masterarbeit, Utrecht University, Isis Germano.](#) (Stand: 11.1.19)
- GROTJAHN, Rüdiger (1998): Lernstile und Lernstrategien: Definition, Identifikation, unterrichtliche Relevanz. *Der Fremdsprachliche Unterricht – Französisch*, 34, 11-15.
- GRÜNEWALD, Andreas, et al. (2017): *Fachdidaktik Französisch*. Neue Ausgabe. Stuttgart: Klett.
- HAACK, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz Und Professionalisierung*. Springer Fachmedien Wiesbaden.
- HAACK, Adrian / SURKAMP, Carola (2011): «Theatermachen» inszenieren – Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel, 53-66.
- HAFTNER, Magdalena / KUHFUß, Anne-Marie (2014): Ich habe gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Materialien Deutsch als Fremdsprache 93*. Göttingen: Universitätsverlag, 217-233.
- [HANAN, Rowena E. \(2015\): The Effectiveness of Explicit Grammar Instruction for the Young Foreign Language Learner: A Classroom-based Experimental Study. Dissertation, University of York.](#) (Stand 8.12.2018)
- [HANSEN, Nadine \(2010\): Spielend lernen? Lernspiele in divergierendem Fächerkontext der Sekundarstufe I und II und ihre Auswirkungen auf Lernerfolg und Motivation bei Kindern und Jugendlichen. Dissertation, Universität Duisburg-Essen.](#) (Stand: 9.8.2017)



- HARDEN, Theo (1993): Anmerkungen zur Kommunikation im Fremdsprachenunterricht oder: Was lernt man beim Einkaufen?. In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: Iudicium Verlag, 75-86.
- HARP, Shannon F. / MAYER, Richard E. (1998): How Seductive Details do their Damage: A Theory of Cognitive Interest in Science Learning. *Journal of Educational Psychology*, 90(3), 414-434.
- [HASCHER, Tina \(2010\): Learning and Emotion: Perspectives for Theory and Research. \*European Educational Research Journal\*, 9\(1\), 13-28.](#) (Stand: 11.12.18)
- HAB, Frank (Hrsg.) (2017): *Fachdidaktik Englisch: Tradition, Innovation, Praxis* (2. überarb. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen.
- HASSELHORN, Marcus (2004): Individuelle Lernvoraussetzungen zwischen sechs und sechzehn Jahren: Allgemeine und differentielle Entwicklungsveränderungen. In: Aeberli, Christian (Hrsg.), *Lehrmittel neu diskutiert*. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 11-25.
- HATTIE, John (2009): *Visible Learning. A Synthesis of over 800 Meta-Analyses relating to Achievement*. London/New York: Routledge.
- HATTIE, John (2015): *Lernen sichtbar machen für Lehrpersonen* (Überarbeitete deutschsprachige Ausg., 3. Aufl. / besorgt von Wolfgang Beywl und Klaus Zierer). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HAUKÅS, Åsta (2011): *Frequenz, Transfer und/oder Grammatikunterricht? Der L2-Erwerb des deutschen hypothetischen Konditionalgefüges aus kognitiv linguistischer Sicht*. Tübingen: Stauffenburg.
- HAWKINS, Barrie (1993): Back to Back: Drama Techniques and Second Language Acquisition. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang, 59-79.
- [HBSC-Studienverbund Deutschland \(2015\): Studie Health Behaviour in School-aged Children – Faktenblatt „Körpergewicht von Kindern und Jugendlichen“.](#) (Stand: 1.11.18)
- HEATHCOTE, Dorothy (1991): *Collected Writings on Education and Drama*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- [HEIDELK, Knut \(2015\): Im Darstellenden Spiel Französisch lernen? Theaterpädagogik im spät einsetzenden Fremdsprachenunterricht Französisch: eine Fallstudie. Masterarbeit, Freie Universität Berlin](#) (Stand 20.12.2018)
- HEINE, Lena (2014): Empirische Erforschung des Bilingualen Unterrichts. In: Böttger, Heiner / Gien, Gabriele (Hrsg.), *The Multilingual Brain. Zum neurodidaktischen Umgang mit Mehrsprachigkeit*. Band 9. Eichstätt: epubli GmbH, 33-54.
- HELBIG, Gerhard (1981): *Sprachwissenschaft – Konfrontation – Fremdsprachenunterricht. Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer*. Leipzig: VEB Verlag Enzyklopädie.
- HELBIG, Gerhard (1992): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Deutsch als Fremdsprache, 29/3, 150-155.
- HELBIG, Gerhard (1993): Wieviel Grammatik braucht der Mensch? In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: Iudicium Verlag, 19-29.
- HELBIG, Gerhard (1999): Linguistische vs. didaktische Grammatik? – Ausdrucks- vs. Inhaltsgrammatik?. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.), *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: Iudicium, 305-320.
- HELLWIG, Karlheinz (1995): Bewusster Umgang mit der Fremdsprache – schon in der Grundschule?. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 127-146.
- HENNIG, Udo J. (1999): Wann endlich wird das Läuten diese Qual beenden? Anmerkungen zur Lehrwerksituation im Fach Englisch am Gymnasium in den beiden ersten Lernjahren. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 46, 403-412.
- HENRICI, Gert (1986): *Studienbuch: Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)*. Paderborn (u. a.): Ferdinand Schöningh.
- HENRICI, Gert (1995): *Spracherwerb durch Interaktion. Eine Einführung in die fremdsprachenerwerbsspezifische Diskursanalyse*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HENRICI, Gert / HERLEMANN, Brigitte (1986): *Mündliche Korrekturen im Fremdsprachenunterricht*. Material zur Lehrerfortbildung. München: Goethe-Institut.
- HENRICI, Gert / RIEMER, Claudia (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe Deutsch als Fremdsprache (1996): *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* (2. Aufl.). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- HENRICI, Gert / RIEMER, Claudia (2007): Zweitsprachenerwerbsforschung. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollständig neu bearb. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 38-43.

- HENTSCHEL, Ingrid (2003): Als-ob. In: Koch, Gerhard / Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 15-17.
- HENTSCHEL, Ulrike (2010): Theaterspielen als ästhetische Bildung: über einen Beitrag produktiven künstlerischen Gestaltens zur Selbstbildung (3. Aufl.). Berlin: Schibri Verlag.
- HERMANN, Gisela (1980): Attitudes and Success in Children's Learning of English as a Second Language: The Motivational vs resultative hypothesis. *English Language Journal*, 34, 247-254.
- HEYD, Gertraude (1991): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Frankfurt am Main: Diesterweg.
- [HILLE, Katrin et al. \(2010\): Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5\(3\), 337-350. \(Stand: 30.1.2018\)](#)
- HIPPE, Lorenz (2011): *Und was kommt jetzt? szenisches Schreiben in der theaterpädagogischen Praxis*. Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- HOFFMANN, Christel (2009): *Spielen und Theater spielen* (Erw. und überarb. Nachdr.). Weinheim: Deutscher Theaterverlag.
- [HORSTMANN, Susanne \(2017\): Theaterpädagogische Elemente in Fremdsprachenunterricht integrieren – am Beispiel eines Kiswahili-Kurskonzepts. Szenario, 17\(2\), 67-91. \(Stand: 9.9.2017\)](#)
- HORWITZ et al. (1986): Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70, 125-132.
- HUANG, Xiaoyi et al. (2019): Gesture and vocabulary learning in a second language. *Language Learning*, 1-21.
- HUBER, Ruth (2003): *Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Niemeyer.
- [HUISKEN, Freerk \(2012\): Über die Untauglichkeit der Hirnforschung als Ratgeberin in Bildungsfragen. AUSWEGE – Perspektiven für den Erziehungsalltag, 1-16. \(Stand: 3.9.2018\)](#)
- HULSTIJN, Jan H. / DE GRAAFF, Rick (1994): Under what Conditions does Explicit Knowledge of a Second Language Facilitate the Acquisition of Implicit Knowledge? A Research Proposal. In: *AILA Review*, 11, 97-112.
- HUNEKE, Hans-Werner / STEINIG, Wolfgang (2010): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung* (6., neu bearb. u. erw. Aufl.). Berlin: Schmidt.
- [JELIC, Vlado \(2011\): Das Theater mit dem Englischbuch. Systematische Förderung mündlicher Kompetenzen mit dramapädagogischen Lehrverfahren. Dissertation, Philosophische Fakultät der Rheinisch-Westfälischen Technischen Hochschule Aachen. \(Stand: 10.3.2018\)](#)
- JENKINS, Eva-Maria (1994): Grammatische Strukturübungen in der Grundstufe: interkulturell, kontextuell, kommunikativ und kreativ. Ein Plädoyer für etwas andere Strukturübungen. *Fremdsprache Deutsch*, 10, 33-38.
- JENNINGS, Sue (1998): *Introduction to Dramatherapy*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- JENTGES, Sabine (2006): Sprachlernspiele: mit Spielen Sprache lernen. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 94-99.
- JIN, Friederike et al. (2012): Prima A1. Deutsch für Jugendliche. Band 1. Schülerbuch. Berlin: Cornelsen Verlag.
- JIN, Friederike et al. (2012): Prima A1. Deutsch für Jugendliche. Band 1. Arbeitsbuch. Berlin: Cornelsen Verlag.
- JING, Lu / JIANBIN, Huang (2009): An Empirical Study of the Involvement Load Hypothesis in Incidental Vocabulary Acquisition in EFL Listening. *Polyglossia*, 16, 1-10.
- JOHN, H. J. (2009): *Bewegung und Sprache - Bewegung im DaF-Unterricht*. Masterarbeit (nicht veröffentlicht), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasilien).
- JOHNSTONE, Keith (2002): *Theaterspiele* (4. Aufl.). Berlin: Alexander Verlag.
- JOHNSTONE, Keith (2010): *Improvisation und Theater*. Berlin: Alexander Verlag.
- JUNG, Lothar (1993): Fremdsprachenunterricht ohne Grammatik? Nein, danke!. In: Harden, Theo / Marsh, Cliona (Hrsg.), *Wieviel Grammatik braucht der Mensch?*. München: ludicum, 107-118.
- KAHL, Heidrun (1993): Bewegungsförderung im Unterricht. Einfluß auf Konzentration, Verhalten und Beschwerden (Befinden) – Evaluationsergebnisse. *Haltung und Bewegung*, 13(2), 36-42.
- KAISER, Henry F. (1974): An Index of Factorial Simplicity. *Psychometrika*, 39(1), 31-36.
- [KALAJDŽIĆ, Olivera et al. \(2016\): Socio-demografske determinante školskog uspjeha. Biomedicinska istraživanja, 6\(2\), 138-145. \(Stand: 11.12.2018\)](#)
- KALLENBACH, Christiane (1996): *Subjektive Theorien. Was Schüler und Schülerinnen über Fremdsprachenlernen denken*. Tübingen: Narr.
- KALOGIROU, Konstantina et al. (2017): Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a Second Language in the Primary School Setting. *The Language Learning Journal*, 1-12.

- [KAO, Shin-Mei \(1994\): Classroom Interaction in a Drama-Oriented English Conversation Class of First-Year College Students in Taiwan: A Teacher-Researcher Study. Dissertation, Ohio State University](#) (Stand: 2.4.2018)
- KAO, Shin-Mei / O'NEILL, Cecily (1998): *Words Into Worlds: Learning a Second Language Through Process Drama*. Stamford: Ablex Publishing.
- KARAGIANNAKIS, Evangelia / WICKE, Rainer E. (2013): Kreative Arbeitsformen im Deutschunterricht. *Fremdsprache Deutsch*, 49, 3-10.
- KASPER, Gabriele (Hrsg.) (1986): *Learning, Teaching and Communication in the Foreign Language Classroom*. Aarhus: Aarhus University Press.
- KASPROWICZ, Rowena E. / MARSDEN, Emma (2017): Towards ecological validity in research into input-based practice: Form spotting can be as beneficial as form-meaning practice. *Applied Linguistics*, 39(6), 1-27.
- KELLE, Udo (2008): *Die Integration qualitativer und quantitativer Methoden in der empirischen Sozialforschung* (2. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KELLER, Melanie M. et al. (2014): Feeling and showing: A new conceptualization of dispositional teacher enthusiasm and its relation to students' interest. *Learning and Instruction*, 33, 29-38.
- KESSLER, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik. Dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- KIEFER, Markus et al. (2007): Experience-dependent Plasticity of Conceptual Representations in Human Sensory-Motor Areas. *Journal of Cognitive Neuroscience*, 19, 525-542.
- KIEWEG, Werner (2003): Die Rolle der Emotionen beim Fremdsprachenlernen. *Der fremdsprachliche Unterricht Englisch*, 63, 4-10.
- KIRSCH, Dieter (2013): *Szenisches Lernen. Theaterarbeit im DaF-Unterricht* (1. Aufl.). Ismaning: Hueber Verlag.
- KLEINEIDAM, Hartmut / RAUPACH, Manfred (1995): Grammatiken. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (3., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 298-301.
- KLEPPIN, Karin (1980): *Das Sprachlernspiel im Fremdsprachenunterricht. Untersuchungen zum Lehrer- und Lernerverhalten in Sprachlernspielen*. Tübingen: Narr.
- KLEPPIN, Karin (2002): Motivation. Nur ein Mythos? (II). *Deutsch als Fremdsprache*, 39(1), 26-30.
- KLEPPIN, Karin (2007): Sprachspiele und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollständig neu bearb. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 263-266.
- KLEPPIN, Karin (2010): Fehler, Fehlerkorrektur, Fehlerbewertung. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 224-228.
- KLIPPEL, Friederike (1980): *Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- KNABE, Kristin (2007): *Fremdsprachen effektiver lernen mit Gestik?*. Frankfurt am Main: Lang.
- KOENIG, Michael (2010): Lehrwerkarbeit. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 177-182.
- KOLTER, Jana et al. (2018): Zum Erwerb, zur Messung und zur Förderung studentischen (Fach-)Wissens in der Vorlesung „Arithmetik für die Grundschule“ – Ergebnisse aus dem KLIMAGS-Projekt. In: Möller, Regina / Vogel, Rose (Hrsg.), *Innovative Konzepte für die Grundschullehrerbildung im Fach Mathematik*. Wiesbaden: Springer, 95-121.
- [KÖNIG, Güray \(2006\): Orientation, Motivation and Attitudes of Turkish University Students Learning a Second Foreign Language. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 11\(1\), 1-10](#) (Stand: 9.8.18)
- KÖNIGS, Frank G. (1991): Auf dem Weg zu einer neuen Ära des Fremdsprachenunterrichts? Gedanken zur «postkommunikativen Phase» in der Fremdsprachendidaktik. In: Taller de Letras, 19, 21-42.
- KÖNIGS, Frank G. (1995): Die Rolle der Grammatik in alternativen Vermittlungskonzepten. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 181-199.
- KÖNIGS, Frank G. (1999): Vom Grundsatz zum Einzelfall – und zurück. Überlegungen zur Diskussion um didaktische Grammatiken am Ende des Jahrhunderts. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.), *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: Iudicium, 305-320.
- KRASHEN, Stephen D. (1981): *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon press.
- KRASHEN, Stephen D. (1982): *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Oxford: Pergamon press.
- KRAUß, Susanne / JENTGES, Sabine (2008): Spielerisch Grammatik entdecken und festigen. In: Chlosta, Christopf et al. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis*. 35. Jahrestagung des

- Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007. Göttingen: Universitätsverlag, 159-172.
- KRENN, Wilfried (2001): Alles ist Grammatik. Ein Plädoyer für die Erweiterung des Grammatikbegriffs in der Didaktik Deutsch als Fremdsprache. In: Portmann-Tselikas, Paul R. / Schmölzer-Eibinger, Sabine (Hrsg.), *Grammatik und Sprachaufmerksamkeit*. Innsbruck: Studien-Verlag, 49-86.
- KRINGS, Hans P. (2016): Fremdsprachenlernen mit System. Das große Handbuch der besten Strategien für Anfänger, Fortgeschrittene und Profis. Hamburg: Helmut Buske Verlag GmbH.
- KROHN, Dieter (1981): *Lernvariablen und Versagen im Englischunterricht*. Paderborn: Schöningh.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1979): Welche didaktische Grammatik braucht der Fremdsprachenlerner?. In: Bausch, Karl-Richard (Hrsg.), *Beiträge zur didaktischen Grammatik*. Königstein: Scriptor, 83-97.
- KRUMM, Hans-Jürgen (1988): Grammatik im Kommunikativen Deutschunterricht. Konsequenzen für eine didaktische Grammatik und für das Lehrerverhalten. In: Dahl, Johannes / Weis, Brigitte (Hrsg.), *Grammatik und Unterricht. Expertisen und Gutachten zum Projekt «Grammatik im Unterricht» des Goethe-Instituts München*. München: Goethe-Institut, 42, 5-44.
- KRUMM, Hans-Jürgen (2010): Lehrwerke im Deutsch als Fremd- und Deutsch als Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 1215-1227.
- KUHL, Patricia K. et al. (2003): Foreign-language Experience in Infancy: Effects of Short-Term Exposure and Social Interaction on Phonetic Learning. *PNAS*, 100, 9096-9101.
- KUHN, Tatjana (2006): *Grammatik im Englischunterricht der Primarstufe*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter.
- [KULOVICS, Nina / TERLER, Kerstin \(2014\): Herzstück: Performatives Lehren und Lernen am Beispiel eines Gemeinschaftsprojekts im universitären DaF-Bereich oder frei nach Schiller: Von der performativen Erziehung des Menschen. \*Scenario\*, 14\(2\), 73-80.](#) (Stand: 10.10.18)
- KUMARAVADIVELU, Balasubramanian (2006): *Understanding language teaching*. Mahwah, New Jersey: L. Erlbaum.
- KUNZ HEIM, Doris et al. (2014a): Negative Beanspruchungsfolgen bei Schweizer Lehrpersonen. *Beiträge zur Lehrerbildung*, 32(2), 280-295.
- KUNZ HEIM, Doris et al. (2014b): Effekte von arbeitsbedingten und personalen Ressourcen auf das Arbeitsengagement und das Engagement für die Schulentwicklung bei Lehrpersonen. *Empirische Pädagogik*, 28(2), 147-170.
- KÜPPERS, Almut (2015): Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 154-164.
- KÜPPERS, Almut et al. (2011a): Inszenierungen – Present tense incarnate im Fremdsprachenunterricht. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel, 5-17.
- KÜPPERS, Almut et al. (2011b): Stepping Stones – Theatermethoden und Dramapädagogik. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel, 222-226.
- [KÜPPERS, Maik / WALTER, Almut \(2012\): Theatermethoden auf dem Prüfstand der Forschung: Einführung in die Themenausgabe. \*Scenario\*, 12\(1\), 3-9.](#) (Stand: 10.8.2018)
- KÜSTER, Lutz (2007): Schülermotivation und Unterrichtsalltag im Fach Französisch. Ergebnisse einer schriftlichen Befragung an Berliner Gymnasien. *Französisch heute*, (38)3, 210-226.
- KWAKERNAAK, Erik (2003): Grammatik und Sprechen im Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 2, 22-29.
- LAMNEK, Siegfried (2005): *Gruppendiskussion* (2. überarb. und erw. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- LAMNEK, Siegfried (2010): *Qualitative Sozialforschung* (5. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- LANTOLF, James P. / JOHNSON, Karen (2007): Extending Firth and Wagner's (1997) Ontological Perspective to L2 Classroom Praxis and Teacher Education. *Modern Language Journal*, 91, 877-892.
- LARGO, Remo H. / CZERNIN, Monika (2011): *Jugendjahre. Kinder durch die Pubertät begleiten*. München.
- LARSON-HALL, Jenifer (2010): *A Guide to Doing Statistics in Second Language Research Using SPSS*. New York: Routledge.
- LAUFER, Batia / HULSTIJN, Jan (2001): Incidental Vocabulary Acquisition in a Second Language: The Construct of Task-Induced Involvement. *Applied Linguistics*, 22(1), 1-26.
- [LAWRENCE, Daniel \(2017\): Towards a Fun and Playful Model for Young Children's Foreign Language Learning. \*Masterarbeit, Universität Jyväskylä\*.](#) (Stand 15.11.18)
- LEE, Bridget K. et al. (2015): The Effect of Drama-Based Pedagogy on PreK-16 Outcomes: A Meta-Analysis of Research From 1985 to 2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 3-49.

- LEGUTKE, Michael / THOMAS, Howard (1991): *Process and Experience in the Language Classroom*. London: Longman.
- LEITZGEN, Günter (1997): Welche Grammatik braucht der Schüler? Alte Rituale und neue Wege zur Entkrampfung eines angespannten Verhältnisses. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 31, 24–25.
- LENZ, Peter et al. (2017): Flüssigkeit und Korrektheit – Flüssigkeit oder Korrektheit? Bericht des Wissenschaftlichen Kompetenzzentrums für Mehrsprachigkeit. Freiburg/Fribourg: Institut für Mehrsprachigkeit.
- LEUPOLD, Eynar (2007): *Französisch unterrichten. Grundlagen – Methoden – Anregungen* (4. Aufl.). Seelze-Velber: Kallmeyer.
- LEWIS, Michael (1997): *Implementing the Lexical Approach: Putting Theory into Practice*. Hove: Language Teaching Publications.
- LIEBAU et al. (2009): *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim und München: Juventa.
- LIEBAU, Eckhart (2015). Performative Dimensionen des Lehrerhandelns und das Schultheater. *Erziehung und Unterricht*, 3-4, 165. Jahrgang, 216–221.
- LIND, Georg (2011): Pädagogik oder Struktur? Auch die Hattie-Studie weiß keinen Rat. In: Hessische Lehrerzeitung, 11(211), 26-27.
- LIU, Jun (2002): Process Drama in Second- and Foreign-Language Classrooms. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Conn: Ablex, 51-70.
- LOHAUS, Arnold / VIERHAUS, Marc (2013): *Entwicklungspsychologie des Kindes- und Jugendalters für Bachelor* (2. überarb. Aufl.). Berlin, Heidelberg: Springer.
- LONG, Michael H. (1980): Input, Interaction and Second Language Acquisition. Dissertation, University of California, Los Angeles.
- LONG, Michael H. (1991): Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology. In: De Bot, Kees et al. (Hrsg.), *Foreign Language Research in Cross-Cultural Perspectives*. Amsterdam: John Benjamins, 39-52.
- LONG, Michael H. (1996): The Role of the Linguistic Environment in Second Language Acquisition. In: Ritchie, William C. / Bhatia, Tej K. (Hrsg.), *Handbook of Research on Second Language Acquisition*. New York: Academic Press, 413–468.
- LUTZKER, Peter (2007): *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke.
- LUTZKER, Peter (2016): Die Wiederentdeckung der Erfahrung beim Lernen und Lehren von Fremdsprachen. In: Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri, 67-86.
- MACEDONIA, Manuela et al. (2010): The Impact of Iconic Gestures on Foreign Language Word Learning and Its Neural Substrate. In: *Human Brain Mapping*, 32, 952-998.
- MACEDONIA, Manuela / REPETTO, Claudia (2016): Brief Multisensory Training Enhances Second Language Vocabulary Acquisition in Both High and Low Performers. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(3), 42-53.
- MACINTYRE, Peter D. / GARDNER, Robert C. (1991): Methods and results in the study of anxiety in language learning: A review of the literature. *Language Learning*, 41, 85-117.
- MACINTYRE, Peter D. / GARDNER, Robert C. (1994): The Subtle Effects of Language Anxiety on Cognitive Processing in the Second. *Language Learning*, 44, 285-305.
- MAIER, Uwe (2012): *Lehr-Lernprozesse in der Schule: allgemeindidaktische Kategorien für die Analyse und Gestaltung von Unterricht*. Stuttgart: UTB.
- MAIJALA, Minna (2010): Grammatische Unterrichtsinhalte in Lehrwerken Deutsch als Fremdsprache. *Zielsprache Deutsch*, 3, 17-43.
- MALEY, Alan / DUFF, Alan (1985): *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag.
- MALEY, Alan / DUFF, Alan (2007): *Drama Techniques* (3rd ed., 3th printing.). Cambridge : Cambridge University Press.
- MARINOVA, Gergana (2005): Fremdsprachenerwerb durch Spiel?. In: Wolff, Armin et al. (Hrsg.), *Materialien Deutsch als Fremdsprache. Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung DaF 2004*. Regensburg: FaDaF, 155-182.
- MASGORET, Anne-Marie / GARDNER, Robert C. (2003): Attitudes, Motivation, and Second Language Learning: A Meta-Analysis of Studies. *Language Learning*, 53(1), 123-164.



- [MÁTYÁS, Emese \(2009\): Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. Dissertation, Universität Jyväskylä. \(Stand: 22.8.2018\)](#)
- MAYER, Katja M. et al. (2015): Visual and motor cortices differentially support the translation of foreign language words. *Current Biology*, 25(4), 530–535.
- MAYER, Richard E. et al. (2001): Cognitive Constraints on Multimedia Learning: When Presenting More Material Results in Less Understanding. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 187-198.
- MAYRING, Philipp (2002): *Einführung in die qualitative Sozialforschung* (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- MAYRING, Philipp (2010): *Qualitative Inhaltsanalyse* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Weinheim/Basel: Beltz Verlag.
- MCGIVERN, Robert F. et al. (2002): Cognitive Efficiency on a Match to Sample Task Decreases at the Onset of Puberty in Children. In: *Brain and Cognition*, 50, 73-89.
- MENGELE, Heike (2010): Vom begleiteten zum begleitenden Berufsfeldbezug: Das Projektseminar «Interkulturelle Dramapädagogik mit jugendlichen Hauptschülern». Grenzen überwinden mit Deutsch. 37. Jahrestagung des Fachverbandes Deutsch als Fremdsprache an der Pädagogischen Hochschule Freiburg/Br., 349-362.
- MEYER ZU VENNE, Felix (2016): Alles nur Theater? Dramapädagogische Ansätze bei der Vermittlung von Grammatik im Schulunterricht Chinesisch als Fremdsprache. In: *Chinesischunterricht*, 31, 7-29.
- MICCOLI, Laura (2003): English through Drama for Oral Skills Development. *ELT Journal*, 57(2), 122-129.
- MICKEL, Marit (2000): *Akkusativ? – Aber bitte mit Sahne!*. Regensburg. Fachverband Deutsch als Fremdsprache.
- MITCHELL, Rosamond (1994): Foreign Language Teachers and the Teaching of Grammar. In: Bygate, Martin et al. (Hrsg.), *Grammar and the Language Teacher*. New York [etc.]: Prentice Hall International, 215-223.
- [MITZENHEIM, Erika \(1990\): Was will der Fremdsprachenunterricht? Und was können Eltern dafür tu? In: Erziehungskunst. Monatsschrift für Pädagogik Rudolf Steiners. 54. Jahrgang, 1, 22-31. \(Stand: 10.2.2018\)](#)
- [MOMČILOVIĆ, Nikoleta \(2018\): Nemački kao drugi strani jezik u Srbiji. Dissertation, Universität Belgrad. \(Stand: 11.1.2019\)](#)
- MOODY, Douglas J. (2002): Undergoing a Process and Achieving a Product: A Contradiction in Educational Drama? In: Bräuer, Gerd (ed.): *Body and Language: Intercultural Learning Through Drama. Advances in Foreign and Second Language Pedagogy*, Vol. 3. Westport, CT: Ablex Publishing, 135-159.
- [MORAITIS, Anastasia 2011: Dramapädagogik – Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern. In. proDaZ. Universität Duisburg Essen, 1-8. \(Stand 11.7.18\)](#)
- [MOSE, Kerubo Linet \(2015\): Effect of teacher motivation on student performance in K.C.S.E in public secondary schools in Manga Sub County Nyamira County, Kenya. Dissertation, Kenyatta University. \(Stand: 11.9.2018\)](#)
- MOTA, Đorđo / BOOS, Dragana (2011): *Wir 1. Nemački jezik za 5. razred osnovne škole. Udžbenik za prvu godinu učenja*. Beograd: Klett.
- MOTA, Đorđo / NIKOLOVSKI, Vesna (2012): *Magnet 1. Nemački jezik za peti razred osnovne škole. Udžbenik za prvu godinu učenja*. Beograd: Klett.
- MÜLLER, Christina (2000): Was bewirkt die bewegte Schule? In: Laging, Ralf / Schillack, Gerhard (Hrsg.), *Die Schule kommt in Bewegung. Konzepte, Untersuchungen und praktische Beispiele zur Bewegten Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 194-203.
- MÜLLER, Christina / PETZOLD, Ralph (2002): Längsschnittstudie bewegte Grundschule. Ergebnisse einer vierjährigen Erprobung eines pädagogischen Konzeptes zur bewegten Grundschule. Sankt Augustin: Academia Verlag.
- MÜLLER, Thomas (2008): *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache – Eine Bestandsaufnahme*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller.
- MULTHAUP, Uwe (2002): Grammatikunterricht aus psycholinguistischer und informationsverarbeitender Sicht. In: Börner, Wolfgang / Vogel, Klaus (Hrsg.), *Grammatik Und Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr, 71-98.
- [MUÑOZ, Suñer F. \(2013\): Bildhaftigkeit und Metaphorisierung in der Grammatikvermittlung am Beispiel der Passivkonstruktion. Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht, 18\(1\), 4-20. \(Stand: 8.12.2018\)](#)
- NAIMAN, Neil et al. (1978): *The Good Language Learner: A Report*. Toronto: The Ontario Institute for Studies in Education.
- NEELANDS, Jonathan (2004): *Beginning Drama 11-14*. London: David Fulton Publishers.

- NEUBAUER, Gabriele (1998): Unterschiede zwischen Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. *Theorie und Praxis. Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 2/1998. Schwerpunkt: Deutsch zwischen den Kulturen. Innsbruck-Wien: Studienverlag, 130-146.
- NEUNER, Gerhard / HUNFELD, Hans (2004): *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts – Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4*. Berlin: Langenscheidt.
- NORRIS, John M. / ORTEGA, Lourdes (2000): Effectiveness of L2 Instruction: A Research Synthesis and Quantitative Meta-analysis. *Language Learning*, 50, 417-528.
- NYSTROM, Nancy Johnson (1983): Teacher – Student Interaction in Bilingual Classrooms. In: Seliger, Herbert W. / Long, Michael H. (Hrsg.), *Classroom Oriented Research in Second Language Acquisition*. Rowley: Newbury House, 63-89.
- [OECD \(2002\): Organisation for Economic Co-operation and Development: Definition and Selection of Competencies: Theoretical and Conceptual Foundations: Strategy paper](#) (Stand: 25.3.2018)
- OERKE, Britta (2013): Zentralabitur und Themenvarianz im Unterricht: Lohnt sich Teaching-to-the-Test?. In: Bosse, Dorit et al. (Hrsg.), *Standardisierung in der gymnasialen Oberstufe*. Springer Fachmedien Wiesbaden, 27-28.
- OGASA, Nicole (2011): *Gefühle und Lernen im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt am Main: Lang.
- ORTEGA, Lourdes / BYRNES, Heidi (2010): The Longitudinal Study of Advanced L2 Capacities. *Modern Language Journal*, 94(1), 157-158.
- ORTNER, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning : Max Hueber Verlag.
- OSGOOD, Charles Egerton et al. (1975): *Cross-cultural universals of affective meaning*. Urbana, Chicago, and London: University of Illinois Pres.
- PARADIS, Michel (2004): *A Neurolinguistic Theory of Bilingualism*. Amsterdam: John Benjamins.
- PASSON, Jenny (2015): Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 69-86.
- [PENG, Jian-E \(2007\): Willingness to Communicate in an L2 and Integrative Motivation among College Students in an Intensive English Language Program in China. University of Sydney Papers in TESOL, 2, 33-59](#). (Stand: 15.12.2018)
- PEYER, Ann (2006): Unsere Sprache kann man ansehen als eine alte Stadt:... Metaphern als Auslöser von Sprachreflexion. *Der Deutschunterricht*, 58, 26–35.
- PIAGET, Jean (1966): *Psychologie der Intelligenz* (vollst. überarb. Übers., 2. Aufl.) Zürich: Rascher Verlag.
- PIAGET, Jean (1993): Das symbolische Denken und das Denken des Kindes. In: Volkmann-Raue, Sibylle (Hrsg.), *Drei frühe Schriften zur Psychoanalyse*. Freiburg im Breisgau: Kore, 83-146.
- PIAZZOLI, Erika (2011): Process Drama: the Use of Affective Space to Reduce Language Anxiety in the Additional Language Learning Classroom. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, 16(4), 557-573.
- PIENEMANN, Manfred (1989): Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 10, 52-79.
- PILLAR, Granville W. (1996): Toward a Synerlinguistic Approach to Language Learning: Investigating the Utility of Video-Mediated Paralinguistic Behaviour in Developing Communicative Competence. Dissertation (unpublished), Faculty of Education, University of Newcastle, New South Wales Australia.
- PINKERT, Ute (2011): The Concept of Theatre in Theatre Pedagogy. In: Schonmann, Shifra (Hrsg.), *Key Concepts in Theatre/Drama Education*. University of Haifa, Israel: Sense Publishers, 119-124.
- PISTORIUS, Hannelore (2003): Was halten Schüler vom Grammatikunterricht? 140 Schülerinnen und Schüler aus der ganzen Schweiz geben Auskunft. *Babylonia*, 2, 66-69.
- PLONSKY, Luke / OSWALD, Frederick (2014): How Big Is «Big»? Interpreting Effect Sizes in L2 Research. *Language Learning*, 64, 878-912.
- PODLOZNY, Ann (2000): Strengthening Verbal Skills through the Use of Classroom Drama: A Clear Link. *Journal of Aesthetic Education*, 34(3-4), 239-276.
- POLLETI, Axel (1997): Die Krise der Grammatik im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 30, 4-8.
- POLLETI, Axel (2003): Sinnvoll Grammatik üben. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 37, 4-13.
- [PON, Leonard \(2014\): Grammatisches Wissen, Fremdsprachenunterricht und Lehrwerke – Zur Qualität von Grammatikübungen in zwei kroatischen DaF-Lehrwerken. Linguistik online, 69\(2\), 37-68](#). (Stand: 20.3.2018)

- PORTER, Alison (2016): A Helping Hand with Language Learning: Teaching French Vocabulary with Gesture. *Language Learning Journal*, 44(2), 236-256.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (1999): Die Missachtung des Sprachwissens. Überlegungen zum Diskurs über den Grammatikunterricht. In: Freudenberg-Findeisen, Renate (Hrsg.), *Ausdrucksgrammatik versus Inhaltsgrammatik. Linguistische und didaktische Aspekte der Grammatik*. München: Iudicium, 337-353.
- PORTMANN-TSELIKAS, Paul R. (2003): Grammatikunterricht als Schule der Aufmerksamkeit. *Babylonia*, 2, 9-18.
- PRAETORIUS, Anna-Katharina et al. (2017): Longitudinal Relations between Teaching-Related Motivations and Student-Reported Teaching Quality. *Teaching and Teacher Education*, 65, 241-254.
- QUETZ, Jürgen (1992): *Lernschwierigkeiten Erwachsener im Anfangsunterricht Englisch: Bericht über eine Umfrage bei Teilnehmerinnen und Teilnehmern an Englischkursen der Volkshochschule und eines Abendgymnasiums*. Augsburg: Universität (I & II Schriften).
- RAABE, Horst (1991): Lernende als Linguisten? Zum prozeduralen Wissen Lernender. In: *Fremdsprache Lehren und Lernen*, 20, 161-173.
- RAABE, Horst (2005): Wie viel Grammatik braucht der Mensch? – Reflexionen aus Praxis und Forschung. In: Duxa, Susanne et al. (Hrsg.), *Grenzen überschreiten. Menschen, Sprachen, Kulturen*. Tübingen: Narr Francke Attempto, 269-284.
- RAABE, Horst (2007): Grammatikübungen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (4., vollständig neu bearb. Aufl.). Tübingen, Basel: Francke, 283-287.
- RAAF, Bettina (2005): *Humor im Englischunterricht*. Münchener Arbeiten zur Fremdsprachenforschung Bd. 11. München: Langenscheidt.
- RAMPILLON, Ute (1996): *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch*. München: Max Hueber Verlag.
- [REINHARDT, Volker \(2013\): Interview mit Prof. Dr. Andreas Helmke zur Hattie-Studie. Interviewt von Prof. Dr. Volker Reinhardt. \*Lehren und Lernen. Zeitschrift für Schule und Innovation aus Baden-Württemberg\*, 39\(7\), 8-15. \(Stand. 1.10.18\)](#)
- RICHARDS, Jack C. / RODGERS, Theodore S. (2001): *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- RIEMER, Claudia (2001): Zweitspracherwerb als individueller Prozess III: kognitive Faktoren. In: Helbig, Gerhard et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin/New York: Walter de Gruyter, 707-714.
- RIEMER, Claudia (2005): L2-Motivationsforschung und Deutsch als Fremdsprache (mit exemplarischen Länderanalysen). In: Wolff, Armin et al. (Hrsg.), *Sprache lehren – Sprache lernen. Beiträge der 32. Jahrestagung Deutsch als Fremdsprache 2004*, 74, 51-72.
- RIEMER, Claudia (2008): DaF/DaZ und empirische Forschung: wechselnde Herausforderungen. In: Chlosta, Christopf et al. (Hrsg.), *Auf neuen Wegen. Deutsch als Fremdsprache in Forschung und Praxis. 35. Jahrestagung des Fachverbands Deutsch als Fremdsprache an der Freien Universität Berlin 2007*. Göttingen: Universitätsverlag, 1-16.
- RIEMER, Claudia (2010): Motivation. In: Hallet, Wolfgang / Königs, Frank G. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachendidaktik*. Seelze-Velber: Kallmeyer, 168-172.
- RIEMER, Claudia (2014): Forschungsmethodologie Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. In: Settinieri, Julia et al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB), 15-32.
- RINVOLUCRI, Mario (2002): *Grammar games* (23th print.). Cambridge: Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, Mario (2004): *More grammar games* (9th print.). Cambridge: Cambridge University Press.
- RINVOLUCRI, Mario / DAVIS, Paul (2010): *66 Grammatikspiele Deutsch als Fremdsprache* (1. Aufl.). Stuttgart: Klett Sprachen.
- RIßLAND, Birgit (2002): *Humor und seine Bedeutung für den Lehrerberuf*. Publisher, Klinkhardt.
- RIZZOLATTI, Giacomo et al. (2002): The Mirror System in Humans. In: Stamenov, Maxim I. / Gallese, Vittorio (Hrsg.), *Mirror Neurons and the Evolution of Brain and Language*. John Benjamins Publishing, 37-59.
- ROCHE, Jörg (2013): *Fremdspracherwerb, Fremdsprachendidaktik* (2., überarb. und erw. Aufl.). Tübingen: Francke.
- ROGERS, Theodore S. (2009): The Methodology of Foreign Language Teaching: Methods, Approaches, Principles. In: Karlfried Knapp et al. (ed.): *Handbook of Foreign Language Communication and Learning*. Berlin/Boston: De Gruyter, 341-372.
- [RONKE, Astrid \(2005\): Wozu all das Theater? Drama und Theater as a Method for Foreign Language Teaching and Learning in Higher Education in the United States. Dissertation, Fakultät I – Geisteswissenschaften der Technischen Universität Berlin \(Stand: 30.3.2018\)](#)



- RONKE, Astrid (2006): Dramapädagogische Übungen und Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 105-112.
- ROSENTHAL, Robert / JACOBSON, Lenore (1976): *Pygmalion im Unterricht* (3. Aufl.). Weinheim, Basel: Beltz.
- RÖSLER, Dietmar (1998): Die Form zum Sprechen bringen? Universitäre Grammatikarbeit mit Übungsbüchern für Fortgeschrittene. In: Harden, Theo / Hentschel, Elke (Hrsg.), *Particulae Particularum. Festschrift zum 60. Geburtstag von Harald Weydt*. Tübingen: Stauffenberg, 251-260.
- RÖSLER, Dietmar (2000): Zur Beschreibung und Vermittlung erweiterter Partizipialattribute. In: Thieroff, Rolf et al. (Hrsg.), *Deutsche Grammatik in Theorie und Praxis*. Tübingen: Niemeyer, 263-274.
- RÖSLER, Dietmar (2012): *Deutsch Als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- [RÖSLER, Dietmar \(2019\): Grammatik, Kommunikation, Inhalt – Freunde, nicht Gegner. In: Peyer, Elisabeth et al. \(Hrsg.\), \*Brücken gestalten – mit Deutsch verbinden. Menschen – Lebenswelten – Kulturen. Beiträge der XVI. Internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer\*. Berlin: Erich Schmidt Verlag, 112-122. \(Stand: 20.12.2018\)](#)
- ROST, Detlef H. (2008): Multiple Intelligences, Multiple Irritations. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(2), 97-112.
- ROTHSTEIN, Björn et al. (2014): Bessere grammatische Kenntnisse des Deutschen durch zusätzlichen Grammatikunterricht in der Sekundarstufe II? Das Projekt GramKidSII. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 203-207.
- [ROYKA, Judith Gray \(2002\): Overcoming the Fear of Using Drama in English Language Teaching. \*The Internet TESL Journal\*, 8\(6\), 1. \(Stand: 5.7.18\)](#)
- RYAN-SCHULTZ, Colleen / COLANGELO, Laura (2004): Full-Scale Theatre Production and Foreign Language Learning. *Foreign Language Annals*, 37(3), 374-389.
- SACHSER, Dietmar (2009): *Theaterspielflow. Über die Freude als Basis schöpferischen Theaterschaffens*. Berlin: Alexander.
- SAMBANIS, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- SAMBANIS, Michaela (2014): Bewegtes Lernen – unterrichtliches Vorgehen, Effekte, Ursachen. In: Böttger, Heiner / Gien, Gabriele (Hrsg.), *The Multilingual Brain*. Band 9. Eichstätt: epubli GmbH, 118-132.
- SAMBANIS, Michaela (2016): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht. In: Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri, 47-66.
- SAMBANIS, Michaela / SPECK, Alexandra (2010): Lernen in Bewegung: Effekte bewegungsgestützter Wortschatzarbeit auf der Primarstufe. *Französisch heute*, 3, 111-115.
- [SAMBANIS, Michaela et al. \(2013\): Drama to go! Hints and hands-on activities for the classroom. \*Scenario\*, 7\(1\), 73-92. \(Stand: 30.3.2018\)](#)
- SCHALLER, Roger (2006): *Das große Rollenspiel-Buch* (2. überarb. u. erw. Aufl.). Weinheim: Beltz Verlag.
- SCHELLER, Ingo (1981): *Erfahrungsbezogener Unterricht*. Frankfurt am Main: Scriptor.
- SCHELLER, Ingo (1996): Szenische Interpretation. *Praxis Deutsch*, 136, 22-32.
- SCHELLER, Ingo (2004): *Szenisches Spiel. Ein Handbuch für die pädagogische Praxis* (4. Aufl.). Berlin: Cornelsen Verlag.
- SCHWEWE, Manfred (1993a): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (2., unveränd. Nachdr. d. 1. Aufl.). Oldenburg: Didaktisches Zentrum d. Univ. Oldenburg.
- SCHWEWE, Manfred (1993b): The Theoretical Architecture of a Drama-based Foreign Language Class: A Structure Founded on Communication, and Supported by Action, Interaction, Real Experience and Alternative Methods. In: Shaw, Peter / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*. Frankfurt am Main: Lang, 283-314.
- SCHWEWE, Manfred (2000): DaF Stunden dramapädagogisch gestalten – wie mache ich das? In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred L. (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 72-105.
- SCHWEWE, Manfred (2002): Teaching Foreign Language Literature: Tapping the Students' Bodily Kinesthetic Intelligence. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), *Body and Language. Intercultural Learning through Drama*. Westport, Conn: Ablex, 73-93.
- SCHWEWE, Manfred (2006): Dramapädagogisch lehren und lernen. In: Jung, Udo O. H. (Hrsg.), *Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer* (4., vollst. neu bearb. Aufl.). Frankfurt am Main: Lang, 334-340.
- [SCHWEWE, Manfred \(2007\): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. \*Blick zurück nach vorn. Scenario\*, 7\(1\), 142-153. \(Stand 2.7.18\)](#)

- SCHEWE, Manfred (2010): Drama- und Theaterpädagogik im Deutsch als Fremd- und Zweitsprache-Unterricht. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch (1. Halbband)*. Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 1589-1595.
- SCHEWE, Manfred (2011): Die Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern: Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!. In: Küppers, Almut et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht*. Braunschweig: Schroedel, 20-31.
- SCHEWE, Manfred (2013): Skizze einer performativen Auslandsgermanistik. *Performance in Deutsch als Fremd- und Fachsprache*, Linguistik und Kulturwissenschaft. Madrid: Hueber Verlag.
- SCHEWE, Manfred (2014): Einen Ort für das Ästhetische schaffen. Deutsch als Fremdsprache als Bauhaus – ein Vorentwurf. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im Deutsch als Fremdsprache-Unterricht*. Göttingen: Universitätsverlag, 167-178.
- SCHEWE, Manfred (2015): Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 21–36.
- SCHEWE, Manfred (2016a): Dramapädagogische Ansätze. In: Burwitz-Melzer, Eva et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 354-357.
- SCHEWE, Manfred (2016b): Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik. In: Betz, Anica et al. (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH, 63-77.
- [SCHIENKIEWITZ et al. \(2018\): Prävalenz von Untergewicht, Übergewicht und Adipositas bei Kindern und Jugendlichen in Deutschland – Einordnung der Ergebnisse aus KiGGS Welle 2 nach internationalen Referenzsystemen. Journal of Health Monitoring, 3\(3\), 60-74. \(Stand: 1.11.18\)](#)
- SCHIFFLER, Ludger (1988): Hypermnesie im Fremdsprachenunterricht kann man 500 Vokabeln in 3 und 1000 in 5½ Stunden «lernen»? *Neusprachliche Mitteilungen*, 3, 150-157.
- SCHIFFLER, Ludger (1992): Eine Lektionseinführung Französisch mit Hilfe der «interaktiven Suggestopädie». Ergebnisse einer Untersuchung in sechs Klassen. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 3, 300-308.
- SCHIFFLER, Ludger (1998): *Learning by doing im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Hueber Verlag.
- SCHIFFLER, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr.
- SCHIFKO, Manfred (2008): «... oder muss ich expliziter werden?» Formfokussierung als fremdsprachendidaktisches Konzept: Grundlagen und exemplarische Unterrichtstechniken. *Fremdsprache Deutsch*, 38, 36-45.
- SCHLAK, Torsten (2000): *Adressatenspezifische Grammatikarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren.
- SCHLEMMINGER, Gerald (2000): Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Versuch einer Standortbestimmung). In: Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred L. (Hrsg.), *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag, 16-33.
- SCHMELTER, Lars (2014): Gütekriterien. In: Settinieri, Julia et al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB), 33-45.
- [SCHMENK, Barbara \(2004\): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. GFL Journal, 1, 7-23. \(Stand: 23.3.2018\)](#)
- SCHMENK, Barbara (2011): Grammatik ganz autonom? Werch ein Illtum. In: Schmenk, Barbara / Würffel, Nicola (Hrsg.), *Drei Schritte vor und manchmal auch sechs zurück. Internationale Perspektiven auf Entwicklungslinien im Bereich Deutsch als Fremdsprache. Festschrift für Dietmar Rösler zum 60. Geburtstag*. Tübingen: Narr, 97-110.
- SCHMENK, Barbara (2015): Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussion. In: Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hrsg.), *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WTV, 35-50.
- SCHMIDT, Reiner (1990): Das Konzept einer Lerner-Grammatik. In: Gross, Harro / Fischer, Klaus (Hrsg.), *Grammatikarbeit im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht*. München: ludicium, 153-154.
- SCHMIDT, Richard W. (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 11, 129-158.
- SCHMIDT, Richard W. (1994): Implicit Learning and the Cognitive Unconscious: Of Artificial Grammars and SLA. In: Ellis, Nick C. (Hrsg.), *Implicit and Explicit Learning of Languages*. London: Academic Press, 165-209.
- SCHMITZ, Ulrich (2003): Satzzeigen. Wie oft kann das grammatische Abendland noch untergehen?. *Mitteilungen des Deutschen Germanistenverbandes*, 2, 452–458.

- SCHNEIDER, Wolfgang / BERGER, Nicole (2014): Gedächtnisentwicklung im Kindes- und Jugendalter. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer Verlag, 202-233.
- SCHRAMM, Karen / MARX, Nicole (2017): Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In: Becker-Mrotzek, Michael / Roth, Hans-Joachim (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder*. Münster/New York: Waxmann, 211-220.
- [SCHUMACHER, Ralph / STERN, Elsbeth \(2012\): Neurowissenschaften und Lehr-Lern-Forschung: Welches Wissen trägt zu lernwirksamem Unterricht bei? \*Schule\*, 104\(4\), 383-396.](#) (Stand: 1.11.2018)
- SCHÜRER-NECKER, Elisabeth (1984): Das emotionale Erregungspotential. In: Von Eye, Alexander / Marx, Wolfgang (Hrsg.), *Semantische Dimensionen. Verhaltenstheoretische Konzepte*. Göttingen: Verlag für Psychologie, 11-32.
- SCHÜRER-NECKER, Elisabeth (1994): *Gedächtnis und Emotion. Zum Einfluss von Emotionen auf das Behalten von Texten*. Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- SCHWERDTFEGER, Inge. C. (1997): Der Unterricht Deutsch als Fremdsprache: Auf der Suche nach den verlorenen Emotionen. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 24, 587-606.
- SCOTT, Christina L. et al. (2001): Embodied Cognition Through Improvisation Improves Memory for a Dramatic Monologue. *Discourse Processes*, 31 (3), 293-305.
- SEGERMANN, Krista (2003): Wortschatz und Grammatik im Dienst der Kommunikation. Methodische Alternativen zu tradierten Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 4, 340-350.
- SELINKER, Larry (1972): Interlanguage. *International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(3), 209-231.
- [SELTING, Margret et al. \(2009\): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 \(GAT 2\). \*Gesprächsforschung – Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion\*, 10, 353-402.](#) (Stand: 8.9.2017)
- SETTINIERI, Julia (2014): Planung einer empirischen Studie. In: Settinieri, Julia et al.: *Empirische Forschungsmethoden für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Paderborn: Schöningh (UTB), 57-72.
- [SIEBERT, Katharina \(2011\): «Irgendwie Anders». Methode Dramapädagogik im schulischen Unterricht. Diplomarbeit, Universität Wien.](#) (Stand: 11.7.18)
- [SIMIĆ-VUKOMANOVIĆ, Ivana et al. \(2012\): Psiho-medicinski i socijalni činioci školskog uspeha. \*Engrami\*, 34\(1\), 45-57.](#) (Stand: 11.12.18)
- SMITH, Michael Sharwood (1993): Input Enhancement in Instructed SLA. Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 165-179.
- SNOOK, Ivan et al. (2009): Invisible Learnings? A Commentary on John Hattie's Book – «Visible Learning: A Synthesis of Over 800 Meta-analyses Relating to Achievement». *New Zealand Journal of Educational Studies*, 44(1), 93-106.
- SODEN-FRAUNHOFEN, Regula et al. (2007): Die Rolle der motorischen Interaktion beim Erwerb begrifflichen Wissens. Eine Trainingsstunde mit künstlichen Objekten. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, 22(1), 47-58.
- SPADA, Nina / TOMITA, Yasuyo (2010): Interactions Between Type of Instruction and Type of Language Feature: A Meta-Analysis. *Language Learning*, 60, 263-308.
- SPITZER, Manfred (2008): Pubertät im Kopf. *Nervenheilkunde*, 7, 674-678.
- STANGL, Werner (2000): *Internet @ Schule: Insiderwissen für Lehrer*. Innsbruck/Wien/München: Studien-Verlag.
- [STEFFENS, Ulrich \(2011\): Visible Learning – Betrachtungen zur Publikation von John Hattie – zentrale Einflussgrößen für den Lernerfolg der Schülerinnen und Schüler. \*Bildung bewegt\*, 13, 25-27.](#) (Stand: 25.3.2018)
- STEINHILBER, Jürgen (1982): *Didaktik des Spiels im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt a. M.: Hirschgraben-Verlag.
- STEINKE, Ines (1999): *Kriterien qualitativer Forschung*. Weinheim: Juventa Verlag.
- STELLFELD, Elke (1994): Zu Schreibspielen als Sprachlernspiele im Fremdsprachenunterricht des mittleren Schulalters (Russischunterricht). Dissertation, Otto-von-Guericke-Universität Magdeburg.
- STERN, Elsbeth / GRABNER, Roland H. (2014): Die Erforschung menschlicher Intelligenz. In: Ahnert, Lieselotte (Hrsg.), *Theorien in der Entwicklungspsychologie*. Berlin: Springer Verlag, 174-201.
- [STÖCKLI, Georg \(2004\): Motivation im Fremdsprachenunterricht. Eine theoriegeleitete empirische Untersuchung in 5. und 6. Primarschulklassen mit Unterricht in Englisch und Französisch. Oberentfelden/Aarau: Sauerländer Verlage.](#) (Stand: 8.12.2018)
- STREISAND, Marianne (2012): Geschichte der Theaterpädagogik. In: Nix, Christophe et al. (Hrsg.), *Theaterpädagogik*. Berlin: Theater der Zeit, 14-35.
- STUDER, Thomas / LENZ, Peter (2014): *Lingualevel* (3. unveränderte Aufl.). Bern: Schulverlag.

- SULLIVAN, Jaclynn V. (2018): Learning and Embodied Cognition: A Review and Proposal. *Psychology Learning & Teaching*, 17(2), 128–143.
- SURKAMP, Carola (Hrsg.) 2010: *Metzlers Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.
- [SURKAMP, Carola \(2014\): Non-Verbal Communication: Why We Need It in Foreign Language Teaching and How We Can Foster It with Drama Activities. \*Scenario\*, 8\(2\), 12-27. \(Stand: 25.3.2018\)](#)
- SWAIN, Merrill (1985): Communicative Competence. Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in its Development. In: Gass, Susan M. / Madden, Carolyn (Hrsg.), *Input in Second Language Acquisition*. Rowley, Mass.: Newbury House, 235-253.
- TAMMENGHA-HELMANTEL, Marjon (2012): Zur Bestimmung des Stellenwerts von Grammatik in DaF-Lehrwerken – am Beispiel von Schulbüchern in der niederländischen Unterstufe. *Deutsch als Fremdsprache*, 49, 67-77.
- TESCH, Felicitas (1995): Computer und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 111-124.
- THURMAIR, Maria (1997): Nicht ohne meine Grammatik! Vorschläge für eine Pädagogische Grammatik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, 23, 25-45.
- [THURMAIR, Maria \(2001\): Die Rolle der Linguistik im Studium Deutsch als Fremdsprache. \*GFL Journal\*, 2, 41-59. \(Stand: 20.4.2018\)](#)
- THURMAIR, Maria (2010): Grammatiken. In: Krumm, Hans-Jürgen et al. (Hrsg.), *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch* (1. Halbband). Berlin/New York: de Gruyter Mouton, 293-304.
- TIMM, Johannes-Peter (2013): Lernorientierter Fremdsprachenunterricht: Förderung systemisch-konstruktiver Lernprozesse. In: Bach, Gerhard (2013): *Englischunterricht* (5., aktual. Aufl.). Tübingen: Francke.
- TÖNSHOFF, Wolfgang (1995): Entscheidungsfelder der sprachbezogenen Kognitivierung. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 225-248.
- TSCHIRNER, Erwin (2001): Kompetenz, Wissen, mentale Prozesse. Zur Rolle der Grammatik im Fremdsprachenunterricht. In: Funk, Hermann / Koenig, Michael (Hrsg.): *Kommunikative Didaktik in Deutsch als Fremdsprache – Bestandsaufnahme und Ausblick. Festschrift für Gerhard Neuner*. München: Iudicum, 106–125.
- TSCHURTSCHENTHALER, Helga (2013): *Drama-based foreign language learning*. Münster: Waxmann.
- TSELIKAS, Elektra I. (1998): Spielen auf Teufel komm raus? Über Nutzen und Aufbau dramapädagogischer Veranstaltungen. *Theorie und Praxis: Österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache*, 2, 205-218.
- TSELIKAS, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.
- [ULUBEY, Özgür \(2018\): The Effect of Creative Drama as a Method on Skills: A Meta-analysis Study. \*Journal of Education and Training Studies\*, 6\(4\), 63-78. \(Stand: 1.11.18\)](#)
- URBAN, Dieter / MAYERL, Jochen (2006): *Regressionsanalyse. Theorie, Technik und Anwendung* (4., überarb. und erw. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- [URIOS-APARISI, Eduardo / WAGNER, Manuela \(2008\): Eine empirische Untersuchung zum Einsatz von Humor im Fremdsprachenunterricht in den USA. In: Hoffmann, Tina et al. \(Hrsg.\), \*Humor. grenzüberschreitende Spielarten eines kulturellen Phänomens\*. Göttingen: Universitätsverlag, 233–246. \(Stand: 8.8.2018\)](#)
- USHIDA, Eiko (2005): The Role of Students' Attitudes and Motivation in Second Language Learning in Online Language Courses. *CALICO Journal*, 23(1), 49-78.
- VANPATTEN, Bill (1996): *Input Processing and Grammar Instruction*. Norwood: Ablex.
- VABEN, Florian (2016): Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule. In: Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri, 87-125.
- VESTER, Frederic (1975): *Denken, Lernen, Vergessen*. Stuttgart: Deutsche Verlags-Anstalt.
- VESTER, Frederic (1991): Spielen hilft verstehen. Vernetzte Vermittlung zwischen harter Praxis und grauer Theorie. In: Liebich, Haimo / Zacharias, Wolfgang (Hrsg.), *Welt des Spiels – Spiele der Welt*. München: Pädagogische Aktion/Spielkultur e.V.
- WAGNER, Betty Jane (2002): Understanding Drama-Based Education. In: Bräuer, Gerd (Hrsg.), *Body and Language. Intercultural Learning Through Drama*. Westport, Conn: Ablex, 3-18.
- WAGNER, Thomas (2003): Wie lernt man Grammatik ohne Regeln? Der Umgang mit Grammatik in DaF vor dem Hintergrund neuerer psycholinguistischer Forschung. In: Wolff, Armin / Riedner, Renate (Hrsg.), *Grammatikvermittlung – Literaturreflexionen – Wissenschaftspropädeutik – Qualifizierung für eine transnationale Kommunikation. Materialien Deutsch als Fremdsprache 70*. Regensburg: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 287-310.
- WAMSER, Peter / LEYK, Dieter (2003): Einfluss von Sport und Bewegung auf Konzentration und Aufmerksamkeit: Effekte eines «Bewegten Unterrichts» im Schulalltag. *Sportunterricht*, 52(4), 108-113.



- WARE, Mark E. / BREWER, Charles L. (2013): *Handbook for Teaching Statistics and Research Methods* (2<sup>nd</sup> edition). New York: Psychology Press.
- WATERHOUSE, Lynn (2006): Multiple Intelligences, the Mozart Effect, and Emotional Intelligence: A Critical Review. *Educational Psychologist*, 41(4), 207–225.
- WEBER, Heide / WEBER, Klaus (1971): Spielelemente im Englischunterricht. Ein Beitrag zur fachdidaktischen Unterrichtsforschung. *Praxis des neusprachlichen Unterrichts*, 18(4), 370-374.
- WEDEL, Heike (2007): Bilingualer Unterricht Darstellendes Spiel – Alles nur «Theater»? *Fremdsprachen Lehren und Lernen*, 36, 159-170.
- [WEDEL, Heike \(2010\): Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin.](#) (Stand: 16.8.2018)
- WEISBERG, Steven M. / NEWCOMBE, Nora S. (2017): Embodied cognition and STEM learning: overview of a topical collection in CR:PI. *Cognitive Research: Principles and Implications*, 2(38), 1-6.
- WELSCH, Wolfgang (2010): Was ist eigentlich Transkulturalität? In: Darowska, Lucyna / Machold, Claudia (Hrsg.), *Hochschule als transkultureller Raum? Beiträge zur Kultur, Bildung und Differenz in der Universität*. Bielefeld: transcript, 39-66.
- WESTHOFF, Gerard (2012): Die mentale Handlungsstruktur grammatischer Regeln, *AkDaF Rundbrief*, 63(1), 6-19.
- [WETTEMANN, Ulrich \(2007\): Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. Szenario, 7\(1\), 66-86.](#) (Stand: 20.8.2018)
- WICKE, Rainer E. (2014): Grammatik im handlungs- und kompetenzorientierten Deutsch-als-Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, 2, 66-71.
- WIESE, Hans-Joachim et al. (2006): *Theatrales Lernen als philosophische Praxis in der Schule und Freizeit*. Berlin: Schibri.
- WILLIS, Judy (2010): The Current Impact of Neuroscience on Teaching and Learning. In: Sous, David A. et al. (Hrsg.), *Mind, Brain, and Education: Neuroscience Implications for the Classroom*. Bloomington: Solution Tree Press, 45-66.
- WYGOTSKI, Lew S. (1980): Das Spiel und seine Bedeutung in der psychischen Entwicklung des Kindes. In: Elkonin, Daniil B. (Hrsg.), *Psychologie des Spiels*. Köln: Pahl-Rugenstein, 430-465.
- [ŽERAJIĆ, Andrea S. \(2018\): Efekti promena kurikulumâ i njihov uticaj na razvoj receptivnih jezičkih veština u nastavi nemačkog jezika u osnovnim školama republike Srbije. Dissertation, Universität Belgrad.](#) (Stand: 17.7.2019)
- [ZIERER, Klaus \(2015\): Kernbotschaften aus John Hatties Visible Learning \(2., überarb. Aufl.\). Sankt Augustin/Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung e.V.](#) (Stand: 12.10.18)
- ZILTENER, Eva (2011): *Playing with Possibilities: Drama in the Elementary Core French Classroom*. Nicht veröffentlichte Masterarbeit, University of British Columbia, Vancouver, Canada.
- ZIMMER, Renate (2012): *Handbuch der Psychomotorik: Theorie und Praxis der psychomotorischen Förderung von Kindern* (1. Ausg. der überarb. Neuausg., (13. Gesamtaufl.)). Freiburg im Breisgau: Herder.
- ZIMMERMANN, Günther (1984): *Erkundungen zur Praxis des Grammatikunterrichts*. Frankfurt: Diesterweg.
- ZIMMERMANN, Günther (1990): *Grammatik im Fremdsprachenunterricht der Erwachsenenbildung. Ergebnisse empirischer Untersuchungen*. Ismaning: Hueber Verlag.
- ZIMMERMANN, Günther (1991): Warum ist Grammatik «trocken»? Untersuchungen zu Lernerkognitionen im Fremdsprachenunterricht. In: Grebing, Renate (Hrsg.), *Grenzenloses Sprachenlernen. Festschrift für Reinhold Freudenstein*. Berlin: Cornelsen und Oxford University Press, 150-163.
- ZIMMERMANN, Günther (1995): Einstellungen zu Grammatik und Grammatikunterricht. In: Gnutzmann, Claus / Königs, Frank G. (Hrsg.), *Perspektiven des Grammatikunterrichts*. Tübingen: Narr, 181-199.

## VI.2 Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Historisch-summarische Darstellung der Rolle der Grammatik im FSU (vgl. KWAKERNAAK 2003: 23)...	32
Tabelle 2: Lehr-Lern-Prinzipien nach CAINE/CAINE (1994) und abgeleitete Schlussfolgerungen von ARNOLD (2009: 190ff.) .....	63
Tabelle 3: Überblick über die wesentlichen Unterschiede zwischen der Drama- und Theaterpädagogik (modifiziert in Anlehnung an SAMBANIS (2013: 117) .....	70
Tabelle 4: Aufbau dramapädagogischer Stunden nach TSELIKAS (1998: 212).....	83
Tabelle 5: Geschlechtsverteilung der untersuchten Klassen .....	125
Tabelle 6: Deskriptive Statistik und Signifikanzwerte zu den erhobenen Noten am Ende der vierten Klasse .....	126
Tabelle 7: Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den Unterrichtskonzepten.....	128
Tabelle 8: 1. Unterrichtsstunde in der EK .....	133
Tabelle 9: 1. Unterrichtsstunde in der KK und VK .....	135
Tabelle 10: 27. Unterrichtsstunde in der EK .....	137
Tabelle 11: 27. Unterrichtsstunde in der KK und VK .....	138
Tabelle 12: Erhebungszeitpunkte, Erhebungsinstrumente und Interventionsphase (grau unterlegt).....	139
Tabelle 13: Cronbachs Alpha und Itemanzahl für jeden LFT.....	142
Tabelle 14: Anzahl der Items, Werte des Cronbach Alphas, Spannweite der Itemschwierigkeit (min-max) und die mittlere Itemschwierigkeit der ermittelten Werte des C-Tests zum ersten Messzeitpunkt .....	143
Tabelle 15: Legende zu den Variablen in der oben abgebildeten Datenmatrix .....	157
Tabelle 16: Transkriptionszeichen .....	159
Tabelle 17: Angewandte statistische Verfahren (inkl. Zweck und Datenquellen) .....	160
Tabelle 18: Einteilung der Effektgrößen (LARSON-HALL 2010: 112f.) .....	162
Tabelle 19: Demonstration der Reduktionsphase der zusammenfassenden Inhaltsanalyse .....	165
Tabelle 20: Auszug aus der endgültigen Zusammenfassung .....	165
Tabelle 21: Korrelationsmatrix mit markierter Signifikanz.....	168
Tabelle 22: Korrelationsmatrix mit prozentualen Anteil an erklärter Varianz .....	169
Tabelle 23: Korrelationsmatrix mit Effektgrößen .....	170
Tabelle 24: Ergebnisse der ANOVA, des Durbin-Watson-Tests und der Kollinearitätsdiagnose des zweiten Regressionsmodells für alle Testinstrumente .....	172
Tabelle 25: Lernfortschrittstests: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	173
Tabelle 26: 1. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells .....	174
Tabelle 27: 1. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen .....	174
Tabelle 28: 2. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells .....	175
Tabelle 29: 2. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen .....	175
Tabelle 30: 3. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells .....	175
Tabelle 31: 3. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen .....	175
Tabelle 32: 4. LFT: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells .....	176
Tabelle 33: 4. LFT: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen .....	176
Tabelle 34: Mittelwerte und Standardabweichungen der Grammatikaufgaben nach Untersuchungsgruppen.....	177
Tabelle 35: Signifikante Ergebnisse der t-Tests für die Grammatikaufgaben .....	177
Tabelle 36: Bootstrap-Ergebnisse für die Grammatikaufgaben inkl. Effektgrößen bei signifikanten Ergebnissen .....	177
Tabelle 37: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte und der gesamten Schreibaufgabe nach Untersuchungsgruppen (4. LFT, Item 5).....	179
Tabelle 38: Ergebnisse der Levene- und t-Tests für die bewerteten Aspekte und die gesamte Schreibaufgabe (4. LFT, Item 5).....	179
Tabelle 39: Bootstrap-Ergebnisse für die bewerteten Aspekte und die gesamte Schreibaufgabe inkl. Effektgrößen bei signifikanten Ergebnissen (4. LFT, Item 5).....	179

Tabelle 40: RF- und WE-Wert: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	180
Tabelle 41: Erster C-Test: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells .....	183
Tabelle 42: Erster C-Test Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells und Signifikanzgrößen ..	183
Tabelle 43: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte und der gesamten mündlichen Prüfung nach Untersuchungsgruppen .....	184
Tabelle 44: Ergebnisse der Levene- und t-Tests für die bewerteten Aspekte und die gesamte mündliche Prüfung .....	184
Tabelle 45: Bootstrap-Ergebnisse für die bewerteten Aspekte und die gesamte mündliche Prüfung inkl. Effektgrößen bei signifikanten Ergebnissen .....	184
Tabelle 46: Mündliche Prüfung: Zusammenfassung des ersten und zweiten Regressionsmodells .....	185
Tabelle 47: Mündliche Prüfung: Koeffizienten des ersten und zweiten Regressionsmodells per BCa-Bootstrap und Signifikanzgrößen .....	186
Tabelle 48: Komponentenmatrix der AMTB nach Subskalen .....	190
Tabelle 49: Übersicht über die Itemanzahl, die Spannweite der Itemtrennschärfen (min-max), die Durchschnittswerte aller Trennschärfen und die Werte des Cronbach Alphas für jede Subskala der AMTB .....	190
Tabelle 50: Motivation: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	191
Tabelle 51: Einstellungen zur Lernsituation: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	193
Tabelle 52: Interesse am Fremdsprachenlernen: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	194
Tabelle 53: Sprachangst: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten.....	195
Tabelle 54: Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf die Fragen zur Übung und Wiederholung von Grammatik und Ergebnisse der Chi-Quadrat-Tests nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 7 und 8) .....	197
Tabelle 55: Prozentuale Häufigkeit der Antworten auf die Frage zum Umfang der Grammatik und Ergebnisse des Chi-Quadrat-Tests nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 2) .....	198
Tabelle 56: Gesamtüberblick (t <sub>1</sub> , t <sub>2</sub> und t <sub>3</sub> ) über die Gründe, warum die SuS mehr (linke Spalte) und weniger Grammatik im Unterricht lernen möchten (Item 2a).....	199
Tabelle 57: Masse der zentralen Tendenz des Items zum Anteil an Grammatik in der häuslichen Arbeit nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 9) .....	199
Tabelle 58: Masse der zentralen Tendenz des Items zum Verstehen von Lehrerklärungen bezüglich grammatischer Regeln der Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 3) .....	201
Tabelle 59: Gesamtüberblick (t <sub>1</sub> , t <sub>2</sub> und t <sub>3</sub> ) über die Gründe für Verstehensprobleme nach Untersuchungsgruppen (Item 4) .....	202
Tabelle 60: Gesamtüberblick (t <sub>1</sub> , t <sub>2</sub> und t <sub>3</sub> ) über die Schülerreaktionen bei Nichtverstehen nach Untersuchungsgruppen (Item 5) .....	203
Tabelle 61: Gesamtüberblick (t <sub>1</sub> , t <sub>2</sub> und t <sub>3</sub> ) über die Modi der Erlernung grammatischer Regeln nach Untersuchungsgruppen (Item 6) .....	203
Tabelle 62: Einstellung zur Grammatik: Mittelwerte und Standardabweichungen des Gesamtscores (Differenz zwischen positiv und negativ bewerteten Antworten) nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 10) .....	205
Tabelle 63: Ergebnisse der Tests der Innersubjekteffekte für die Faktoren Zeit, Gruppe sowie affektiv positiv und negativ bewerteten Antworten auf die Frage zur Einstellung zur Grammatik (Item 10) .....	205
Tabelle 64: Erklärte Gesamtvarianz der Faktoren vor und nach der Rotation (Item 11) .....	206
Tabelle 65: Rotierte Hauptkomponentenmatrix mit Faktorenladung (Item 11) .....	206
Tabelle 66: Affektive Einstellungskomponente der Grammatik: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 11) .....	207
Tabelle 67: Kognitive Einstellungskomponente der Grammatik: Mittelwerte und Standardabweichungen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Item 11) .....	208
Tabelle 68: Unterschiede zwischen dem dramapädagogischen und herkömmlichen Unterricht aus der Schülerperspektive .....	221
Tabelle 69: Überblick über die zentralen Befunde der vorliegenden Studie .....	225

### VI.3 Diagrammverzeichnis

Diagramm 1: Jahreszeugnisnote der vierten Klasse und durchschnittliche Noten in den Fächern Serbisch und Englisch (Fehlerbalken: 95% CI) .....	126
Diagramm 2: Verlauf des Lernfortschritts der KG und IG nach Messzeitpunkten (Wertebereich: 0 bis 100).....	173
Diagramm 3: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der Items der vier Lernfortschrittstests in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg.....	173
Diagramm 4: Mittelwerte und Standardabweichungen der signifikant ausgefallenen Grammatikaufgaben nach Untersuchungsgruppen .....	178
Diagramm 5: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte der Schreibaufgabe nach Untersuchungsgruppen (4. LFT, Item 5).....	180
Diagramm 6: RF- und WE-Wert: Mittelwerte (Fehlerbalken: 95% CI) nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Wertebereich: 0 bis 80) .....	181
Diagramm 7: RF- und WE-Wert: Mittelwerte und Standardabweichungen in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg .....	182
Diagramm 8: Mittelwerte und Standardabweichungen der bewerteten Aspekte und der gesamten mündlichen Prüfung nach Untersuchungsgruppen .....	184
Diagramm 9: Entwicklung der Motivation nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 140) .....	191
Diagramm 10: Motivation: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg .....	192
Diagramm 11: Entwicklung der Einstellungen zur Lernsituation nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 100) .....	193
Diagramm 12: Einstellungen zur Lernsituation: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg.....	193
Diagramm 13: Entwicklung des Interesses am Fremdsprachenlernen nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 45) .....	194
Diagramm 14: Interesse am Fremdsprachenlernen: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg.....	194
Diagramm 15: Entwicklung der Sprachangst nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 95).....	196
Diagramm 16: Sprachangst: Mittelwerte, Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg .....	196
Diagramm 17: Verlauf der Veränderung des Anteils an Grammatik in der häuslichen Arbeit nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 1 bis 7) (Item 9).....	200
Diagramm 18: Übersicht über den Grammatikanteil im Verhältnis zu anderen häuslichen Lernaktivitäten zwischen den Untersuchungsgruppen zum ersten (links), zweiten (in der Mitte) und dritten Messzeitpunkt (rechts) (Item 9) .....	200
Diagramm 19: Verlauf der Veränderung des Verstehens von Lehrerklärungen bezüglich grammatischer Regeln nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 1 bis 6) (Item 3) .....	201
Diagramm 20: Standardabweichungen und Extremwerte des Items zum Verstehen von Lehrerklärungen bezüglich grammatischer Regeln in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 3).....	201
Diagramm 21: Gesamtüberblick (t <sub>1</sub> , t <sub>2</sub> und t <sub>3</sub> ) über die Anzahl der Antworten von «befriedigend» bis «ungenügend» nach Untersuchungsgruppen (rechts) (Item 3) .....	202
Diagramm 22: Das Verhältnis affektiv positiver und negativer Antworten auf die Frage zur Einstellung zur Grammatik in der KG (links) und IG (rechts) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 10) .....	205
Diagramm 23: Screeplot (Item 11).....	206
Diagramm 24: Verlauf der Veränderung der affektiven Einstellungskomponente der Grammatik nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 25) (Item 11).....	207
Diagramm 25: Affektive Einstellungskomponente der Grammatik: Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 11).....	208
Diagramm 26: Verlauf der Veränderung der kognitiven Einstellungskomponente der Grammatik nach Untersuchungsgruppen und Messzeitpunkten (Fehlerbalken: 95% CI, Wertebereich: 0 bis 15) (Item 11).....	209
Diagramm 27: Kognitive Einstellungskomponente der Grammatik: Standardabweichungen und Extremwerte in der KG (rot) und IG (blau) über die Messzeitpunkte hinweg (Item 11) .....	209



**VI.4 Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1: Überblick über das Forschungsdesign.....	123
Abbildung 2: Lehrpersonen und Stichprobenkonstellation der untersuchten Klassen .....	124
Abbildung 3: Modifizierte Darstellung des sozioedukativen Modells von Gardner (2005) mit den untersuchten Subskalen (grün umrandet). ....	146
Abbildung 4: Ausschnitt der SPSS-Datenmatrix der vorliegenden Untersuchung .....	157
Abbildung 5: Ablaufmodell der zusammenfassenden Inhaltsanalyse nach MAYRING (2010) .....	163
Abbildung 6: Bearbeitung des Ausgangsmaterials im Programm QDA Miner Lite .....	164
Abbildung 7: Aufteilung der Klassen auf Untersuchungsgruppen (inkl. Farbkennzeichnungen).....	166

**VI.5 Abkürzungsverzeichnis**

$\alpha$	Alpha-Niveau (auch Signifikanzniveau)
AMTB	The Attitude Motivation Test Battery
ALM	Audiolinguale Methode
ANOVA	Varianzanalyse
AVM	Audiovisuelle Methode
BCa-Methode	Bias-corrected and accelerated-Methode
$\beta$ -Gewicht	Standardisierter Regressionskoeffizient
DaF	Deutsch als Fremdsprache
DaZ	Deutsch als Zweitsprache
d	Effektgrösse d
df	Freiheitsgrade
DM	Direkte Methode
DP	Dramapädagogik
DW	Durbin-Watson-Statistik
EK	Experimentalklasse
$\eta^2$	Effektgrösse Eta-Quadrat
F	F-Wert
f	Effektgrösse f
$f^2$	Effektgrösse $f^2$
FSU	Fremdsprachenunterricht
GER	Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen
GÜM	Grammatik-Übersetzungsmethode
GV	Grammatikvermittlung
IIO	Input-Interaktion-Output-Paradigma
IG	Interventionsgruppe
Kap.	Kapitel
KG	Kontrollgruppe
KK	Kontrollklasse
KMO	Kaiser-Meyer-Olkin-Kriterium
LFT	Lernfortschrittstest
LiRo	Lehrer in der Rolle
LP	Lehrperson
M	Mittelwert
max	maximal
Md	Median (auch Zentralwert)
min	minimal
Mo	Modus (auch Modalwert)
n	Stichprobengrösse/Anzahl
$n_{\text{Items}}$	Anzahl an Items
OPI	Oral Proficiency Interview
p	p-Wert (auch Signifikanzwert)
P	Itemschwierigkeitsindex
Q	Prüfgrösse Q für Homogenitätstest
QIA	Qualitative Inhaltsanalyse
r	r-Koeffizient (auch Korrelationskoeffizient nach Pearson)
$R^2$	Bestimmtheitsmass

$r_{it}$	Itemtrennschärfe
RF-Wert	Richtig-Falsch-Wert
s.	siehe
S.	Seite
SD	Standardabweichung
SuS	Schüler
$t_1, t_2, t_3$	Erster, zweiter und dritter Messzeitpunkt
T	T-Wert (auch Testprüfgrösse des t-Tests)
TOL	Toleranzwert
VIF	Varianzinflationsfaktor
VK	Vergleichsklasse
WE-Wert	Worterkennungswert
$\chi^2$	Prüfgrösse Chi-Quadrat

## VII. Anhang

<b>A) Einverständniserklärungen .....</b>	<b>291</b>
A.1 Einverständniserklärungen der Schule OŠ Vladislav Petković Dis.....	291
A.2 Einverständniserklärung der Schule OŠ Momčilo Nastasijević .....	292
A.3 Elternbrief inkl. Einverständniserklärung der Eltern .....	293
<b>B) Forschungsinstrumente .....</b>	<b>294</b>
B.1 Attitude Motivation Test Battery (AMTB).....	294
B.2 Fragebogen zum Grammatiklernen .....	297
B.3 Leitfaden für die Gruppendiskussion .....	299
B.4 1. Lernfortschrittstest.....	300
B.5 2. Lernfortschrittstest.....	301
B.6 3. Lernfortschrittstest.....	302
B.7 4. Lernfortschrittstest.....	303
B.8 Bewertungskriterien für die Schreibaufgabe (Item 5, 4. LFT) .....	304
B.9 Mündliche Prüfung inkl. Bewertungskriterien .....	305
B.10 C-Test .....	306
B.11 Englisch-C-Test.....	307
<b>C) Transkriptionen .....</b>	<b>308</b>
C.1 Transliterierte Aufsätze .....	308
C.2 Transkript der Gruppendiskussion.....	316
C.3 Übersetzung des Transkripts.....	333
<b>D) Auswertungen.....</b>	<b>350</b>
D.1 AMTB.....	350
D.1.1 Korrelationsmatrix mit Subskalen der AMTB .....	350
D.1.2 Faktorenanalyse zur Subskala Motivationsintensität .....	350
D.1.3 Faktorenanalyse zur Subskala Wille zum Deutschlernen.....	351
D.1.4 Faktorenanalyse zur Subskala Einstellungen zum Deutschlernen .....	352
D.1.5 Faktorenanalyse zur Subskala Beurteilung des Deutschunterrichts .....	354
D.1.6 Faktorenanalyse zur Subskala Beurteilung der Deutschlehrperson .....	355
D.1.7 Faktorenanalyse zur Subskala Interesse am Fremdsprachenlernen .....	356
D.1.8 Faktorenanalyse zur Subskala Angst im Deutschunterricht.....	357
D.1.9 Faktorenanalyse zur Subskala Sprachverwendungsangst .....	358
D.1.10 Reliabilitätsanalyse zur AMTB .....	360
D.1.11 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Motivationsintensität.....	364
D.1.12 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Wille zum Deutschlernen.....	364
D.1.13 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Einstellungen zum Deutschlernen .....	365
D.1.14 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Beurteilung des Deutschunterrichts .....	365
D.1.15 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Beurteilung der Deutschlehrperson .....	365
D.1.16 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Interesse am Fremdsprachenlernen .....	366
D.1.17 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Angst im Deutschunterricht .....	366
D.1.18 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Sprachverwendungsangst .....	367
D.1.19 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Motivation..	367
D.1.20 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Einstellungen zur Lernsituation .....	369
D.1.21 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Interesse am Fremdsprachenlernen.....	370
D.1.22 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Sprachangst .... .....	372
D.1.23 Teststärke der ANOVA zum Konstrukt Motivation .....	373
D.1.24 Teststärke der ANOVA zum Konstrukt Einstellungen zur Lernsituation .....	374
D.2 Fragebogen zum Grammatiklernen .....	374
D.2.1 Chi-Quadrat-Test zu Item 2.....	374
D.2.2 Häufigkeitstabellen zu Item 2a .....	375

D.2.3	ANOVA mit Messwiederholung zu Item 3 .....	375
D.2.4	Häufigkeitstabellen zu Item 4 .....	377
D.2.5	Häufigkeitstabellen zu Item 5 .....	378
D.2.6	Häufigkeitstabellen zu Item 6 .....	378
D.2.7	Chi-Quadrat-Test zu Item 7.....	379
D.2.8	Chi-Quadrat-Test zu Item 8.....	379
D.2.9	ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 9.....	380
D.2.10	ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 10 .....	381
D.2.11	Faktorenanalyse zu Item 11 .....	383
D.2.12	Reliabilitätsanalyse zu Item 11 .....	385
D.2.13	ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 11: Kognitive Einstellungen zum Grammatiklernen .....	386
D.2.14	ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 11: Affektive Einstellungen zum Grammatiklernen .....	387
D.2.15	Teststärke der ANOVA zu Item 11: Affektive Einstellungen zum Grammatiklernen.. .....	389
D.3	Lernfortschrittstests .....	389
D.3.1	Reliabilitätsanalyse zum 1. LFT .....	389
D.3.2	Reliabilitätsanalyse zum 2. LFT .....	391
D.3.3	Reliabilitätsanalyse zum 3. LFT .....	393
D.3.4	Reliabilitätsanalyse zum 4. LFT .....	395
D.3.5	Interrater-Korrelation zu Item 5 des 4. LFT .....	396
D.3.6	ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu den Lernfortschrittstests.....	398
D.3.7	Regressionsanalyse zum 1. LFT.....	400
D.3.8	Regressionsanalyse zum 2. LFT.....	401
D.3.9	Regressionsanalyse zum 3. LFT.....	403
D.3.10	Regressionsanalyse zum 4. LFT.....	404
D.3.11	T-Test mit Bootstrapping zu den Grammatikaufgaben .....	406
D.3.12	T-Test mit Bootstrapping zu Item 5 des 4. LFT .....	408
D.3.13	Teststärke der ANOVA Mit Messwiederholung zu den Lernfortschrittstests .....	409
D.3.14	Teststärke der Regressionsanalysen zu den Lernfortschrittstests .....	409
D.3.15	Teststärke der t-Tests zu Item 5 des 4. LFT .....	410
D.3.16	Teststärke der t-Tests zu den Grammatikaufgaben.....	410
D.4	Mündliche Prüfung .....	411
D.4.1	Interrater-Korrelation zur mündlichen Prüfung.....	411
D.4.2	T-Test mit Bootstrapping zur mündlichen Prüfung .....	413
D.4.3	Regressionsanalyse mit Bootstrapping zur mündlichen Prüfung .....	413
D.4.4	Teststärke der t-Tests zur mündlichen Prüfung.....	417
D.4.5	Teststärke der Regressionsanalyse zur mündlichen Prüfung.....	418
D.5	C-Test .....	418
D.5.1	Reliabilitätsanalyse zum RF-Wert .....	418
D.5.2	Reliabilitätsanalyse zum WE-Wert .....	421
D.5.3	ANOVA mit Messwiederholung zum RF-Wert.....	424
D.5.4	ANOVA mit Messwiederholung zum WE-Wert.....	425
D.5.5	Regressionsanalyse zum C-Test .....	426
D.6	Weitere Auswertungen .....	428
D.6.1	Korrelationsmatrix grammatikrelevanter Variablen .....	428
D.6.2	Vergleich der Kontroll- und Vergleichsklasse .....	429
D.6.3	Stichprobenprüfung.....	440
D.6.4	Kontrolle der Störvariable Lehrerfaktor.....	442
D.6.5	Regressionsanalyse zum Konstrukt Sprachangst .....	453

## Einverständniserklärungen

### A.1 Einverständniserklärungen der Schule OŠ Vladislav Petković Dis

#### САГЛАСНОСТ ЗА СПРОВОЂЕЊЕ НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА

Потписујући овај образац дајем право одговорном лицу за међународно истраживање Георгина Драговић да користи документацију и просторије ОШ „Владислав Петковић Дис“ у Заблату у научне сврхе. Информисања сам да ће сагласности за снимање и употребу записа ученикаца прикупити одговорно лице и сарадница у истраживању. Под документацијом се подразумевају писани записи (тестови, писмени задаци, цртани радови, анонимна анкета), записи лица (фотографије, видео-записи) и записи гласа (дигитални звучни запис). Упућена сам у ток планираног истраживања, циљ студије и трајање истраживања.

Простор за индивидуалне коментаре:

---

---

---

---

---

Потписујући овај образац дајем неопозиву сагласност да Георгина Драговић у сарадњи са Ђуљаном Кацаров спроведе научно истраживање у ОШ „Момчило Настасијевић“ у Горњем Милановцу у школској години 2015/16. и да се подаци прикупљени током истраживања могу користити искључиво у научне сврхе.

Име и презиме директора/ке: \_\_\_\_\_

Место и датум: \_\_\_\_\_ Потпис: \_\_\_\_\_



Поштовани директоре,

желим да Вас обавестим о томе да Ваша школа има могућност да буде део интернационалног истраживања које ће се спровести следеће школске године 2015/16. у сарадњи са ОШ „Момчило Настасијевић“ из Горњег Милановца. Ради се о научном истраживању ученика и ученица петог разреда који има за циљ побољшање квалитета наставе немачког језика као страног језика. Циљеви пројекта су да се открије зашто је ученицима и ученицама немачки језик толико тежак за учење, зашто већина има негативан став према граматички, да ли је то узрок немотивисаности ученика и ученица и како би се тај проблем могао решити како би ученици и ученице с radoшћу учили и учили немачки језик. Истраживање би се спроводило на часовима немачког језика и трајало би читаву школску годину.

Уколико сте заинтересовани за учешће у истраживању, молим Вас да потпишете сагласност за спровођење истраживања у Вашој школи како би се прикупиле и сагласности родитеља за снимање и употребу записа деце. Уз сагласност Вам прилажем и информативно писмо и сагласност за родитеље. За све додатне информације Вам радо стојим на располагању.

Унапред хвала!

С поштовањем,

Георгина Драговић

одговорно лице за истраживање  
Универзитет Фрибур у Швајцарској

Прилог:

- Сагласност за спровођење научног истраживања
- Информативно писмо за родитеље
- Сагласност за снимање и употребу писаних записа, записа лица и записа гласа

## A.2 Einverständniserklärung der Schule OŠ Momčilo Nastasijević

**САГЛАСНОСТ ЗА СПРОВОЂЕЊЕ НАУЧНОГ ИСТРАЖИВАЊА**

Потписујући овај образац дајем право одговорном лицу за међународно истраживање Георгина Драговић да користи документацију и просторије ОШ „Владислав Петковић Дис“ у Забљау у научне сврхе. Информисања сам да ће сагласности за снимање и употребу записа ученикаца прикупити одговорно лице и сарадници у истраживању. Под документацијом се подразумевају писани записи (текстови, писмени задаци, цртани радови, анонимна анкета), записи лица (фотографије, видео-записи) и записи гласа (дигитални звучни запис). Упућена сам у ток планираног истраживање, циљ студије и трајање истраживања.

Простор за индивидуалне коментаре:

---



---



---



---



---



---

Потписујући овај образац дајем неопозиву сагласност да Георгина Драговић у сарадњи са Љиланом Кацаров спроведе научно истраживање у ОШ „Момчило Настасијевић“ у Горњем Милановцу у школској години 2015/16. и да се подаци прикупљени током истраживања могу користити искључиво у научне сврхе.

Име и презиме директора/ке: \_\_\_\_\_

Место и датум: \_\_\_\_\_ Потпис: \_\_\_\_\_

**UNIVERSITÉ DE FRIBOURG / UNIVERSITÄT FREIBURG**

Поштована директорко,

желим да Вас обавестим о томе да Ваша школа има могућност да буде део интернационалног истраживања које ће се спровести следеће школске године 2015/16. у сарадњи са ОШ „Владислав Петковић Дис“ из Забља. Ради се о научном истраживању ученика и ученица петог разреда који има за циљ побољшање квалитета наставе немачког језика као страног језика. Циљеви пројекта су да се открије зашто је ученицима и ученицама немачки језик толико тежак за учење, зашто већина има негативан став према граматици, да ли је то узрок немотивисаности ученика и ученица и како би се тај проблем могао решити како би ученици и ученице с радошћу учили и учили немачки језик. Истраживање би се спроводило на часовима немачког језика и трајало би читаву школску годину.

Уколико сте заинтересовани за учешће у истраживању, молим Вас да потпишете сагласност за спровођење истраживања у Вашој школи како би се прикупиле и информативно писмо и сагласност за родитеље. За све додатне информације Вам радо стојим на располагању.

Унапред хвала!

С поштовањем,

Георгина Драговић  
одговорно лице за истраживање  
Универзитет Фрибур у Швајцарској

Прилог:

- Сагласност за спровођење научног истраживања
- Информативно писмо за родитеље
- Сагласност за снимање и употребу писаних записа, записа лица и записа гласа

### A.3 Elternbrief inkl. Einverständniserklärung der Eltern

**САГЛАСНОСТ ЗА СНИМАЊЕ И УПОТРЕБУ ПИСАНИХ ЗАПИСА, ЗАПИСА ЛИКА И ЗАПИСА ГЛАСА**

Потписујући овај образац дајем право одговорном лицу за међународно истраживање Георгина Драговић да користи документацију мога детета у научне сврхе. Информисања сам да у документацију спадају писани записи (тестови, писмени задаци, цртани радови, анонимна анкета), записи лика (фотографије, видео-записи) и записи гласа (дигитални звучни запис). Упућена сам у планирано истраживање и циљ студије. Објашњено ми је да ће подаци мога детета бити третирано строго поверљиво. Дајем право да се записи детета репродукују, приказују и користе широм света на неодређени период и у традиционалном и у електронском формату, укључујући и на дигиталним платформама. Свесна сам тога, да се прикупљени подаци мога детета могу објавити у научним радовима. Такве публикације не смеју да садрже личне податке мога детета, како би се искључила идентификација мога детета. Простор за индивидуалне коментаре:

---

---

---

Потписујући овај образац дајем неопозиву сагласност да се подаци и записи мога детета из школске године 2015/16. могу користити искључиво у научне сврхе.

Име детета: \_\_\_\_\_

Име родитеља или старатеља: \_\_\_\_\_

Место и датум: \_\_\_\_\_ Потпис: \_\_\_\_\_

**ИНФОРМАЦИЈЕ ЗА РОДИТЕЉЕ И САГЛАСНОСТ ЗА СНИМАЊЕ И УПОТРЕБУ ЗАПИСА ДЕТЕТА У НАУЧНЕ СВРХЕ**

Поштовами родитељи,

желимо да Вас обавестимо о томе да ће се следеће школске године 2015/16. спровести једно међународно научно истраживање у ОШ „Момчило Настасијевић“ у сарадњи са ОШ „Владислав Петковић Дис“ из Збонца и швајцарским Универзитетом Фрибур.

Ради се о научном истраживању ученика и ученица петог разреда који има за циљ побољшање квалитета наставе немачког језика као страног језика. Циљ пројекта је да се открије зашто је ученицима и ученицама немачки језик толико тежак за учење и како би се ти проблеми могли решити, како би се доредило квалитету образовања. Истраживање ће се спроводити на часовима немачког језика, где ће Ваше дете имати прилику да учива у новим материјалима и иновативним наставним методама које се примењују широм света.

Да би резултати истраживања били ваљидни, објективни и веродостојни, потребно је документовати истраживање. Из тог разлога су нам потребни подаци детета (не лични, већ подаци о напредовању, са тестирања, анкетирања итд.), који ће бити псеудонимни, што значи да ће Вашем детету бити додељено друго име, како би се сачувала приватност и спречила идентификација. Сви подаци биће третирано као поверљиви и неће бити откривани трећим лицима. Одговорно лице за обраду података је Георгина Драговић, наставница немачког језика и докторанткиња са Универзитета у Фрибру.

Из наведених разлога Вас молимо да потпишете сагласност за снимање и употребу и за додатне информације ће Вам наставнице немачког језика Георгина Драговић и Ђиљана Јовкић-Кацаров радо казати у сусрет.

Унапред хвала!

С поштовањем,

**Драгана Никитовић**  
директорка  
ОШ „Момчило Настасијевић“  
Горњи Милановац

**Милијан Пауновић**  
директор  
ОШ „Владислав Петковић Дис“  
Збонац

**Георгина Драговић**  
одговорно лице за истраживање  
Универзитет Фрибур у Швајцарској



## Forschungsinstrumente

### B.1 Attitude Motivation Test Battery (AMTB)

Für die Untersuchung wurde die Übersetzung verwendet. Das Original in englischer Sprache kann im [Internet](#) heruntergeladen werden (Stand: 14.6.2017).

Draga učenice, dragi učenice,



molim te da upitnik pažljivo pročitaš i popuniš hemijskom olovkom. Tvoji odgovori se koriste isključivo u naučne svrhe i odgovori su, naravno, anonimni i poverljivi. Molim te da pažljivo pročitaš stavke u ovom upitniku i da ih odmah oceniš. Nemoj mnogo da razmišljaš, jer nas zanima šta si osetio/la odmah baš u tom trenutku kada si pročitao/la rečenicu. Veoma je bitno da iskreno odgovoriš na sva pitanja. Zapamti: Nema pogrešnih odgovora!

### I deo

Obeleži polja upisivanjem znaka x u odgovarajuće polje. Ono što izabereš pokazuje tvoje lično mišljenje.

	Slazem se u potpunosti +++	Uglavnom se slazem ++	Delimično se slazem +	Delimično se NE slazem -	Uglavnom se NE slazem --	Uopšte se NE slazem ---
1. Voleo/la bih da mogu da govorim mnogo stranih jezika.						
2. Ne zanima mnogo na to što mi kaže nastavnik/ca nemačkog jezika.						
3. Ne plašim se kada moram da odgovorim na neko pitanje na časovima nemačkog jezika.						
4. Radujem se nastavi nemačkog, jer je moj/a nastavnik/ca jako dobar/ra						
5. Učiti nemački jezik je stvarno super.						
6. Imam veliku želju da naučim sve iz nemačkog.						
7. Nastava nemačkog jezika je čisto gubljenje vremena.						
8. Imao/la bih tremu kada bih morao/la da pričam s turistom na nemačkom.						
9. Nije zabavno učiti strane jezike.						
10. Trudim se da razumem sve što vidim i čujem na nemačkom jeziku.						
11. Ne smatram da imam dobrog/lu nastavnika/cu.						
12. Nikada nisam sasvim siguran/na u sebe kada govorim na času nemačkog jezika.						
13. Znati nemački jezik nije baš toliko bitan cilj u mom životu.						
14. Mrzim nemački.						
15. Baš sam opušten/a kada govorim nemački.						
16. Voleo/la bih da provodim više vremena na časovima nemačkog jezika nego na ostalim.						
17. Voleo/la bih da mogu da čitam novine i časopise na raznim jezicima.						
18. Ne smeta mi ispravka mojih zadataka kada mi ih vrati moj/a nastavnik/ca nemačkog jezika.						
19. Siguran/na sam u sebe kada treba da pričam na času nemačkog jezika.						
20. Moj/a nastavnik/ca nemačkog je bolji/a od svih ostalih nastavnika/ca.						
21. Stvarno uživam kada učim nemački jezik.						
22. Sve vreme bih učio/la nemački jezik da se ja pitam.						

	Služem se u potpunosti +++	Uglavnom se služem ++	Delimično se služem +	Delimično se NE služem -	Uglavnom se NE služem --	Uopšte se NE služem ---
23. Mislim da je nastava nemačkog jezika dosadna.						
24. Imam tremu kad negde moram da govorim nemački.						
25. Strani jezici me stvarno ne zanimaju uopšte.						
26. Nemački znam zato što ga učim svaki dan.						
27. Što manje vidim nastavnika/cu nemačkog, to bolje.						
28. Neprijatno mi je da se javim na časovima nemačkog.						
29. Nekada maštam o tome da više ne učim nemački.						
30. Radije bih svoje vreme trošio/la na druge predmete nego na nemački.						
31. Uopšte mi ne smeta da govorim na nemačkom.						
32. Mnogo više uživam u aktivnostima na časovima nemačkog jezika nego na drugim časovima.						
33. Stvarno bih voleo/la da učim što više stranih jezika.						
34. Odlazem koliko god mogu da uradim domaći zadatak iz nemačkog jezika.						
35. Smiren/a sam kad god treba da govorim na nastavi nemačkog jezika.						
36. Moj/a nastavnik/ca nemačkog podučava na zanimljiv i aktivan način.						
37. Nemački jezik je veoma važan deo školskog programa.						
38. Želim da naučim toliko dobro nemački da mi bude kao maternji.						
39. Da budem iskren/a, nastava nemačkog jezika me baš i ne zanima.						
40. Imao/la bih nešto protiv kad bih morao/la da telefoniram na nemačkom.						
41. Učenje stranih jezika nam nije bitno.						
42. Kad god nešto ne razumem na časovima nemačkog, uvek se obratim nastavniku/ci za pomoć.						
43. Moj/a nastavnik/ca nemačkog jezika je jedan/na od najneprijatnijih osoba koje poznajem.						
44. Brine me to što neki iz odeljenja bolje govore nemački od mene.						
45. Gubim svaku želju za učenjem nemačkog jezika.						
46. Učenje nemačkog je čisto gubljenje vremena.						
47. Bio/la bih sasvim opušten/a kada bih nekome objašnjavao/la put na nemačkom.						
48. Toliko volim nemački da se radujem što ću ga učiti još više u budućnosti.						
49. Kad bih imao/la u planu da boravim u drugoj državi, trudio/la bih se da naučim jezik te zemlje.						
50. Kada ne razumem ono što objašnjava moj/a nastavnik/ca nemačkog, obično odustanem i ne obraćam pažnju na to što priča.						
51. Ne razumem zašto se ostali/e učenici/e imaju tremu kada treba da govore na časovima nemačkog jezika.						

	Služem se u potpunosti +++	Uglavnom se služem ++	Delimično se služem +	Delimično se NE služem -	Uglavnom se NE služem --	Uopšte se NE služem ---
52. Moj/a nastavnik/ca me mnogo podstiče.						
53. Planiram da učim nemački što više moguće.						
54. Voleo/la bih da učim nemački što više moguće.						
55. Da budem iskren/a, časove nemačkog jezika baš i ne volim.						
56. Osećao/la bih se neprijatno kada bih morao/la da progovorim na nemačkom bilo gde izvan učionice.						
57. Skoro svi strani jezici zvuče kruto i tvrdo.						
58. Stvarno se mnogo trudim da naučim nemački.						
59. Voleo/la bih da imam drugog/u nastavnika/cu nemačkog.						
60. Imam tremu kada moram da govorim na časovima nemačkog.						
61. Da budem iskren/a, stvarno nemam nikakvu želju da naučim nemački jezik.						
62. Mislim da je dosadno učiti nemački jezik.						
63. Osećao/la bih se prijatno da govorim na nemačkom, kada bi bili prisutni ljudi koji govore srpski i ljudi koji govore nemački.						
64. Radujem se časovima nemačkog jezika.						
65. Uživam u tome da upoznam ljude koji govore strani jezik.						
66. Ne smeta mi da se trudim i pokušam da razumem komplikovane stvari iz nemačkog jezika.						
67. Učenici/e koji/e tvrde da imaju tremu na časovima nemačkog jezika izmišljaju i samo se prave da imaju tremu.						
68. Stvarno volim svoga/ju nastavnika/cu nemačkog jezika.						
69. Volim da učim nemački.						
70. Voleo/la bih da govorim tečno na nemačkom jeziku.						
71. Teško mi je setiti se bilo čega pozitivnog sa časova nemačkog jezika.						
72. Osećam strah kada me neko nešto pita na nemačkom.						
73. Pre bih gledao/la sinhronizovane filmove i emisije, nego sa pisanim prevodom na srpskom jeziku.						
74. Kada učim nemački, ništa mi ne može odvući pažnju.						
75. Moj/a nastavnik/ca ne predaje zanimljivo.						
76. Ponekad se bojim da će mi se drugi smeјati kada govorim na nemačkom.						
77. Nemam neku preterano veliku želju da naučim više od osnovnog iz nemačkog jezika.						
78. Kad završim školu, nemački više neću učiti, jer me taj jezik ne zanima.						
79. Bio/la bih smiren/a i siguran/na u sebe kada bih u Nemačkoj morao/la da pitam nekoga za nešto.						
80. Nemački mi je jedan od omiljenih predmeta.						

## B.2 Fragebogen zum Grammatiklernen

Für die Untersuchung wurde die Übersetzung verwendet. Das Original ist in deutscher Sprache und kann in Zimmermann (1984) eingesehen werden.

### II deo

1. Šta je gramatika? Kakva je? Kako je doživljavaš? Nema pogrešnog odgovora:

---

---

2. Smatraš li da bi na času trebalo više vremena da se odvoji za gramatiku?

☐ da ☐ ne

Molim te da obrazložiš odgovor:

---

---

---

3. Koliko dobro *uglavnom* razumeš objašnjenja tvoga/je nastavnika/ce, kada predaje gramatiku? (Obeleži samo jedno polje)

- ☐ odlično (ako obeležiš ovo polje, predi na 5. pitanje)  
☐ dobro (ako obeležiš ovo polje, predi na 5. pitanje)  
☐ zadovoljavajuće  
☐ dovoljno  
☐ slabo  
☐ nedovoljno

4. Ako si u 3. pitanju obeležio jedno od poslednja četiri polja, objasni zbog čega. (Možeš da obeležiš više polja)

- On/a često objašnjava prebrzo. ☐  
On/a često objašnjava previše komplikovano. ☐  
On/a često objašnjava previše gradiva odjednom. ☐  
On/a koristi puno nepoznatih reči. ☐  
Drugi razlozi:

---

---

5. Šta *uglavnom* radiš kada nešto ne razumeš? (Možeš da obeležiš više polja)

- ☐ Odmah pitam nastavnika/cu.  
☐ Posle časa pitam nastavnika/cu.  
☐ Pitam nekoga iz porodice (mamu, tatu, brata, sestru,...)  
☐ Pitam druga/ricu.  
☐ Pitam poznanike/ce.  
☐ Pitam nastavnika/ca koji/a mi drži privatne časove.  
☐ Gledam gramatiku iz udžbenika.  
☐ Gledam svoje beleške u svesci.  
☐ Uzmem privatni čas kod drugog/e nastavnika/ce.  
☐ Druge mogućnosti: \_\_\_\_\_

6. Kako gramatička pravila *uglavnom* učiš? (Možeš da obeležiš više polja)

- ☐ Nabubam ih.  
☐ Najpre ih napišem svojim rečima, pa ih onda naučim.  
☐ Učim ih, dok uporedo gledam primere.  
☐ Samo učim primere.  
☐ Nikako, jer ne znam kako da naučim nešto što ne razumem.  
☐ Naučim ih na času uz vežbe na tabli i u svesci.  
☐ Naučim ih već na času kroz igru.  
☐ Drugi načini: \_\_\_\_\_

7. Da li se po tvom mišljenju dovoljno uvežbava gradivo?  
☐ da ☐ ne

8. Da li se po tvom mišljenju dovoljno ponavlja gradivo?  
☐ da ☐ ne







9. Na šta ti kod kuće najviše vremena ide? (Obeleži polja pomoću znaka x: 1=nimalo, 7=jako puno vremena)

	1	2	3	4	5	6	7
GOVOR (vežbanje izgovora, preporučavanje....)							
ČITANJE							
SLUŠANJE (CD iz radne sveske)							
PISANJE							
UČENJE REČI							
GRAMATIKA							

10. Šta za tebe znači gramatika? (Možeš da obeležiš više polja)

- |  |  |   |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> dobri testovi         | <input type="checkbox"/> suvo gradivo      | <input type="checkbox"/> smetnja pri pričanju na nemačkom |
| <input type="checkbox"/> puno nepoznatih reči  | <input type="checkbox"/> zanimljivi zadaci | <input type="checkbox"/> zabavno učenje                   |
| <input type="checkbox"/> puno domaćih zadataka | <input type="checkbox"/> čisto bubanje     | <input type="checkbox"/> pomagalo za pričanje na nemačkom |
| <input type="checkbox"/> loši testovi          | <input type="checkbox"/> _____             |   |

11. Kakva je gramatika nemačkog jezika? (Obeleži polja pomoću znaka x)

							
ZABAVNA							NIJE ZABAVNA
LAKA							TEŠKA
DIVNA							UŽASNA
KORISNA							BESKORISNA
DOBRA							LOŠA
JEDNOSTAVNA							KOMPLIKOVANA
PRIJATNA							NEPRIJATNA
POTREBNA							NEPOTREBNA
ZANIMLJIVA							DOSADNA
BITNA							NEBITNA
JASNA							NEJASNA

### B.3 Leitfaden für die Gruppendiskussion

Glavna pitanja za grupnu diskusiju

1. Kako vam se činila prošla školska godina? Kako biste opisali časove?
2. Kakvi su vam časovi nemačkog bili u poređenju sa drugim časovima?
3. Kako vam se čini učenje nemačkog?
4. U čemu vidite prednosti i mane kada gradivo uvežbavamo glumeći i igrajući se?
5. Da li su vam dramske aktivnosti pomogle da naučite gradivo? Ili ste se samo igrali, jer je zabavno?
6. Kako se taj vid učenja odrazio na razumevanje i učenje gramatike?
7. Kako se taj vid učenja odrazio na vreme učenja?
8. Šta vam se nije dopalo? Šta biste najradije promenili?
9. Anketa je pokazala da ste se u početku poprilično plašili da govorite i učestvujete na času. Takođe se vidi da se lagano povlačio strah. Možete li da mi objasnite zašto ste se plašili ili još uvek plašite?

## B.4 1. Lernfortschrittstest

**III) Markiere die richtige Antwort!**

Hallo! Ich 1. Anika und 2. aus der Schweiz. Ich 3. in Zürich. Ich 4. Tennis.  
Und das 5. Tina. Sie 6. aus Österreich und 7. in Linz.  
Sie 8. Mathe und sie 9. gerne Volleyball. Und wie 10. du? Wo 11. du? Was 12. du?

1. a) magst b) mag c) heisse d) heisst  
2. a) wohnt b) wohne c) komme d) kommt  
3. a) wohnt b) wohne c) komme d) kommt  
4. a) mag b) mögen c) bin d) bist  
5. a) ist b) bist c) heisse d) heißen  
6. a) wohnt b) wohnt c) kommst d) kommt  
7. a) wohnt b) wohnt c) kommst d) kommt  
8. a) magst b) mag c) ist d) bist  
9. a) spiele b) kommt c) spielt d) komme  
10. a) heisse b) hasse c) hasst d) heisst  
11. a) wohnt b) wohnt c) spiele d) spielen  
12. a) kommst b) kommen c) mögen d) magst

\_\_\_\_\_/ 11 P.

**IV) Ordne den Dialog, indem du die Zahlen in die Sprechblase schreibst!**

1) Gut, danke. Wie geht's dir?  
2) Tschüs!  
3) Ah, Guten Tag. Sorry!  
4) Auch gut, danke. Auf Wiedersehen!  
5) Wie geht es Ihnen?  
6) Guten Morgen, Frau Weiss!

Abbildung 3: Eine Lehrerin und eine Schülerin begrüßen einander, indem sie sich die Hand reichen.

\_\_\_\_\_/ 5 P.

**V) Was sagt man, wenn man mit jemandem per Du ist? Markiere die Lösungen!**

Hallo! -> Guten Tag! -> Hi! -> Servus! -> Grüezi! -> Tschau! -> Grüss Gott! -> Auf Wiedersehen! -> Ade! -> Tschüs! -> Guten Abend! -> Hi!

\_\_\_\_\_/ 5 P.

**VI) Bilde Sätze!**

1) Ich heiße Franziska.  
(heisse | Franziska | . | ich )  
2) (kommen | Sie | ? | woher )  
3) (aus | Sie | ? | Serbien | kommen )  
4) (ich | . | . | ja | aus | Serbien | komme )

\_\_\_\_\_/ 3 P.

**VII) Ergänze die Endung!**

Das ist mein Freund Sarah. Das ist mein Freund Tom.

Abbildung 4: weibliches (links) und männliches (rechts) Strickmännchen.

\_\_\_\_\_/ 4 P.

**Test** Vor- und Nachname \_\_\_\_\_ Note \_\_\_\_\_  
Gruppe A \_\_\_\_\_/ 41 P. Punktzahl \_\_\_\_\_

**Notenschlüssel**  
Punktebereich: Note:  
38 - 44 5  
29 - 37,5 4  
20 - 28,5 3  
13 - 19,5 2  
0 - 12,5 1

**☺ VIEL GLÜCK ☺**

**I) Lies den Dialog. Markiere die richtigen Aussagen mit ☺ und die falschen mit ☹!**

A: Hallo, wie heißt du?  
J: Hallo, ich bin Julia. Und du?  
A: Ich heiße Anna. Wie geht es dir?  
J: Danke, gut. Und dir?  
A: Super, danke! Woher kommst du?  
J: Ich komme aus Deutschland.  
Ich wohne in München.  
A: Ich wohne in Basel.  
J: Ist Basel in Deutschland?  
A: Nein, Basel ist in der Schweiz.  
J: Magst du Basketball?  
A: Ja, Basketball ist super. Und du?  
J: Ich mag Basketball und Tischtennis.  
A: Ich hasse Tischtennis. Magst du Bio?  
J: Nein, ich mag Mathe und Deutsch.  
A: Bis später. Tschüs, Julia!  
J: Tschau, Anna!

1. Basel ist in der Schweiz. ☺  
2. Julia kommt aus Deutschland. ☹  
3. Anna mag Tischtennis. ☹  
4. Anna wohnt in München. ☹  
5. Julia mag Mathe und Deutsch. ☹  
6. Julia mag Bio. ☹

\_\_\_\_\_/ 5 P.

**II) Lies den Steckbrief und beantworte die Fragen!**

Abbildung 2: Ein Junge spielt Fußball.

Vorname: Ralf  
Nachname: Müller  
Wohnort: Salzburg  
Land: Österreich  
Hobby: Fußball  
Lieblingsfach: Musik

Ex. 1: Ralf Müller

1. Wie heißt er?  
2. Was mag er?  
3. Wohnt er in Berlin?  
4. Woher kommt er?  
5. Mag er Musik?

\_\_\_\_\_/ 8 P.

## B.5 2. Lernfortschrittstest

III) Löse die Aufgabe anhand des Fotos! Ergänze den richtigen Buchstaben:

Abbildung 4: Eine Kuh (durchgestrichen) neben einem Schwein.  
Abbildung 5: Ein Fisch (durchgestrichen) neben einem Schaf (durchgestrichen).  
Abbildung 3: Ein Vogel (durchgestrichen) neben einer Schlange.  
Abbildung 6: Zwei Jungen und ein Mädchen essen Eis am Strand.  
Kai Matthias Andrea

IV) Wie gut bist du in Mathe? Löse die Aufgaben!

1) drei + zehn = 13  
2) sieben + fünf = \_\_\_\_  
3) zwanzig + vier = \_\_\_\_

V) Entscheide dich für die richtige Verbform!

1) Mein Freund \_\_\_\_\_ heisst Ronny.  
(heissen / heisst / heisse)  
2) Das \_\_\_\_\_ du Bist?  
(sein / bist / ist)  
3) Stephan \_\_\_\_\_ aus Deutschland.  
(kommen / kommt / komme)  
4) \_\_\_\_\_ du eine Katze?  
(hast / habe / haben)

VI) Ergänze die Verben in der richtigen Form!

1) Ich \_\_\_\_\_ bin vierzehn. (sein)  
2) Wie alt \_\_\_\_\_ du? (sein)  
3) Ich \_\_\_\_\_ ein Pferd. (haben)  
4) Wie \_\_\_\_\_ er? (heissen)  
5) Wo \_\_\_\_\_ Sie? (wohnen)  
6) \_\_\_\_\_ du ein Haustier? (haben)  
7) Mario \_\_\_\_\_ aus Italien. (kommen)  
8) Mein Hund \_\_\_\_\_ braun. (sein)  
9) Ich \_\_\_\_\_ Handball? (spielen)  
10) Meine Katze \_\_\_\_\_ Mäuse? (mögen)

Test Vor- und Nachname \_\_\_\_\_ Klasse \_\_\_\_\_ Punktzahl \_\_\_\_\_ Note \_\_\_\_\_

Gruppe A \_\_\_\_\_ / 51 P.

Notenschlüssel:  
43,5 - 51 5  
33 - 43 4  
23 - 32,5 3  
15,5 - 22,5 2  
0 - 15 1

☺ VIEL GLÜCK ☺

I) a) Was ist in Gabis Rucksack? Hör zu und kreuze nur 7 Gegenstände an! Du hörst den Dialog 2x.

Abbildung 1: Hörverstehensaktivität aus dem Arbeitsbuch des Lehrwerks «Primar» (S. 16). Insgesamt sind 15 Gegenstände abgebildet und nummeriert. Neben jedem Gegenstand befindet sich unten links je ein Kästchen, das zum Ankreuzen dient.

b) Der, die oder das? Setze den richtigen Artikel!

Was ist Nummer...  
1) 14? - Das ist das Heft.  
2) 10? - Das ist das Heft.  
3) 2? - Das ist das Heft.  
4) 1? - Das ist das Heft.

II) Stelle deinen Freund vor!

Das ist mein Freund. Er heisst \_\_\_\_\_ in Bern.  
Er \_\_\_\_\_ aus der Schweiz. Er \_\_\_\_\_ Volleyball.  
Seine Handynummer ist null - sieben - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_ - \_\_\_\_\_.  
Seine E-Mail-Adresse ist \_\_\_\_\_ jant5@gmx.ch. Er \_\_\_\_\_ Jahre alt.  
Er \_\_\_\_\_ Katze.

Abbildung 2: Es stehen ein Junge und ein Mädchen nebeneinander. Über dem Mädchen befindet sich eine Sprechblase, in der folgendes steht: «Das ist mein Freund. Er heisst...».

Vorname: Jan  
Nachname: Jant5  
Wohnort: Bern  
Land: Schweiz  
Hobby: Volleyball  
Handynummer: 079 89 25 01  
E-Mail-Adresse: jant5@gmx.ch  
Alter: 13  
Haustiere: Katze



## B.6 3. Lernfortschrittstest

III) Ergänze die Verben in der richtigen Form!

1) Ich \_\_\_\_\_ in vierzehn. (sein) 4) Sie in Hamburg? (wohnen)  
 2) Wann \_\_\_\_\_ ihr Bio? (haben) 5) Er \_\_\_\_\_ Hausaufgaben. (haben)  
 3) Du \_\_\_\_\_ für den Test. (lernen) 6) Wo \_\_\_\_\_ ihr? (sein)  
 4) Wir \_\_\_\_\_ in der Schule. (sein) 7) Was \_\_\_\_\_ Mautzi? (mögen)

IV) Ergänze die Verben in der richtigen Form!

1) Ich \_\_\_\_\_ die frische Luft. (einatmen)  
 2) Er \_\_\_\_\_ gerne. (lächeln)  
 3) Du \_\_\_\_\_ um 8 Uhr. (aufstehen)  
 4) Ich \_\_\_\_\_ gerne. (kochen / kochen lassen)  
 5) Ich \_\_\_\_\_ morgen. (sitzen)  
 6) Ich \_\_\_\_\_ die Hausaufgaben. (fernsehen)  
 7) Wir \_\_\_\_\_ dich um 20 Uhr. (müssen / machen)

V) Setze die folgenden Wörter ein: am ♦ um ♦ um ♦ im ♦ in der

1) \_\_\_\_\_ Winter. 2) \_\_\_\_\_ Nacht.  
 3) \_\_\_\_\_ Samstag halb fünf. 4) \_\_\_\_\_ Sonntag 8:45 Uhr.  
 5) \_\_\_\_\_

VI) Schau dir Tinas Stundenplan an und beantworte die folgenden Fragen!

1) Wann hat Tina Chemie? \_\_\_\_\_  
 2) Wie lange dauert die große Pause? \_\_\_\_\_  
 3) Was hat Tina am Donnerstag um zehn? \_\_\_\_\_  
 4) Wann beginnt die Deutschstunde am Mittwoch? \_\_\_\_\_  
 5) Wann hat Tina Religion? \_\_\_\_\_

	Montag	Dienstag	Mittwoch	Donnerstag	Freitag
Erste Stunde	Mathe	Spanisch	Deutsch		
Zweite Stunde	Deutsch	Französisch	Philosophie	Religion	Physik
Dritte Stunde					
Vierte Stunde	Englisch	Mathe	Biologie	Spanisch	Geschichte
Fünfte Stunde	Biologie	Chemie		Spanisch	Geschichte
Sechste Stunde					
Siebte Stunde					
Achte Stunde					
Neunte Stunde					
Zehnte Stunde					
Elfte Stunde					
Zwölfte Stunde					

Test

Vor- und Nachname \_\_\_\_\_

Gruppe A \_\_\_\_\_

Klasse \_\_\_\_\_

Punktzahl \_\_\_\_\_

Note \_\_\_\_\_

Notenschlüssel

Punktebereich: 40-47 5  
 30,5-39,5 4  
 21-30 3  
 14-20,5 2  
 0-13,5 1

😊 Viel Glück! 😊

I) Lies den Text und löse die Aufgaben a) und b).

Hallo Lin! Ich bin die Steffi und bin vierzehn. Ich komme aus Österreich und lebe mit meiner Familie in Linz. Ich spiele gerne Tennis. Ich mag Tiere und mein Lieblingstier ist Biologie. Biologie haben wir immer am Mittwoch und am Freitag. Mein Lieblingstier ist der Tiger. Ich habe leider keinen Tiger, aber dafür habe ich eine Katze. Sie heißt Gogo und ist drei Jahre alt. Sie kommt aus Asien. Sie ist schwarz-braun, groß und lustig. Meine Katze trinkt gerne Milch und sie mag Mäuse. Sie hat auch ein Facebook-Profil: [www.facebook.com/katzegogo](https://www.facebook.com/katzegogo). Hast auch ein Haustier? Schreib mir bitte zurück!

Liebe Grüße  
 Steffi

a) Markiere die richtigen Aussagen mit ☺ und die falschen mit ☹!

1) Steffi ist 15 Jahre alt. ☹ 2) Steffi hat keine Katze. ☹  
 3) Die Katze heißt Gogo. ☹ 4) Steffi kommt aus Asien. ☹  
 5) Gogo hat ein Facebook-Profil. ☹ 6) Steffi spielt gerne Tennis. ☹

b) Beantworte die Fragen!

1) Woher kommt Steffi? \_\_\_\_\_  
 2) Was mag die Katze? \_\_\_\_\_  
 3) Mag Steffi Tiere? \_\_\_\_\_  
 4) Wie alt ist Gogo? \_\_\_\_\_  
 5) Wann hat Steffi Biologie? \_\_\_\_\_

II) Wie spät ist es?

1) 9:00 \_\_\_\_\_  
 2) 10:25 \_\_\_\_\_  
 3) 11:15 \_\_\_\_\_  
 4) 03:55 \_\_\_\_\_  
 5) 12:30 \_\_\_\_\_

## B.7 4. Lernfortschrittestest

V) Schreib deiner Freundin Angelika über deine Familie. Du heißt Martin, bist elf Jahre alt und wohnst bei deiner Familie in Köln. Schreib zu jedem Familienmitglied mindestens 2 Sätze.

Abbildung 3: Auf dem Boden liegt eine Familie. Für jedes Familienmitglied steht, wie es heisst, wie oft es ist und welches Hobby es hat (außer bei jüngsten Familienmitglied). Von links nach rechts: Arno (4), Larissa (36), Basti, Vanessa (14), Volleyball; ich, Alfred (41), Karten spielen.

Hallo \_\_\_\_\_,  
wie geht's? Heute möchte ich dir meine Familie vorstellen. Deshalb habe ich dir ein Foto geschickt.

Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.  
Bis bald!

Bewertung  
U: \_\_\_\_/2 P.  
W: \_\_\_\_/2 P.  
G: \_\_\_\_/2 P.  
O: \_\_\_\_/2 P.

**Die Klassenarbeit** (Gruppe A)

Vor- und Nachname \_\_\_\_\_

Klasse \_\_\_\_\_ Punktzahl \_\_\_\_\_ Note \_\_\_\_\_

Notenschlüssel  
Punktebereich: Note:  
21 – 25 5  
16 – 20,5 4  
11 – 15,5 3  
7,5 – 10,5 2  
0 – 7 1

II) Ergänze die richtigen Begriffe!  
o) Mein Vater hat einen Bruder. Das ist meine Cousine.  
1) Meine Mutter hat eine Schwester. Das ist \_\_\_\_\_.  
2) Mein Onkel hat eine Tochter. Das ist \_\_\_\_\_.  
3) Der Vater von meinem Vater ist \_\_\_\_\_. / 3 P.

III) Markiere das passende Wort. Nur eine Lösung ist möglich.  
o) Ist das dein Onkel? - Ja, das ist mein meine / ihr / ihre Onkel.  
1) Ist das Marias Cousin? - Ja, das ist mein / ihr / sein / Maria Cousin.  
2) Ist das deine Tante? - Ja, das ist mein / meine / ihr / ihre Tante.  
3) Ist das Stefans Mutter? - Ja, das ist seine / sein / ihre / ihr Mutter.  
4) Ist das dein Hund? - Nein, das ist seine / meiner / deine / Julias Hund. / 4 P.

III) Ergänze die Verben in der richtigen Form!  
1) A: \_\_\_\_\_ ihr zu Hause?  
B: Ja, wir \_\_\_\_\_ zu Hause. (sein)  
2) A: \_\_\_\_\_ du Zeit?  
B: Nein, ich \_\_\_\_\_ keine Zeit. (haben)  
3) A: Wann \_\_\_\_\_ du \_\_\_\_\_?  
B: Ich \_\_\_\_\_ um halb acht. (aufstehen) / 6 P.

IV) Bring das Telefongespräch in die richtige Reihenfolge

1	Prima! Ich hole dich um sieben Uhr ab.
2	Tschau, Lindal!
3	Auch gut, danke.
4	Super! Tschüs, Florian!
5	Hallo, Lindal! Ich bin's, der Florian!
6	Gut, danke! Und dir?
7	Ja, gerne.
8	Morgen kommt „Hobbit“. Kommst du mit?
9	Hallo, Florian! Wie geht's?

Abbildung 1: Ein Junge telefoniert.  
Abbildung 2: Ein Mädchen telefoniert.

5

/ 4 P.

## B.8 Bewertungskriterien für die Schreibaufgabe (Item 5, 4. LFT)

### Kriterien zur Bewertung schriftlicher Sprachproduktion

	Erfüllung der Aufgabestellung und Umfang	Wortschatz	Grammatik	Orthografie
2 Punkte	Aufgabe inhaltlich <b>voll erfüllt</b> / alle Fragen im Umfang <b>ausreichend beantwortet</b> .	Mit seinem Wortschatz kann sich der Schüler <b>angemessen</b> zu den geforderten Punkten der Aufgabe ausdrücken.	Keine bzw. nur vereinzelte Fehler in Syntax und Morphologie, die <b>das Verständnis nicht beeinträchtigen</b>	Keine bzw. nur vereinzelte Fehler in Orthographie und Interpunktion, die <b>das Verständnis nicht beeinträchtigen</b>
1 Punkte	Aufgabe inhaltlich <b>teilweise erfüllt</b> / <b>nur 1-2 Punkte</b> wurden im Umfang <b>ausreichend beantwortet</b> .	Mit seinem Wortschatz kann sich der Schüler <b>nicht immer angemessen</b> zu den geforderten Punkten der Aufgabe ausdrücken.	Einige Fehler in Syntax und Morphologie, die <b>das Verständnis</b> an einigen Stellen <b>beeinträchtigen</b>	Einige Fehler in Orthographie und Interpunktion, die <b>das Verständnis</b> an einigen Stellen <b>beeinträchtigen</b>
0 Punkte	Vorgaben <b>nicht berücksichtigt</b> und Thema <b>verfehlt</b>	Wortschatz und Strukturen sind so begrenzt, dass sie <b>nicht ausreichen</b> , um die Aufgabe zu bewältigen.	So viele Fehler in Syntax und Morphologie, dass der Inhalt <b>nicht mehr verständlich</b> ist	So viele Fehler in Orthographie und Interpunktion, dass der Inhalt <b>nicht mehr verständlich</b> ist

Fall	Erfüllung der Aufgabestellung und Umfang	Wortschatz	Grammatik	Orthografie	Fall	Erfüllung der Aufgabestellung und Umfang	Wortschatz	Grammatik	Orthografie
1.					2.				
3.					4.				
5.					6.				
7.					8.				
9.					10.				
11.					12.				
13.					14.				
15.					16.				
17.					18.				
19.					20.				
21.					22.				
23.					24.				
25.					26.				
27.					28.				
29.					30.				
31.					32.				
33.					34.				
35.					36.				
37.					38.				
39.					40.				
41.					42.				
43.					44.				
45.					46.				
47.					48.				
49.					50.				
51.					52.				
53.					54.				
55.					56.				
57.					58.				
59.					60.				

## **B.9 Mündliche Prüfung inkl. Bewertungskriterien**

Die mündliche Prüfung besteht aus zwei Modellsätzen zum *Goethe-Zertifikat A1: Fit in Deutsch 1*. Die benutzten Modellsätze 01 und 02 einschliesslich der Bewertungskriterien können auf der Webseite des Goethe-Instituts eingesehen werden (Stand: 22.6.2017).

## B.10 C-Test

Sandra: D \_\_\_\_ (35) ist gut. I \_\_\_\_ (36) warte auf di \_\_\_\_ (37).  
 Danach gibt e \_\_\_\_ (38) Kuchen. Meine Mut \_\_\_\_ (39) macht  
 uns au \_\_\_\_ (40) einen Kakao. Also, bis bald Maria.  
 Maria: Tschüs Sandra, bei euch schmeckt es immer so gut.

Meine Traumschule  
 Heute ist Montag. Der Unterricht beg \_\_\_\_ (41) um zehn U \_\_\_\_ (42). Wir  
 haben Sp \_\_\_\_ (43). Die Stunde dau \_\_\_\_ (44) dreißig Minuten. D \_\_\_\_ (45)  
 Pause beginnt u \_\_\_\_ (46) halb elf u \_\_\_\_ (47) dauert eine Stu \_\_\_\_ (48),  
 also sechzig Min \_\_\_\_ (49). Um halb zw \_\_\_\_ (50) haben wir  
 Ku \_\_\_\_ (51). Wir malen ei \_\_\_\_ (52) Stunde lang. U \_\_\_\_ (53) eins ist  
 d \_\_\_\_ (54) Mittagessen. Wir es \_\_\_\_ (55) in der Kan \_\_\_\_ (56). Wir haben  
 Pi \_\_\_\_ (57), Pommes und Hamb \_\_\_\_ (58). Es ist lec \_\_\_\_ (59). Nach der  
 Pa \_\_\_\_ (60) gehen wir schw \_\_\_\_ (61). Um halb drei gehen wir nach  
 Hause.

Ich heiße Elena, bin dreizehn Jahre alt und wohne in Lugano. Lugano liegt  
 i \_\_\_\_ (62) Tessin, in d \_\_\_\_ (63) Schweiz. Ich spr \_\_\_\_ (64) natürlich  
 Italienisch. Ab \_\_\_\_ (65) ich spreche au \_\_\_\_ (66) Deutsch. Meine  
 Elt \_\_\_\_ (67) kommen nämlich a \_\_\_\_ (68) Zürich. Wir woh \_\_\_\_ (69) in  
 einem Einfamilienha \_\_\_\_ (70). Es hat vi \_\_\_\_ (71) Zimmer. Der Gar \_\_\_\_ (72)  
 ist nicht se \_\_\_\_ (73) groß. Wir ha \_\_\_\_ (74) auch zwei Ti \_\_\_\_ (75), einen  
 Hamster u \_\_\_\_ (76) einen Hund. D \_\_\_\_ (77) Hund heißt Rolf. E \_\_\_\_ (78) ist  
 lustig, kl \_\_\_\_ (79) und weiß, I \_\_\_\_ (80) mag ihn. Wir spielen gerne zusammen  
 im Garten.

Name: \_\_\_\_\_ Punkte: \_\_\_\_\_

Ergänze bitte die fehlenden Wortteile.

Das bin ich, ich heiße Lisa. Ich b \_\_\_\_ (1) vierzehn und hö \_\_\_\_ (2) gern Musik,  
 ab \_\_\_\_ (3) ich lerne ni \_\_\_\_ (4) so gern. I \_\_\_\_ (5) telefoniere viel m \_\_\_\_ (6)  
 Sara. Das i \_\_\_\_ (7) meine Frau \_\_\_\_ (8). Mein Vater arbe \_\_\_\_ (9)  
 sehr viel. Me \_\_\_\_ (10) Mutter hilft m \_\_\_\_ (11) bei den  
 Hausaufg \_\_\_\_ (12). Sie ist Lehr \_\_\_\_ (13). Mein Bruder i \_\_\_\_ (14)  
 achtzehn Jahre a \_\_\_\_ (15). Er zeichnet ge \_\_\_\_ (16) und liest vi \_\_\_\_ (17).  
 Meine Oma i \_\_\_\_ (18) toll, aber s \_\_\_\_ (19) ist schon a \_\_\_\_ (20). Mein  
 Onkel arbeitet bei einer Computerfirma und zu Hause macht er immer  
 Computerspiele.

Sandra und Maria telefonieren.

Maria: Hallo Sandra! Ich ge \_\_\_\_ (21) heute ins Ki \_\_\_\_ (22).  
 Kommst du m \_\_\_\_ (23)?  
 Sandra: Hallo Maria. Ne \_\_\_\_ (24), ich muss he \_\_\_\_ (25) viel  
 lernen. Mor \_\_\_\_ (26) schreiben wir ei \_\_\_\_ (27) Test.  
 Maria: Das ha \_\_\_\_ (28) ich vergessen. Wol \_\_\_\_ (29) wir  
 zusammen ler \_\_\_\_ (30)?  
 Sandra: Das ist ei \_\_\_\_ (31) gute Idee. Kom \_\_\_\_ (32) du zu mir?  
 Maria: J \_\_\_\_ (33), ich komme u \_\_\_\_ (34) vier Uhr.

**B.11 Englisch-C-Test**

Der Englisch-C-Test stammt aus *lingualevel* (C-Test Nr. 1, A1.2-A2.2) (s. Literaturverzeichnis in Teil 1 der Arbeit).

# Transkriptionen

## C.1 Transliterierte Aufsätze

<p><b>Transliterierte Aufsätze (4. LFT, Item 5)</b></p> <p>2 Primarschulen in Serbien          Schulstufe: 5. Klasse          Altersrange: 10-11 J.          Erreichtes Niveau: A1/1          Stundenzahl pro Woche: 2 Stunden (à 45 Min.)          * Die Klassenarbeit wurde nach 60 Unterrichtsstunden geschrieben.</p> <p><b>Bewertungsbereiche: Umfang, Wortschatz, Grammatik, Orthographie</b>          (max. 2 P. / Bereich)</p>			
ID	Transliteration		
E18	<p>Hallo Angelika          wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Meine Mama ist Larissa. Larissa ist sechszehn Jahre alt. Meine Mama mag Basteln. Mein Papa ist Alfred. Alfred ist einundvierzig Jahre alt. Mein Papa mag Karate spielen. Larissa und Alfred ist meine Eltern. Mein Bruder ist Arno. Arno ist vier Jahre alt. Meine Schwester Vanessa ist vier Jahre alt. Vanessa spielt Volleyball.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.          Bis bald!</p> <p>Dein Martin</p>	K3	<p>Hallo Angelika          wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Meine Mütter sie heißt Larissa. Sie ist sechszehn Jahre alt, sie mag Basteln. Mein Vater er heißt Alfred, er ist einundvierzig Jahre alt, seine hoby ist Karten spielen. Mein bruder er heißt Arno er ist vier Jahre alt. Meine schwester sie heißt Vanessa, sie ist vierzehn Jahre alt. Sie mag Volleyball.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.          Bis bald!</p> <p>Schreibt Martin</p>
E8	<p>Hallo Angelika          wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie in Köln. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einundvierzig. Sein Hobby gerne Karten spielt. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechszehn Jahre alt. Ihr Hobby gerne Basteln. Meine Schwester heißt Vanessa. Sie ist vierzehn Jahre alt. Ihr Hobby gerne spielt Volleyball. Mein Bruder heißt Arno, ist vier Jahre alt.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.          Bis bald!</p> <p>Martin</p>	K12	<p>Hallo Angelika          wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Das ist mein Vater. Er heißt Alfred. Er ist einundvierzig Jahre alt, sein hoby ist Karten spielen. Das ist mein Mama, sie heißt Larissa. Sie ist sechszehn Jahre alt, ihre hoby ist Basteln. Das ist mein Bruder, er heißt Arno. Er ist vier Jahre alt. Das ist mein Schwester Vanessa, sie ist vierzehn Jahre alt. Ihre hoby ist Volleyball.</p> <p>Ich bin Martin, ich bin elf Jahre alt und ich wohne in Köln.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.          Bis bald!</p> <p>Martin</p>
E9	<p>Hallo Angelika          wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie in Köln. Mein papa heißt Alfred, er bist einundvierzig. Sein hobbist ist karten spielen. Meine mama heißen Larissa, sie bist sechszehn Jahre alt. Ihr hobbist ist Basteln. Meine schwester heißen Vanessa. Sie bist vierzig. Ihr hobbist ist Volleyball. Mein brouder heißt Arno. Er bist vier.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.          Bis bald!</p> <p>Martin</p>	K5	<p>Hallo Angelika          wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Kolo. Meine mutter ist heißt Larissa. Sein hobi ist Basteln. Sein ist dreiund. Mein ist bruder heiße Arno. Er is fie. Meine Sweser is Vanessa. Sie hobi is Volleyball. Sein is. Sein is meine papa. Er heiße Alfred. Sein hobi is Karten spielen. Er.</p> <p>Schreib mir auch über deine familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.          Bis bald!</p> <p>(leer)</p>

V21	<p>Hallo Nikola wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Mein Bruder Arno ist 4 Jahre alt. Meine Schwester Venesa ist 14 Jahre alt. Sie mag Volleyball. Meine Eltern heißen Larissa und Alfred. Mein Vater Alfred ist 41 Jahre alt und er mag Karten spielen. Meine Mutter ist 36 Jahre alt und sie mag Basteln. Ich ist elf Jahre alt. Ich mag Basketball und Fußball spielen.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>Martin</p>
V19	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Mein Bruder heißt Arno, er ist vier Jahre alt. Meine Mutter heißt Larissa, sie ist sechszehn Jahre alt sein Hobby ist Basteln. Mein Vater heißt Alfred, er ist einundvierzig Jahre alt sein Hobby ist Karten spielen. Meine Schwester heißt Vanessa, sie ist vierzehn. Sein Hobby ist Volleyball. Ich heiße Martin, ich bin elf Jahre alt.</p> <p>Meine Familie wohnt in Köln. Das ist meine Familie.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>Dein Martin</p>
V18	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich wohne in Köln. Ich bin elf Jahre alt. Meine Mutter heißt Larissa Basten. Mein Papa heißt Alfalf Earga mag Karten spielen, mein Bruder heißt Arno bist vier Jahre alt, meine Schwester heißt Venesa Sie vierzehn Jahre alt Sie mag Volleyball. Wie alt bist du? Wo kommst du?</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>(leer)</p>
V17	<p>Hallo leer wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Leer</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>(leer)</p>

V11	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich habe meine Mutter, mein Vater, meine Schwester, und mein(e) (zwei) Bruder. Meine Mutter heißt Larissa, sie ist sechs und dreißig Jahre alt, sie mag Basteln. Mein Vater heißt Alfred, er ist eins und vierzig Jahre alt, er mag Karten spielen. Meine Schwester heißt Vanessa, sie mag Volleyball, sie ist vierzehn Jahre alt. Mein Bruder heißt Arno, er ist vier Jahre alt. Ich heiße Martin, ich mag Tennis spielen. Meine Familie wohnt in Köln. Ich bin elf Jahre alt.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>Dein(e) Martin</p>
V2	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Mein Familien ist mein Vater, meine Mutter, mein Bruder, meine Schwestern. Mein Vater heißt Alfred. Er ist eins und vierzehn Jahre alt. Er mag Karten spielen. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechst und vierzig Jahre alt. Sie mag Basteln. Mein Bruder heißt Alfred. Er ist vier Jahre alt. Meine Schwestern heißen Vanessa. Sie ist vierzehn Jahre alt. Sie mag Volleyball. Mein Familien wohnt in Köln. Ich mag Fußball, Eis, Sport und Salat.</p> <p>Wie geht's Angelika? Wo wohnst du? Was magst du?</p> <p>Tschüss Angelika!</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>Martin</p>
V13	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich mag Fußball spielen. Ich wohne in Köln. Das ist mein Bruder. Er heißt Arno. Er ist vier Jahre alt. Meine Schwester heißt Vanessa. Sie ist vierzehn Jahre alt. Sie ist mag Volleyball. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einundvierzig Jahre alt. Er mag Karten spielen. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechszehn Jahre alt. Sie ist mag Basteln.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald!</p> <p>Martin</p>



V10	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich lebe mit meinem Familie. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechsunddreißig Jahre alt. Sie mag Basteln. Sie ist interessant. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einsundvierzig Jahre alt. Er mag Karten spielen. Er ist lustig. Meine Schwester heißt Vanessa. Sie mag Volleyball spielen. Sie ist vierzehn. Sie ist schön. Mein Bruder heißt Arno. Er ist vier Jahre alt. Er ist süß. Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Ich mag Handball spielen. Ich mag kochen und fernsehen. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin.</p>
V9	<p>Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Leer Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V8	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einsundvierzig Jahre alt. Er spielt Karate. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechsunddreißig Jahre alt. Sie mag Basteln. Meine Schwester heißt Vanessa. Sie ist vierzehn Jahre alt. Sie mag Volleyball. Meine Bruder heißt Arno. Er ist vier Jahre alt. Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Ich mag Volleyball. Meine Familien ist klein. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin</p>
V7	<p>Hallo Ich bin Vanessa wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich habe Bruder Arno. Er hat vier Jahre alt. Meine Mutter Larissa hat sechsunddreißig Jahre alt. Mein Papa Alfred hat einsundvierzig Jahre alt. Er magst Karten spielen. Ich habe vierzehn Jahre alt. Ich mag Volleyball. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (ime učenika)</p>

V16	<p>Hallo: ich bin Martin wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich habe einen Bruder und eine Schwester. Er heißt Arno, er ist vier Jahre alt und er ist klein. Meine Schwester heißt Vanessa, sie ist vierzig Jahre alt, und sie mag Volleyball spielen. Meine Mutter heißt Larissa, sie ist sechsunddreißig Jahre alt und sie mag Basteln. Mein Papa heißt Alfred, er ist einsundvierzig Jahre alt und er mag Karten spielen. Ich bin Martin, ich bin elf Jahre alt, ich wohne in Köln und ich mag Fußball spielen und Basketball. Ich liebe meine Familie! Mein Papa und ich mag Basketball spielen zusammen und meine Schwester und meine Mutter mag kochen zusammen. Meine Schwester und ich mag gens in Kino zuzamen. Wie heißt deine Mutter und Father? Habst du Bruder und Schwester? Spielst du spat zuzamen? Wie heißt du? Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! dein Martin!</p>
V15	<p>Hallo: Peter wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich heißen Martin bist elf Jahre alt und wohnt bei deiner Familie in Köln. Mein Vater heißt Alfred, ist einsundvierzig Jahre alt und spielt gern Karten. Meine Mutter heiße Larissa und ist sechsunddreißig Jahre alt. Sein mag Basteln. Meine Schwester heiße Vanessa ist vierzehn Jahre alt und mag Volleyball. Mein Bruder heißt Arno und vier Jahre alt. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V14	<p>Hallo: leer wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Leer Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V12	<p>Hallo Ich bin Vanessa wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Leer Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>

V1	<p>Hallo Wie geht's wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heißt Martin, bist elf Jahre alt und wohnst bei deiner Familie in Köln. Meine Schwester heißt Vanessa, bist foonzehn er mag Volleyball. Meine Mutter heißt Larissa, bist sechie Jahre alt er mag Basteln. Mein Fatter heißt Alfred, bist einatuench Jahre alt. Mein Brutter heißt Arno, bist fien Jahre alt. Dein Hund heißt Peter, bist fuf Jahre alt. Mein Hobby School.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V20	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Das ist meine Schwester, sie heißt Vanessa. Sie mag Volleyball, sie ist viercen Jahre alt. Das ist meine Mutter. Sie heißt Larissa, sie mag Basteln. Sie ist zeksdreif Jahre alt. Das ist mein papa, er heißt Alfred. Sie mag Karten spielen, er ist einvier Jahre alt. Das ist mein Brutter, er heißt Arno, er ist vier Jahre alt. Ich heißt Martin, ich bin elf Jahre alt. Ich wohne bei deiner Familie in Köln. Ich mag fußball.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
E16	<p>Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Meine Familien ist Vanessa. Sie ist vierzig Jahre alt. Sie magst Vollyball. Meinen Familien ist Arno er ist vier Jahre alt. Meine Familien ist Larissa sie ist dreizigundzechs Jahre alt sie magst Basteln. Meinen Familien ist Alfred er ist vierzigundeins Jahre ald er ist magst Karten spielen.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
E4	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich bin Martin. Ich bin elf Jahre alt und wohen in Köln. Meine mama sie heißt Larissa. Sie bist zeks und dreezing. Sie hobis Basteln spielen. Meine Schwester sie heiße Vanessa. Sie bist fiazehn Jahre. Sie hobby Volleyball spielen. Mein Brude er heißt Arno. Er bist fia Jahre. Mein papa er heißt Arlfred. Er hobis Karten spielen, er bist ajnc und fiazizing Jahre.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin</p>

V6	<p>Hallo wie geht's wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich schreib deiner Freundin Angelika über deine Familie. Du Martin, bist elfjahre alt und wohnst bei deiner Famili in Köln. Schreib zu jedem Familienmitglied mindestens 2 Sätze</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V5	<p>Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Leer</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V4	<p>Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Mein vater heißt Alfred. Mein Vater ist 41 Jahre alt. Mein vater hoby Karten spielen. Meine muter heißt Larissa. Mein muter ist 36 Jahre alt. mein muter hoby Basteln. Mein bruder heißt Arno. Mein bruder ist 4 Jahr alt. Mein Schwester heißt Vanessa. Mein Schwester ist 14 Jahre alt. Meine Schwester hoby Volleyball Ich bin 12 Jahre alt. Mein hoby ist fooball spiele.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
V3	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Meine muther heißt Larissa. Du old 36. Mein papa heißt Alfred. Du old 41. Deine hobbies karten spielen. Mien Schwester heißt Vanesa. Du old 14. Deine hobbies Volleyball. Meine bruther heist Arno. Du old 4. Ich heiße Martin.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>

E15	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf. Ich wohne bei meiner Familie in Köln. Schreib zu jedem Familienmitglied mindestens 2 Sätze. Meine Eltern heißen Larissa und Alfred. Alfred ist einundvierzig. Er Hobby Karten spielen. Larisa ist sechsunndreißig. Sie Hobby Basteln. Meine Schwester Vanesa. Vanesa ist vierzig. Vaneassas Hobby Volleyball. Mein Bruder ist Arno. Arno ist vier Jahre alt.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Martin</p>
E10	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie in Köln. Meine muter heißt Larissa. Sie ist sechsunndreißig. Ihr Hobby ist Basteln. Mein Papa heißt Alfred. Er ist einundvierzig. Sein Hobby ist Karten spielen. Meine Swester heißt Vanessa. Sie ist vierzig. Ihr Hobby ist Volleyball. Mein Bruder heißt Aron. Er ist vier.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Dein Martin</p>
E2	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich bin Martin, ich bin elf alt. Mein Papa er heise Alfred, er mag ein und firchen er hobis Karten spielen. Mein muter sie haist Larisa sie mag zeus und draich sie hobis ist Basteln. Mein schwester Vanesa mag wärzhen sie hobis Volleyball. Mein Bruther er haist Arno er mag vier. Wir wonen in Köln.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! (leer)</p>
E1	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Meine Familie ist: mein papa heiß Alfred, mein papa ist einundvierzig, mein papa sie hobbys ist karten spielen. Meine mama heiße Larissa, meine mama ist sechsunndreißig, meine mama ihr hobbys ist Basteln. Meine schwester heiße Vanessa. meine schwester ist vierzehn, meine Schwester ihr hobbys ist Volleyball. Mein bruder heiße Arno, er ist vier.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Martin</p>

E12	<p>Hallo Angelika wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie in Köln. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einundvierzig und sein Hobby ist Karten spielen. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechsunndreißig und ihr Hobby ist Basteln. Meine Schwester heißt Vanessa. Sie ist vierzehn und ihr Hobby Volleyball. Mein Bruder heißt Arno und er ist vier.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Tschüs</p>
E13	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Meine Mutter heißt Larissa. Sie hat sechsunndreißig. Ihr Hobby ist Basteln. Mein Vater heißt Alfred. Er hat einundvierzig. Sein Hobby ist Karaten spielen. Ich habe Brüder und Schwester. Mein Bruder heißt Arno. Er hat vier Jahre alt. Meine Schwester heißt Vanessa. Ihr Hobby ist Volleyball. Sie hat vierzig Jahre alt.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Martin</p>
E3	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bist elf Jahre alt und wohnst bei deiner Familie in Köln. Mein Papa heißt Alfred, bist vierzig. Er Hobbin Karten spielen. Meine Mama heißt Larissa, bist drivßig-sehts. Sie Hobbi Basteln. Maine Schwester heißt Vanessa. Sie bist vierzehn, sie Hobbin Volleyball. Mein Bruder heißt Arno, bist vier.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Martin</p>
E14	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt und wohne in Köln. Meine Familie, ich habe schwester Vanessa, sie ist 14 Jahre alt, sie spielen Volleyball. Mein Bruder Arno, er bist Jahre alt. Meine Muter heißt Larissa, sie ist 36 Jahre alt. Seine hobi ist Basteln. Mein Papa heißt Alfred, er bist 41 Jahre alt, sein hobi ist Karten spielen.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch.</p> <p>Bis bald! Martin</p>

E7	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie in Köln. Meine Mutter sie heißt Larissa, sie sechunddreizig Jahre alt sie hobbie Basteln, meine Schwester sie heißt Vanessa sie ist vierzehn Jahre alt. sie hobbie Volleyball spielen. Mein Papa er heißt Alfred er einundvierzig Jahre spielen er hobbie karten spielen, mein Bruder er heißt Arno er vier alt Jahre.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
E6	<p>Hallo ich bin Martin, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich hasse Martin. Ich bin elf. Meine mutter ist Larissa. Sie ist sechs und dreizes. Sie spielen Basteln. Mein Vater ist Alfred. Er ist einundviezeihen. Er spielen ist Karten spielen. Mein Bruder ist Arno. Es ist fie.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
E17	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie in Köln. Meine Eltern heißen Alfred und Larissa. Alfred ist ein und vierzig und Larissa ist sechs und dreißig. Alfreds Hobby ist Karten spielen. Larissas Hobby ist Basteln. Ich habe Bruder und Schwester Arno und Vanessa. Arno ist vier. Vanessa ist vierzehn. Ihr Hobby ist Volleyball.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Liebe Grüße, dein Martin!</p>
E5	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ichbin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechunddreizig Jahre alt. Ihr hoby ist Basteln. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einundvierzig. Sein hobby ist Karten spielen. Ich habe einen Bruder. Er ist vier Jahre alt. Er heißt Arno.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>

E11	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt und wohne bei meiner Familie.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
K18	<p>Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt. Meine Familie und ich wohne Köln. Mein brader Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
K19	<p>Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin, bin elf Jahre alt. Meine Familie und ich wohnen in Köln. Mein brater heißt Arno. Er bist vier Jahre alt. Meine Mutter heißen Larissa. Sie ist sechs und draizig. Sie hobbis Basteln. Meine Schwester heißen Vanessa. Sie vierzehn Jahre alt. sie hobbis Volleyball. Meine vater heißen Alfred. Er ist eunchundviereig Jahre alt. Er mag Karate spielen.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin</p>
K21	<p>Hallo ich Martin, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Mutter Lersa frnsixten hobbies Basteln. Bund Arno fira. Vater Alfred feleins hobbies Karten spch. Svester Varnesa elf fcia hobbien Volleyball</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)</p>
K16	<p>Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto.</p> <p>Ich heiße Martin. Ich bist elf Jahre alt. Ich wohnen in Köln. Das ist mein Papa. Er heißt Alfred. Er hat einundvierzig Jahre alt. Er mag spielen karten. Das ist meine Mutter. Sie heißt Larissa. Sie hat sechunddreißig Jahre alt. Sie mag Basteln. Das ist meine Schwester. Sie heißt Vanessa. Sie hat vierzig Jahre alt. Sie mag Volleyball. Das ist mein Bruder. Er heißt Arno. Er hat vier Jahre alt.</p> <p>Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin</p>

K17	Hallo Ich Martin, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich heiße Martin. Ich wohne in Köln. Mein Vater heißt Alfred. Mein Vater gerne Karte spielen. Mein Vater hat einundvierzig. Meine Mutter heißt Larissa. Meine Mutter gerne Basteln. Meine Mutter hat. Mein Brather heißt Arno. Mein hat vier. Meine Schwester heißt Vanessa. Meine Schwester gerne Volleyball. Meine Schwester hat vierzehn. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin
K7	Hallo (leer), wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Hallo. Ich heißt Martin. Das ist mein Vater Alfred. Ich vierzehndein. Er ist Hobby Karten spielen. Das ist meine Mutter Larissa ich dreizehndsechs. Es ist Hobby Basteln. Das ist mein Schwester Vanessa. Er ist Hobby Volleyball. Ich vierundzwei. Das ist mein Bruder Arno ich vier. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martino
K11	Hallo (leer), wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich heiße Larissa und Arno und Vanessa und Alfred 41. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)
K15	Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Du stehst meine Eltern. Meine Mutter heißt Larissa und sie ist sechthunddreißig Jahre alt, sie mag Basteln. Mein Papa heißt Alfred. Er ist einundvierzig Jahre alt und er spielt gerne Karten. Mein Bruder heißt Arno und ist vier Jahre alt. Meine Schwester heißt Vanessa und ist vierzehnte Jahre alt, sie mag Volleyball. Ich bin Martin elf Jahre alt und ich wohne bei meine Familie in Köln. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin
K8	Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich heiße Martin. Ich bin elf Jahre alt. Ich wohne in Köln. Mein Vater heißt Alfred. Er ist einundvierzig Jahre alt. Er Hobbi ist Karten spielen. Meine Mutter heißt Larissa. Sie ist sechthunddreißig Jahre alt. Sie Hobby ist Basteln. Meine Schwester heißt

K13	Hallo (leer) wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich habe Martin. bist elf Jahre alt und wohnt bei deiner Familie in Köln. Mein Vater Alfred das ist einundvierzig Jahre alt. Mein hoby Karte spielen. Meine swister Vanessa da ist vierel Jahre ist. Sein hoby Volleyball. Meine mama Larissa das ist sechthunddreißig Jahre alt. Sein hoby basteln. Mein bruder Arno das ist vier Jahre alt. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)
K10	Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Das ist mein Papa. Er heißt Alfred. Er ist einundvierzig Jahre alt. Er mag Karten spielen. Das ist meine Schwester. Sie heißt Vanessa. Sie ist vierzehn Jahre alt. Sie mag Volleyball. Das ist meine Mutter. Sie heißt Larissa. Sie ist sechthunddreißig Jahre alt. Sie mag Basteln. Das ist mein Bruder. Er heißt Arno. Er ist vier Jahre alt. Das ist ich. Ich heiße Martin. Ich bist elf Jahre alt. Ich wohne Köln. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin
K9	Hallo, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Hallo ich heiße Martin. Das ist meine mutter ist Larissa. Si ist sihunddrazig Jahre alt. Sein hobbi Basteln. Mein papa ist Alfred. Si ist fünfunddrazig Jahre alt. Sein hobbi ist karten spielen. Meine schwester is Vanessa. Si ist fiazehn Jahre alt. Sein hobbi ist volleyball. Mein bruther ist Arno. Si ist fia Jahre alt. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin
K6	Hallo Angelika, wie geht's? Heute möchte ich dir über meine Familie schreiben. Ich schicke dir auch ein Foto. Ich wohne in Köln. Ich bis elf Jahre alt. Mein bruda heißt Arno. er bist vier. Mein Mutter heißt Larissa. Meine Vater heißt Alfred. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! (leer)

	Vanessa. Sie ist vier Jahre alt. Sie mag Volleyball spielen. Mein Bruder heißt Arno. Er ist vier Jahre alt. Schreib mir auch über deine Familie und schick mir bitte auch ein Foto von euch. Bis bald! Martin
--	---

## C.2 Transkript der Gruppendiskussion

- 1 P: Aha (smejući se). Sad se snimamo. Od sada moramo da pazimo šta pričamo.
- 2 Šalim se. Ne. Znači totalno opušteno. Nemamo nikakav pritisak to što je
- 3 uključeno. A vi ste i navikli, je l' da?
- 4 SuS: Da (potvrđujući verbalno i neverbalno).
- 5 P: Vi ste to već i radili. Znači totalno opušteno. To niko i ne sluša. Recite mi,
- 6 kako je bilo na raspustu?
- 7 SuS: Super! Odlično (svi slagajući se)!
- 8 P: Jeste li se toliko odmorili od //škole// da ste već pola stvari zaboravili?
- 9 E5: //Ne.//
- 10 E12: //Jesmo.//
- 11 E6: //Ne.//
- 12 E12: //Da.//
- 13 E7: Ne, valjalo bi još malo.
- 14 E15: Pa/
- 15 P: Je l' jeste?
- 16 E12: Još //malo.//
- 17 E2: //Još// par meseci.
- 18 P: Ah, //uvek fali// to još malo (smejući se). Je l' da?
- 19 E6: //Još godinu dana.//
- 20 SuS: Da (potvrđujući verbalno i neverbalno).
- 21 P: I dobro. Sad kad pogledate, sad je prošao jedan period. Prošlo je koliko, dva
- 22 meseca. Je l' tako? I više? Kako vam se činila prošla godina? Prošle godine ste
- 23 bili 5. razred, pa vam je bilo sve novo, pa ste došli od učiteljice. Kako vam se to
- 24 činilo? Kako biste to opisali časove prošle godine? Šta vam je to bilo drugačije,
- 25 novije, hm? (...) Kako, mislim, sve vam je bilo drugačije pretpostavljam, zato što
- 26 ste imali nove nastavnike i nove časove. A sad je prošao taj neki period od dva i
- 27 po meseca i sad kad pogledate svoj 5. razred, šta biste rekli? (...) Je l' bilo onako
- 28 kako ste očekivali?
- 29 E14: Da.
- 30 SuS: (neki klimaju glavom)
- 31 P: Ili nešto drugačije?
- 32 E15: Pa ja sam iskreno mislio da će nastavnici biti malo strašniji.
- 33 E14: Da.
- 34 P: Kad ono nisu bili //strašni// uopšte?
- 35 E12: //Nisu.//
- 36 E15: Pa da.
- 37 E18: Mhm (ne slagajući se).
- 38 P: A časovi, kakvi su oni bili?
- 39 E10: Pa, //zavisi kod koga.//
- 40 E15: //Pa zabavni.// Ponekad dosadni.
- 41 P: Mhm, pa dobro, ali pošto (.) a pošto su neki bili zabavni, a neki dosadni, koje
- 42 biste vi onako izdvojili iz cele te priče? Koji vam je čas bio //onako//
- 43 najzabavniji?
- 44 E14: //Nemački.//
- 45 E15: //Nemački.//
- 46 SuS: NEMAČKI (svi istovremeno)!
- 47 P: Nemački (iznenađeno)? Jaoj, kakva slučajnost! Što nemački?
- 48 E14: Zato što nismo //radili kao obično.//

- 49 E17: //Zato što smo se igrali.//  
50 E9: //Nismo učili kao kod drugih,// nego kroz igru.  
51 E13: Nego kroz zabavu.  
52 E14: //Stalno smo radili// neke igre i nešto tako. I nije bilo/  
53 E11: //Nego se igrali.//  
54 E15: //Igrali se.//  
55 E12: I obnavljamo kroz igru.  
56 E14: Da, i nije bilo //obično kao na svim ostalim.//  
57 E14: //Nije bilo dosadno.//  
58 E13: //Da.//  
59 P: Aaa (iznenađeno). Znači bilo totalno različito nego kod ostalih?  
60 E12: Da.  
61 E8: Da.  
62 E12: I nikada nije bilo dosadno.  
63 P: To je dobro. Je l' to dobro?  
64 SuS: Da (potvrđujući verbalno i neverbalno)  
65 E5: Super.  
66 P: Pa, je l' mislite da vam je to bila samo igra ili je i za učenje?  
67 E14: Da, i dosta smo/  
68 E4: Za //učenje!//  
69 E7: //I za// učenje!  
70 E13: Da, //za učenje.//  
71 E17: Da i bilo je mnogo dobro što smo sve ponavljali što smo učili i onda nismo  
72 morali puno kući da učimo.  
73 E12: I mnogo brže i lakše naučimo.  
74 SuS: Da.  
75 P: I mnogo efikasnije, je l' ?  
76 E12: Da.  
77 E11: Da.  
78 P: Mhm (potvrđujući). A šta je sa drugim časovima. Kako vam oni izgledaju?  
79 E14: Pa moramo više samo da se potrudimo kod kuće, //zato što// ne radimo  
80 dovoljno.  
81 E2: //Pa da.//  
82 P: Pa vam je to onda napornije?  
83 E15: Pa da.  
84 SuS: (većina potvrđujući glavom)  
85 P: A šta mislite (..) je l' bi to mogao neki drugi/ Mi smo to nešto i pominjali. Ja  
86 sam sad zaboravila. Prošlo je dva i po meseca. Je l' bi mogli neki drugi predmeti  
87 da se tako uče?  
88 SuS: Da, mogli bi (potvrđujući verbalno i neverbalno).  
89 P: Na primer?  
90 E12: Srpski.  
91 E18: Da, srpski.  
92 P: A šta bi tu bilo dobro koristeći dramsku pedagogiju da učite srpski? Kako bi  
93 to izgledalo?  
94 E15: Pa zabavnije.  
95 P: Šta bi moglo da se radi?  
96 E15: Da se igramo.



- 97 P: Kad na primer neko delo učite, je l'?
- 98 SuS: Da (većina se slaže).
- 99 E14: Da, da bude malo zanimljivije.
- 100 E15: I ne samo pročitamo i odmah da krenemo da pišemo, nego da malo
- 101 glumimo i tako nešto.
- 102 P: Mhm (slagajući se).
- 103 E11: Bude zabavnije.
- 104 P: Da, da. (.) Šta bi još moglo? Koji bi predmet još mogao?
- 105 E12: Matematika.
- 106 P: Matematika (iznenađeno)?
- 107 SuS: (smejući se)
- 108 P: Kako se to matematika uči kroz dramsku pedagogiju? Hm?
- 109 SuS: (smešujući se)
- 110 E7: Nikako.
- 111 E2: Pa glumimo, ali sa //brojevima.//
- 112 P: //Može, može.// Dobar rezon. Sviđa mi se.
- 113 E15: Na primer tablicu množenja, pa počnemo od jednog broja i sve tako u
- 114 krug i u krug i //sve dok ne završimo.//
- 115 E14: //Da, kao što smo i na nemačkom.//
- 116 P: Hm (iznenađeno). Vidiš! Imaju i ideje dobre.
- 117 LP: Mhm (slagajući se).
- 118 E14: Da, na primer mogla bi i biologija i geografija.
- 119 E17: Da.
- 120 E15: Da recimo učimo neku lekciju, pa neko pitanje i svi kažemo to pitanje i
- 121 opet drugi //i sve tako.//
- 122 E12: //Da, i kroz pesmu.//
- 123 E2: Jer su predmeti sami zanimljivi po sebi.
- 124 E12: Kroz pesmicu.
- 125 P: Šta predmete?
- 126 E2: Pa, eh, istorija, geografija, biologija, to su sve zanimljivi //predmeti.//
- 127 P: //Jesu, da //vrlo su zanimljivi.//
- 128 E14: //Da, kad bi se na dobar način// radilo bilo bi mnogo zanimljivije.
- 129 E17: Da.
- 130 P: Misliš da bi se moglo ovom dramskom pedagogijom koju je nastavnica uvela
- 131 ovde //da bude zanimljivije, je l'?
- 132 SuS: //Da.// (svi potvrđujući verbalno i neverbalno)
- 133 P: Dobro. A reci mi, ovaj, recite mi kako je – hajde nemački. Sad ste radili, vi ste
- 134 nemački radili tako. Hajde vi meni ispričajte na što je to uticalo da vam bude
- 135 bolje? Možda na gramatiku, na govor, na razumevanje? Šta vam je tu bilo
- 136 dobro?
- 137 E15: Na govor.
- 138 E1: //Na sve.//
- 139 E5: //Govor.//
- 140 E17: Na govor.
- 141 E2: //Govor.//
- 142 E12: Na govor.
- 143 E14: Da, bilo nam je lakše nego ovako smo/ Bilo nam je to novo. Nismo nikad
- 144 //tako učili.//

- 145 E15: //Kad neku reč// na primer kroz igru, hm, to dosta puta //ponovimo i  
146 onda nam se ureže u pamćenje// i sve znamo.
- 147 E14: Da, ponovimo i to nam se nekako ureže se u pamćenje.
- 148 P: Slažem se. //To je stvarno tako.//
- 149 E12: //Da. I dosta nam je pomoglo// za gramatiku.
- 150 P: Za gramatiku?
- 151 E15: Da.
- 152 E14: Da.
- 153 E18: Da.
- 154 P: Što za gramatiku?
- 155 E12: Pa, i ako pogrešimo, nastavnica nas stalno ne ispravi, pa onda tako  
156 možemo da naučimo //bolje,// jer/
- 157 E14: //Da.//
- 158 P: Super! Pa jeste tako. Je li nastavnici zanimljivije kada tako predaje, hm  
159 (smejući se)? //Šta nastavnica ima da kaže?//
- 160 LP: //Hajde da čujemo odgovore od njih.// Kako vama ja izgledam kada ovako  
161 radim? //Šta vi mislite?//
- 162 P: //Šta vi mislite kako nastavnica// izgleda?
- 163 E14: Pa Vi //ste uvek raspoloženi!//
- 164 E15: //Vi ste stalno dobri.//
- 165 SuS: (smejući se)
- 166 P: Pa baš zato! A kako vam izgledaju drugi nastavnici kad onako na onaj drugi  
167 način predaju?
- 168 E17: Pa zavisi //kako ko.//
- 169 E4: Pa //onako su ozbiljniji.//
- 170 E7: Ozbiljniji su.
- 171 E5: Ozbiljnije nego (. ) //Puno// ozbiljnije.
- 172 E14: //Da.//
- 173 P: Je l' to kod vas stvara neki drugačiji //pristup?//
- 174 E14: //Da, pritisak.//
- 175 E17: Da.
- 176
- 177 P: Pritisak, je l'?
- 178 E15: Da.
- 179 E14: Da, kada je neko neraspoložen, onda sve to utiče na sve.
- 180 E17: I onda je smor na času.
- 181 P: Aha, smoran čas.
- 182 E14: Da.
- 183 P: A ovako?
- 184 E14: Ovako //nam je zanimljivije.//
- 185 E17: // nam je zanimljivije.//
- 186 E15: Nastavnica je uvek vesela. Smeje //se. Nikad// nije tužna. Svaki put neke  
187 nove igre. Petsto puta ponovimo sve novo, zabavno je i lepo je.
- 188 E17: //Da.//
- 189 P: Mhm (potvrđujući). A mislim da se tako i nastavnica isto oseća, pa to bude  
190 obostrano.
- 191 E17: Da.
- 192 E15: Da.

- 193 P: Aha, dobro. A recite mi, znači, rekli ste mi da vam pomaže i kući ovo.  
 194 E8: //Pomaže.//  
 195 E15: //Da.//  
 196 E17: //Da.//  
 197 E14: Da, imamo više vremena kući slobodnog nego za druge predmete koje  
 198 moramo više sami da učimo.  
 199 P: Mhm, znači kratimo to vreme //učenja.//  
 200 E14: //Da.//  
 201 E5: //Da.//  
 202 P: Je l' da?  
 203 E15: Dosta.  
 204 P: Je l' imate vi šta da kažete (obraćajući se drugima)? Pa i vi ste slušale tu  
 205 dramsku pedagogiju. Možda da nam odglumite? Da nam prikažete to? Hm  
 206 (šaleći se)?  
 207 SuS: (smešujući se)  
 208 P: Ko mi nije bio prošli put? Ko to nije bio?  
 209 E10: Ja.  
 210 P: Hajde da čujem kako si doživela tu dramsku pedagogiju?  
 211 E10: Bilo je zabavno. Uglavnom i nastavnica je bila vesela čak i kada je  
 212 prehladna, ona se smejala.  
 213 E17: Da.  
 214 P und SuS: (smejući se)  
 215 E4: I zabavna.  
 216 E17: Bilo je zabavno mnogo!  
 217 E10: Nadam se da će biti i sledeće godine.  
 218 P: Mhm, a što se tiče učenja? Kako je uticalo to na tebe?  
 219 E10: Pa učimo lakše i imali smo vremena i za ostale predmete.  
 220 P: Mhm, znači kad se jezik uči ovako/  
 221 E12: Dosta je lakše.  
 222 SuS: (potvrđujući glavom)  
 223 P: Dosta je lakše.  
 224 LP: A zašto mislite da vam je ovako bilo lakše nego da smo vežbali pisanjem (.)  
 225 ili kako već?  
 226 E7: Pa zato //što je bilo zabavnije.//  
 227 E18: //Bilo je zabavnije, pa smo brže naučili.  
 228 LP: Ali je l' može samo jedan po jedan? Neće se čuti posle.  
 229 E7: Pa zato što je bilo zabavnije mislim. Em, (.) mi smo učili, a i igrali smo se.  
 230 E15: Nastavnice.  
 231 LP: Dobro.  
 232 E4: Pomešali smo stvar koju volimo i ne volimo.  
 233 SuS: (neki potvrđujući glavom)  
 234 E15: A ispalo je da volimo.  
 235 E7: Sve su svemu (završavajući rečenicu od E15).  
 236 LP: Pomešali smo stvar koju volimo i ne volimo? //Znači ispalo je bolje ovako?//  
 237 E15: //Da.//  
 238 E4: //Ispalo je bolje.//  
 239 E7: //Bolje!//  
 240 LP: Odlično! Dobro.

241 E15: Ja znam na primer engleski jezik koliko učim i imam peticu, a ovde znam  
242 da skoro ništa kući ne učim. Skoro sve naučim i imam peticu. //Mnogo// mi je  
243 lakše!  
244 E12: //Da.//  
245 E14: Da, //nekako mnogo lako pričamo.//  
246 E15: //Lakše ovde nego na primer// engleski baš dosta učim i opet istu ocenu  
247 imam. A ovo skoro uopšte ne učim. Sve skoro na času. I posle imam dosta  
248 vremena za druge predmete.  
249 E14: Da.  
250 LP: Da, dosta toga već //naučite// u stvari na //času//  
251 E2: //Da.//  
252 E17: //Da.//  
253 LP: I onda manje morate da učite kod kuće, //je l' tako?//  
254 E14: //Da. Na primer// engleski mnogo više pričamo, nego što pišemo u  
255 odnosu na nemački. I onda nam je mnogo lakše da pričamo.  
256 LP: Je l' više onda učite engleski kod kuće?  
257 E12: //Da.//  
258 E14: //Mnogo.//  
259 E9: Da.  
260 E14: Da.  
261 E15: Da.  
262 E2: Pa nastavnice, da tako mi pišemo svaki čas, tako bi nam bilo dosadno i uvek  
263 obraćamo //pažnju na// nešto drugo.  
264 E14: //I uvek isto.//  
265 E6: Uvek na nešto drugo. A ovako uvek gledamo na nešto zabavnije.  
266 P: Aha!  
267 E6: I mi onda mislimo koliko ćemo da napišemo i/  
268 E18: I mislimo o nečem drugom. A ovako je samo po sebi zabavno i onda se  
269 koncentrišemo na to.  
270 P: Aha, bravo. Jeste. A da vas pitam nešto. Kada je došla nastavnica u 5.  
271 razredu, stala ovde ispred vas i rekla kako ćete vi to da raditi i šta ćete da  
272 radite, šta ste pomislili tad?  
273 E14: Pa da ćemo da bude kao i na ostalim časovima. Da neće da bude ništa/  
274 P: Niste verovali da će to //zaista biti tako?//  
275 E14: //Da.//  
276 E2: //Da.//  
277 P: A jeste li bili možda malo uplašeni?  
278 E14: Ne.  
279 E15: Ne.  
280 SuS: (negirajući glavom)  
281 P: Ne?  
282 E14: Ne, ali/  
283 P: To što niste verovali, to je vremenom počelo da prerasta/  
284 E15: U verovanje.  
285 P: u uverenje. Jeste. Da, videli ste da je to drugačije.  
286 E15: Da.  
287 SuS: (potvrđujući glavom)  
288 P: Znači da se to ipak ostvarilo kako treba.

289 E14: Da.  
290 E12: Da.  
291 P: I kako biste voleli da nastavite sada da učite nemački?  
292 SuS: Isto (svi istovremeno)!  
293 E15: Ne samo nemački, nego i neke druge predmete.  
294 P: Aha, i neke druge predmete.  
295 E17: Na primer istoriju.  
296 E15: I srpski.  
297 P: Šta biste radili iz istorije? Kako biste upotrebili dramsku pedagogiju?  
298 E15: Glumili neki događaj, neku scenu, nešto/  
299 E6: Da (smejući se).  
300 E4: Ponavljali godine.  
301 P: Lepo! Vidim ja da se vama svidelo ovo.  
302 LP: A kako vam se dopada nemački kao nemački? Sad nevezano za časove.  
303 Znam da su vam se dopali časovi. Ali //uopšte// nemački jezik?  
304 E15: //Jezik?//  
305 LP: Da.  
306 E15: Pa lepo!  
307 E14: Pa u početku malo teže zbog izgovaranja, zato što je drugačiji od  
308 engleskog i onda smo mešali, ali posle je postalo //lako.//  
309 E12: //I dosta// je lakši od engleskog.  
310 E15: Da.  
311 E4: Da.  
312 SuS: (klimaju glavom)  
313 E7: I sada //bolje znamo nemački nego engleski.//  
314 E14: //Zato što nekako više vuče na srpski.//  
315 E7: Da.  
316 E17: Na nemačkom znamo i pitanja i da se predstavimo i sve, a na engleskom  
317 manje.  
318 P: Aha. A učili ste engleski od?  
319 E14: Od 1. razreda.  
320 SuS: Da (svi istovremeno i/ili klimaju glavom).  
321 E17: I još pre.  
322 E13: I mnogo bolje znamo usmeni iz nemačkog nego iz engleskog.  
323 E17: Da.  
324 E14: Da, nego iz engleskog. Iz engleskog mnogo više moramo da vežbamo  
325 izgovor.  
326 E17: Iz engleskog //po lekcijama.//  
327 E2: //Iz engleskog// samo mucamo.  
328 E7: Da.  
329 E14: (smejući se)  
330 E13: Kada odgovaramo lekcije.  
331 E14: Da.  
332 P: Da. Pa to je suština. //Da se oslobodite straha.//  
333 E15: //U početku nam je bilo malo (neraz.)//  
334 P: A da se oslobodite straha od jezika, to može samo //korišćenjem// i  
335 imitiranjem tog nekog života.  
336 E17: //Da.//

- 337 P: Tako se uči jezik u suštini. Kao vaš maternji jezik. Niste ga učili tako kruto,  
338 nego ste ga učili kroz pokret, kroz mimiku, gestikulaciju, a tako raditi i //sa  
339 dramskom// pedagogijom. Jeste se plašili kada ste dobili nemački? Jeste li se  
340 uplašili od jezika?
- 341 E14: //Da.//
- 342 E13: //Da.//
- 343 SuS: Malo (većina istovremeno).
- 344 E5: Ne mnogo.
- 345 E4: Ne.
- 346 P: Jeste li mislili da će vam biti težak?
- 347 E15: Ja jesam.
- 348 E6: //Jesam.//
- 349 E5: //Jesam.//
- 350 E6: Ja nisam.
- 351 P: Je l' taj strah posle se povlačio?
- 352 SuS: Da (svi istovremeno).
- 353 P: A zašto ste se plašili?
- 354 E14: Pa zato što nam je to bilo novo i nismo //nikad pre// ništa na nemačkom/  
355 E2: //Ne znam.//
- 356 E12: I mislili smo da je teži od engleskog.
- 357 E14: Da.
- 358 E6: Da.
- 359 P: A onda?
- 360 E15: Onda je baš zanimljivije, pa bolje/  
361 E12: Onda smo se iznenadili.
- 362 E14: A možda je nemački teži od engleskog ovako, ali smo mi to drugačije  
363 //radili,// pa nam je to ispalo lakše.
- 364 E13: //Da.//
- 365 E17: Drugačije smo učili.
- 366 P: Da, znači to je suština.
- 367 LP: A recite mi da ste se zbog toga načina kako smo radili - uvežbavanjem kroz  
368 glumu i kroz igre - u početku plašili da govorite na nemačkom?
- 369 SuS: Da (svi istovremeno).
- 370 LP: Pošto posle kada sam analizirala one ankete, videla sam da ste vi u stvari  
371 najviše imali u stvari strah od toga da //govorite na// nemačkom. I da ste imali  
372 najviše treme, ali da je to polako nestajalo. E sad možete li vi da mi objasniti  
373 zašto ste se na početku skroz baš plašili, a sad više ne toliko ili i dalje? Da li se  
374 to promenilo?
- 375 E14: //Da govorimo. Da.//
- 376 E15: Pa ne znam, ja sam, nastavnice. Na početku pošto nikad, nikad, ali stvarno  
377 nikad to nisam govorio, ništa kao što znate nisam znao ni reč, ni ništa. Ja sam  
378 bio uplašen. Stalno sam ćutao i pravio se da znam iako ne znam.
- 379 E14: Da.
- 380 E15: A sad nekako kroz igre shvatili smo da ako mi pogrešimo, neki nastavnici  
381 viču na nas, a Vi nam lepo to objasnite i posle sam ja stekao utisak da ste dobri,  
382 da može i da se pogreši i da ćete nam samo //još bolje// objasniti i tako.
- 383 E13: //objasniti//
- 384 E17: I to je bolje po nas kad nas ispravite.

- 385 E2: Da.  
 386 P: Naravno.  
 387 LP: A jeste li se plašili glume u početku?  
 388 SuS: Da (svi istovremeno).  
 389 E14: Da, zato što je uvek: Kako ćemo reći, kako ćemo. A posle je to nestalo zato  
 390 što smo više puta to radili. I na onim anketama u početku sam se ja mnogo  
 391 plašila. Ja sam se/  
 392 E15: Prva ona anketa/  
 393 E14: Da, a posle/  
 394 E15: je bilo bolje.  
 395 (Prolazi traktor i prekida diskusiju)  
 396 LP: Da sačekamo da prođe traktor. Ništa se neće čuti. A šta mislite da je još  
 397 doprinelo tome da se vaši strahovi smanjuju, da nestaje trema?  
 398 E15: Pa Vi, nastavnice. Ja ne pamtim kad ste Vi na nas dreknuli, kad ste na  
 399 primer rekli da ne može. Vi ste uvek vikali: „Možeš! Polako!“ Uvek ste nam  
 400 petsto puta //ponovili// te reči da bismo zapamtili/  
 401 E17: //Da.//  
 402 E14: I nekako nam ulivate nadu.  
 403 E2: I neke malo lošije đake //ste podsticali.//  
 404 E17: //Da dobiju 5.//  
 405 E15: I dok kod drugih nastavnika mi pogrešimo i svi se deru na nas i posle dosta  
 406 nas prestane //da priča (neraz.).//  
 407 E14: //I posle, da,// imamo strah/  
 408 E2: Da.  
 409 SuS: (potvrđujući glavom)  
 410 E15: Nego Vi, na primer, nikad, e, nikad se niste drali na nas. Sve ste nam  
 411 polako objašnjavali i sve je to uticalo. Posle smo se svi nekako prilagodili i  
 412 počeli da pričamo.  
 413 P: Mhm (slagajući se).  
 414 LP: E17 je nešto rekla. Nisam čula.  
 415 E17: Pa podsticali ste ove malo lošije đake da budu bolji, da (.) i da mogu da  
 416 dobiju peticu. Da ne budu samo na trojkama i četvorkama.  
 417 P: Mhm (slagajući se).  
 418 E17: Na primer.  
 419 P: Znači ovo može da motiviše učenike?  
 420 E15: Da.  
 421 E7: Vi ste Vašom pozitivom oterali naše strahove.  
 422 P: //Jaoj// (oduševljeno).  
 423 LP: //Samo malo// glasnije.  
 424 E7: Vi ste Vašom pozitivom, mislim, (.) mi smo se posle oslobodili da možemo  
 425 lako da pričamo.  
 426 P: //Jaoj.// (oduševljeno).  
 427 E14: //Da i nekako,// kod nekih nastavnika se nekako plašimo. //I onda nam je  
 428 sve//  
 429 E8: //Da. Samo se deru,// samo kažnjavaju.  
 430 E14: I onda i zamrzimo //taj predmet.//  
 431 E2: //I uteraju nam// strah u kosti.  
 432 E14: Da (smešuci se).

433 P: Aa joj (uzdahnući), da, to je još uvek taj tradicionalni model. (.) Znači  
434 zaključili smo da je ovako mnogo bolje. Mislite da je kroz glumu bolje učiti nego  
435 //pišući// samo?  
436 SuS: //Da// (većina istovremeno).  
437 E13: Zato što tako pričamo i vežbamo i usmeno, a i gramatiku.  
438 E15: I //gramatiku.//  
439 E2: //Da.//  
440 E7: //Da.//  
441 P: //Aha,// više stvari istovremeno.  
442 E4: //I reči.//  
443 E13: Da.  
444 E15: Ali nastavnice, ne vredi mi na primer sa nekim da se igramo ko kad  
445 pogrešimo, hoće na nas da se dere, da nas kazni. Nego nastavnica nas prošle  
446 godine ne znam da l' nas je jednom kaznila. Nikad nije dreknula. I sve je bila  
447 lepo. I lepo nam je objašnjavala. Dok bi neki, kad bismo se igrali, čim bismo  
448 pogrešili, nas kaznili i dali lošu ocenu. To nastavnica nikad nije uradila.  
449 SuS: (potvrđujući glavom)  
450 LP: Recite mi, em/  
451 P: To je lepo.  
452 LP: Kog se časa baš onako posebno sećate? Ili koja vam se vežba baš posebno  
453 dopala ili/  
454 SuS: Paprika (neki istovremeno).  
455 LP: //Paprika?// Dobro.  
456 P: //Šta je to?// Šta se tu dešavalo?  
457 E13: Pa tu smo //glumili brojeve.//  
458 E15: //Pričali smo brojeve na// nemačkom i kada (neraz.) ti kažeš paprika.  
459 E14: Da. I onda brzo moramo da idemo u krug i onda ko pogreši (neraz.)/  
460 P: Zanimljiva igra (neraz.) se igra.  
461 LP: A recite mi sećate li se recimo one igre kada smo učili članove?  
462 SuS: Da (većina istovremeno).  
463 LP: Pošto je to vezano za gramatiku. Sa plesom //ili sa životinjama?//  
464 SuS: Da (većina istovremeno).  
465 E14: //Sa životinjama.//  
466 E17: Kad smo pokazivali levo i desno.  
467 LP: Pokazivali levo i desno. Da li vam je recimo ta vežba pomogla //da naučite  
468 članove?//  
469 SuS: //Da// (većina istovremeno i/ili potvrđujući glavom).  
470 E15: Da. I članove životinja. Kada smo išli i tražili i pokazivali koji smo mi/  
471 E14: Da i kada samo ono „der die das“ (...) (smejući se).  
472 E17: I kad smo opisivali porodicu. Kad smo donosili //slike.//  
473 E14: //Da, sa slike.//  
474 E15: Ono „der das“ levo-desno i to.  
475 E12: Da.  
476 E14: Da.  
477 P: Stvarno deluje zanimljivo.  
478 E14: Da, kad smo se orijentisali, pa/  
479 P: Mhm, što bih sada volela da idem u školu, pa da imam takve časove  
480 (smešujući se).



- 481 SuS: (smešujući se)  
 482 LP: A one dijaloge recimo koje ste pripremali?  
 483 E15: I to je zanimljivo.  
 484 E14: E to.  
 485 E15: Gluma.  
 486 E14: Da, i gluma.  
 487 E4: I dijaloge što smo spremali, //to (.) nam (.)// dosta nam je pomoglo.  
 488 E15: //To nam je dosta pomoglo.//  
 489 P: Mhm, mislite da vam je bilo korisno.  
 490 E14: Da.  
 491 E2: I kad nešto recimo ne umemo da uradimo na testu, setimo se //te dobrote  
 492 od nastavnice// i to nam daje još malo snage da uradimo.  
 493 E17: //Da, setimo se te igre.//  
 494 P und LP: (smejući se)  
 495 E14: Da, ili neke igre. I onda se setimo u glavi vratimo kako smo radili i onda se  
 496 setimo i uradimo.  
 497 E15: Da.  
 498 P: Da, i to je baš dobro. Da, ali da ja vas sad pitam. Jeste nastavnica sada tu, a vi  
 499 ste rekli kako je nastavnica dobra. Ona će da vas sasluša. A je l' imalo nešto bar  
 500 da nije dobro u toj dramskoj pedagogiji?  
 501 SuS: Ne (svi istovremeno).  
 502 P: Da stanete, pa kažete: Pa mogli bismo ovo da ispravimo. To je čisto vaša  
 503 sugestija onako da možda da //može nešto bolje.//  
 504 E15: //Sugestija je// da se samo ovako nastavi i biće nama super.  
 505 SuS: (potvrđujući glavom)  
 506 LP: A možda je imalo ipak nešto što vam je u nekom trenutku smetalo. E6 želi  
 507 nešto da kaže, izvoli! (.) Ne?  
 508 E6: Ne.  
 509 LP: Dobro. (.) Možda nešto što vam smetalo ili što bi moglo da se promeni?  
 510 E14: Da, jedino što je imalo mnogo onih anketa. To/  
 511 SuS: (smejući se)  
 512 LP: Anketa (smejući se)!  
 513 E14: Da, //u redu nekoliko,// ali ono je mnogo (smejući se).  
 514 E13: //Baš ima dosta.//  
 515 E4: Bolje je (...) usmeno.  
 516 E15: Tako.  
 517 P: Znači nemate neke sitnice?  
 518 SuS: Ne (svi istovremeno).  
 519 E5: Nemamo.  
 520 LP: Ee, rekli ste mi da engleski znači radite na drugačiji način?  
 521 SuS: Da (većina istovremeno).  
 522 LP: I da ga mnogo manje znate od nemačkog?  
 523 E12: Dosta manje.  
 524 LP: I zato više učite?  
 525 E2: Dosadno je.  
 526 LP: Ostavimo to po strani. Zanima me uopšte. Engleski kao engleski da li vam se  
 527 dopada?  
 528 E15: Pa da.

- 529 E13: Nije loš.  
530 E14: Ne.  
531 E6: Da.  
532 E4: Pa //onako.//  
533 E13: //Da//, //Ali//  
534 E7: Nije loš.  
535 E1: Da.  
536 P: Lični afiniteti.  
537 E2: Da.  
538 E12: Onako.  
539 LP: Nekima //da,// nekima ne/  
540 E6: //Da.//  
541 E12: Onako.  
542 E7: Iskreno više se plašimo testova iz engleskog nego iz nemačkog.  
543 P: Iako //vam je poznatije?//  
544 E17: //Da.//  
545 E2: //Isto.//  
546 E13: Zato što mnogo više učimo ovako (neraz.)  
547 E14: Da, i recimo koliko god mi učili nemački, ee (ispravljajući se), engleski već  
548 pet ili šest godina, nemački nekako bolje znamo i nekako smo sigurniji kad  
549 pričamo //nemački nego engleski.//  
550 E7: //Da.//  
551 E12: //Nego engleski.//  
552 E13: A ovako plašimo se da će nam dati trojku ili četvorku.  
553 E2: I ja se plašim ocene.  
554 P: Imate strah?  
555 E13: Da.  
556 LP: A da li ste se plašili kad dođe test?  
557 E15: Iz nemačkog?  
558 LP: Da.  
559 E14: Pa (.) //Nekad// kad nismo baš spremni mi, ali/  
560 E8: //Ponekad.//  
561 E4: //Ne.//  
562 E7: //Ne.//  
563 E2: //Ponekad.//  
564 E12: (neraz.)  
565 E11 und E9: (negirajući glavom)  
566 E15: Ali kad vidimo //koliko je lako, onda opušteno.//  
567 E14: //U suštini ne toliko.//  
568 E2: Što? Hoće test da zine, pa da nas pojede (šaleći se).  
569 LP: A pred usmeni?  
570 E15: Malo.  
571 E2: Možda malo //trema.//  
572 E5: //Malo.//  
573 E17: //Malo.//  
574 P: Malo //trema?//  
575 E15: //Zbog// snimanja!  
576 P: A je li vam iz nemačkog lakše bilo da odgovarate usmeno ili pismeno?

- 577 SuS: Usmeno (svi istovremeno).  
 578 P: Mhm (slagajući se). A kako vam se čini pisani jezik?  
 579 E15: Pa dobro.  
 580 E14: Pa to nam je bilo samo malo teže u početku zbog onih znakova, tačkica i  
 581 onih/  
 582 P: A šta mislite kako taj način učenja dramskom pedagogijom utiče na pisani  
 583 deo jezika?  
 584 E13: Pa, nekako (.) //manje (neraz.).//  
 585 E15: Zato mi uvek imamo sve i napisano i na tabli i kad ne znamo, mi pročitamo  
 586 i pošto petsto puta vidimo //jednu reč// i naučimo je.  
 587 E14: //Da i to kad// (.) Da, uvek nam je/  
 588 P: (uzdiše)  
 589 LP: Ali smo pisali i dijaloge?  
 590 E17: //Da.//  
 591 E13: //Da.//  
 592 E15: //Da.//  
 593 E14: //Da.//  
 594 SuS: (potvrđujući glavom)  
 595 P: Znači/  
 596 E14: I uvek kad imamo te igre, onda nam je napisano na tabli i onda  
 597 pogledamo i onda se //setimo (.) i onda povežemo.//  
 598 P: To, to, //o tome sam (neraz.).// Nisam mogla da povežem u glavi kako  
 599 učite pisani deo jezika. (..) Pa dobro (smešuci se). Jesi li ti, E7, htela nešto da  
 600 kažeš?  
 601 E7: (negirajući glavom)  
 602 P: Za pisani?  
 603 E7: (i dalje negirajući glavom)  
 604 P: Dobro.  
 605 LP: Imate li još nešto što biste sad rekli nezavisno od svih ovih pitanja? Nešto  
 606 što vam se svidelo, nije svidelo, što ste zapazili, čega se rado sećate?  
 607 E15: Rado se sećamo svih časova nemačkog gde smo se igrali, a to je //(..)  
 608 skoro svaki.//  
 609 SuS: (svi potvrđujući glavom)  
 610 E14: Da, pogotovu kad smo //glumili.// To je bilo najlepše!  
 611 E17: Da.  
 612 LP: Pogotovu kada?  
 613 P: //Kada ste/ //  
 614 E15: //Kada smo glumili.//  
 615 P: Kada ste glumili?  
 616 E15: Kada smo glumili, igrali se/  
 617 E14: Da, u ekipama.  
 618 P: U ekipama?  
 619 SuS: (neki klimaju glavom)  
 620 P: Pa dobro. Jeste li time razvijali još neke veštine, ne samo jezik?  
 621 E8: Da, i glumu.  
 622 E11: Da.  
 623 P: Jeste li primetili kod sebe neki drugi napredak u nekom drugom načinu  
 624 izražavanja?

625 E15: U brzini.  
626 P: Hm?  
627 E15: U brzini, jer je nastavnica pre dala neke kartice da sklopimo rečenice. I ko  
628 prvi sklopi će postati, e, devojčice, e, devojčice protiv dečaka. Ako sklope  
629 devojčice, dečaci njih treba da zovu „kraljice“, a ako sklope dečaci, „kraljevi“. I  
630 mi smo tako igrali i brzo smo sklopili i dečaci su pobedili (smejući se).  
631 E2: (neraz.)  
632 P: Znači nije samo da se jezik razvija?  
633 SuS: Ne (svi istovremeno).  
634 E15: Brzina i veština, refleksi, sve.  
635 LP: A da li vam je recimo pomogla ona vežba ako se sećate kad ste dobili  
636 rečenicu koju ste isto morali da //sklopite prvo.//  
637 E15: //I da sklopimo//  
638 LP: A onda je svako od vas predstavljao jednu reč, a sve to je bila jedna  
639 rečenica. //Je l' se sećate// toga?  
640 SuS: //Da// (većina istovremeno).  
641 E15: Kada je svako, nastavnice, dobio reči i izađe pred tablu da odglumi tu reč  
642 //i da// ponavlja/  
643 E13: //E DA// (oduševljeno)!  
644 SuS: (neki klimaju glavom)  
645 LP: Da li vam je to pomoglo da naučite TE REČI, da naučite RED REČI?  
646 E5: DA.  
647 LP: Ili vam je to samo bila igra? Zanima me prosto da li ste te igre – E6? E6,  
648 imaš li nešto da kažeš?  
649 E6: E5 nešto priča.  
650 LP: Samo me zanima da li ste te igre igrali rado zato što se stvarno uči kroz njih  
651 ili vam je samo bilo zabavno?  
652 E15: //I zabavno i učtivo.//  
653 E14: //I zabavno i učenje.//  
654 E13: //Pa mi smo mislili da se u stvari samo igramo,// a u stvari, posle možda  
655 pola godine, smo shvatili da je to //(.) učenje.//  
656 E17: //Da je lakše za učenje.//  
657 E14: Da smo mnogo više naučili.  
658 P: Aa (oduševljeno). Znači to je to. Znači onda ste shvatili: Ej, pa ja nešto ću i da  
659 naučim.  
660 SuS: Da (slagajući se i neverbalno).  
661 E15: I dosta je bilo zabavnije i nije bilo dosadno.  
662 E1: Da.  
663 LP: Znači nije samo zabavno, nego i korisno?  
664 SuS: Da (slagajući se i neverbalno).  
665 E14: Dva u jedan.  
666 P: (smejući se)  
667 LP: Dva u jedan (smejući se)?  
668 P: Dva u jedan.  
669 E15: Da, na nekim časovima na kojima nastavnica predaje, mi se samo  
670 okrećemo i gledamo ko sa kim priča i sa kim ćemo da pričamo.  
671 SuS: (potvrđujući glavom)  
672 E14: Da.

- 673 E15: A ovdje nemamo //vremena.// Stalno smo u pokretu, u igri/  
 674 E14: //Da i na (.)// I na svim časovima samo gledamo kada će da zvoniti, a na  
 675 nemačkom zaboravimo nekako na to.  
 676 E15: Da, i bude nam žao što je zvonilo.  
 677 E7: Da, i brzo prođe //vreme.//  
 678 E5: //Da, isto kao i// na fizičkom.  
 679 E14: Da (smejući se).  
 680 LP: I na fizičkom (smešući se).  
 681 P: (smejući se)  
 682 LP: A koje sličnosti recimo fizičko i nemački imaju?  
 683 E14: Pa zato što smo //aktivniji puno na času.// I retko samo sedimo i pišemo.  
 684 E5: //Zabavno je, zabavno mnogo.//  
 685 E7: I mi volimo oba predmeta.  
 686 E5: Na nemačkom./  
 687 E17: //Na nemačkom smo se// i kretali i sve.  
 688 E2: //Na nemačkom nema (neraz.).//  
 689 E13: I trčali.  
 690 E17: I (neraz.)  
 691 LP: I je l' vam to prija?  
 692 SuS: Da (potvrđujući verbalno i neverbalno).  
 693 P: Pa naravno. I meni sad prija (smejući se). Bukvalno kao da je (neraz.).  
 694 E15: Kad sve slušate šta smo sve radili, a zamislite tek kako je uživo.  
 695 P: Da.  
 696 LP: Dobro. Ima li neko još nešto da kaže, a ko se do sada nije javio? Hm?  
 697 E5: Ee (razmišlja glasno).  
 698 SuS: (smejući se)  
 699 E5: Nemam pojma.  
 700 E6: Časovi su super. (.) Časovi su super.  
 701 P: (smejući se)  
 702 E15: Odlično, stvarno odlično.  
 703 E7: I biće nam žao što nam Vi više nećete predavati.  
 704 E15: Šta si rekao, E5?  
 705 P: Ja ož (tužno).  
 706 E8: E5 me je nešto pitao.  
 707 E15: Jož (tužno reagujući).  
 708 LP: E11, kako je tebi pomoglo sve ovo? Kako se tebi dopalo ovo? (.) Je l' mogu  
 709 da vas zamolim samo, samo još glasnije samo.  
 710 E11: Pa kad smo se igrali (..) ee, bolje smo razumeli nego kad pišemo i kad nam  
 711 (neraz.). I (.) kroz igru brže naučimo nego kad (neraz.).  
 712 P: Nego kad samo sedite i slušate, je l' ?  
 713 E11: Da.  
 714 SuS: (potvrđujući glavom)  
 715 P: To je i normalno, zato što se što se dupli proces odvija u vašem mozgu.  
 716 Igrate se, slušate i učite podsvesno što je mnogo bolje nego ono što se buba. Je  
 717 l' tako?  
 718 SuS: (potvrđujući glavom)  
 719 LP: Čini mi se da je E1 hteo nešto skroz na početku da kaže, pa nije imao priliku.  
 720 E1: Da.

- 721 E5: Da. (.) Jesi li zaboravio?  
722 LP: Samo glasnije.  
723 E1: Nemački mi se puno sviđa. To mi je jedan od omiljenih predmeta. I ništa,  
724 mnogo su zabavni časovi (.) i voleo bih da ovako bude svake godine i tako.  
725 P: (smejući se) Možda i ja tako jednom naučim. Ćina, mogu li i ja da učim tako  
726 nemački?  
727 LP: Može, MOŽE (smešujući se)!  
728 P: Super (smejući se)!  
729 E15: Svako može samo kad hoće.  
730 P: //Naravno.//  
731 LP: //Čim se// vratiš iz Australije.  
732 P: E da!  
733 SuS: (smejući se)  
734 P: I ja volim, //samo sam još danas tu.//  
735 E15: //Idete da gledate kengure?//  
736 E8: Kengure (smejući se)?  
737 P: Ja sam samo još danas tu, a od sutra nisam.  
738 E6: Do kad?  
739 P: Pa jedan duži period.  
740 E15: A zašto?  
741 E2: Mesec dana?  
742 P: Nije meseca dana. Duže.  
743 E15: Više godina. U Australiju idete.  
744 P: (smejući se)  
745 E17: Hoćete nam se vratiti?  
746 P: Pa, hoću. Dolaziću da vas posetim.  
747 E15: Koji se tamo jezik govori?  
748 P: Engleski.  
749 E4: Hm (ne oduševljeno).  
750 E13: Jaoj (tužno reagujući).  
751 E2: Nastavnice, to je tužno.  
752 P: (smejući se) //Jeste.//  
753 E15: //I banane nam donesite.//  
754 P: Baš ću da vidim kako tamo deca uče. Da li malo primenjuju ovu dramsku  
755 pedagogiju.  
756 SuS: (neki slegajući ramenima, neki negirajući glavom)  
757 P: Nemaju Ćinu?  
758 E15: Ne.  
759 E17: Ne.  
760 E14: Da, i mi se plašimo kako će nam biti sa novom nastavnicom, pošto smo vi  
761 navikli na/  
762 P: Biće vam dobro.  
763 LP: Ja bih i vama još jednom da se zahvalim, jer mi je stvarno mnogo, mnogo,  
764 mnogo lepo sa vama i vi to znate. I stvarno bih volela da nastavite i dalje da  
765 tako vredno radite, da budete toliko dobri i da naučite taj jezik i da se družimo  
766 što pre ponovo.  
767 E15: I mi se nadamo, nastavnice.  
768 E13: //Hoćemo.//

- 769 E17: //Hoćemo.//  
770 E7: Borite se da nam predajete i u 7. i 8. razredu.  
771 E14: Borite se, nastavnice!  
772 SuS: (potvrđujući glavom)  
773 P: Ona će da se bori. A vi i dalje koristite taj vaš entuzijazam i tu volju. Pa i ako  
774 nekad vam nije baš sve, vi gledajte da napravite jednu lepu atmosferu za  
775 učenje.  
776 E15: Hoćemo.  
777 P: Vidite da je to dobro tako.  
778 E15: Da.  
779 LP: Hvala!

### C.3 Übersetzung des Transkripts

1 P: Aha (lacht). Nun wird das Gespräch aufgenommen. Nun müssen wir darauf aufpassen, was gesagt  
2 wird. Kleiner Scherz. Nein. Also ganz locker. Nur weil das Gespräch aufgenommen wird, stehen wir  
3 doch nicht unter Druck. Ihr habt euch sowieso schon daran gewöhnt, oder?<sup>1</sup>  
4 SuS: Ja (alle stimmen verbal und nonverbal zu).  
5 P: Ihr habt das ja schon einmal gemacht.<sup>2</sup> Also ganz locker. Es hört niemand zu. Erzählt doch mal, wie  
6 es in den Ferien war?  
7 SuS: Super! Toll (alle zustimmend)!  
8 P: Habt ihr euch dermassen gut von der //Schule// erholt, dass ihr die Hälfte bereits vergessen habt?  
9 E5: //Nein.//<sup>3</sup>  
10 E12: //Das haben wir.//  
11 E6: //Nein.//  
12 E12: //Ja.//  
13 E7: Nein, noch ein bisschen wäre gut gewesen.  
14 E15: Also/  
15 P: Also habt ihr?  
16 E12: Noch //ein bisschen.//  
17 E2: //Noch// ein paar Monate.  
18 P: Ach, //man wünscht sich// immer noch ein bisschen mehr (lacht). Oder?  
19 E6: //Noch ein Jahr.//  
20 SuS: Ja (alle stimmen verbal und nonverbal zu).  
21 P: Gut. Wenn ihr jetzt zurückblickt, dann haben wir ja eine gewisse Zeit hinter uns. Es ist wie viel  
22 vergangen: zwei Monate, oder? Oder mehr? Wie findet ihr das letzte Jahr? Letztes Jahr wart ihr in  
23 der 5. Klasse und alles war neu, weil ihr gerade von der Lehrerin gekommen seid.<sup>4</sup> Wie war das für  
24 euch? Wie würdet ihr die Stunden vom letzten Jahr beschreiben? Was war anders, neu, hm? (...)  
25 Wie, ich meine, ich nehme an, dass alles anders war, weil ihr andere Lehrpersonen und neue Fächer  
26 hattet. Und was würdet ihr jetzt nach zwei bis zweieinhalb Monaten zum Unterricht in der 5. Klasse  
27 sagen?<sup>5</sup> (..) War es wie erwartet?  
28 <sup>6</sup>  
29 E14: Ja.  
30 SuS: (manche nicken)  
31 P: Oder ein wenig anders?  
32 E15: Ehrlich gesagt dachte ich, dass die Lehrer furchtbarer sein werden.  
33 E14: Ja.  
34 P: Und dabei waren sie gar nicht so //furchtbar//?  
35 E12: //Nein.//  
36 E15: Genau.  
37 E18: Mhm (verneinend).  
38 P: Und wie waren die Stunden?  
39 E10: Na ja, //es kommt darauf an, bei wem.//  
40 E15: //Sie haben Spass gemacht.// Manchmal waren sie langweilig.  
41 P: Mhm, nun gut, aber da (..) aber da einige Spass gemacht haben und einige langweilig waren,  
42 welche würdet ihr von all diesen Stunden insbesondere hervorheben? Welcher Unterricht hat  
43 //denn// am meisten Spass gemacht?  
44 E14: //Deutsch.//  
45 E15: //Deutsch.//  
46 SuS: DEUTSCH (alle gleichzeitig)!  
47 P: Deutsch (überrascht)? Ach, was für ein Zufall! Warum Deutsch?  
48 E14: Weil wir nicht dasselbe wie //sonst gemacht haben.//



- 49 E17: //Weil wir gespielt haben.//  
50 E9: //Weil wir nicht wie bei den anderen, sondern spielerisch //gelernt haben.  
51 E13: Sondern mit Spass.  
52 E14: //Wir haben immer// irgendwelche Spiele gespielt und so was. Und es war nicht/  
53 E11: //Sondern gespielt.//  
54 E15: //Wir haben gespielt.//  
55 E12: Und spielerisch wiederholt.  
56 E14: Ja und es war nicht //wie in den anderen Stunden.//  
57 E14: //Es war nicht langweilig.//  
58 E13: //Ja.//  
59 P: Ah (überrascht). Also war es ganz anders als bei den anderen?  
60 E12: Ja.  
61 E8: Ja.  
62 E12: Und es war nie langweilig.  
63 P: Das ist gut. Ist das gut?  
64 SuS: Ja (alle stimmen verbal und nonverbal zu).  
65 E5: Super.  
66 P: Also denkt ihr, dass das nur gespielt oder so auch gelernt habt?  
67 E14: Ja, und auch viel/  
68 E4: //Gelernt!//  
69 E7: //Auch// gelernt!  
70 E13: Ja, //gelernt.//  
71 E17: Ja und es war sehr gut, dass wir alles, was wir gelernt haben, wiederholt haben und darum  
72 mussten wir zu Hause nicht viel lernen.  
73 E12: Und wir lernen so viel schneller und viel leichter.  
74 SuS: Ja.  
75 P: Und viel wirksamer, oder?  
76 E12: Ja.  
77 E11: Ja.  
78 P: Mhm (bejahend). Und was ist mit den anderen Stunden. Wie sieht es damit aus?  
79 E14: Wir müssen uns halt zu Hause mehr bemühen, //weil// wir nicht genügend arbeiten.<sup>7</sup>  
80  
81 E2: //Genau.//  
82 P: Und dann ist es anstrengender?  
83 E15: Genau.  
84 SuS: (die Mehrheit nickend)  
85 P: Und was meint ihr (..) könnte das jemand anders/ Wir haben mal darüber gesprochen. Ich habe es  
86 vergessen. Seither sind ja zweieinhalb Monate vergangen. Könnten man andere Fächer auch so  
87 lernen?  
88 SuS: Ja, das könnten sie (alle stimmen verbal und nonverbal zu).  
89 P: Zum Beispiel?  
90 E12: Serbisch.  
91 E18: Ja, Serbisch.  
92 P: Was würde das bringen, wenn man dramapädagogisch Serbisch lernen würde? Wie würde das  
93 aussehen?  
94 E15: Es würde mehr Spass machen.  
95 P: Was könnte man machen?  
96 E15: Wir könnten spielen.

97 P: Wie zum Beispiel ein Werk behandeln, oder?  
98 SuS: Ja (die Mehrheit zustimmend).  
99 E14: Ja, sodass es interessanter ist.  
100 E15: Und so, dass wir das Buch nicht nur durchlesen und gleich schreiben müssen, sondern dass wir  
101 zuerst auch Theater spielen können oder Ähnliches.  
102 P: Mhm (zustimmend).  
103 E11: Dann macht es mehr Spaß.  
104 P: Ja, ja. (.) Was könnte man sonst noch? Noch andere Fächer?  
105 E12: Mathematik.  
106 P: Mathematik (überrascht)?  
107 SuS: (lachen)  
108 P: Wie könnte man Mathematik dramapädagogisch lernen? Hm?  
109 SuS: (lächeln)  
110 E7: Gar nicht.  
111 E2: Indem wir Theater spielen, aber mit //Zahlen.//  
112 P: //Das geht, das geht.// Gute Idee. Gefällt mir.  
113 E15: Zum Beispiel die Einmaleins-Tabelle, da können wir bei einer Zahl anfangen und dann im Kreis  
114 und im Kreis und //so weitermachen, bis wir fertig sind.//  
115 E14: //Ja, genauso wie wir es im Deutschunterricht gemacht haben.//  
116 P: Hm (überrascht). Na sieh mal einer an! Sie haben gute Ideen.  
117 LP: Mhm (zustimmend).  
118 E14: Ja, im Biologie- und Geographieunterricht ginge es auch.  
119 E17: Ja.  
120 E15: Ja, man könnte eine Lektion lernen, und dann eine Frage und wir alle sagen die Frage und dann  
121 jemand anders //und immer wieder so von vorne.//  
122 E12: //Ja, und auch mit Liedern.//  
123 E2: Weil die Fächer an sich interessant sind.  
124 E12: Mit einem Liedchen.  
125 P: Was mit Fächern?  
126 E2: Na, ähm, Geschichte, Geographie, Biologie, das sind alles interessante //Fächer.//  
127 P: //Ja, sie,// sind //sehr interessant.//  
128 E14: //Ja, wenn man sie auf eine gute Art// unterrichten würde, wäre sie viel interessanter.  
129 E17: Ja.  
130 P: Du findest, dass es mit dieser Dramapädagogik, die die Lehrerin eingeführt hat, interessanter sein  
131 könnte?  
132 SuS: //Ja.// (alle stimmen verbal und nonverbal zu)  
133 P: Gut. Sag mir, ich meine, sagt mir wie – nehmen wir als die Deutschstunden als Beispiel. Ihr habt so  
134 gelernt, ihr habt Deutsch so gelernt. Also erzählt mir jetzt bitte, worauf sich das ausgewirkt hat, dass  
135 es dann besser war? Vielleicht auf die Grammatik, auf das Sprechen, aufs Verstehen? Was habt ihr  
136 daran so gut gefunden?  
137 E15: Aufs Sprechen.  
138 E1: //Auf alles.//  
139 E5: //Sprechen.//  
140 E17: Aufs Sprechen.  
141 E2: //Sprechen.//  
142 E12: Aufs Sprechen.  
143 E14: Ja, so war es leichter, denn so haben wir/ Für uns war es etwas ganz Neues. So haben wir noch  
144 //nie gelernt.//

145 E15: //Wenn wir ein Wort,// zum Beispiel, hmm, viele Male spielerisch //wiederholen, dann prägt  
146 sich das in unser Gedächtnis ein// und dann können wir alles.  
147 E14: Ja, wir wiederholen es und irgendwie prägt sich das in unser Gedächtnis ein.  
148 P: Stimmt. //Das ist wirklich so.//  
149 E12: //Ja. Und für die Grammatik// war es sehr nützlich.  
150 P: Für die Grammatik?  
151 E15: Ja.  
152 E14: Ja.  
153 E18: Ja.  
154 P: Warum für die Grammatik?  
155 E12: Ja wenn wir Fehler machen, dann korrigiert uns die Lehrerin nicht immer. Und dann können wir  
156 so //besser// lernen, weil/  
157 E14: //Ja.//  
158 P: Super! Ja so ist es. Ist es für die Lehrerin interessanter, wenn sie so unterrichtet, hm (lacht)? //Was  
159 kann die Lehrerin dazu sagen?//  
160 LP: //Lass uns doch hören, was sie zu sagen haben.// Was für einen Eindruck vermittele ich, wenn ich  
161 so unterrichte? Was sagt ihr?  
162 P: //Was denkt ihr, wie die Lehrerin// aussieht?  
163 E14: Ja, Sie //sind immer gut gelaunt!//  
164 E15: //Sie sind immer gütig.//  
165 SuS: (lachen)  
166 P: Genau deswegen! Und wie sehen die anderen Lehrer aus, wenn sie auf die andere Art und Weise  
167 unterrichten?  
168 E17: Kommt darauf an, //je nachdem wer.//  
169 E4: Na ja, //sie sind ernster.//  
170 E7: Sie sind ernster.  
171 E5: Ernster als (.) //Viel// ernster.  
172 E14: //Ja.//  
173 P: Bewirkt das bei euch ein anderes //Verhalten?//  
174 E14: //Ja, Druck.//  
175 E17: Ja.  
176  
177 P: Druck, ja?  
178 E15: Ja.  
179 E14: Ja, wenn jemand nicht gut gelaunt ist, dann beeinflusst uns das.  
180 E17: Und dann ist es in der Stunde total langweilig.  
181 P: Aha, total langweilig.  
182 E14: Ja.  
183 P: Und so?  
184 E14: So //ist es viel interessanter.//  
185 E17: // ist es viel interessanter.//  
186 E15: Die Lehrerin ist immer fröhlich. Sie //lacht. Sie // ist nie traurig. Jedes Mal gibt es neue Spiele.  
187 Wir wiederholen alles, was neu ist, fünfhundertmal. Es macht Spass und ist schön.  
188 E17: //Ja.//  
189 P: Mhm (bejahend). Und ich denke, dass die Lehrerin das Gleiche fühlt, sodass das beidseitig ist.  
190  
191 E17: Ja.  
192 E15: Ja.

193 P: Aha, okay. Dann sagt mir, also, ihr habt doch gesagt, dass euch das auch zu Hause helfe.  
194 E8: //Es hilft.//  
195 E15: //Ja.//  
196 E17: //Ja.//  
197 E14: Ja, wir haben zu Hause mehr Freizeit im Vergleich zu anderen Fächern, für die wir viel mehr  
198 allein lernen müssen.  
199 P: Mhm, das heisst, dass die Lernzeit reduziert //wird.//  
200 E14: //Ja.//  
201 E5: //Ja.//  
202 P: Ja, oder?  
203 E15: Ziemlich.  
204 P: Habt ihr was dazu zu sagen (sich den anderen zuwendend)? Ihr habt die Dramapädagogik ja auch  
205 erlebt. Könntet ihr uns etwas vorspielen? Etwas aufführen? Hm? (scherzend)  
206  
207 SuS: (lächeln)  
208 P: Wer war das letzte Mal nicht dabei? Wer war das nochmal?  
209 E10: Ich.  
210 P: Lass mich mal hören, wie du den dramapädagogischen Unterricht erlebt hast.  
211 E10: Es hat Spass gemacht. Vor allem war die Lehrerin immer gut drauf. Sie lachte sogar, auch wenn  
212 sie erkältet war.  
213 E17: Ja.  
214 P und SuS: (lachen)  
215 E4: Und es macht Spass mit ihr.  
216 E17: Es hat wirklich sehr viel Spass gemacht!  
217 E10: Ich hoffe, dass es nächstes Jahr auch so sein wird.  
218 P: Mhm, und was das Lernen betrifft? Wie hat das auf dich gewirkt?  
219 E10: Na wir haben leichter gelernt und hatten mehr Zeit für andere Fächer.  
220 P: Mhm, also wenn die Sprache so gelernt wird/  
221 E12: Ist es viel leichter.  
222 SuS: (die Mehrheit kopfnickend)  
223 P: Viel leichter.  
224 LP: Und warum denkt ihr, dass es so leichter war, als wenn wir schriftlich (.) oder wie auch immer  
225 gelernt hätten?  
226 E7: Na weil //es mehr Spass gemacht hat.//  
227 E18: //Es hat mehr Spass gemacht,// was dazu führte, dass wir schneller gelernt haben.  
228 LP: Könntet ihr bitte einer nach dem anderen sprechen? Ansonsten wird man nichts hören können.  
229 E7: Ja weil es mehr Spass gemacht hat, denke ich. Ähm, (.) wir haben gelernt und gleichzeitig gespielt.  
230 E15: Frau Dragović.<sup>8</sup>  
231 LP: Gut.  
232 E4: Wir haben das, was wir lieben, mit dem, was wir nicht lieben, vermischt.  
233 SuS: (manche kopfnickend)  
234 E15: Und es hat sich herausgestellt, dass wir es lieben.  
235 E7: Alles in allem (den Satz von E15 beendend).  
236 LP: Wir haben das, was wir lieben, mit dem, was wir nicht lieben, vermischt? //Ist es also besser so?  
237 E15: //Ja.//  
238 E4: //Ja, es war besser so.//  
239 E7: //Besser!//  
240 LP: Hervorragend! Gut.

- 241 E15: Ich weiss zum Beispiel, wie viel ich für Englisch lernen muss, um eine Fünf zu bekommen. Und  
242 da muss ich fast nichts zu Hause lernen. Ich kann fast alles und habe eine Fünf. //Es ist// viel leichter!  
243 E12: //Ja.//  
244 E14: Ja, //irgendwie sprechen wir viel leichter.//  
245 E15: //Viel leichter als zum Beispiel// Englisch; da lerne ich so viel und habe trotzdem dieselbe Note.  
246 Und das hier lerne ich fast überhaupt nicht. Fast alles im Unterricht. Und dann habe ich viel mehr Zeit  
247 für die anderen Fächer.  
248 E14: Ja.  
249 LP: Ja, vieles davon lernt ihr //bereits// im //Unterricht.//  
250 E2: //Ja.//  
251 E17: //Ja.//  
252 LP: Und dann müsst ihr weniger zu Hause lernen, //oder?//  
253 E14: //Ja. Zum Beispiel// im Gegensatz zum Deutschunterricht sprechen wir auf Englisch viel mehr als  
254 wir schreiben. Und dann fällt es einem leichter zu sprechen.  
255 LP: Lernt ihr zu Hause mehr Englisch?  
256 E12: //Ja.//  
257 E14: //Viel mehr.//  
258 E9: Ja.  
259 E14: Ja.  
260 E15: Ja.  
261 E2: Aber Frau Dragović,<sup>9</sup> wenn wir in jeder Stunde schreiben würden, dann wäre es für uns langweilig  
262 und dann wären wir immer //von anderen// Sachen abgelenkt.  
263 E14: //Und immer dasselbe.//  
264 E6: Immer von etwas anderem. Und so achten wir immer auf das, was Spass macht.  
265 P: Aha!  
266 E6: Und wir denken dann darüber, wie viel wir schreiben müssen und/  
267 E18: Und denken an etwas anderes. Und so macht es an sich Spass und dann konzentrieren wir uns  
268 darauf.  
269 P: Aha, bravo. Genau. Ich möchte euch noch etwas fragen. Als die Lehrerin in die 5. Klasse gekommen  
270 ist, sich vor euch hingestellt hat und euch gesagt hat, wie ihr arbeiten und was ihr machen werdet,  
271 was habt ihr dann dabei gedacht?  
272  
273 E14: Ja dass es so wie in allen anderen Stunden sein wird. Das es nichts/  
274 P: Ihr habt nicht geglaubt, dass es wirklich //so sein wird?//  
275 E14: //Ja.//  
276 E2: //Ja.//  
277 P: Und hattet ihr vielleicht ein bisschen Angst?  
278 E14: Nein.  
279 E15: Nein.  
280 SuS: (kopfschüttelnd)  
281 P: Nein?  
282 E14: Nein, aber/  
283 P: Das, woran ihr geglaubt hat, führte mit der Zeit/  
284 E15: Zum Glauben.  
285 P: Dazu, dass ihr vergewissert war. Genau. ja, ihr habt gesehen, dass es anders ist.  
286 E15: Ja.  
287 SuS: (nickend)  
288 P: Also war es doch so, wie es sein sollte.

289 E14: Ja.  
290 E12: Ja.  
291 P: Und wie würdet ihr Deutsch jetzt gerne weiterlernen?  
292 SuS: So wie bis jetzt (alle gleichzeitig)!  
293 E15: Nicht nur Deutsch, sondern auch andere Fächer.  
294 P: Aha, auch andere Fächer.  
295 E17: Geschichte zum Beispiel.  
296 E15: Und Serbisch.  
297 P: Wie im Geschichtsunterricht? Wie würdet ihr die Dramapädagogik einsetzen?  
298 E15: Wir würden ein Ereignis vorspielen, eine Szene, etwas/  
299 E6: Ha (lacht).  
300 E4: Jahre wiederholen.  
301 P: Schön! Ich sehe, dass euch das gefallen haben muss.  
302 LP: Und wie gefällt euch die deutsche Sprache? Unabhängig davon, wie die Stunden waren. Ich weiss,  
303 dass euch der Unterricht gefallen hat. Aber //die deutsche// Sprache an sich?  
304 E15: //Die Sprache?//  
305 LP: Ja.  
306 E15: Eigentlich gut!  
307 E14: Am Anfang habe ich die Sprache wegen der Aussprache schwieriger gefunden, weil sie anders  
308 als im Englisch ist, weshalb wir einiges durcheinander gebracht haben, aber dann war es //leichter.//  
309 E12: //Und die Sprache ist// viel leichter als Englisch.  
310 E15: Ja.  
311 E4: Ja.  
312 SuS: (kopfnickend)  
313 E7: Und jetzt //können wir Deutsch besser als Englisch.//  
314 E14: //Weil es irgendwie dem Serbischen ähnelt.//  
315 E7: Ja.  
316 E17: Auf Deutsch können wir Fragen stellen, uns vorstellen und alles, und auf Englisch eher weniger.  
317  
318 P: Aha. Und seit wann lernt ihr Englisch?  
319 E14: Seit der 1. Klasse.  
320 SuS: Ja (alle gleichzeitig und/oder nicken).  
321 E17: Und auch davor.  
322 E13: Und wir sind mündlich im Deutschen viel besser als im Englischen.  
323 E17: Ja.  
324 E14: Ja, als im Englischen. Die englische Aussprache müssen wir viel mehr üben.  
325  
326 E17: Im Englischunterricht //je nach Lektion.//  
327 E2: //Auf Englisch// stottern wir nur.  
328 E7: Ja.  
329 E14: (lacht)  
330 E13: Wenn die Lektionen abgefragt werden.  
331 E14: Ja.  
332 P: Ja. Darum geht's. //Dass ihr euch von der Angst befreit.//  
333 E15: //Am Anfang war es ein bisschen (unv.)//  
334 P: Und von der Sprachangst könnt ihr euch //nur durch// das Nachahmen des Lebens befreien.  
335  
336 E17: //Ja.//

- 337 P: So wird die Sprach eigentlich gelernt. Wie eure Muttersprache. Ihr habt sie nicht schwer gelernt,  
 338 sondern, indem ihr euch bewegt, nachgeahmt und gestikuliert habt, und so lernt ihr auch //mit  
 339 dieser Dramapädagogik//. Hattet ihr Angst, als ihr Deutsch als Fach bekommen habt? Seid ihr vor der  
 340 Sprache erschrocken?  
 341 E14: //Ja.//  
 342 E13: //Ja.//  
 343 SuS: Ein bisschen (die Mehrheit gleichzeitig).  
 344 E5: Nicht dermassen.  
 345 E4: Nein.  
 346 P: Habt ihr gedacht, dass die Sprache schwer sein wird?  
 347 E15: Ich schon.  
 348 E6: //Ja.//  
 349 E5: //Ja.//  
 350 E6: Ich nicht.  
 351 P: Nahm diese Angst ab?  
 352 SuS: Ja (alle gleichzeitig).  
 353 P: Und warum hattet ihr denn Angst?  
 354 E14: Weil alles neu war und weil wir //davor nie// irgendetwas auf Deutsch/  
 355 E2: //Ich weiss es nicht.//  
 356 E12: Wir haben gedacht, dass Deutsch schwieriger als Englisch ist.  
 357 E14: Ja.  
 358 E6: Ja.  
 359 P: Und dann?  
 360 E15: Dann war es interessanter, und dann besser/  
 361 E12: Dann wurden wir überrascht.  
 362 E14: Vielleicht ist Deutsch doch schwieriger als Englisch. Vielleicht hatten wir das Gefühl, dass  
 363 Deutsch leichter ist, nur, weil wir anders gelernt haben.<sup>10</sup>  
 364 E13: //Ja.//  
 365 E17: Wir haben anders gelernt.  
 366 P: Ja, das ist also das Wesentliche.  
 367 LP: Sagt mir bitte auch, ob ihr wegen der Art, wie wir gearbeitet haben – mit den Mitteln des  
 368 Theaters und mit spielerischen Aktivitäten –, Angst davor hattet, auf Deutsch zu sprechen?  
 369 SuS: Ja (alle gleichzeitig).  
 370 LP: Denn als ich die Fragebögen analysiert habe, habe ich gesehen, dass ihr eigentlich am meisten vor  
 371 dem Sprechen Angst hattet. Und dass ihr am meisten Lampenfieber hattet, aber dass das mit der Zeit  
 372 verschwand. Könntet ihr mir jetzt bitte erklären, warum ihr früher so viel Angst hattet und jetzt eher  
 373 nicht? Hat sich das verändert?  
 374  
 375 E14: //Zu sprechen. Ja.//  
 376 E15: Ich weiss nicht, Frau Dragović.<sup>11</sup> Ich hatte am Anfang Angst, weil ich nie, nie, aber wirklich nie  
 377 auf Deutsch gesprochen habe und, wie Sie wissen, konnte ich kein einziges Wort, einfach nichts. Ich  
 378 hatte Angst. Ich habe die ganze Zeit geschwiegen und habe so getan, als könne ich nichts.  
 379 E14: Ja.  
 380 E15: Und jetzt haben wir irgendwie dank dem Spielen gelernt, dass während uns andere Lehrer  
 381 anschreien, dass Sie es uns schön erklären und danach hatte ich das Gefühl, dass Sie gütig sind, dass  
 382 man bei Ihnen Fehler machen kann und dass Sie es uns //nur noch besser// erklären werden und so.  
 383 E13: //erklären//  
 384 E17: Es ist auch besser für uns, wenn Sie uns korrigieren.

385 E2: Ja.  
386 P: Natürlich.  
387 LP: Und hattet ihr am Anfang Angst vor dem Theaterspielen?<sup>12</sup>  
388 SuS: Ja (alle gleichzeitig).  
389 E14: Ja, weil wir uns immer gefragt haben: Wie werden wir das sagen, wie schaffen wir das. Und  
390 später war das verschwunden, weil wir das wiederholt gemacht haben. Und bei diesen Fragebögen  
391 hatte ich am Anfang viel Angst. Ich habe mich/  
392 E15: Zuerst dieser Fragebogen/  
393 E14: Ja und danach/  
394 E15: war es besser.  
395 (Ein Traktor fährt vorbei und unterbricht die Diskussion)  
396 LP: Warten wir doch lieber, bis der Traktor vorbeigefahren ist. Man wird ansonsten nichts hören  
397 können. Und was denkt ihr hat dazu geführt, dass ihr weniger Angst und Lampenfieber hattet?  
398 E15: Ja Sie, Frau Dragović.<sup>13</sup> Ich weiss nicht, ob Sie uns ein einziges Mal angeschrien haben oder ob  
399 Sie gesagt haben, dass etwas nicht erlaubt sei. Sie haben immer nur gebrüllt: «Du kannst das!  
400 Langsam!» Und Sie haben die Wörter immer fünfhundertmal //wiederholt,// damit wir uns merken/  
401 E17: //Ja.//  
402 E14: Und irgendwie geben Sie uns das Gefühl der Hoffnung.  
403 E2: Und Sie fördern die Schüler, //die ein wenig schlechter sind.//  
404 E17: //Sodass sie einen Fünfer bekommen.//<sup>14</sup>  
405 E15: Und wenn wir bei anderen Lehrern etwas falsch machen, dann schreien uns alle an und dann  
406 hören viele von uns auf // zu sprechen (unv.).//  
407 E14: //Und dann, ja,// dann haben wir Angst/  
408 E2: Ja.  
409 SuS: (die Mehrheit kopfnickend)  
410 E15: Und Sie zum Beispiel haben uns nie, aber nie angeschrien. Sie haben uns immer alles langsam  
411 erklärt und all das hatte einen Einfluss. Später haben wir uns angepasst und angefangen zu sprechen.  
412  
413 P: Mhm (zustimmend).  
414 LP: E17 hat etwas gesagt. Ich habe es aber nicht gehört  
415 E17: Ja Sie haben auch den etwas leistungsschwächeren Schülern geholfen, besser zu werden, sodass  
416 (.) sodass sie auch Fünfer bekommen können. Sodass sie nicht nur Dreier und Vierer haben.<sup>15</sup>  
417 P: Mhm (zustimmend).  
418 E17: Zum Beispiel.  
419 P: Das motiviert die Schüler also?  
420 E15: Ja.  
421 E7: Sie haben mit Ihrer positiven Einstellung unsere Ängste fortgejagt.  
422 P: //Oh// (begeistert).  
423 LP: //Nur ein bisschen// lauter bitte.  
424 E7: Sie haben mit Ihrer positiven Einstellung, ich möchte sagen, (.) wir hatten danach keine Angst  
425 mehr und konnten mit Leichtigkeit sprechen.  
426 P: //Oh// (begeistert).  
427 E14: //Ja und irgendwie,// haben wir Angst bei manchen Lehrern. //Und dann finden wir alles/ //  
428  
429 E8: //Ja. Sie schreien nur herum,// sie bestrafen nur.  
430 E14: Und dann fangen wir an, das Fach// zu hassen.//  
431 E2: //Und dann sitzt uns// die Angst in den Knochen.  
432 E14: Ja (lächelnd).



- 433 P: Oh je (aufseufzend). Ja, das ist halt das traditionelle Model. (.) Dann ziehen wir also den Schluss,  
 434 dass es so viel besser ist. Denkt ihr, dass man dramapädagogisch besser lernt, als wenn man nur  
 435 schreibend lernt?
- 436 SuS: //Ja// (die Mehrheit gleichzeitig).
- 437 E13: Weil wir so sprechen und mündlich üben, aber auch die Grammatik.
- 438 E15: Und die //Grammatik.//
- 439 E2: //Ja.//
- 440 E7: //Ja.//
- 441 P: //Aha,// mehrere Sachen auf einmal.
- 442 E4: //Und Wörter.//
- 443 E13: Ja.
- 444 E15: Aber, Frau Ljubičić,<sup>16</sup> es bringt nichts, wenn wir mit jemandem spielen und dann bestraft und  
 445 angeschrien werden, sobald wir einen Fehler machen. Und ich kann mich nicht erinnern, dass uns die  
 446 Lehrerin einmal während des ganzen Jahres bestraft hat. Sie hat kein einziges Mal geschrien. Sie ging  
 447 gut mit uns um. Sie hat auch schön erklärt. Andere würden uns gleich beim ersten Fehler bestrafen  
 448 oder uns eine schlechte Note geben. Das hat die Lehrerin nie gemacht.<sup>17</sup>
- 449 SuS: (die Mehrheit kopfnickend)
- 450 LP: Sagt mir bitte, ähm/
- 451 P: Das ist nett.
- 452 LP: An welche Stunde könnt ihr euch besonders gut erinnern? Oder welche Aktivität hat euch  
 453 besonders gut gefallen? Oder/
- 454 SuS: Paprika (einige gleichzeitig)
- 455 LP: //Paprika?// Okay.
- 456 P: //Was ist das?// Worum ging es da?
- 457 E13: Da haben wir //die Zahlen spielerisch geübt.//
- 458 E15: //Wir haben die Zahlen auf// Deutsch gesagt und wenn (unv.), dann sagst du Paprika.
- 459 E14: Ja. Und dann müssen wir schnell im Kreis gehen. Und wenn jemand einen Fehler macht (unv.)//
- 460 P: Ein interessantes Spiel (unv.) wird gespielt.
- 461 LP: Aber sagt mir bitte: Erinnert ihr euch an das Spiel, mit dem wir die Artikel gelernt haben?
- 462 SuS: Ja (die Mehrheit gleichzeitig).
- 463 LP: Da dies mit der Grammatik zu tun hatte. Mit dem Tanzen //oder mit den Tieren?//
- 464 SuS: Ja (die Mehrheit gleichzeitig).
- 465 E14: //Mit den Tieren.//
- 466 E17: Als wir nach links und rechts gezeigt haben.
- 467 LP: Wir haben nach links und rechts gezeigt. Und hat euch dieses Spiel geholfen, die Artikel zu  
 468 lernen?
- 469 SuS: //Ja// (die Mehrheit gleichzeitig und/oder nickend).
- 470 E15: Ja. Und die Artikel der Tiere. Als wir im herumlaufen und gezeigt haben, welches wir sind/
- 471 E14: Ja und als wir das mit «der die das» (...) (lacht).
- 472 E17: Und als wir die Familie beschrieben. Als wir //Fotos mitgebracht haben.//
- 473 E14: //Ja, mit Fotos.//
- 474 E15: Das mit «der, das, links, rechts» und so.
- 475 E12: Ja.
- 476 E14: Ja.
- 477 P: Ist spannend, würde ich sagen.
- 478 E14: Ja, als wir uns orientieren mussten, und dann/
- 479 P: Mhm, wie gern ich doch jetzt in die Schule gehen würde und solche Stunden hätte (lächelnd).
- 480

481 SuS: (lächeln)  
482 LP: Und die Rollenspiele, die wir vorbereitet haben?  
483 E15: Das war auch interessant.  
484 E14: Ach ja, das.  
485 E15: Theaterspielen.  
486 E14: Ja, Theaterspielen.  
487 E4: Und die Rollenspiele, die wir vorbereitet haben, //das (.) hat (.)// uns sehr geholfen.  
488 E15: //Das hat uns sehr geholfen.//  
489 P: Mhm, meint ihr damit, dass es nützlich war?  
490 E14: Ja.  
491 E2: Und wenn wir zum Beispiel eine Prüfungsaufgabe nicht lösen können, dann fällt uns ein, wie gütig  
492 unsere Lehrerin ist// und das gibt uns noch ein bisschen Kraft, die Prüfungsaufgabe zu lösen.  
493 E17: //Ja, dann fällt uns das Spiel ein.//  
494 P und LP: (lachen)  
495 E14: Ja, oder ein Spiel. Wir erinnern uns daran und dann spulen wir das Spiel im Kopf zurück, um zu  
496 sehen, wie wir es gemacht haben und dann fällt es uns ein und wir lösen die Aufgabe.  
497 E15: Ja.  
498 P: Ja, das hört sich auch ganz gut an. Aber ich möchte euch jetzt eine andere Frage stellen. Eure  
499 Lehrerin ist zwar da, aber ihr habt auch gesagt, dass sie gütig sei. Sie wird euch zuhören. Aber gibt es  
500 etwas, das ihr an dieser Dramapädagogik nicht so gut findet?  
501 SuS: Nein (alle gleichzeitig).  
502 P: Denkt mal darüber nach und sagt dann: Ja, das könnten wir verbessern. Das wäre einfach nur ein  
503 //Ratschlag.//  
504 E15: Raten würde ich, einfach so weiterzumachen, und so wird es für alle super sein.  
505 SuS: (die Mehrheit kopfnickend)  
506 LP: Aber vielleicht gibt es doch etwas, was euch für einen Augenblick gestört hat? E6 möchte etwas  
507 sagen, bitte sehr. (.) Doch nicht?  
508 E6: Nein.  
509 LP: Gut. (.) Vielleicht gab es etwas, das euch gestört hat und das man vielleicht ändern sollte?  
510 E14: Stimmt, das einzige, das man ändern könnte, wären die vielen Fragebögen. Das/  
511 SuS: (lachen)  
512 LP: Die Fragebögen (lacht)!  
513 E14: Ja, //ein paar gehen ja noch,// aber was wir hatten, ist zu viel (lacht).  
514 E13: //Es waren wirklich viele.//  
515 E4: Besser ist es (...) mündlich.  
516 E15: Genau.  
517 P: Also gibt es nicht einmal Kleinigkeiten?  
518 SuS: Nein (alle gleichzeitig).  
519 E5: Die gibt es nicht.  
520 LP: Okay, ihr habt doch vorhin gesagt, dass ihr Englisch anders lernen würdet?  
521 SuS: Ja (die Mehrheit gleichzeitig).  
522 LP: Und das ihr weniger Englisch als Deutsch könntet?  
523 E12: Viel weniger.  
524 LP: Und dass ihr deswegen mehr lernen müsstet?  
525 E2: Es ist langweilig.<sup>18</sup>  
526 LP: Aber lassen wir das mal beiseite. Mich würde interessieren, ob euch Englisch als Sprache gefällt.  
527  
528 E15: Ah ja.

- 529 E13: Nicht schlecht.  
 530 E14: Nein.  
 531 E6: Ja.  
 532 E4: Na //es geht.//  
 533 E13: //Ja//, //ABER//  
 534 E7: Nicht schlecht.  
 535 E1: Ja.  
 536 P: Individuell.  
 537 E2: Ja.  
 538 E12: Es geht.  
 539 LP: Manchen //schon,// manchen nicht/  
 540 E6: //Ja.//  
 541 E12: Es geht.  
 542 E7: Ehrlich gesagt haben wir mehr Angst vor den Englischprüfungen als vor Deutschprüfungen.  
 543 P: Obwohl // ihr es besser kennt?//<sup>19</sup>  
 544 E17: //Ja.//  
 545 E2: //Egal.//<sup>20</sup>  
 546 E13: Weil wir so mehr lernen (unv.)  
 547 E14: Ja, und unabhängig davon, wie lange wir schon Deutsch lernen ääh (sich korrigierend) Englisch  
 548 lernen wir schon seit fünf oder sechs Jahren, aber Deutsch können wir irgendwie besser und wir  
 549 fühlen uns sicherer, wenn wir auf Deutsch //als wenn wir auf Englisch sprechen.//  
 550 E7: //Ja.//  
 551 E12: //als auf Englisch.//  
 552 E13: Und so, wie es jetzt ist, haben wir Angst, dass wir einen Dreier oder Vierer bekommen.<sup>21</sup>  
 553 E2: Ich habe auch Angst vor Noten.  
 554 P: Ihr habt Angst?  
 555 E13: Ja.  
 556 LP: Und hattet ihr während den Prüfungen Angst?  
 557 E15: Vor Deutschprüfungen?  
 558 LP: Ja.  
 559 E14: Na (.) //manchmal,// wenn wir uns nicht so gut auf den Test vorbereitet haben, aber/  
 560 E8: // Manchmal.//  
 561 E4: //Nein.//  
 562 E7: //Nein.//  
 563 E2: // Manchmal.//  
 564 E12: (unv.)  
 565 E11 und E9: (kopfschüttelnd)  
 566 E15: Aber sobald wir sehen,// wie leicht es ist, sind wir gelassen.//  
 567 E14: //eigentlich nicht dermaßen.//  
 568 E2: Warum? Als hätte der Test ein Maul und würde uns auffressen wollen (scherzend).  
 569 LP: Und vor der mündlichen Prüfung?  
 570 E15: Ein bisschen.  
 571 E2: Vielleicht ein bisschen //Lampenfieber.//  
 572 E5: //Ein bisschen.//  
 573 E17: // Ein bisschen.//  
 574 P: Ein bisschen // Lampenfieber?//  
 575 E15: //Weil die Prüfung// aufgenommen wurde!  
 576 P: Und was fandet ihr im Deutschunterricht leichter: Mündlich oder schriftlich getestet zu werden?

577 SuS: Mündlich (alle gleichzeitig).  
578 P: Mhm (zustimmend). Und wie findet ihr die Schriftsprache?  
579 E15: Eigentlich gut.  
580 E14: Das fanden wir nur am Anfang schwierig, wegen dieser Zeichen, Pünktchen und dieser/<sup>22</sup>  
581  
582 P: Und was denkt ihr, wie sich dramapädagogisches Lernen auf den schriftlichen Teil der Sprache  
583 auswirkt?  
584 E13: Na, irgendwie (.) //weniger (unv.).//  
585 E15: Deswegen steht alles an der Tafel und wenn wir etwas nicht wissen, dann lesen wir es und  
586 nachdem wir //ein Wort// zum fünfhundertsten Mal gesehen haben, können wir es.  
587 E14: //Ja und das wenn// (.) Da, es ist immer/  
588 P: (seufzt auf)  
589 LP: Und als wir die Rollenspiele verfasst haben?  
590 E17: //Ja.//  
591 E13: //Ja.//  
592 E15: //Ja.//  
593 E14: //Ja.//  
594 SuS: (kopfnickend)  
595 P: Also/  
596 E14: Und immer, wenn wir diese Spiele spielen, dann steht es an der Tafel und dann schauen wir  
597 darauf und dann //erinnern (.) wir uns und verknüpfen es miteinander.//  
598 P: Genau, genau, //darüber habe ich (unv.).// Ich konnte mir kein Bild davon machen, wie genau der  
599 schriftliche Teil der Sprache gelernt wird. (..) Nun gut (lächelnd). Wolltest du, E7, etwas sagen?  
600  
601 E7: (kopfschüttelnd)  
602 P: Im Bezug auf das Schriftliche?  
603 E7: (immer noch kopfschüttelnd)  
604 P: Gut.  
605 LP: Gibt es noch etwas, was ihr unabhängig von all diesen Fragen hinzufügen würdet? Etwas, das  
606 euch gefallen oder nicht gefallen hat, das euch aufgefallen ist oder woran ihr euch gerne erinnert?  
607 E15: Wir denken gerne an alle Deutschstunden, in denen wir gespielt haben, zurück, und das war  
608 //(..) fast jede Stunde.//  
609 SuS: (alle nicken)  
610 E14: Ja, und vor allem als wir //Theater gespielt haben.// Das war das Schönste!  
611 E17: Ja.  
612 LP: Vor allem als?  
613 P: //Als ihr/ //  
614 E15: //Als wir Theater gespielt haben.//  
615 P: Als ihr Theater gespielt habt?  
616 E15: Als wir Theater gespielt haben, als wir gespielt haben/  
617 E14: Ja, in Teams.  
618 P: In Teams?  
619 SuS: (manche nicken)  
620 P: Habt ihr dadurch auch andere Fertigkeiten entwickelt, nicht nur die sprachlichen?  
621 E8: Ja, zu schauspielern.  
622 E11: Ja.  
623 P: Habt ihr bei euch eine Veränderung im Bezug auf die Ausdrucksweise bemerkt?  
624

- 625 E15: Im Bezug auf die Geschwindigkeit.  
 626 P: Hm?  
 627 E15: Die Geschwindigkeit, weil die Lehrerin uns einmal Kärtchen zum Satzbau mitgebracht hat. Und  
 628 wer den Satz zuerst gebaut hat, wird, äh, die Mädchen, äh, die Mädchen spielten gegen die Jungs.  
 629 Wenn die Mädchen gewinnen, werden sie «Königinnen» genannt, und wenn die Jungs, dann  
 630 «Könige». Und so haben wir gespielt, waren schnell und die Jungs haben gewonnen (lächelnd).  
 631 E2: (unv.)  
 632 P: Also entwickelt sich nicht nur die Sprache?  
 633 SuS: Nein (alle gleichzeitig).  
 634 E15: Geschwindigkeit und die Fertigkeit, Reflexe, alles.  
 635 LP: Und falls ihr euch noch daran erinnert: hat euch die Aktivität mit dem Satzbau geholfen, als ihr  
 636 auch die Aufgabe hattet, // zuerst den Satz zusammenzusetzen.//  
 637 E15: //Und zusammenzusetzen.//  
 638 LP: Und danach hat jeder das Wort des Satzes dargestellt, wodurch ein Satz entstand. //Erinnert ihr  
 639 euch noch// daran?  
 640 SuS: //Ja// (die Mehrheit gleichzeitig).  
 641 E15: Ja, als jeder, Frau Dragović,<sup>23</sup> ein Wort erhielt und sich vor die Tafel stellte, um das Wort  
 642 darzustellen // und es// zu wiederholen/  
 643 E13: //OH JA// (begeistert)!  
 644 SuS: (manche nicken)  
 645 LP: Hat euch das geholfen DIESE WÖRTER zu lernen, die REIHENFOLGE DER WÖRTER zu lernen?  
 646 E5: JA.  
 647 LP: Oder war das nur ein Spiel für euch? Ich würde gern wissen, ob ihr diese spielerischen Aktivitäten  
 648 – E6? E6, möchtest du mir etwas sagen?  
 649 E6: E5 redet.  
 650 LP: Mich würde nur interessieren, ob ihr die Spiele gespielt habt, weil ihr damit lernen konntet, oder,  
 651 weil ihr Spass daran hattet?  
 652 E15: //Wegen des Spasses und des Lernens.//  
 653 E14: //Hat Spass gemacht und war lehrreich.//<sup>24</sup>  
 654 E13: //Ja wir dachten, dass wir nur spielen würden,// aber eigentlich haben wir nach etwa einem  
 655 halben Jahr kapiert, dass wir //(.) gelernt haben.  
 656 E17: //Dass es das Lernen erleichtert.//  
 657 E14: Dass wir viel mehr gelernt haben.  
 658 P: Ah (begeistert). Das ist es also. Ihr habt also Folgendes eingesehen: Hey, ich werde ja auch was  
 659 lernen.  
 660 SuS: Ja (auch nonverbal zustimmend).  
 661 E15: Und es hat viel mehr Spass gemacht und es war nicht langweilig.  
 662 E1: Ja.  
 663 LP: Also macht es nicht nur Spass, sondern es ist auch nützlich?  
 664 SuS: Ja (auch nonverbal zustimmend).  
 665 E14: Zwei in eins.<sup>25</sup>  
 666 P: (lacht)  
 667 LP: Zwei in eins (lächelt)?  
 668 P: Zwei in eins.  
 669 E15: Ja, in manchen Stunden, in denen die Lehrerin unterrichtet hat, drehen wir uns nur und  
 670 schauen, wer mit wem redet und mit wem wir reden könnten.  
 671 SuS: (kopfnickend)  
 672 E14: Ja.

673 E15: Und da haben wir keine //Zeit.// Wir sind stets in Bewegung, im Spiel/  
674 E14: //Ja, und in (.)// In allen Stunden schauen wir auf die Uhr und warten, bis es läutet. Und im  
675 Deutschunterricht vergessen wir das irgendwie.  
676 E15: Ja, und wir sind traurig, wenn es läutet.  
677 E7: Ja, und die Zeit vergeht //schneller.//  
678 E5: //Ja, genau wie im// Sportunterricht.  
679 E14: Ja (lacht).  
680 LP: Im Sportunterricht (lächelnd)?  
681 P: (lacht)  
682 LP: Und welche Gemeinsamkeiten haben der Sport- und Deutschunterricht?  
683 E14: Ja weil wir viel //aktiver in der Stunde sind.// Und wir sitzen und schreiben selten.  
684 E5: //Es macht Spass, es macht sehr viel Spass.//  
685 E7: Und wir lieben beide Fächer.  
686 E5: Im Deutschunterricht/  
687 E17: //In den Deutschstunden haben wir uns// bewegt und alles andere.  
688 E2: //Im Deutschunterricht gibt es kein (unv.)//  
689 E13: Und gerannt.  
690 E17: Und (unv.)  
691 LP: Und tut euch das gut?  
692 SuS: Ja (alle stimmen verbal und nonverbal zu).  
693 P: Aber natürlich. Mir tut das gerade auch sehr gut (lacht). Wortwörtlich als wäre es (unv.).  
694 E15: Und das nur schon beim Zuhören. Aber stellen Sie sich nun vor, wie es live gewesen sein muss.  
695 P: Ja.  
696 LP: Gut. Möchte noch jemand, der bis jetzt noch nichts gesagt hat, etwas ergänzen? Hm?  
697 E5: Äh (überlegt laut).  
698 SuS: (lachen)  
699 E5: Kein Ahnung.  
700 E6: Die Stunden sind super. (.) Die Stunden sind super.  
701 P: (lacht)  
702 E15: Toll, wirklich toll.  
703 E7: Und wir werden sehr traurig sein, weil Sie uns nicht mehr unterrichten werden.  
704 E15: Was hast du, E5, gesagt?  
705 P: Oje (traurig).  
706 E8: E5 hat mich etwas gefragt.  
707 E15: Oje (aufseufzend).  
708 LP: E11, hat dir das geholfen? Wie findest du es? (.) Dürfte ich euch bitten, nur ein wenig lauter zu  
709 sprechen.  
710 E11: Ja als wir spielten (..) äh, haben wir es besser verstanden, als wenn wir schreiben und wenn uns  
711 (unv.). Und (.) spielend lernen wir schneller als (unv.).  
712 P: Als wenn ihr sitzt und zuhört, oder?  
713 E11: Ja.  
714 SuS: (kopfnickend)  
715 P: Das ist normal, weil zwei Prozesse in eurem Gehirn ablaufen. Ihr spielt, hört zu und lernt  
716 unbewusst, was viel besser ist, als wenn ihr alles auswendig lernen würdet. Oder?  
717  
718 SuS: (kopfnickend)  
719 LP: Ich würde sagen, dass E1 ganz am Anfang etwas sagen wollte, aber keine Gelegenheit hatte.  
720 E1: Ja.

- 721 E5: Ja. (.) Hast du es vergessen?  
722 LP: Ein bisschen lauter.  
723 E1: Deutsch gefällt mir sehr. Das ist eins meiner Lieblingsfächer. Und ja, die Stunden machen sehr viel  
724 Spass (.) und ich wünschte, es wäre jedes Jahr so.  
725 P: (lacht) Vielleicht werde ich die Sprache auch einmal so lernen. Gina, kann ich auch so Deutsch  
726 lernen?  
727 LP: Aber NATÜRLICH (lächelnd)!  
728 P: Super (lacht)!  
729 E15: Es kann jeder, der es möchte.  
730 P: //Natürlich.//  
731 LP: //Sobald du// wieder aus Australien zurück bist.  
732 P: Ach ja!  
733 SuS: (lachen)  
734 P: Mir liebe es auch, //aber ich bin nur noch heute hier.//  
735 E15: //Gehen Sie, um sich die Kängurus anzuschauen?//  
736 E8: Kängurus (lacht)?  
737 P: Bin noch heute da und ab morgen nicht mehr.  
738 E6: Für wie lange?  
739 P: Für eine längere Zeit.  
740 E15: Warum?  
741 E2: Für einen Monat?  
742 P: Länger als einen Monat.  
743 E15: Für mehrere Jahre. Sie gehen nach Australien.  
744 P: (lacht)  
745 E17: Kommen Sie zu uns zurück?  
746 P: Ja, gerne. Ich werde euch besuchen.  
747 E15: Welche Sprache spricht man dort?  
748 P: Englisch.  
749 E4: Hm (nicht begeistert).  
750 E13: Oje (aufseufzend).  
751 E2: Frau Dragović,<sup>26</sup> das ist ja traurig.  
752 P: (lacht) //Das ist es.//  
753 E15: //Und bringen Sie uns Bananen.//  
754 P: Und ich werde mich erkundigen, wie die Kinder dort lernen. Ob sie auch dramapädagogisch lernen.  
755  
756 SuS: (manche schulternzuckend, manche kopfschüttelnd)  
757 P: Gina haben sie nicht?  
758 E15: Nein.  
759 E17: Nein.  
760 E14: Ja und wir haben Angst davor, wie es mit der neuen Lehrerin sein wird, weil wir es gewohnt  
761 sind, mit/  
762 P: Alles wird gut.  
763 LP: Ich möchte mich auch noch einmal bei euch bedanken, weil ich es auch sehr, sehr schön mit euch  
764 hatte und das wisst ihr auch. Und ich wäre euch sehr dankbar, wenn ihr so fleissig wie bis jetzt  
765 weiterarbeiten würdet, weiterhin so gut bleibt, die Sprache lernt und dass wir möglichst bald  
766 wiedersehe.  
767 E15: Das hoffen wir auch, Frau Dragović.  
768 E13: //Das werden wir.//

- 769 E17: // Das werden wir.//  
 770 E7: Kämpfen Sie dafür, dass Sie uns wieder in der 7. und 8. Klasse unterrichten können.  
 771 E14: Kämpfen Sie, Frau Dragović!  
 772 SuS: (die Mehrheit kopfnickend)  
 773 P: Sie wird kämpfen. Aber ihr solltet eure Begeisterung und diesen Willen nutzen. Und wenn es mal  
 774 nicht so ist, wie ihr es euch vorstellt, dann seht zu, dass ihr eine schöne Atmosphäre aufbaut, sodass  
 775 ihr gut lernen könnt.  
 776 E15: Das werden wir.  
 777 P: Ihr seht ja, dass es gut so ist.  
 778 E15: Ja.  
 779 LP: Danke!

- <sup>1</sup> Die Seitenbreite ist bei der Übersetzung grösser als beim Original. Dies wurde so eingestellt, damit die Zeilennummern nicht voneinander abweichen. Mit derselben Seitengrösse wäre dies unvermeidbar gewesen, weil die Übersetzung um ca. 21% länger ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass im Serbischen im Gegensatz zum Deutschen ein Buchstabe für einen Laut steht, keine Artikel verwendet werden, selten Personalpronomen verwendet werden, weil jedes Verb eine andere Endung hat (typisch für Pro-Drop-Sprachen) usw. Das hat zur Folge, dass im Serbischen nicht nur weniger Buchstaben, sondern auch ca. 10% weniger Wörter verwendet werden. Dabei wurden die Endnoten aus der Berechnung ausgeschlossen.
- <sup>2</sup> Damit meint sie die nicht aufgenommene Gruppendiskussion (Pretestphase).
- <sup>3</sup> Die Überlappungen (//) decken sich aufgrund der unterschiedlichen Wortstellung im Deutschen und Serbischen nicht mit dem Original. Demnach wurden die Zeichen ungefähr gesetzt.
- <sup>4</sup> Von der 1. bis 4. Klasse werden alle Fächer bis auf den Englischunterricht von einer Lehrperson unterrichtet. Ab der 5. Klasse bekommen die SuS für jedes Fach eine andere Lehrperson, was für die SuS eine grosse Änderung darstellt. Gerade die Änderung in der 5. Klasse ist mit ihrer Frage gemeint.
- <sup>5</sup> Mit den *Monaten* sind die *Sommerferien* gemeint.
- <sup>6</sup> Diese sowie andere leere Zeilen wurden eingefügt, damit sich Zeilennummern den Zeilennummern im Original entsprechen. D. h., dass die Aussage im Original um eine Zeile länger ist.
- <sup>7</sup> Mit dem Wort *arbeiten* verweist E14 auf das *Lernen im Unterricht*.
- <sup>8</sup> Hier und an anderen Stellen wurde *nastavnice*, was als *Lehrerin* zu übersetzen wäre, durch *Frau Ljubičić* ersetzt. Im Unterschied zum Deutschen wird der Nachname im Serbischen (genau wie im Englischen (*Hey, teacher!*)) nicht gesagt. Aus Verständnisgründen wurde der Nachname der Pädagogin in die Übersetzung eingefügt.
- <sup>9</sup> *Nastavnice* wurde hier mit *Frau Dragović* übersetzt. Für eine Erklärung s. Endnote 8.
- <sup>10</sup> Mit *gelernt* ist auch *unterrichtet* gemeint.
- <sup>11</sup> S. Endnoten 8 und 9.
- <sup>12</sup> Mit *Theater spielen* ist alles rund um die *dramapädagogischen Aktivitäten* gemeint.
- <sup>13</sup> S. Endnoten 8 und 9.
- <sup>14</sup> Die beste Note ist die Fünf. Die schlechteste ist die Eins.
- <sup>15</sup> S. Endnote 14.
- <sup>16</sup> S. Endnoten 8 und 9.
- <sup>17</sup> Mit *Lehrerin* ist die *Deutschlehrerin* gemeint.
- <sup>18</sup> Auf den Englischunterricht alludierend.
- <sup>19</sup> Mit *es* ist hier *Englisch als Fach* oder die *englische Sprache* gemeint.
- <sup>20</sup> *Isto* könnte auch mit dem Wort *gleich* übersetzt werden.
- <sup>21</sup> S. Endnote 14.
- <sup>22</sup> Mit *Zeichen und Pünktchen* sind das *Eszett und die Umlaute* gemeint.
- <sup>23</sup> S. Endnoten 8 und 9.
- <sup>24</sup> E15 und E14 sagen zwar *učtivo*, was *anständig* bedeutet, meinen aber höchstwahrscheinlich etwas anderes, weil *učtivo* nicht zum Kontext passt. Es scheint der Fall zu sein, dass sie *poučno* sagen wollten, weil es zum Kontext passt. Ich ziehe diesen Schluss, weil diese Wörter im Alltag sehr oft verwechselt bzw. falsch verwendet werden. Beispiele für die deutsche Sprache wären die falsche Verwendung von *herzhaft* oder *mitunter*. Sowohl im Serbischen als auch im Deutschen scheint die Wurzel dieser Wörter irreführend zu sein. Die Phrase ist idiomatisch. Das deutsche Äquivalent wäre «Zwei Fliegen mit einem Schlag».
- <sup>25</sup> Die Phrase ist idiomatisch. Das deutsche Äquivalent wäre «Zwei Fliegen mit einem Schlag».
- <sup>26</sup> S. Endnote 8 und 9.



## Auswertungen

### D.1 AMTB

#### D.1.1 Korrelationsmatrix mit Subskalen der AMTB

		Angst im Deutschunterricht	Sprachverwendungsangst	Beurteilung des Deutschunterrichts	Beurteilung der Lehrperson	Wille zum Deutschlernen	Einstellung zum Deutschlernen	Motivationsintensität
Interesse am Fremdsprachenlernen	r	-.330*	-.302*	.757**	.778**	.803**	.789**	.685**
	p	0.01	0.019	0	0	0	0	0
Motivationsintensität	r	-.504**	-.551**	.815**	.758**	.849**	.810**	1
	p	0	0	0	0	0	0	
Einstellung zum Deutschlernen	r	-.273*	-.311*	.939**	.916**	.913**	1	
	p	0.035	0.015	0	0	0		
Wille zum Deutschlernen	r	-.333**	-.384**	.916**	.890**	1		
	p	0.009	0.002	0	0			
Beurteilung der Lehrperson	r	-.286*	-.296*	.922**	1			
	p	0.027	0.022	0				
Beurteilung des Deutschunterrichts	r	-.025	-.335**	1				
	p	0.054	0.009					
Sprachverwendungsangst	r	.782**	1					
	p	0						
**. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.								
. Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,05 (2-seitig) signifikant.								

#### D.1.2 Faktorenanalyse zur Subskala Motivationsintensität

##### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.789
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	265.294
	df	45
	Sig.	.000

##### Correlation Matrix

		@1FB2	@1FB10	@1FB34	@1FB42	@1FB50	@1FB58	@1FB66	@1FB74	@1FB26	@1FB18
Sig. (1-tailed)	@1FB2		.000	.000	.361	.000	.028	.009	.045	.197	.266
	@1FB10	.000		.000	.000	.000	.000	.043	.000	.021	.028
	@1FB34	.000	.000		.001	.000	.000	.290	.000	.179	.093
	@1FB42	.361	.000	.001		.001	.001	.368	.000	.103	.050
	@1FB50	.000	.000	.000	.001		.000	.401	.000	.005	.016
	@1FB58	.028	.000	.000	.001	.000		.039	.000	.001	.136
	@1FB66	.009	.043	.290	.368	.401	.039		.205	.449	.461
	@1FB74	.045	.000	.000	.000	.000	.000	.205		.000	.082
	@1FB26	.197	.021	.179	.103	.005	.001	.449	.000		.089
	@1FB18	.266	.028	.093	.050	.016	.136	.461	.082	.089	

##### Communalities

	Initial	Extraction
@1FB2	1.000	.193
@1FB10	1.000	.540
@1FB34	1.000	.378
@1FB42	1.000	.258
@1FB50	1.000	.458
@1FB58	1.000	.450
@1FB66	1.000	.028
@1FB74	1.000	.421
@1FB26	1.000	.136



	@1FB77	.000	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.002	
--	--------	------	------	------	------	------	------	------	------	------	--

**Communalities**

	Initial	Extraction
@1FB6	1.000	.381
@1FB13	1.000	.305
@1FB22	1.000	.349
@1FB29	1.000	.471
@1FB38	1.000	.523
@1FB45	1.000	.509
@1FB54	1.000	.554
@1FB61	1.000	.528
@1FB70	1.000	.557
@1FB77	1.000	.326

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.502	45.016	45.016	4.502	45.016	45.016
2	.986	9.862	54.878			
3	.893	8.925	63.803			
4	.783	7.834	71.637			
5	.713	7.131	78.768			
6	.549	5.487	84.255			
7	.470	4.697	88.951			
8	.450	4.502	93.453			
9	.359	3.591	97.044			
10	.296	2.956	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component 1
@1FB70	.746
@1FB54	.744
@1FB61	.726
@1FB38	.724
@1FB45	.713
@1FB29	.686
@1FB6	.617
@1FB22	.591
@1FB77	.571
@1FB13	.552

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## D.1.4 Faktorenanalyse zur Subskala Einstellungen zum Deutschlernen

**KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.866
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	782.063
	df	45
	Sig.	.000

**Correlation Matrix**

		@1FB5	@1FB14	@1FB21	@1FB30	@1FB37	@1FB46	@1FB53	@1FB62	@1FB69	@1FB78
Sig. (1-tailed)	@1FB5		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB14	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.001	.001
	@1FB21	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB30	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB37	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB46	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	@1FB53	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	@1FB62	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	@1FB69	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	@1FB78	.000	.001	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

**Communalities**

	Initial	Extraction
@1FB5	1.000	.608
@1FB14	1.000	.287
@1FB21	1.000	.635
@1FB30	1.000	.505
@1FB37	1.000	.352
@1FB46	1.000	.500
@1FB53	1.000	.516
@1FB62	1.000	.585
@1FB69	1.000	.584
@1FB78	1.000	.359

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.930	49.301	49.301	4.930	49.301	49.301
2	.966	9.662	58.962			
3	.899	8.992	67.955			
4	.759	7.585	75.540			
5	.593	5.934	81.474			
6	.486	4.863	86.337			
7	.444	4.442	90.779			
8	.386	3.863	94.642			
9	.297	2.969	97.611			
10	.239	2.389	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
@1FB21	.797
@1FB5	.780
@1FB62	.765
@1FB69	.764
@1FB53	.718
@1FB30	.711
@1FB46	.707
@1FB78	.599
@1FB37	.594
@1FB14	.536

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

**D.1.5**

## D.1.6 Faktorenanalyse zur Subskala Beurteilung des Deutschunterrichts

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.859
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	609.421
	df	45
	Sig.	.000

### Correlation Matrix

		@1FB7	@1FB16	@1FB23	@1FB32	@1FB39	@1FB48	@1FB55	@1FB64	@1FB71	@1FB80
Sig. (1-tailed)	@1FB7		.000	.000	.013	.000	.094	.000	.002	.000	.000
	@1FB16	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.016	.000
	@1FB23	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB32	.013	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB39	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000
	@1FB48	.094	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000
	@1FB55	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.000
	@1FB64	.002	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000	.000
	@1FB71	.000	.016	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.000
	@1FB80	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	

### Communalities

	Initial	Extraction
@1FB7	1.000	.245
@1FB16	1.000	.412
@1FB23	1.000	.525
@1FB32	1.000	.377
@1FB39	1.000	.559
@1FB48	1.000	.475
@1FB55	1.000	.441
@1FB64	1.000	.502
@1FB71	1.000	.371
@1FB80	1.000	.450

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	4.358	43.583	43.583	4.358	43.583	43.583
2	1.249	12.488	56.071			
3	.869	8.689	64.760			
4	.720	7.199	71.960			
5	.638	6.380	78.339			
6	.539	5.389	83.729			
7	.470	4.698	88.427			
8	.452	4.525	92.952			
9	.386	3.858	96.809			
10	.319	3.191	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component 1
@1FB39	.747
@1FB23	.725
@1FB64	.708
@1FB48	.690
@1FB80	.671
@1FB55	.664

	Component 1
@1FB16	.642
@1FB32	.614
@1FB71	.609
@1FB7	.495

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## D.1.7 Faktorenanalyse zur Subskala Beurteilung der Deutschlehrperson

### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.816
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	426.196
	df	45
	Sig.	.000

### Correlation Matrix

		@1FB4	@1FB11	@1FB20	@1FB27	@1FB36	@1FB43	@1FB52	@1FB59	@1FB68	@1FB75
Sig. (1-tailed)	@1FB4		.008	.000	.000	.000	.003	.000	.000	.000	.000
	@1FB11	.008		.063	.021	.215	.010	.002	.000	.093	.000
	@1FB20	.000	.063		.006	.000	.097	.001	.081	.000	.041
	@1FB27	.000	.021	.006		.000	.000	.256	.000	.000	.000
	@1FB36	.000	.215	.000	.000		.000	.004	.000	.000	.000
	@1FB43	.003	.010	.097	.000	.000		.057	.000	.002	.000
	@1FB52	.000	.002	.001	.256	.004	.057		.220	.006	.001
	@1FB59	.000	.000	.081	.000	.000	.000	.220		.000	.000
	@1FB68	.000	.093	.000	.000	.000	.002	.006	.000		.000
	@1FB75	.000	.000	.041	.000	.000	.000	.001	.000	.000	

### Communalities

	Initial	Extraction
@1FB4	1.000	.489
@1FB11	1.000	.135
@1FB20	1.000	.192
@1FB27	1.000	.342
@1FB36	1.000	.474
@1FB43	1.000	.373
@1FB52	1.000	.139
@1FB59	1.000	.547
@1FB68	1.000	.408
@1FB75	1.000	.462

Extraction Method: Principal Component Analysis.

### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.560	35.605	35.605	3.560	35.605	35.605
2	1.279	12.795	48.400			
3	1.085	10.850	59.249			
4	.798	7.980	67.230			
5	.752	7.515	74.745			
6	.671	6.714	81.459			
7	.555	5.547	87.006			
8	.501	5.011	92.018			

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
9	.437	4.365	96.383			
10	.362	3.617	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
@1FB59	.739
@1FB4	.699
@1FB36	.689
@1FB75	.680
@1FB68	.639
@1FB43	.611
@1FB27	.585
@1FB20	.438
@1FB52	.372
@1FB11	.367

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

### D.1.8 Faktorenanalyse zur Subskala Interesse am Fremdsprachenlernen

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.811
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	442.836
	df	45
	Sig.	.000

#### Correlation Matrix

		@1FB1	@1FB9	@1FB17	@1FB25	@1FB33	@1FB41	@1FB49	@1FB57	@1FB65	@1FB73
Sig. (1-tailed)	@1FB1		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.002	.000	.185
	@1FB9	.000		.001	.000	.003	.000	.002	.000	.000	.441
	@1FB17	.000	.001		.000	.000	.030	.000	.008	.000	.363
	@1FB25	.000	.000	.000		.000	.000	.000	.000	.000	.044
	@1FB33	.000	.003	.000	.000		.001	.000	.000	.000	.130
	@1FB41	.000	.000	.030	.000	.001		.000	.000	.003	.085
	@1FB49	.000	.002	.000	.000	.000	.000		.000	.000	.354
	@1FB57	.002	.000	.008	.000	.000	.000	.000		.000	.001
	@1FB65	.000	.000	.000	.000	.000	.003	.000	.000		.227
	@1FB73	.185	.441	.363	.044	.130	.085	.354	.001	.227	

#### Communalities

	Initial	Extraction
@1FB1	1.000	.429
@1FB9	1.000	.309
@1FB17	1.000	.299
@1FB25	1.000	.552
@1FB33	1.000	.460
@1FB41	1.000	.372
@1FB49	1.000	.446
@1FB57	1.000	.289
@1FB65	1.000	.451

	Initial	Extraction
@1FB73	1.000	.017

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Total Variance Explained

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.623	36.235	36.235	3.623	36.235	36.235
2	1.284	12.837	49.072			
3	1.040	10.403	59.475			
4	.812	8.118	67.593			
5	.711	7.111	74.704			
6	.662	6.616	81.320			
7	.642	6.416	87.736			
8	.464	4.642	92.378			
9	.412	4.117	96.495			
10	.350	3.505	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

#### Component Matrix<sup>a</sup>

	Component
	1
@1FB25	.743
@1FB33	.678
@1FB65	.672
@1FB49	.668
@1FB1	.655
@1FB41	.610
@1FB9	.556
@1FB17	.547
@1FB57	.538
@1FB73	.129

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

## D.1.9 Faktorenanalyse zur Subskala Angst im Deutschunterricht

#### KMO and Bartlett's Test

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.813
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	449.907
	df	45
	Sig.	.000

#### Correlation Matrix

		@1FB3	@1FB12	@1FB19	@1FB28	@1FB35	@1FB44	@1FB51	@1FB60	@1FB67	@1FB76
Sig. (1-tailed)	@1FB3		.029	.000	.000	.000	.004	.000	.000	.153	.000
	@1FB12	.029		.005	.000	.000	.000	.000	.000	.269	.000
	@1FB19	.000	.005		.000	.000	.000	.000	.000	.008	.000
	@1FB28	.000	.000	.000		.000	.000	.003	.000	.280	.000
	@1FB35	.000	.000	.000	.000		.001	.000	.000	.001	.000
	@1FB44	.004	.000	.000	.000	.001		.089	.000	.494	.000
	@1FB51	.000	.000	.000	.003	.000	.089		.000	.028	.010
	@1FB60	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000		.033	.000
	@1FB67	.153	.269	.008	.280	.001	.494	.028	.033		.340
	@1FB76	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.010	.000	.340	



**Communalities**

	Initial	Extraction
@1FB3	1.000	.374
@1FB12	1.000	.306
@1FB19	1.000	.563
@1FB28	1.000	.413
@1FB35	1.000	.560
@1FB44	1.000	.278
@1FB51	1.000	.273
@1FB60	1.000	.483
@1FB67	1.000	.043
@1FB76	1.000	.354

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.647	36.465	36.465	3.647	36.465	36.465
2	1.302	13.021	49.486			
3	.926	9.262	58.748			
4	.852	8.518	67.266			
5	.710	7.096	74.362			
6	.662	6.622	80.985			
7	.635	6.349	87.334			
8	.510	5.103	92.436			
9	.474	4.745	97.181			
10	.282	2.819	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
@1FB19	.750
@1FB35	.748
@1FB60	.695
@1FB28	.643
@1FB3	.612
@1FB76	.595
@1FB12	.554
@1FB44	.527
@1FB51	.522
@1FB67	.206

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

**D.1.10 Faktorenanalyse zur Subskala Sprachverwendungsangst****KMO and Bartlett's Test**

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy.		.819
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	362.929
	df	45
	Sig.	.000

**Correlation Matrix**

		@1FB8	@1FB15	@1FB24	@1FB31	@1FB40	@1FB47	@1FB56	@1FB63	@1FB72	@1FB79
Sig. (1-tailed)	@1FB8		.000	.000	.000	.000	.000	.000	.035	.000	.001
	@1FB15	.000		.000	.000	.001	.000	.000	.077	.000	.000
	@1FB24	.000	.000		.001	.024	.013	.000	.129	.000	.001
	@1FB31	.000	.000	.001		.066	.000	.002	.043	.001	.000
	@1FB40	.000	.001	.024	.066		.003	.011	.384	.005	.039
	@1FB47	.000	.000	.013	.000	.003		.000	.000	.027	.000
	@1FB56	.000	.000	.000	.002	.011	.000		.003	.000	.000
	@1FB63	.035	.077	.129	.043	.384	.000	.003		.017	.000
	@1FB72	.000	.000	.000	.001	.005	.027	.000	.017		.000
	@1FB79	.001	.000	.001	.000	.039	.000	.000	.000	.000	

**Communalities**

	Initial	Extraction
@1FB8	1.000	.460
@1FB15	1.000	.461
@1FB24	1.000	.361
@1FB31	1.000	.321
@1FB40	1.000	.164
@1FB47	1.000	.300
@1FB56	1.000	.418
@1FB63	1.000	.127
@1FB72	1.000	.428
@1FB79	1.000	.371

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Total Variance Explained**

Component	Initial Eigenvalues			Extraction Sums of Squared Loadings		
	Total	% of Variance	Cumulative %	Total	% of Variance	Cumulative %
1	3.411	34.115	34.115	3.411	34.115	34.115
2	1.188	11.885	45.999			
3	1.021	10.208	56.207			
4	.971	9.711	65.918			
5	.673	6.727	72.646			
6	.656	6.560	79.205			
7	.608	6.084	85.289			
8	.551	5.507	90.796			
9	.486	4.860	95.656			
10	.434	4.344	100.000			

Extraction Method: Principal Component Analysis.

**Component Matrix<sup>a</sup>**

	Component
	1
@1FB15	.679
@1FB8	.678
@1FB72	.654
@1FB56	.647
@1FB79	.609
@1FB24	.601
@1FB31	.567
@1FB47	.548
@1FB40	.405
@1FB63	.356

Extraction Method: Principal Component Analysis.

a. 1 components extracted.

### D.1.11 Reliabilitätsanalyse zur AMTB

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.916	0.928	80

#### Itemstatistiken

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
I wish I could speak many foreign languages perfectly.	4.29	1.075	180
I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.	3.63	1.747	180
I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.	1.37	1.494	180
I look forward to going to class because my English teacher is so good.	4.50	0.966	180
Learning English is really great.	4.11	1.285	180
I have a strong desire to know all aspects of English.	4.12	1.330	180
My English class is really a waste of time	4.52	1.075	180
I would get nervous if I had to speak English to a tourist.	3.03	1.786	180
Studying foreign languages is not enjoyable.	4.03	1.551	180
I make a point of trying to understand all the English I see and hear.	4.43	1.052	180
I don't think my English teacher is very good.	4.19	1.624	180
I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.	2.67	1.688	180
Knowing English isn't really an important goal in my life.	3.71	1.598	180
I hate English.	4.47	1.193	180
I feel very much at ease when I have to speak English	2.22	1.660	180
I would rather spend more time in my English class and less in other classes.	3.42	1.578	180
I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.	3.35	1.632	180
I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.	1.35	1.605	180
I feel confident when asked to speak in my English class.	1.61	1.440	180
My English teacher is better than any of my other teachers.	3.73	1.424	180
I really enjoy learning English.	3.86	1.401	180
If it were up to me, I would spend all of my time learning English.	2.91	1.565	180
I think my English class is boring.	4.12	1.525	180
Speaking English anywhere makes me feel worried.	2.93	1.734	180
I really have no interest in foreign languages.	4.09	1.444	180
I keep up to date with English by working on it almost every day.	2.83	1.524	180
I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher	4.25	1.410	180
It embarrasses me to volunteer answers in our English class.	1.81	1.796	180
I sometimes daydream about dropping English.	3.96	1.555	180
I would rather spend my time on subjects other than English.	3.72	1.625	180
It doesn't bother me at all to speak English.	1.46	1.652	180
I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.	3.41	1.613	180
I would really like to learn many foreign languages.	3.84	1.484	180
I put off my English homework as much as possible.	3.24	1.725	180
I am calm whenever I have to speak in my English class.	1.58	1.506	180
My English teacher has a dynamic and interesting teaching style.	4.25	1.237	180
English is a very important part of the school programme.	4.14	1.052	180
I want to learn English so well that it will become natural to me.	3.99	1.257	180
To be honest, I really have little interest in my English class.	4.10	1.484	180
It would bother me if I had to speak English on the telephone.	2.54	1.853	180
It is not important for us to learn foreign languages.	3.93	1.563	180
When I have a problem understanding something in my English class, I always my teacher for help.	3.52	1.512	180
My English teacher is one of the least pleasant people I know.	4.22	1.470	180
It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.	1.81	1.800	180
I'm losing any desire I ever had to know English.	3.98	1.447	180
Learning English is a waste of time.	4.18	1.380	180
I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English.	2.64	1.768	180
I like my English class so much, I look forward to studying more English in the future.	3.81	1.430	180
If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.	4.02	1.424	180

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something	3.96	1.549	180
I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class.	2.17	1.751	180
My English teacher is a great source of inspiration to me.	3.99	1.388	180
I plan to learn as much English as possible.	3.91	1.421	180
I would like to learn as much English as possible.	3.87	1.434	180
To be honest, I don't like my English class.	4.13	1.446	180
I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.	2.40	1.884	180
Most foreign languages sound crude and harsh.	3.67	1.596	180
I really work hard to learn English.	3.88	1.448	180
I would prefer to have a different English teacher.	4.42	1.210	180
I get nervous when I am speaking in my English class.	2.37	1.831	180
To be honest, I really have no desire to learn English.	4.12	1.470	180
I think that learning English is dull.	4.12	1.477	180
I would feel comfortable speaking English where both Japanese and English speakers were present.	2.09	1.682	180
I look forward to the time I spend in English class.	3.96	1.485	180
I enjoy meeting people who speak foreign languages.	3.92	1.402	180
I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.	2.91	1.872	180
Students who claim they get nervous in English classes are just making excuses.	2.93	1.723	180
I really like my English teacher.	4.43	1.041	180
I love learning English.	4.12	1.375	180
I wish I were fluent in English.	4.41	1.097	180
I have a hard time thinking of anything positive about my English class.	3.76	1.605	180
I feel anxious if someone asks me something in English.	2.38	1.797	180
I would rather see a TV program dubbed into our language than in its own language with subtitles.	2.83	1.881	180
When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.	3.36	1.599	180
My English teacher doesn't present materials in an interesting way.	3.72	1.847	180
I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.	2.94	1.818	180
I haven't any great wish to learn more than the basics of English.	3.43	1.803	180
When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.	3.91	1.526	180
I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.	1.99	1.709	180
English is one of my favourite courses.	3.73	1.598	180

### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3.446	1.350	4.517	3.167	3.346	0.756	80
Item-Varianzen	2.366	0.933	3.549	2.616	3.804	0.423	80

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
I wish I could speak many foreign languages perfectly.	271.39	1929.088	0.463	0.736	0.914
I don't pay much attention to the feedback I receive in my English class.	272.05	1924.394	0.303	0.641	0.915
I don't get anxious when I have to answer a question in my English class.	274.31	1964.886	0.052	0.622	0.916
I look forward to going to class because my English teacher is so good.	271.18	1920.102	0.625	0.767	0.913
Learning English is really great.	271.57	1902.146	0.626	0.787	0.913
I have a strong desire to know all aspects of English.	271.56	1917.387	0.471	0.657	0.914
My English class is really a waste of time	271.16	1928.091	0.473	0.666	0.914
I would get nervous if I had to speak English to a tourist.	272.65	1962.586	0.052	0.675	0.917
Studying foreign languages is not enjoyable.	271.65	1905.961	0.484	0.701	0.913
I make a point of trying to understand all the English I see and hear.	271.24	1923.638	0.533	0.764	0.914
I don't think my English teacher is very good.	271.48	1931.882	0.276	0.587	0.915
I never feel quite sure of myself when I am speaking in our English class.	273.01	1958.659	0.083	0.603	0.916

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Knowing English isn't really an important goal in my life.	271.97	1913.530	0.414	0.622	0.914
I hate English.	271.21	1916.846	0.533	0.719	0.914
I feel very much at ease when I have to speak English	273.46	1977.545	-0.043	0.742	0.917
I would rather spend more time in my English class and less in other classes.	272.26	1898.594	0.530	0.749	0.913
I wish I could read newspapers and magazines in many foreign languages.	272.33	1927.797	0.303	0.648	0.915
I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher.	274.33	2001.182	-0.208	0.480	0.918
I feel confident when asked to speak in my English class.	274.07	1994.872	-0.179	0.787	0.918
My English teacher is better than any of my other teachers.	271.94	1925.405	0.372	0.666	0.914
I really enjoy learning English.	271.82	1898.117	0.605	0.862	0.913
If it were up to me, I would spend all of my time learning English.	272.77	1904.169	0.493	0.737	0.913
I think my English class is boring.	271.56	1884.940	0.654	0.809	0.912
Speaking English anywhere makes me feel worried.	272.75	1969.686	0.008	0.594	0.917
I really have no interest in foreign languages.	271.58	1892.714	0.630	0.765	0.913
I keep up to date with English by working on it almost every day.	272.85	1942.329	0.218	0.463	0.915
I don't bother checking my assignments when I get them back from my English teacher	271.43	1914.760	0.464	0.712	0.914
It embarrasses me to volunteer answers in our English class.	273.87	1997.200	-0.165	0.692	0.918
I sometimes daydream about dropping English.	271.72	1895.791	0.559	0.731	0.913
I would rather spend my time on subjects other than English.	271.96	1879.144	0.654	0.761	0.912
It doesn't bother me at all to speak English.	274.22	2009.436	-0.258	0.644	0.919
I enjoy the activities of our English class much more than those of my other classes.	272.27	1905.247	0.470	0.642	0.914
I would really like to learn many foreign languages.	271.84	1919.186	0.404	0.751	0.914
I put off my English homework as much as possible.	272.44	1910.739	0.399	0.645	0.914
I am calm whenever I have to speak in my English class.	274.09	1986.410	-0.110	0.771	0.917
My English teacher has a dynamic and interesting teaching style.	271.43	1908.816	0.589	0.696	0.913
English is a very important part of the school programme.	271.53	1924.865	0.520	0.730	0.914
I want to learn English so well that it will become natural to me.	271.68	1908.095	0.585	0.756	0.913
To be honest, I really have little interest in my English class.	271.58	1884.391	0.678	0.820	0.912
It would bother me if I had to speak English on the telephone.	273.14	1981.215	-0.065	0.537	0.918
It is not important for us to learn foreign languages.	271.74	1900.616	0.520	0.669	0.913
When I have a problem understanding something in my English class, I always my teacher for help.	272.16	1948.985	0.170	0.608	0.916
My English teacher is one of the least pleasant people I know.	271.46	1912.228	0.463	0.753	0.914
It worries me that other students in my class seem to speak English better than I do.	273.87	1982.626	-0.074	0.652	0.918
I'm losing any desire I ever had to know English.	271.69	1897.912	0.586	0.712	0.913
Learning English is a waste of time.	271.49	1891.849	0.668	0.817	0.912
I would feel quite relaxed if I had to give street directions in English.	273.04	1968.160	0.017	0.564	0.917
I like my English class so much, I look forward to studying more English in the future.	271.87	1903.095	0.551	0.747	0.913
If I planned to stay in another country, I would try to learn their language.	271.66	1916.102	0.448	0.661	0.914

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
I tend to give up and not pay attention when I don't understand my English teacher's explanation of something	271.72	1908.392	0.467	0.607	0.914
I don't understand why other students feel nervous about speaking English in class.	273.51	1961.793	0.059	0.543	0.917
My English teacher is a great source of inspiration to me.	271.68	1940.698	0.256	0.571	0.915
I plan to learn as much English as possible.	271.77	1901.317	0.570	0.728	0.913
I would like to learn as much English as possible.	271.81	1891.811	0.642	0.787	0.913
To be honest, I don't like my English class.	271.55	1894.495	0.615	0.732	0.913
I would feel uncomfortable speaking English anywhere outside the classroom.	273.28	1971.084	-0.004	0.625	0.917
Most foreign languages sound crude and harsh.	272.01	1911.374	0.430	0.699	0.914
I really work hard to learn English.	271.80	1906.798	0.514	0.707	0.913
I would prefer to have a different English teacher.	271.26	1907.063	0.619	0.821	0.913
I get nervous when I am speaking in my English class.	273.31	1951.824	0.116	0.705	0.916
To be honest, I really have no desire to learn English.	271.56	1883.979	0.688	0.815	0.912
I think that learning English is dull.	271.56	1889.857	0.638	0.861	0.913
I would feel comfortable speaking English where both Japanese and English speakers were present.	273.59	1981.439	-0.069	0.609	0.917
I look forward to the time I spend in English class.	271.72	1893.657	0.604	0.766	0.913
I enjoy meeting people who speak foreign languages.	271.76	1920.987	0.415	0.705	0.914
I can't be bothered trying to understand the more complex aspects of English.	272.77	1953.160	0.104	0.430	0.916
Students who claim they get nervous in English classes are just making excuses.	272.74	1943.331	0.182	0.592	0.916
I really like my English teacher.	271.25	1923.529	0.540	0.747	0.914
I love learning English.	271.56	1899.063	0.609	0.804	0.913
I wish I were fluent in English.	271.27	1916.121	0.590	0.783	0.913
I have a hard time thinking of anything positive about my English class.	271.92	1903.692	0.483	0.762	0.913
I feel anxious if someone asks me something in English.	273.30	1972.882	-0.014	0.671	0.917
I would rather see a TV program dubbed into our language than in its own language with subtitles.	272.84	1965.417	0.030	0.458	0.917
When I am studying English, I ignore distractions and pay attention to my task.	272.32	1910.854	0.433	0.700	0.914
My English teacher doesn't present materials in an interesting way.	271.96	1873.300	0.608	0.714	0.912
I am sometimes anxious that the other students in class will laugh at me when I speak English.	272.73	1963.482	0.044	0.542	0.917
I haven't any great wish to learn more than the basics of English.	272.25	1894.110	0.488	0.674	0.913
When I leave school, I will give up the study of English because I am not interested in it.	271.77	1903.230	0.514	0.749	0.913
I would feel calm and sure of myself if I had to order a meal in English.	273.68	1960.866	0.067	0.593	0.917
English is one of my favourite courses.	271.94	1894.511	0.553	0.697	0.913

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
275.68	1973.951	44.429	80

### D.1.12 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Motivationsintensität

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.717	0.731	8

#### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3.605	2.828	4.433	1.606	1.568	0.241	8
Item-Varianzen	2.349	1.107	3.051	1.943	2.755	0.363	8

#### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
28.84	50.493	7.106	8

### D.1.13 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Wille zum Deutschlernen

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.855	0.862	10

#### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3.850	2.911	4.406	1.494	1.513	0.176	10
Item-Varianzen	2.154	1.203	3.252	2.048	2.702	0.324	10

#### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
38.50	93.369	9.663	10

### D.1.14 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Einstellungen zum Deutschlernen

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.883	0.883	10

#### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	4.054	3.717	4.472	0.756	1.203	0.045	10
Item-Varianzen	1.911	1.108	2.640	1.532	2.384	0.194	10

#### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
40.54	92.898	9.638	10

### D.1.15 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Beurteilung des Deutschunterrichts

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.854	0.854	10

#### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3.895	3.411	4.517	1.106	1.324	0.116	10
Item-Varianzen	2.225	1.156	2.601	1.445	2.250	0.183	10

#### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
38.95	96.182	9.807	10

### D.1.16 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Beurteilung der Deutschlehrperson

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.



**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.772	0.788	10

**Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	4.171	3.717	4.500	0.783	1.211	0.076	10
Item-Varianzen	1.916	0.933	3.411	2.478	3.656	0.538	10

**Skala-Statistiken**

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
41.71	62.723	7.920	10

**D.1.17 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Interesse am Fremdsprachenlernen****Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.804	0.811	9

**Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3.904	3.350	4.289	0.939	1.280	0.073	9
Item-Varianzen	2.167	1.156	2.665	1.508	2.304	0.202	9

**Skala-Statistiken**

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
35.13	68.429	8.272	9

**D.1.18 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Angst im Deutschunterricht****Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.805	0.810	9

**Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	2.035	1.367	2.944	1.578	2.154	0.286	9
Item-Varianzen	2.846	2.073	3.351	1.278	1.617	0.265	9

**Skala-Statistiken**

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
18.32	90.128	9.494	9

**D.1.19 Reliabilitätsanalyse zur Subskala Sprachverwendungsangst****Zusammenfassung der Fallverarbeitung**

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.777	0.777	10

**Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	2.367	1.456	3.028	1.572	2.080	0.214	10
Item-Varianzen	3.077	2.730	3.549	0.819	1.300	0.078	10

**Skala-Statistiken**

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
23.67	102.277	10.113	10

**D.1.20 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Motivation****Deskriptive Statistiken**

	Gruppe	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
@1_TOT.MOTIVATION	KG	111	21.386	42
	IG	118.56	11.557	18
	Gesamt	113.27	19.196	60
@2_TOT.MOTIVATION	KG	101.24	24.642	42
	IG	123.17	16.14	18
	Gesamt	107.82	24.489	60
@3_TOT.MOTIVATION	KG	94.1	28.671	42
	IG	122.28	14.915	18
	Gesamt	102.55	28.372	60

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Maß: MEASURE\_1

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.99	0.548	2	0.76	0.991	1	0.5

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß: MEASURE\_1

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	1112.24	2	556.12	2.852	0.062	0.047
	Greenhouse-Geisser	1112.24	1.981	561.441	2.852	0.062	0.047
	Huynh-Feldt	1112.24	2	556.12	2.852	0.062	0.047
	Untergrenze	1112.24	1	1112.24	2.852	0.097	0.047
Messung * Gruppe	Sphärizität angenommen	2818.906	2	1409.453	7.228	0.001	0.111
	Greenhouse-Geisser	2818.906	1.981	1422.94	7.228	0.001	0.111
	Huynh-Feldt	2818.906	2	1409.453	7.228	0.001	0.111
	Untergrenze	2818.906	1	2818.906	7.228	0.009	0.111
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	22620.683	116	195.006			
	Greenhouse-Geisser	22620.683	114.901	196.872			
	Huynh-Feldt	22620.683	116	195.006			
	Untergrenze	22620.683	58	390.012			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß: MEASURE\_1

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	1887256.467	1	1887256.467	1678.562	0	0.967
Gruppe	13966.867	1	13966.867	12.422	0.001	0.176
Fehler	65211.111	58	1124.33			

**Paarweise Vergleiche**

Maß: MEASURE\_1

Gruppe	(I) Messung	(J) Messung	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	9.762 <sup>*</sup>	2.925	0.004	2.55	16.974
		3	16.905 <sup>*</sup>	3.181	0	9.062	24.748
	2	1	-9.762 <sup>*</sup>	2.925	0.004	-16.974	-2.55
		3	7.143	3.03	0.065	-0.328	14.613
	3	1	-16.905 <sup>*</sup>	3.181	0	-24.748	-9.062
		2	-7.143	3.03	0.065	-14.613	0.328
IG	1	2	-4.611	4.468	0.919	-15.627	6.405
		3	-3.722	4.859	1	-15.702	8.258
	2	1	4.611	4.468	0.919	-6.405	15.627
		3	0.889	4.629	1	-10.523	12.3
	3	1	3.722	4.859	1	-8.258	15.702
		2	-0.889	4.629	1	-12.3	10.523

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß: MEASURE\_1

Messung	(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-7.556	5.363	0.164	-18.292	3.181
	IG	KG	7.556	5.363	0.164	-3.181	18.292
2	KG	IG	-21.929*	6.335	0.001	-34.608	-9.249
	IG	KG	21.929*	6.335	0.001	9.249	34.608
3	KG	IG	-28.183*	7.162	0	-42.519	-13.846
	IG	KG	28.183*	7.162	0	13.846	42.519

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

## D.1.21 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Einstellungen zur Lernsituation

### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
@1_TOT.LEARN.SIT	KG	78.55	15.739	42
	IG	91	9.412	18
	Gesamt	82.28	15.192	60
@2_TOT.LEARN.SIT	KG	77.81	16.828	42
	IG	90.39	10.336	18
	Gesamt	81.58	16.167	60
@3_TOT.LEARN.SIT	KG	70.76	18.343	42
	IG	95.22	7.425	18
	Gesamt	78.1	19.429	60

### Mauchly-Test auf Sphärität<sup>a</sup>

Maß: MEASURE\_1

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.982	1.044	2	0.593	0.982	1	0.5

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

### Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE\_1

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärität angenommen	81.572	2	40.786	0.374	0.689	0.006
	Greenhouse-Geisser	81.572	1.964	41.526	0.374	0.685	0.006
	Huynh-Feldt	81.572	2	40.786	0.374	0.689	0.006
	Untergrenze	81.572	1	81.572	0.374	0.543	0.006
Messung * Gruppe	Sphärität angenommen	1198.528	2	599.264	5.488	0.005	0.086
	Greenhouse-Geisser	1198.528	1.964	610.141	5.488	0.006	0.086
	Huynh-Feldt	1198.528	2	599.264	5.488	0.005	0.086
	Untergrenze	1198.528	1	1198.528	5.488	0.023	0.086
Fehler(Messung)	Sphärität angenommen	12666.995	116	109.198			
	Greenhouse-Geisser	12666.995	113.932	111.18			
	Huynh-Feldt	12666.995	116	109.198			
	Untergrenze	12666.995	58	218.396			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß: MEASURE\_1

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	1065725.106	1	1065725.106	2276.277	.000	.975
Gruppe	10287.75	1	10287.75	21.974	.000	.0275
Fehler	27154.894	58	468.188			

**Paarweise Vergleiche**

Maß: MEASURE\_1

Gruppe	(I) Messung	(J) Messung	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	0.738	2.139	.1	-4.536	6.012
		3	7.786 <sup>*</sup>	2.406	.006	1.855	13.717
	2	1	-0.738	2.139	.1	-6.012	4.536
		3	7.048 <sup>*</sup>	2.288	.009	1.406	12.689
	3	1	-7.786 <sup>*</sup>	2.406	.006	-13.717	-1.855
		2	-7.048 <sup>*</sup>	2.288	.009	-12.689	-1.406
IG	1	2	0.611	3.268	.1	-7.445	8.667
		3	-4.222	3.675	.076	-13.282	4.838
	2	1	-0.611	3.268	.1	-8.667	7.445
		3	-4.833	3.496	.016	-13.451	3.785
	3	1	4.222	3.675	.076	-4.838	13.282
		2	4.833	3.496	.016	-3.785	13.451

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß: MEASURE\_1

Messung	(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-12.452 <sup>*</sup>	3.995	.003	-20.449	-4.456
	IG	KG	12.452 <sup>*</sup>	3.995	.003	4.456	20.449
2	KG	IG	-12.579 <sup>*</sup>	4.286	.005	-21.159	-3.999
	IG	KG	12.579 <sup>*</sup>	4.286	.005	3.999	21.159
3	KG	IG	-24.460 <sup>*</sup>	4.49	.000	-33.448	-15.473
	IG	KG	24.460 <sup>*</sup>	4.49	.000	15.473	33.448

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

**D.1.22 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Interesse am Fremdsprachenlernen****Deskriptive Statistiken**

	Gruppe	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Interesse am Fremdsprachenlernen (t1)	KG	34.05	7.871	42
	IG	35.78	7.092	18
	Gesamt	34.57	7.628	60
Interesse am Fremdsprachenlernen (t2)	KG	35.33	8.374	42
	IG	37.78	7.385	18
	Gesamt	36.07	8.107	60
Interesse am Fremdsprachenlernen (t3)	KG	33.24	9.72	42
	IG	38.33	6.221	18
	Gesamt	34.77	9.075	60

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Maß: MEASURE\_1

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.858	8.759	2	0.013	0.875	0.916	0.5

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß: MEASURE\_1

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	68.104	2	34.052	1.2	0.305	0.02
	Greenhouse-Geisser	68.104	1.751	38.902	1.2	0.301	0.02
	Huynh-Feldt	68.104	1.832	37.178	1.2	0.303	0.02
	Untergrenze	68.104	1	68.104	1.2	0.278	0.02
Messung * Gruppe	Sphärizität angenommen	79.215	2	39.607	1.395	0.252	0.023
	Greenhouse-Geisser	79.215	1.751	45.249	1.395	0.252	0.023
	Huynh-Feldt	79.215	1.832	43.244	1.395	0.252	0.023
	Untergrenze	79.215	1	79.215	1.395	0.242	0.023
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	3292.519	116	28.384			
	Greenhouse-Geisser	3292.519	101.537	32.427			
	Huynh-Feldt	3292.519	106.245	30.99			
	Untergrenze	3292.519	58	56.768			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß: MEASURE\_1

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	193257.35	1	193257.35	1328.613	0	0.958
Gruppe	360.906	1	360.906	2.481	0.121	0.041
Fehler	8436.561	58	145.458			

**Paarweise Vergleiche**

Maß: MEASURE\_1

Gruppe	(I) Messung	(J) Messung	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>a</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>a</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	-1.286	1.104	0.747	-4.008	1.437
		3	0.81	1.358	1	-2.539	4.158
	2	1	1.286	1.104	0.747	-1.437	4.008
		3	2.095	0.995	0.119	-0.359	4.55
	3	1	-0.81	1.358	1	-4.158	2.539
		2	-2.095	0.995	0.119	-4.55	0.359
IG	1	2	-2	1.687	0.722	-6.159	2.159
		3	-2.556	2.075	0.669	-7.67	2.559
	2	1	2	1.687	0.722	-2.159	6.159
		3	-0.556	1.521	1	-4.305	3.193
	3	1	2.556	2.075	0.669	-2.559	7.67
		2	0.556	1.521	1	-3.193	4.305

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß: MEASURE\_1

Messung	(I)Gruppe	(J)Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-1.73	2.155	0.425	-6.045	2.584
	IG	KG	1.73	2.155	0.425	-2.584	6.045
2	KG	IG	-2.444	2.281	0.288	-7.01	2.122
	IG	KG	2.444	2.281	0.288	-2.122	7.01
3	KG	IG	-5.095 <sup>*</sup>	2.49	0.045	-10.08	-0.111
	IG	KG	5.095 <sup>*</sup>	2.49	0.045	0.111	10.08

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

### D.1.23 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zum Konstrukt Sprachangst

#### Deskriptive Statistiken

	Gruppe	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
@1_TOT.LANG.ANX	KG	40.62	16.318	42
	IG	44.56	18.079	18
	Gesamt	41.8	16.809	60
@2_TOT.LANG.ANX	KG	42	18.473	42
	IG	42.11	19.876	18
	Gesamt	42.03	18.735	60
@3_TOT.LANG.ANX	KG	43.69	17.592	42
	IG	38.5	22.516	18
	Gesamt	42.13	19.155	60

#### Mauchly-Test auf Sphärität<sup>a</sup>

Maß: MEASURE\_1

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.793	13.227	2	0.001	0.828	0.864	0.5

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

#### Tests der Innersubjekteffekte

Maß: MEASURE\_1

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärität angenommen	57.644	2	28.822	0.208	0.812	0.004
	Greenhouse-Geisser	57.644	1.657	34.791	0.208	0.771	0.004
	Huynh-Feldt	57.644	1.729	33.341	0.208	0.78	0.004
	Untergrenze	57.644	1	57.644	0.208	0.65	0.004
Messung * Gruppe	Sphärität angenommen	529.378	2	264.689	1.911	0.153	0.032
	Greenhouse-Geisser	529.378	1.657	319.504	1.911	0.16	0.032
	Huynh-Feldt	529.378	1.729	306.191	1.911	0.159	0.032
	Untergrenze	529.378	1	529.378	1.911	0.172	0.032
Fehler(Messung)	Sphärität angenommen	16065.111	116	138.492			
	Greenhouse-Geisser	16065.111	96.099	167.173			
	Huynh-Feldt	16065.111	100.277	160.207			
	Untergrenze	16065.111	58	276.985			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE\_1

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	265609.152	1	265609.152	363.124	.0	0.862
Gruppe	5.486	1	5.486	0.007	0.931	0
Fehler	42424.492	58	731.457			

### Paarweise Vergleiche

Maß: MEASURE\_1

Gruppe	(I) Messung	(J) Messung	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	-1.381	1.922	.1	-6.12	3.358
		3	-3.071	2.952	0.907	-10.35	4.207
	2	1	1.381	1.922	.1	-3.358	6.12
		3	-1.69	2.715	.1	-8.385	5.004
	3	1	3.071	2.952	0.907	-4.207	10.35
		2	1.69	2.715	.1	-5.004	8.385
IG	1	2	2.444	2.936	.1	-4.795	9.684
		3	6.056	4.51	0.554	-5.063	17.174
	2	1	-2.444	2.936	.1	-9.684	4.795
		3	3.611	4.148	.1	-6.615	13.837
	3	1	-6.056	4.51	0.554	-17.174	5.063
		2	-3.611	4.148	.1	-13.837	6.615

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß: MEASURE_1							
Messung	(I) Gruppe	(J) Gruppe	Mittlere Differenz (I-J)	Standard Fehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-3.937	4.748	0.41	-13.441	5.568
	IG	KG	3.937	4.748	0.41	-5.568	13.441
2	KG	IG	-0.111	5.323	0.983	-10.767	10.544
	IG	KG	0.111	5.323	0.983	-10.544	10.767
3	KG	IG	5.19	5.4	0.34	-5.618	15.999
	IG	KG	-5.19	5.4	0.34	-15.999	5.618

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

## D.1.24 Teststärke der ANOVA zum Konstrukt Motivation

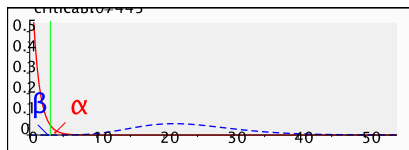
F tests - ANOVA: Repeated measures, within factors

Analysis: Post hoc: Compute achieved power

Input: Effect size f = 0.3533545  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Total sample size = 60  
 Number of groups = 2  
 Number of measurements = 3  
 Corr among rep measures = 0.5  
 Nonsphericity correction  $\epsilon$  = 1

Output: Noncentrality parameter  $\lambda$  = 44.9493850  
 Critical F = 3.0744473  
 Numerator df = 2.0000000  
 Denominator df = 116  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.9999911





### D.1.25 Teststärke der ANOVA zum Konstrukt Einstellungen zur Lernsituation

**F tests - ANOVA:** Repeated measures, within factors

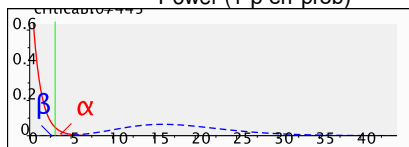
**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

**Input:**

- Effect size f = 0.3067440
- $\alpha$  err prob = 0.05
- Total sample size = 60
- Number of groups = 2
- Number of measurements = 3
- Corr among rep measures = 0.5
- Nonsphericity correction  $\epsilon$  = 1

**Output:**

- Noncentrality parameter  $\lambda$  = 33.8730774
- Critical F = 3.0744473
- Numerator df = 2.0000000
- Denominator df = 116
- Power ( $1 - \beta$  err prob) = 0.9996957



## D.2 Fragebogen zum Grammatiklernen

### D.2.1 Chi-Quadrat-Test zu Item 2

		Gruppe			
		KG		IG	
		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
Item 2 (t1)	ja	27	64.30%	13	72.20%
	nein	15	35.70%	5	27.80%
Item 2 (t2)	ja	21	50.00%	13	72.20%
	nein	21	50.00%	5	27.80%
Item 2 (t3)	ja	21	50.00%	11	61.10%
	nein	21	50.00%	7	38.90%

#### Chi-Quadrat-Tests nach Pearson

		Gruppe
Item 2 (t1)	Chi-Quadrat	0.357
	df	1
	Sig.	0.55
Item 2 (t2)	Chi-Quadrat	2.534
	df	1
	Sig.	0.111
Item 2 (t3)	Chi-Quadrat	0.625
	df	1
	Sig.	0.429

Die Ergebnisse beruhen auf den nicht leeren Zeilen und Spalten der innersten Untertabellen.

## D.2.2 Häufigkeitstabellen zu Item 2a

1. Messzeitpunkt		Gruppe			
		KG		IG	
		2. Smatras li da bi vise vremena trebalo da se odovoji za gramatiku?		2. Smatras li da bi vise vremena trebalo da se odovoji za gramatiku?	
		ja	nein	ja	nein
		Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
2. a. Obrazlozi svoj odgovor:	jer je previse ucimo	0	4	0	0
	jer je premalo ucimo	8	0	1	0
	jer je dovoljno ucimo	0	5	0	3
	jer gramatiku ne razumem ili je samo delimicno razumem	5	0	5	0
	jer razumem gramatiku	0	1	0	0
	jer je zabavna	1	0	2	0
	jer je ne volim	0	0	0	0
	jer je preteska	0	0	1	0
	jer je prelaka	0	1	0	1
	zato sto jezik zelim bolje da razumem i da se pravilno izrazavam (OPSTE IZJAVE)	10	0	3	0
2. Messzeitpunkt		Gruppe			
		KG		IG	
		2. Smatras li da bi vise vremena trebalo da se odovoji za gramatiku?		2. Smatras li da bi vise vremena trebalo da se odovoji za gramatiku?	
		ja	nein	ja	nein
		Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
2. a. Obrazlozi svoj odgovor:	jer je previse ucimo	0	1	0	0
	jer je premalo ucimo	4	0	4	0
	jer je dovoljno ucimo	0	7	0	4
	jer gramatiku ne razumem ili je samo delimicno razumem	2	0	1	0
	jer razumem gramatiku	0	0	0	0
	jer je zabavna	1	0	4	0
	jer je ne volim	0	1	0	0
	jer je preteska	3	1	1	0
	jer je prelaka	0	0	0	0
	zato sto jezik zelim bolje da razumem i da se pravilno izrazavam (OPSTE IZJAVE)	4	0	2	0
3. Messzeitpunkt		Gruppe			
		KG		IG	
		2. Smatras li da bi vise vremena trebalo da se odovoji za gramatiku?		2. Smatras li da bi vise vremena trebalo da se odovoji za gramatiku?	
		ja	nein	ja	nein
		Anzahl	Anzahl	Anzahl	Anzahl
2. a. Obrazlozi svoj odgovor:	jer je previse ucimo	0	1	0	1
	jer je premalo ucimo	5	0	3	0
	jer je dovoljno ucimo	0	7	0	5
	jer gramatiku ne razumem ili je samo delimicno razumem	1	1	2	0
	jer razumem gramatiku	0	2	0	0
	jer je zabavna	0	0	3	0
	jer je ne volim	0	2	0	0
	jer je preteska	0	0	0	0
	jer je prelaka	0	1	0	0
	zato sto jezik zelim bolje da razumem i da se pravilno izrazavam (OPSTE IZJAVE)	2	0	1	0

## D.2.3 ANOVA mit Messwiederholung zu Item 3

## Deskriptive Statistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Item 3 (t1)	KG	5.05	1.103	42
	IG	5.06	0.802	18
	Gesamt	5.05	1.016	60

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Item 3 (t2)	KG	4.79	1.200	42
	IG	5.22	0.732	18
	Gesamt	4.92	1.094	60
Item 3 (t3)	KG	4.55	1.214	42
	IG	5.28	0.958	18
	Gesamt	4.77	1.184	60

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.980	1.177	2	0.555	0.980	1.000	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	0.502	2	0.251	0.335	0.716	0.006
	Greenhouse-Geisser	0.502	1.960	0.256	0.335	0.712	0.006
	Huynh-Feldt	0.502	2.000	0.251	0.335	0.716	0.006
	Untergrenze	0.502	1.000	0.502	0.335	0.565	0.006
Messung * Gruppe	Sphärizität angenommen	3.324	2	1.662	2.218	0.113	0.037
	Greenhouse-Geisser	3.324	1.960	1.696	2.218	0.115	0.037
	Huynh-Feldt	3.324	2.000	1.662	2.218	0.113	0.037
	Untergrenze	3.324	1.000	3.324	2.218	0.142	0.037
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	86.931	116	0.749			
	Greenhouse-Geisser	86.931	113.676	0.765			
	Huynh-Feldt	86.931	116.000	0.749			
	Untergrenze	86.931	58.000	1.499			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	3764.017	1	3764.017	1848.287	0.000	0.970
Gruppe	5.795	1	5.795	2.845	0.097	0.047
Fehler	118.116	58	2.036			

### Paarweise Vergleiche

Maß:

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	0.262	0.175	0.420	-0.170	0.693
		3	.500 <sup>*</sup>	0.194	0.037	0.022	0.978
	2	1	-0.262	0.175	0.420	-0.693	0.170
		3	0.238	0.197	0.695	-0.248	0.724
	3	1	-.500 <sup>*</sup>	0.194	0.037	-0.978	-0.022
		2	-0.238	0.197	0.695	-0.724	0.248

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
IG	1	2	-0.167	0.267	1.000	-0.826	0.492
		3	-0.222	0.296	1.000	-0.953	0.508
	2	1	0.167	0.267	1.000	-0.492	0.826
		3	-0.056	0.301	1.000	-0.798	0.686
	3	1	0.222	0.296	1.000	-0.508	0.953
		2	0.056	0.301	1.000	-0.686	0.798

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß:

Messung			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-0.008	0.289	0.978	-0.586	0.570
	IG	KG	0.008	0.289	0.978	-0.570	0.586
2	KG	IG	-0.437	0.305	0.158	-1.048	0.175
	IG	KG	0.437	0.305	0.158	-0.175	1.048
3	KG	IG	-.730*	0.323	0.027	-1.376	-0.085
	IG	KG	.730*	0.323	0.027	0.085	1.376

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

## D.2.4 Häufigkeitstabellen zu Item 4

1. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
4.a On/a cesto objasnjava prebrzo	0	0
4.b On/a cesto objasnjava previse komplikovano.	3	1
4.c On/a cesto objasnjava previse gradiva odjednom.	2	0
4.d On/a koristi puno nepoznatih reci.	4	2
4.e Drugi razlozi:	0	0
2. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
4.a On/a cesto objasnjava prebrzo	0	0
4.b On/a cesto objasnjava previse komplikovano.	5	0
4.c On/a cesto objasnjava previse gradiva odjednom.	3	0
4.d On/a koristi puno nepoznatih reci.	8	0
4.e Drugi razlozi:	0	0
3. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
4.a On/a cesto objasnjava prebrzo	3	0
4.b On/a cesto objasnjava previse komplikovano.	7	0
4.c On/a cesto objasnjava previse gradiva odjednom.	5	0
4.d On/a koristi puno nepoznatih reci.	9	0
4.e Drugi razlozi:	0	1

### D.2.5 Häufigkeitstabellen zu Item 5

1. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
5.a Odmah pitam nastavnika/cu	25	9
5.b Posle casa pitam nastavnika/cu.	14	10
5.c Pitam nekoga iz porodice	20	5
5.d Pitam druga/ricu	16	2
5.e Pitam poznanike/ce.	3	0
5.f Uzmeh privatni cas	5	1
5.g Gledam gramatiku iz udzbenika.	13	5
5.h Gledam svoje beske u svesci.	12	6
5.j Druge mogucnosti:	2	0
2. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
5.a Odmah pitam nastavnika/cu	16	6
5.b Posle casa pitam nastavnika/cu.	16	8
5.c Pitam nekoga iz porodice	12	4
5.d Pitam druga/ricu	14	7
5.e Pitam poznanike/ce.	2	0
5.f Uzmeh privatni cas	2	2
5.g Gledam gramatiku iz udzbenika.	12	6
5.h Gledam svoje beske u svesci.	10	5
5.j Druge mogucnosti:	0	0
3. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
5.a Odmah pitam nastavnika/cu	14	4
5.b Posle casa pitam nastavnika/cu.	9	8
5.c Pitam nekoga iz porodice	10	6
5.d Pitam druga/ricu.	10	5
5.e Pitam poznanike	1	0
5.f Pitam nastavnika/cu koji/a mi drzi privatne casove	3	0
5.g Gledam gramatiku iz udzbenika	4	4
5.h Gledam svoje beske u svesci	7	5
5.j Druge mogucnosti:	1	0

### D.2.6 Häufigkeitstabellen zu Item 6

1. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
6.a Nabubam ih.	3	0
6.b Najpre ih napisem svojim recima, pa ih onda naucim.	14	10
6.c Ucim ih, dok uporedo gledam primere.	13	7
6.d Samo ucim primere.	9	1
6.e Nikako, jer ne znam kako da naucim nesto sto ne razumem.	0	0
6.f Naucim ih na casu uz vezbe na tabli i u svesci.	15	6
6.g Naucim ih vee na casu kroz igru.	9	6
6.h Druge mogucnosti	2	0
2. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
6.a Nabubam ih.	8	1
6.b Najpre ih napisem svojim recima, pa ih onda naucim.	12	6
6.c Ucim ih, dok uporedo gledam primere.	15	8
6.d Samo ucim primere.	8	4
6.e Nikako, jer ne znam kako da naucim nesto sto ne razumem.	2	0
6.f Naucim ih na casu uz vezbe na tabli i u svesci.	10	3
6.g Naucim ih vee na casu kroz igru.	7	6
6.h Druge mogucnosti	0	0

3. Messzeitpunkt	Gruppe	
	KG	IG
	Anzahl	Anzahl
6.a Nabubam ih.	12	1
6.b Najpre ih napisem svojim recima, pa ih onda naucim.	9	5
6.c Ucim ih, dok uporedo gledam primere.	15	8
6.d Samo ucim primere.	8	3
6.e Nikako, jer ne znam kako da naucim nesto sto ne razumem.	4	0
6.f Naucim ih na casu uz vezbe na tabli i u svesci.	5	5
6.g Naucim ih vee na casu kroz igru.	5	5
6.h Druge mogucnosti	1	0

### D.2.7 Chi-Quadrat-Test zu Item 7

		Gruppe			
		KG		IG	
		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
Item 7 (t1)	ja	37	88.1%	15	83.3%
	nein	5	11.9%	3	16.7%
Item 7 (t2)	ja	36	85.7%	17	94.4%
	nein	6	14.3%	1	5.6%
Item 7 (t3)	ja	32	76.2%	16	88.9%
	nein	10	23.8%	2	11.1%

#### Chi-Quadrat-Tests nach Pearson

		Gruppe
Item 7 (t1)	Chi-Quadrat	0.247
	df	1
	Sig.	.619 <sup>a</sup>
Item 7 (t2)	Chi-Quadrat	0.932
	df	1
	Sig.	.334 <sup>a</sup>
Item 7 (t3)	Chi-Quadrat	1.270
	df	1
	Sig.	.260 <sup>a</sup>

Die Ergebnisse beruhen auf den nicht leeren Zeilen und Spalten der innersten Untertabellen.

a. In dieser Untertabelle weisen mehr als 20 % der Zellen erwartete Zellenhäufigkeiten von weniger als 5 auf. Daher sind die Ergebnisse von Chi-Quadrat möglicherweise ungültig.

### D.2.8 Chi-Quadrat-Test zu Item 8

		Gruppe			
		KG		IG	
		Anzahl	Anzahl als Spalten (%)	Anzahl	Anzahl als Spalten (%)
Item 8 (t1)	ja	37	88.1%	17	94.4%
	nein	5	11.9%	1	5.6%
Item 8 (t2)	ja	34	81.0%	16	88.9%
	nein	8	19.0%	2	11.1%
Item 8 (t3)	ja	36	85.7%	15	83.3%
	nein	6	14.3%	3	16.7%

**Chi-Quadrat-Tests nach Pearson**

		Gruppe
Item 8 (t1)	Chi-Quadrat	0.564
	df	1
	Sig.	.453 <sup>a</sup>
Item 8 (t2)	Chi-Quadrat	0.571
	df	1
	Sig.	.450 <sup>a</sup>
Item 8 (t3)	Chi-Quadrat	0.056
	df	1
	Sig.	.813 <sup>a</sup>

Die Ergebnisse beruhen auf den nicht leeren Zeilen und Spalten der innersten Untertabellen.

a. In dieser Untertabelle weisen mehr als 20 % der Zellen erwartete Zellenhäufigkeiten von weniger als 5 auf. Daher sind die Ergebnisse von Chi-Quadrat möglicherweise ungültig.

**D.2.9 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 9****Deskriptive Statistiken**

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Item 9 (t1)	KG	4.14	1.868	42
	IG	4.72	2.191	18
	Gesamt	4.32	1.970	60
Item 9 (t2)	KG	4.55	2.329	42
	IG	5.06	2.043	18
	Gesamt	4.70	2.242	60
Item 9 (t3)	KG	4.64	2.315	42
	IG	4.44	1.947	18
	Gesamt	4.58	2.196	60

**Mauchly-Test auf Sphärität<sup>a</sup>**

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.995	0.260	2	0.878	0.995	1.000	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärität angenommen	3.613	2	1.807	0.448	0.640	0.008
	Greenhouse-Geisser	3.613	1.991	1.815	0.448	0.639	0.008
	Huynh-Feldt	3.613	2.000	1.807	0.448	0.640	0.008
	Untergrenze	3.613	1.000	3.613	0.448	0.506	0.008
Messung * Gruppe	Sphärität angenommen	4.658	2	2.329	0.578	<b>0.563</b>	0.010
	Greenhouse-Geisser	4.658	1.991	2.339	0.578	0.562	0.010
	Huynh-Feldt	4.658	2.000	2.329	0.578	0.563	0.010
	Untergrenze	4.658	1.000	4.658	0.578	0.450	0.010
Fehler(Messung)	Sphärität angenommen	467.376	116	4.029			
	Greenhouse-Geisser	467.376	115.475	4.047			
	Huynh-Feldt	467.376	116.000	4.029			
	Untergrenze	467.376	58.000	8.058			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	3189.096	1	3189.096	552.447	0.000	0.905
Gruppe	3.319	1	3.319	0.575	0.451	0.010
Fehler	334.815	58	5.773			

**Paarweise Vergleiche**

Maß:

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>a</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>a</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	-0.405	0.446	1.000	-1.504	0.694
		3	-0.500	0.445	0.797	-1.597	0.597
	2	1	0.405	0.446	1.000	-0.694	1.504
		3	-0.095	0.423	1.000	-1.138	0.948
	3	1	0.500	0.445	0.797	-0.597	1.597
		2	0.095	0.423	1.000	-0.948	1.138
IG	1	2	-0.333	0.681	1.000	-2.012	1.346
		3	0.278	0.680	1.000	-1.398	1.953
	2	1	0.333	0.681	1.000	-1.346	2.012
		3	0.611	0.646	1.000	-0.982	2.204
	3	1	-0.278	0.680	1.000	-1.953	1.398
		2	-0.611	0.646	1.000	-2.204	0.982

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß:

Messung			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>a</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>a</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-0.579	0.555	0.300	-1.689	0.531
	IG	KG	0.579	0.555	0.300	-0.531	1.689
2	KG	IG	-0.508	0.634	0.426	-1.776	0.760
	IG	KG	0.508	0.634	0.426	-0.760	1.776
3	KG	IG	0.198	0.623	0.751	-1.050	1.446
	IG	KG	-0.198	0.623	0.751	-1.446	1.050

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

**D.2.10 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 10****Deskriptive Statistiken**

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
@1_i10_positiv	KG	0.3929	0.25982	42
	IG	0.4306	0.28187	18
	Gesamt	0.4042	0.26478	60
@1_i10_negativ	KG	0.0833	0.13896	42
	IG	0.0463	0.07681	18
	Gesamt	0.0722	0.12414	60
@2_i10_positiv	KG	0.4345	0.27084	42
	IG	0.5833	0.22687	18
	Gesamt	0.4792	0.26558	60
@2_i10_negativ	KG	0.1627	0.19647	42
	IG	0.0648	0.11630	18
	Gesamt	0.1333	0.18102	60
@3_i10_positive	KG	0.2560	0.25595	42
	IG	0.4444	0.27859	18
	Gesamt	0.3125	0.27473	60
@3_i10_negative	KG	0.2579	0.27596	42
	IG	0.0556	0.08085	18
	Gesamt	0.1972	0.25209	60



**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Maß: MEASURE\_1

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup> Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.985	0.835	2	0.659	0.986	1.000	0.500
positiv_negativ	1.000	0.000	0		1.000	1.000	1.000
Messung * positiv_negativ	0.951	2.868	2	0.238	0.953	1.000	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung + positiv\_negativ + Messung \* positiv\_negativ

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß: MEASURE\_1

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	0.300	2	0.150	4.551	0.013	0.073
	Greenhouse-Geisser	0.300	1.971	0.152	4.551	0.013	0.073
	Huynh-Feldt	0.300	2.000	0.150	4.551	0.013	0.073
	Untergrenze	0.300	1.000	0.300	4.551	0.037	0.073
Messung * Gruppe	Sphärizität angenommen	0.015	2	0.007	0.221	0.802	0.004
	Greenhouse-Geisser	0.015	1.971	0.007	0.221	0.799	0.004
	Huynh-Feldt	0.015	2.000	0.007	0.221	0.802	0.004
	Untergrenze	0.015	1.000	0.015	0.221	0.640	0.004
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	3.820	116	0.033			
	Greenhouse-Geisser	3.820	114.336	0.033			
	Huynh-Feldt	3.820	116.000	0.033			
	Untergrenze	3.820	58.000	0.066			
positiv_negativ	Sphärizität angenommen	7.352	1	7.352	81.787	0.000	0.585
	Greenhouse-Geisser	7.352	1.000	7.352	81.787	0.000	0.585
	Huynh-Feldt	7.352	1.000	7.352	81.787	0.000	0.585
	Untergrenze	7.352	1.000	7.352	81.787	0.000	0.585
positiv_negativ * Gruppe	Sphärizität angenommen	1.065	1	1.065	11.854	0.001	0.170
	Greenhouse-Geisser	1.065	1.000	1.065	11.854	0.001	0.170
	Huynh-Feldt	1.065	1.000	1.065	11.854	0.001	0.170
	Untergrenze	1.065	1.000	1.065	11.854	0.001	0.170
Fehler(positiv_negativ)	Sphärizität angenommen	5.213	58	0.090			
	Greenhouse-Geisser	5.213	58.000	0.090			
	Huynh-Feldt	5.213	58.000	0.090			
	Untergrenze	5.213	58.000	0.090			
Messung * positiv_negativ	Sphärizität angenommen	0.559	2	0.280	5.133	0.007	0.081
	Greenhouse-Geisser	0.559	1.906	0.293	5.133	0.008	0.081
	Huynh-Feldt	0.559	2.000	0.280	5.133	0.007	0.081
	Untergrenze	0.559	1.000	0.559	5.133	0.027	0.081
Messung * positiv_negativ * Gruppe	Sphärizität angenommen	0.316	2	0.158	2.898	0.059	0.048
	Greenhouse-Geisser	0.316	1.906	0.166	2.898	0.062	0.048
	Huynh-Feldt	0.316	2.000	0.158	2.898	0.059	0.048
	Untergrenze	0.316	1.000	0.316	2.898	0.094	0.048

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Fehler(Messung* positiv_negativ)	Sphärizität angenommen	6.318	116	0.054			
	Greenhouse- Geisser	6.318	110.573	0.057			
	Huynh-Feldt	6.318	116.000	0.054			
	Untergrenze	6.318	58.000	0.109			

## Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß: MEASURE\_1

Transformierte Variable: Mittel

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	21.670	1	21.670	484.693	0.000	0.893
Gruppe	0.003	1	0.003	0.067	0.797	0.001
Fehler	2.593	58	0.045			

## Paarweise Vergleiche

Maß:

		Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
(I) Messung					Untergrenze	Obergrenze
1	2	-.073 <sup>*</sup>	0.024	0.011	-0.132	-0.014
	3	-.015	0.026	1.000	-0.079	0.048
2	1	.073 <sup>*</sup>	0.024	0.011	0.014	0.132
	3	0.058	0.027	0.104	-0.008	0.124
3	1	0.015	0.026	1.000	-0.048	0.079
	2	-0.058	0.027	0.104	-0.124	0.008

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

### D.2.11 Faktorenanalyse zu Item 11

### KMO- und Bartlett-Test

Maß der Stichprobeneignung nach Kaiser-Meyer-Olkin		0.914
Bartlett-Test auf Sphärizität	Ungefährtes Chi-Quadrat	1147.111
	df	55
	Signifikanz nach Bartlett	0

## Korrelationsmatrix

[illegible]

**Kommunalitäten**

	Anfänglic h	Extrakti on
zabavna	1.000	0.766
laka	1.000	0.765
divna	1.000	0.717
korisna	1.000	0.763
dobra	1.000	0.701
jednostav na	1.000	0.760
prijatna	1.000	0.714
potrebna	1.000	0.745
zanimljiva	1.000	0.711
bitna	1.000	0.796
jasna	1.000	0.686

Extraktionsmethode:  
Hauptkomponentenanalyse.

**Erklärte Gesamtvarianz**

Komponente	Anfängliche Eigenwerte			Summen von quadrierten Faktorladungen für Extraktion			Rotierte Summe der quadrierten Ladungen		
	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %	Gesamt	% der Varianz	Kumulierte %
1	5.950	54.087	54.087	5.950	54.087	54.087	3.211	29.187	29.187
2	1.449	13.170	67.257	1.449	13.170	67.257	2.498	22.708	51.895
3	0.725	6.591	73.848	0.725	6.591	73.848	2.415	21.952	73.848
4	0.486	4.422	78.269						
5	0.443	4.023	82.293						
6	0.428	3.893	86.185						
7	0.366	3.325	89.511						
8	0.349	3.172	92.682						
9	0.306	2.780	95.462						
10	0.262	2.380	97.842						
11	0.237	2.158	100.000						

Extraktionsmethode: Hauptkomponentenanalyse.

**Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente		
	1	2	3
zabavna	0.809	-0.261	-0.207
zanimljiva	0.800	-0.220	-0.146
divna	0.783	-0.316	-0.061
jednostav na	0.774	-0.241	0.320
dobra	0.769	0.048	-0.327
jasna	0.758	-0.015	0.332
prijatna	0.752	-0.208	-0.323
laka	0.719	-0.227	0.444
korisna	0.661	0.552	-0.146
potrebna	0.659	0.552	0.077
bitna	0.565	0.684	0.094

Extraktionsmethode:  
Hauptkomponentenanalyse.  
a. 3 Komponenten extrahiert

**Rotierte Komponentenmatrix<sup>a</sup>**

	Komponente		
	1	2	3
prijatna	0.791	0.179	0.235
zabavna	0.775	0.161	0.373
zanimljiva	0.716	0.193	0.401
dobra	0.711	0.412	0.162
divna	0.685	0.101	0.487
bitna	0.070	0.872	0.174
potrebna	0.192	0.802	0.255
korisna	0.336	0.802	0.084
laka	0.286	0.150	0.813

	Komponente		
	1	2	3
jednostavna	0.408	0.164	0.753
jasna	0.306	0.355	0.683

Extraktionsmethode:

Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.<sup>a</sup>

a. Die Rotation ist in 5 Iterationen konvergiert.

### Komponententransformationsmatrix

Komponente	1	2	3
1	0.676	0.483	0.557
2	-0.369	0.876	-0.311
3	-0.638	0.005	0.770

Extraktionsmethode:

Hauptkomponentenanalyse.

Rotationsmethode: Varimax mit Kaiser-Normalisierung.

## D.2.12 Reliabilitätsanalyse zu Item 11

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	180	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	180	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.884	0.886	8

### Itemstatistiken

	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
zabavna	3.73	1.490	180
divna	3.26	1.597	180
korisna	4.37	1.078	180
dobra	3.95	1.206	180
prijatna	3.47	1.368	180
potrebna	4.24	1.252	180
zanimljiva	3.65	1.570	180
bitna	4.25	1.118	180

### Inter-Item-Korrelationsmatrix

	ZABAVNA	DIVNA	KORISNA	DOBRA	PRIJATNA	POTREBNA	ZANIMLJIVA	BITNA
zabavna	1.000	0.722	0.439	0.614	0.635	0.382	0.666	0.259
divna	0.722	1.000	0.353	0.540	0.621	0.363	0.620	0.258
korisna	0.439	0.353	1.000	0.538	0.393	0.645	0.391	0.622
dobra	0.614	0.540	0.538	1.000	0.556	0.437	0.619	0.440
prijatna	0.635	0.621	0.393	0.556	1.000	0.381	0.636	0.281
potrebna	0.382	0.363	0.645	0.437	0.381	1.000	0.421	0.647
zanimljiva	0.666	0.620	0.391	0.619	0.636	0.421	1.000	0.302
bitna	0.259	0.258	0.622	0.440	0.281	0.647	0.302	1.000

**Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	3.864	3.256	4.372	1.117	1.343	0.164	8
Item-Varianzen	1.818	1.162	2.549	1.386	2.193	0.295	8

**Item-Skala-Statistiken**

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
zabavna	27.18	47.044	0.736	0.648	0.861
divna	27.66	46.842	0.683	0.583	0.868
korisna	26.54	53.401	0.619	0.554	0.874
dobra	26.96	50.485	0.722	0.548	0.864
prijatna	27.44	49.254	0.687	0.526	0.867
potrebna	26.67	52.032	0.593	0.545	0.876
zanimljiva	27.26	46.518	0.716	0.579	0.864
bitna	26.66	54.862	0.495	0.511	0.884

**Skala-Statistiken**

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
30.91	64.316	8.020	8

**D.2.13 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 11: Kognitive Einstellungen zum Grammatiklernen****Deskriptive Statistiken**

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Item 11 – KOG.E. (t1)	KG	13.50	2.266	42
	IG	14.06	1.392	18
	Gesamt	13.67	2.047	60
Item 11 – KOG.E. (t2)	KG	12.67	3.318	42
	IG	12.44	2.895	18
	Gesamt	12.60	3.174	60
Item 11 – KOG.E. (t3)	KG	12.00	3.774	42
	IG	13.06	2.623	18
	Gesamt	12.32	3.481	60

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.913	5.179	2	<b>0.075</b>	0.920	0.965	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	51.359	2	25.680	4.346	0.015	0.070
	Greenhouse-Geisser	51.359	1.840	27.910	4.346	0.018	0.070
	Huynh-Feldt	51.359	1.930	26.605	4.346	0.016	0.070
	Untergrenze	51.359	1.000	51.359	4.346	0.042	0.070

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung * Gruppe	Sphärizität angenommen	10.448	2	5.224	0.884	0.416	0.015
	Greenhouse-Geisser	10.448	1.840	5.678	0.884	0.408	0.015
	Huynh-Feldt	10.448	1.930	5.412	0.884	0.413	0.015
	Untergrenze	10.448	1.000	10.448	0.884	0.351	0.015
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	685.407	116	5.909			
	Greenhouse-Geisser	685.407	106.731	6.422			
	Huynh-Feldt	685.407	111.963	6.122			
	Untergrenze	685.407	58.000	11.817			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	25371.124	1	25371.124	1725.604	0.000	0.967
Gruppe	8.102	1	8.102	0.551	0.461	0.009
Fehler	852.759	58	14.703			

### Paarweise Vergleiche

Maß:

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	0.833	0.456	0.218	-0.290	1.957
		3	1.500 <sup>*</sup>	0.534	0.020	0.184	2.816
	2	1	-0.833	0.456	0.218	-1.957	0.290
		3	0.667	0.593	0.796	-0.794	2.128
	3	1	-1.500 <sup>*</sup>	0.534	0.020	-2.816	-0.184
		2	-0.667	0.593	0.796	-2.128	0.794
IG	1	2	1.611	0.696	0.073	-0.105	3.328
		3	1.000	0.816	0.675	-1.011	3.011
	2	1	-1.611	0.696	0.073	-3.328	0.105
		3	-0.611	0.905	1.000	-2.843	1.621
	3	1	-1.000	0.816	0.675	-3.011	1.011
		2	0.611	0.905	1.000	-1.621	2.843

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß:

Messung			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>a</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>a</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-0.556	0.577	0.340	-1.711	0.600
	IG	KG	0.556	0.577	0.340	-0.600	1.711
2	KG	IG	0.222	0.901	0.806	-1.582	2.027
	IG	KG	-0.222	0.901	0.806	-2.027	1.582
3	KG	IG	-1.056	0.979	0.286	-3.016	0.905
	IG	KG	1.056	0.979	0.286	-0.905	3.016

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

a. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

## D.2.14 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu Item 11: Affektive Einstellungen zum Grammatiklernen

### Deskriptive Statistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Item 11 – AFF.E. (t1)	KG	20.12	4.954	42
	IG	21.39	3.583	18
	Gesamt	20.50	4.594	60

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Item 11 – AFF.E. (t2)	KG	16.69	6.598	42
	IG	19.67	4.433	18
	Gesamt	17.58	6.149	60
Item 11 – AFF.E. (t3)	KG	14.43	6.341	42
	IG	19.89	5.223	18
	Gesamt	16.07	6.493	60

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Untergrenze
Messung	0.902	5.903	2	0.052	0.910	0.955	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	346.054	2	173.027	9.790	0.000	0.144
	Greenhouse- Geisser	346.054	1.821	190.049	9.790	0.000	0.144
	Huynh-Feldt	346.054	1.909	181.265	9.790	0.000	0.144
	Untergrenze	346.054	1.000	346.054	9.790	0.003	0.144
Messung * Gruppe	Sphärizität angenommen	111.899	2	55.949	3.166	0.046	0.052
	Greenhouse- Geisser	111.899	1.821	61.454	3.166	0.051	0.052
	Huynh-Feldt	111.899	1.909	58.613	3.166	0.048	0.052
	Untergrenze	111.899	1.000	111.899	3.166	0.080	0.052
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	2050.201	116	17.674			
	Greenhouse- Geisser	2050.201	105.610	19.413			
	Huynh-Feldt	2050.201	110.728	18.516			
	Untergrenze	2050.201	58.000	35.348			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	52856.673	1	52856.673	900.211	0.000	0.939
Gruppe	395.696	1	395.696	6.739	0.012	0.104
Fehler	3405.521	58	58.716			

### Paarweise Vergleiche

Maß:

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	3.429 <sup>*</sup>	0.789	0.000	1.484	5.373
		3	5.690 <sup>*</sup>	0.908	0.000	3.452	7.929
	2	1	-3.429 <sup>*</sup>	0.789	0.000	-5.373	-1.484
		3	2.262	1.039	0.100	-0.298	4.822
	3	1	-5.690 <sup>*</sup>	0.908	0.000	-7.929	-3.452
		2	-2.262	1.039	0.100	-4.822	0.298

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
IG	1	2	1.722	1.205	0.475	-1.249	4.693
		3	1.500	1.387	0.852	-1.919	4.919
	2	1	-1.722	1.205	0.475	-4.693	1.249
		3	-0.222	1.586	1.000	-4.133	3.689
	3	1	-1.500	1.387	0.852	-4.919	1.919
		2	0.222	1.586	1.000	-3.689	4.133

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß:

Messung			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-1.270	1.295	0.331	-3.861	1.321
	IG	KG	1.270	1.295	0.331	-1.321	3.861
2	KG	IG	-2.976	1.703	0.086	-6.385	0.432
	IG	KG	2.976	1.703	0.086	-0.432	6.385
3	KG	IG	-5.460*	1.700	0.002	-8.863	-2.057
	IG	KG	5.460*	1.700	0.002	2.057	8.863

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

## D.2.15 Teststärke der ANOVA zu Item 11: Affektive Einstellungen zum Grammatiklernen

**F tests - ANOVA:** Repeated measures, within factors

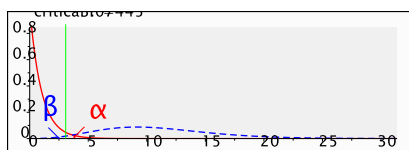
**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

**Input:**

- Effect size f = 0.2342057
- $\alpha$  err prob = 0.05
- Total sample size = 60
- Number of groups = 2
- Number of measurements = 3
- Corr among rep measures = 0.5
- Nonsphericity correction  $\epsilon$  = 1

**Output:**

- Noncentrality parameter  $\lambda$  = 19.7468316
- Critical F = 3.0744473
- Numerator df = 2.0000000
- Denominator df = 116
- Power (1- $\beta$  err prob) = 0.9817602



## D.3 Lernfortschrittstests

### D.3.1 Reliabilitätsanalyse zum 1. LFT

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	60	100.0
	Ausgeschlosse	0	0.0
	n <sup>a</sup> Gesamt	60	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.



**Reliabilitätsstatistiken**

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.820	0.854	29

**Itemstatistiken**

	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Test1_I_1	0.75	0.437	60
Test1_I_2	0.82	0.390	60
Test1_I_3	0.78	0.415	60
Test1_I_4	0.83	0.376	60
Test1_I_5	0.80	0.403	60
	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Test1_II_1	1.33	0.681	60
Test1_II_2	1.20	0.684	60
Test1_II_3	1.12	0.640	60
Test1_II_4	0.93	0.686	60
Test1_III_1	0.67	0.475	60
Test1_III_2	0.77	0.427	60
Test1_III_3	0.85	0.360	60
Test1_III_4	0.40	0.494	60
Test1_III_5	0.57	0.500	60
Test1_III_6	0.47	0.503	60
Test1_III_7	0.37	0.486	60
Test1_III_8	0.58	0.497	60
Test1_III_9	0.37	0.486	60
Test1_III_10	0.73	0.446	60
Test1_III_11	0.75	0.437	60
Test1_IV	3.45	1.872	60
Test1_V	3.38	1.236	60
Test1_VI_1	0.25	0.437	60
Test1_VI_2	0.58	0.497	60
Test1_VI_3	0.53	0.503	60
Test1_VII_1	0.43	0.500	60
Test1_VII_2	0.43	0.500	60
Test1_VII_3	0.42	0.497	60
Test1_VII_4	0.42	0.497	60

**Auswertung der Itemstatistiken**

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	0.861	0.250	3.450	3.200	13.800	0.568	29

**Item-Skala-Statistiken**

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test1_I_1	24.23	54.182	0.324		0.816
Test1_I_2	24.17	53.836	0.431		0.814
Test1_I_3	24.20	53.281	0.495		0.812
Test1_I_4	24.15	54.503	0.327		0.816
Test1_I_5	24.18	53.983	0.390		0.815
Test1_II_1	23.65	50.469	0.571		0.805
Test1_II_2	23.78	52.478	0.354		0.814
Test1_II_3	23.87	51.440	0.502		0.809
Test1_II_4	24.05	49.947	0.623		0.803
Test1_III_1	24.32	54.254	0.282		0.817
Test1_III_2	24.22	53.698	0.412		0.814
Test1_III_3	24.13	54.728	0.300		0.817
Test1_III_4	24.58	53.908	0.318		0.816
Test1_III_5	24.42	53.705	0.342		0.815
Test1_III_6	24.52	53.373	0.385		0.814
Test1_III_7	24.62	55.427	0.110		0.822

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala-Korrelation	Quadierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test1 III 8	24.40	53.431	0.382		0.814
Test1 III 9	24.62	55.495	0.100		0.822
Test1 III 10	24.25	53.987	0.347		0.815
Test1 III 11	24.23	53.368	0.454		0.813
Test1 IV	21.53	43.101	0.401		0.839
Test1 V	21.60	48.617	0.366		0.819
Test1 VI 1	24.73	54.233	0.316		0.816
Test1 VI 2	24.40	53.329	0.397		0.813
Test1 VI 3	24.45	53.879	0.315		0.816
Test1 VII 1	24.55	54.319	0.256		0.818
Test1 VII 2	24.55	53.336	0.393		0.814
Test1 VII 3	24.57	52.419	0.527		0.810
Test1 VII 4	24.57	53.368	0.391		0.814

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.-Abweichung	Anzahl der Items
24.98	56.457	7.514	29

## D.3.2 Reliabilitätsanalyse zum 2. LFT

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	60	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	60	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.938	0.934	51

### Itemstatistiken

	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Test2 I 1a 5	0.42	0.497	60
Test2 I 1a 6	0.87	0.343	60
Test2 I 1a 7	0.55	0.502	60
Test2 I 1a 11	0.82	0.390	60
Test2 I 1a 13	0.95	0.220	60
Test2 I 1a 14	0.92	0.279	60
Test2 I 1a 15	0.57	0.500	60
Test2 I 1b 1a	0.30	0.462	60
Test2 I 1b 1b	0.25	0.437	60
Test2 I 1b 2a	0.55	0.502	60
Test2 I 1b 2b	0.23	0.427	60
Test2 I 1b 3a	0.53	0.503	60
Test2 I 1b 3b	0.55	0.502	60
Test2 II 1	0.90	0.303	60
Test2 II 2	0.42	0.497	60
Test2 II 3	0.57	0.500	60
Test2 II 4	0.70	0.462	60
Test2 II 5	0.55	0.502	60
Test2 II 6	0.30	0.462	60
Test2 II 7	0.45	0.502	60
Test2 II 8	0.40	0.494	60
Test2 II 9	0.50	0.504	60
Test2 II 10	0.58	0.497	60
Test2 II 11	0.62	0.490	60
Test2 II 12	0.52	0.504	60
Test2 II 13	0.43	0.500	60

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
Test2 II 14	0.55	0.502	60
Test2 II 15	0.22	0.415	60
Test2 II 16	0.32	0.469	60
Test2 III 1	0.47	0.503	60
Test2 III 2	0.67	0.475	60
Test2 III 3	0.48	0.504	60
Test2 III 4	0.45	0.502	60
Test2 III 5	0.48	0.504	60
Test2 IV 1	0.62	0.490	60
Test2 IV 2	0.90	0.303	60
Test2 IV 3	0.48	0.504	60
Test2 V 1	0.93	0.252	60
Test2 V 2	0.93	0.252	60
Test2 V 3	0.55	0.502	60
Test2 V 4	0.95	0.220	60
Test2 VI 1	0.47	0.503	60
Test2 VI 2	0.58	0.497	60
Test2 VI 3	0.57	0.500	60
Test2 VI 4	0.47	0.503	60
Test2 VI 5	0.35	0.481	60
Test2 VI 6	0.45	0.502	60
Test2 VI 7	0.53	0.503	60
Test2 VI 8	0.48	0.504	60
Test2 VI 9	0.47	0.503	60
Test2 VI 10	0.42	0.497	60

### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	0.553	0.217	0.950	0.733	4.385	0.038	51

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test2 I 1a 5	27.80	134.671	0.024		0.940
Test2 I 1a 6	27.35	133.384	0.213		0.938
Test2 I 1a 7	27.67	131.141	0.330		0.938
Test2 I 1a 11	27.40	131.566	0.388		0.937
Test2 I 1a 13	27.27	133.995	0.225		0.938
Test2 I 1a 14	27.30	134.112	0.155		0.938
Test2 I 1a 15	27.65	131.655	0.286		0.938
Test2 I 1b 1a	27.92	130.383	0.435		0.937
Test2 I 1b 1b	27.97	130.304	0.471		0.937
Test2 I 1b 2a	27.67	129.446	0.481		0.937
Test2 I 1b 2b	27.98	129.712	0.545		0.936
Test2 I 1b 3a	27.68	130.762	0.363		0.937
Test2 I 1b 3b	27.67	129.243	0.499		0.936
Test2 II 1	27.32	132.491	0.374		0.937
Test2 II 2	27.80	127.824	0.633		0.935
Test2 II 3	27.65	127.316	0.676		0.935
Test2 II 4	27.52	128.457	0.622		0.936
Test2 II 5	27.67	132.294	0.229		0.938
Test2 II 6	27.92	128.756	0.593		0.936
Test2 II 7	27.77	128.487	0.567		0.936
Test2 II 8	27.82	128.051	0.617		0.936
Test2 II 9	27.72	127.596	0.644		0.935
Test2 II 10	27.63	127.965	0.620		0.936
Test2 II 11	27.60	127.837	0.641		0.935
Test2 II 12	27.70	126.688	0.727		0.935
Test2 II 13	27.78	127.834	0.629		0.936
Test2 II 14	27.67	127.548	0.652		0.935
Test2 II 15	28.00	131.424	0.377		0.937
Test2 II 16	27.90	128.803	0.579		0.936
Test2 III 1	27.75	131.038	0.338		0.938
Test2 III 2	27.55	128.523	0.598		0.936

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item- Skala-Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test2_III_3	27.73	132.572	0.204		0.939
Test2_III_4	27.77	130.318	0.403		0.937
Test2_III_5	27.73	130.267	0.406		0.937
Test2_IV_1	27.60	128.617	0.569		0.936
Test2_IV_2	27.32	132.729	0.340		0.937
Test2_IV_3	27.73	129.012	0.517		0.936
Test2_V_1	27.28	134.105	0.175		0.938
Test2_V_2	27.28	134.749	0.065		0.938
Test2_V_3	27.67	129.582	0.469		0.937
Test2_V_4	27.27	134.640	0.098		0.938
Test2_VI_1	27.75	130.157	0.416		0.937
Test2_VI_2	27.63	127.423	0.670		0.935
Test2_VI_3	27.65	128.299	0.587		0.936
Test2_VI_4	27.75	128.394	0.574		0.936
Test2_VI_5	27.87	130.423	0.413		0.937
Test2_VI_6	27.77	128.453	0.570		0.936
Test2_VI_7	27.68	127.678	0.638		0.935
Test2_VI_8	27.73	128.097	0.599		0.936
Test2_VI_9	27.75	128.665	0.549		0.936
Test2_VI_10	27.80	131.688	0.285		0.938

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.- Abweichung	Anzahl der Items
28.22	135.190	11.627	51

## D.3.3 Reliabilitätsanalyse zum 3. LFT

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

Fälle		N	%
	Gültig	60	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	60	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.940	0.944	38

### Itemstatistiken

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
Test3_Ia_1	0.7667	0.42652	60
Test3_Ia_2	0.8000	0.40338	60
Test3_Ia_3	0.5167	0.50394	60
Test3_Ia_4	0.8667	0.34280	60
Test3_Ia_5	0.8667	0.34280	60
Test3_Ib_1	0.4667	0.50310	60
Test3_Ib_2	0.4500	0.50169	60
Test3_Ib_3	0.6000	0.49403	60
Test3_Ib_4	0.6833	0.46910	60
Test3_Ib_5	0.3833	0.49030	60
Test3_II_1	0.7667	0.88999	60
Test3_II_2	1.0833	0.90744	60
Test3_II_3	1.1167	0.90370	60
Test3_II_4	0.9833	0.92958	60
Test3_III_1	0.3667	0.48596	60
Test3_III_2	0.5000	0.50422	60
Test3_III_3	0.3000	0.46212	60

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
Test3 III 4	0.7000	0.46212	60
Test3 III 5	0.2833	0.45442	60
Test3 III 6	0.2000	0.40338	60
Test3 III 7	0.3667	0.48596	60
Test3 IV 1	0.4667	0.39986	60
Test3 IV 2	0.5083	0.43659	60
Test3 IV 3	0.3167	0.35614	60
Test3 IV 4	0.3583	0.39156	60
Test3 IV 5	0.5167	0.44117	60
Test3 IV 6	0.3167	0.41135	60
Test3 IV 7	0.6500	0.43472	60
Test3 V 1	0.7167	0.45442	60
Test3 V 2	0.7167	0.45442	60
Test3 V 3	0.6167	0.49030	60
Test3 V 4	0.7333	0.44595	60
Test3 V 5	0.8000	0.40338	60
Test3 VI 1	0.4667	0.50310	60
Test3 VI 2	0.5667	0.49972	60
Test3 VI 3	0.2500	0.43667	60
Test3 VI 4	0.4333	0.49972	60
Test3 VI 5	0.6500	0.48099	60

### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item- Mittelwerte	0.583	0.200	1.117	0.917	5.583	0.053	38

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test3 Ia 1	21.3833	116.283	0.444		0.939
Test3 Ia 2	21.3500	117.528	0.326		0.940
Test3 Ia 3	21.6333	116.194	0.377		0.939
Test3 Ia 4	21.2833	116.876	0.479		0.939
Test3 Ia 5	21.2833	117.130	0.444		0.939
Test3 Ib 1	21.6833	114.432	0.544		0.938
Test3 Ib 2	21.7000	115.985	0.399		0.939
Test3 Ib 3	21.5500	114.548	0.544		0.938
Test3 Ib 4	21.4667	114.279	0.603		0.938
Test3 Ib 5	21.7667	114.055	0.597		0.938
Test3 II 1	21.3833	106.876	0.700		0.937
Test3 II 2	21.0667	106.360	0.714		0.937
Test3 II 3	21.0333	106.804	0.692		0.937
Test3 II 4	21.1667	110.929	0.447		0.941
Test3 III 1	21.7833	116.334	0.379		0.939
Test3 III 2	21.6500	112.697	0.709		0.937
Test3 III 3	21.8500	113.782	0.664		0.937
Test3 III 4	21.4500	114.887	0.550		0.938
Test3 III 5	21.8667	115.702	0.474		0.939
Test3 III 6	21.9500	115.294	0.587		0.938
Test3 III 7	21.7833	118.961	0.127		0.941
Test3 IV 1	21.6833	115.203	0.604		0.938
Test3 IV 2	21.6417	113.297	0.759		0.937
Test3 IV 3	21.8333	116.573	0.500		0.939
Test3 IV 4	21.7917	115.206	0.617		0.938
Test3 IV 5	21.6333	113.787	0.697		0.937
Test3 IV 6	21.8333	118.819	0.174		0.941
Test3 IV 7	21.5000	114.220	0.660		0.937
Test3 V 1	21.4333	115.309	0.515		0.938
Test3 V 2	21.4333	116.428	0.399		0.939
Test3 V 3	21.5333	113.651	0.636		0.937
Test3 V 4	21.4167	116.137	0.438		0.939
Test3 V 5	21.3500	116.816	0.409		0.939
Test3 VI 1	21.6833	114.500	0.538		0.938

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test3_VI_2	21.5833	112.713	0.715		0.937
Test3_VI_3	21.9000	115.083	0.563		0.938
Test3_VI_4	21.7167	112.554	0.730		0.937
Test3_VI_5	21.5000	113.619	0.653		0.937

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.- Abweichung	Anzahl der Items
22.1500	120.545	10.97929	38

## D.3.4 Reliabilitätsanalyse zum 4. LFT

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	60	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	60	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.908	0.903	24

### Itemstatistiken

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
Test4_I_1	0.62500	0.456822	60
Test4_I_2	0.25000	0.338241	60
Test4_I_3	0.61667	0.454420	60
Test4_II_1	0.38333	0.490301	60
Test4_III_1b	0.20000	0.403376	60
Test4_II_2	0.63333	0.485961	60
Test4_II_3	0.41667	0.497167	60
Test4_II_4	0.20000	0.403376	60
Test4_III_1a	0.24167	0.426770	60
Test4_III_2a	0.29167	0.434641	60
Test4_III_2b	0.53333	0.494604	60
Test4_III_3a	0.40000	0.458442	60
Test4_III_3b	0.43333	0.464563	60
Test4_IV_2	0.45833	0.139359	60
Test4_IV_3	0.35000	0.231062	60
Test4_IV_4	0.33333	0.237691	60
Test4_IV_5	0.23333	0.251549	60
Test4_IV_6	0.20833	0.248584	60
Test4_IV_7	0.40000	0.201688	60
Test4_IV_8	0.44167	0.161866	60
Test4_V_U	1.21667	0.785484	60
Test4_V_W	0.99583	0.718242	60
Test4_V_G	0.72708	0.665625	60
Test4_V_O	0.71667	0.637737	60

### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item-Mittelwerte	0.471	0.200	1.217	1.017	6.083	0.065	24

**Item-Skala-Statistiken**

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
Test4 I 1	10.68125	34.016	0.669		0.901
Test4 I 2	11.05625	34.889	0.698		0.901
Test4 I 3	10.68958	34.659	0.547		0.903
Test4 II 1	10.92292	35.770	0.304		0.909
Test4 III 1b	11.10625	34.701	0.616		0.902
Test4 II 2	10.67292	36.349	0.206		0.911
Test4 II 3	10.88958	35.920	0.272		0.909
Test4 II 4	11.10625	36.887	0.151		0.911
Test4 III 1a	11.06458	34.547	0.610		0.902
Test4 III 2a	11.01458	35.036	0.499		0.904
Test4 III 2b	10.77292	34.090	0.598		0.902
Test4 III 3a	10.90625	34.318	0.607		0.902
Test4 III 3b	10.87292	33.704	0.718		0.899
Test4 IV 2	10.84792	37.170	0.354		0.907
Test4 IV 3	10.95625	36.178	0.561		0.905
Test4 IV 4	10.97292	36.680	0.366		0.907
Test4 IV 5	11.07292	36.491	0.407		0.906
Test4 IV 6	11.09792	37.124	0.200		0.909
Test4 IV 7	10.90625	37.246	0.205		0.908
Test4 IV 8	10.86458	37.399	0.185		0.909
Test4 V U	10.08958	30.099	0.821		0.896
Test4 V W	10.31042	30.739	0.821		0.896
Test4 V G	10.57917	31.078	0.845		0.895
Test4 V O	10.58958	31.228	0.864		0.894

**Skala-Statistiken**

Mittelwert	Varianz	Std.- Abweichung	Anzahl der Items
11.30625	37.790	6.147396	24

**D.3.5 Interrater-Korrelation zu Item 5 des 4. LFT****Korrelationen**

		1. Prüferin - Rechtschreibu ng	2. Prüferin - Rechtschreibu ng	3. Prüferin - Rechtschreibu ng	4. Prüferin - Rechtschreib ung
1. Prüferin - Rechtschreibung	Korrelation nach Pearson	1	0.945	0.956	0.951
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Rechtschreibung	Korrelation nach Pearson	.945**	1	0.942	0.929
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Rechtschreibung	Korrelation nach Pearson	.956**	.942**	1	0.949
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Rechtschreibung	Korrelation nach Pearson	.951**	.929**	.949**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.945
Durchschnittlich Übereinstimmung	89.4%

**Korrelationen**

		1. Prüferin - Grammatik	2. Prüferin - Grammatik	3. Prüferin - Grammatik	4. Prüferin - Grammatik
1. Prüferin - Grammatik	Korrelation nach Pearson	1	0.915	0.934	0.935
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Grammatik	Korrelation nach Pearson	.915**	1	0.934	0.889
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Grammatik	Korrelation nach Pearson	.934**	.934**	1	0.922
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Grammatik	Korrelation nach Pearson	.935**	.889**	.922**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.922
Durchschnittlich Übereinstimmung	84.9%

**Korrelationen**

		1. Prüferin - Wortschatz	2. Prüferin - Wortschatz	3. Prüferin - Wortschatz	4. Prüferin - Wortschatz
1. Prüferin - Wortschatz	Korrelation nach Pearson	1	0.963	0.974	0.951
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Wortschatz	Korrelation nach Pearson	.963**	1	0.962	0.955
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Wortschatz	Korrelation nach Pearson	.974**	.962**	1	0.958
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Wortschatz	Korrelation nach Pearson	.951**	.955**	.958**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.961
Durchschnittlich Übereinstimmung	92.3%

**Korrelationen**

		1. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	2. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	3. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	4. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.
1. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	Korrelation nach Pearson	1	0.983	0.983	0.957
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	Korrelation nach Pearson	.983**	1	0.98	0.953
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	Korrelation nach Pearson	.983**	.980**	1	0.953
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Umfang u. E. d. Aufg.	Korrelation nach Pearson	.957**	.953**	.953**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.



Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.968
Durchschnittlich Übereinstimmung	93.8%

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.949
<b>Übereinstimmung in allen Prüfungsteilen</b>	<b>90.1%</b>

### D.3.6 ANOVA mit Messwiederholung und Post-hoc-Tests zu den Lernfortschrittstests

#### Deskriptive Statistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
Test1_100Punkte	KG	59.12	18.78	42
	IG	65.18	16.96	18
	Gesamt	60.93	18.33	60
Test2_100Punkte	KG	51.26	23.20	42
	IG	64.81	19.22	18
	Gesamt	55.33	22.80	60
Test3_100Punkte	KG	47.31	26.24	42
	IG	65.41	21.65	18
	Gesamt	52.74	26.14	60
Test4_100Punkte	KG	42.48	24.14	42
	IG	58.31	22.52	18
	Gesamt	47.23	24.59	60

#### Mauchly-Test auf Sphärität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.963	2.116	5	0.833	0.977	1.000	0.333

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

#### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärität angenommen	3597.214	3	1199.071	14.019	0.000	0.195
	Greenhouse-Geisser	3597.214	2.930	1227.590	14.019	0.000	0.195
	Huynh-Feldt	3597.214	3.000	1199.071	14.019	0.000	0.195
	Untergrenze	3597.214	1.000	3597.214	14.019	0.000	0.195
Messung * Gruppe	Sphärität angenommen	1032.365	3	344.122	4.023	0.008	0.065
	Greenhouse-Geisser	1032.365	2.930	352.306	4.023	0.009	0.065
	Huynh-Feldt	1032.365	3.000	344.122	4.023	0.008	0.065
	Untergrenze	1032.365	1.000	1032.365	4.023	0.050	0.065
Fehler(Messung)	Sphärität angenommen	14882.115	174	85.529			
	Greenhouse-Geisser	14882.115	169.958	87.564			
	Huynh-Feldt	14882.115	174.000	85.529			
	Untergrenze	14882.115	58.000	256.588			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ IV	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	648887.426	1	648887.426	370.691	0.000	0.865
Gruppe	9031.369	1	9031.369	5.159	0.027	0.082
Fehler	101527.996	58	1750.483			

**Paarweise Vergleiche**

Maß:

Gruppe			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
KG	1	2	7.857 <sup>*</sup>	2.100	0.003	2.119	13.595
		3	11.810 <sup>*</sup>	2.154	0.000	5.926	17.694
		4	16.641 <sup>*</sup>	2.037	0.000	11.077	22.205
	2	1	-7.857 <sup>*</sup>	2.100	0.003	-13.595	-2.119
		3	3.953	2.055	0.356	-1.660	9.566
		4	8.784 <sup>*</sup>	1.892	0.000	3.616	13.953
	3	1	-11.810 <sup>*</sup>	2.154	0.000	-17.694	-5.926
		2	-3.953	2.055	0.356	-9.566	1.660
		4	4.831	1.854	0.070	-0.233	9.895
	4	1	-16.641 <sup>*</sup>	2.037	0.000	-22.205	-11.077
		2	-8.784 <sup>*</sup>	1.892	0.000	-13.953	-3.616
		3	-4.831	1.854	0.070	-9.895	0.233
IG	1	2	0.361	3.208	1.000	-8.403	9.126
		3	-0.234	3.290	1.000	-9.222	8.754
		4	6.871	3.111	0.187	-1.628	15.370
	2	1	-0.361	3.208	1.000	-9.126	8.403
		3	-0.595	3.139	1.000	-9.169	7.979
		4	6.509	2.890	0.169	-1.386	14.404
	3	1	0.234	3.290	1.000	-8.754	9.222
		2	0.595	3.139	1.000	-7.979	9.169
		4	7.104	2.832	0.090	-0.631	14.840
	4	1	-6.871	3.111	0.187	-15.370	1.628
		2	-6.509	2.890	0.169	-14.404	1.386
		3	-7.104	2.832	0.090	-14.840	0.631

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

Maß:

Messung			Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Sig. <sup>b</sup>	95% Konfidenzintervall für die Differenz <sup>b</sup>	
						Untergrenze	Obergrenze
1	KG	IG	-6.059	5.146	0.244	-16.360	4.242
	IG	KG	6.059	5.146	0.244	-4.242	16.360
2	KG	IG	-13.554 <sup>*</sup>	6.229	0.034	-26.022	-1.087
	IG	KG	13.554 <sup>*</sup>	6.229	0.034	1.087	26.022
3	KG	IG	-18.103 <sup>*</sup>	7.037	0.013	-32.189	-4.017
	IG	KG	18.103 <sup>*</sup>	7.037	0.013	4.017	32.189
4	KG	IG	-15.829 <sup>*</sup>	6.670	0.021	-29.182	-2.477
	IG	KG	15.829 <sup>*</sup>	6.670	0.021	2.477	29.182

Basiert auf den geschätzten Randmitteln

\*. Die mittlere Differenz ist auf dem .05-Niveau signifikant.

b. Anpassung für Mehrfachvergleiche: Bonferroni.

### D.3.7 Regressionsanalyse zum 1. LFT

#### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	.762 <sup>a</sup>	0.581	0.551	12.28138	0.581	19.094	4	55	0.000	
2	.802 <sup>b</sup>	0.643	0.610	11.44865	0.061	9.292	1	54	0.004	1.650

a. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

#### ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	11519.706	4	2879.926	19.094	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	8295.781	55	150.832		
	Gesamt	19815.487	59			
2	Regression	12737.617	5	2547.523	19.436	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	7077.869	54	131.072		
	Gesamt	19815.487	59			

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

b. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

#### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-32.757	15.543		-2.107	0.040					
	Geschlecht	-2.068	3.289	-0.057	-0.629	0.532	0.128	-0.084	-0.055	0.934	1.071
	4. Klasse - Durchschnitt	17.443	2.481	0.657	7.030	0.000	0.726	0.688	0.613	0.871	1.148
	@1_TOT.LANG.ANX	-0.035	0.106	-0.032	-0.335	0.739	-0.284	-0.045	-0.029	0.813	1.230
	@1_TOT.MOTIVATION	0.224	0.095	0.234	2.359	0.022	0.437	0.303	0.206	0.773	1.294
2	(Konstante)	-31.371	14.497		-2.164	0.035					
	Geschlecht	-1.811	3.067	-0.050	-0.590	0.557	0.128	-0.080	-0.048	0.933	1.072
	4. Klasse - Durchschnitt	19.091	2.375	0.719	8.037	0.000	0.726	0.738	0.654	0.826	1.211
	@1_TOT.LANG.ANX	-0.088	0.100	-0.081	-0.884	0.381	-0.284	-0.119	-0.072	0.788	1.269
	@1_TOT.MOTIVATION	0.139	0.093	0.145	1.500	0.140	0.437	0.200	0.122	0.703	1.422
	Gruppe	10.506	3.447	0.265	3.048	0.004	0.153	0.383	0.248	0.876	1.142

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

#### Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>

Modell		Eigenwert	Konditionindex	Varianzanteile					
				(Konstante)	Geschlecht	4. Klasse - Durchschnitt	@1_TOT.LANG.ANX	@1_TOT.MOTIVATION	Gruppe
1	1	4.752	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.154	5.561	0.00	0.11	0.00	0.54	0.01	
	3	0.069	8.308	0.01	0.88	0.04	0.07	0.05	
	4	0.018	16.131	0.00	0.00	0.70	0.01	0.50	
	5	0.008	24.895	0.99	0.00	0.25	0.38	0.44	

Modell		Eigenwert	Kondition index	Varianzanteile					Gruppe
				(Konstante)	Geschlecht	4. Klasse - Durchschnitt	@1_TOT.LANG.ANX	@1_TOT.MOTIVATION	
2	1	5.102	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.653	2.795	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.86
	3	0.152	5.793	0.00	0.11	0.00	0.53	0.01	0.01
	4	0.069	8.617	0.01	0.88	0.04	0.07	0.04	0.00
	5	0.016	17.726	0.01	0.00	0.75	0.01	0.51	0.11
	6	0.008	25.859	0.98	0.00	0.21	0.38	0.45	0.01

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

### Residuenstatistik<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	27.4643	85.3219	60.9350	14.69326	60
Nicht standardisierte Residuen	-32.09653	23.58543	0.00000	10.95280	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.278	1.660	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.804	2.060	0.000	0.957	60

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

## D.3.8 Regressionsanalyse zum 2. LFT

### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	.871 <sup>a</sup>	0.758	0.740	11.61815	0.758	43.046	4	55	0.000	
2	.878 <sup>b</sup>	0.771	0.749	11.41114	0.013	3.014	1	54	0.088	1.784

a. Einflussvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflussvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

### ANOVA<sup>a</sup>

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1 Regression	23241.862	4	5810.465	43.046	.000 <sup>b</sup>
Nicht standardisierte Residuen	7423.972	55	134.981		
Gesamt	30665.834	59			
2 Regression	23634.276	5	4726.855	36.301	.000 <sup>c</sup>
Nicht standardisierte Residuen	7031.558	54	130.214		
Gesamt	30665.834	59			

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

b. Einflussvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflussvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätstest	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VI F
1	(Konstante)	-57.288	13.105		-4.372	0.000					
	Geschlecht	-2.646	3.196	-0.058	-0.828	0.411	0.171	-0.111	-	0.885	1.130
	5. Klasse - Durchschnitt	22.821	2.359	0.762	9.672	0.000	0.841	0.794	0.642	0.709	1.410
	@2_TOT.LANG.ANX	0.007	0.095	0.006	0.071	0.944	-0.451	0.010	0.005	0.723	1.383
	@2_TOT.MOTIVATION	0.236	0.071	0.253	3.329	0.002	0.512	0.410	0.221	0.760	1.316
2	(Konstante)	-52.451	13.169		-3.983	0.000					
	Geschlecht	-1.553	3.201	-0.034	-0.485	0.630	0.171	-0.066	-	0.851	1.175
	5. Klasse - Durchschnitt	22.744	2.318	0.759	9.813	0.000	0.841	0.800	0.639	0.709	1.410
	@2_TOT.LANG.ANX	-0.021	0.095	-0.018	-0.226	0.822	-0.451	-0.031	-	0.702	1.425
	@2_TOT.MOTIVATION	0.172	0.079	0.185	2.191	0.033	0.512	0.286	0.143	0.595	1.680
	Gruppe	6.349	3.657	0.129	1.736	0.088	0.275	0.230	0.113	0.773	1.294

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell		Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile					
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	@2_TOT.LANG.ANX	@2_TOT.MOTIVATION	Gruppe
1	1	4.705	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.188	5.009	0.00	0.04	0.01	0.49	0.02	
	3	0.071	8.163	0.01	0.94	0.05	0.01	0.03	
	4	0.027	13.179	0.02	0.02	0.30	0.01	0.85	
	5	0.009	22.427	0.97	0.00	0.64	0.49	0.10	
2	1	5.070	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.643	2.808	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.76
	3	0.187	5.214	0.00	0.04	0.01	0.47	0.01	0.01
	4	0.068	8.627	0.01	0.89	0.07	0.01	0.02	0.03
	5	0.023	14.805	0.00	0.06	0.35	0.00	0.80	0.14
	6	0.009	23.849	0.98	0.00	0.57	0.51	0.18	0.05

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	3.8893	88.2884	55.3268	20.01452	60
Nicht standardisierte Residuen	-19.79284	23.92497	0.00000	10.91691	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.570	1.647	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-1.735	2.097	0.000	0.957	60

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

### D.3.9 Regressionsanalyse zum 3. LFT

#### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Modell	R	R-Quadrat	Korrigierte s R- Quadrat	Standardfehl- er des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin- Watson- Statistik
					Änderung in R- Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	.877 <sup>a</sup>	0.770	0.753	12.99216	0.770	45.964	4	55	0.000	
2	.900 <sup>b</sup>	0.810	0.792	11.92319	0.040	11.304	1	54	0.001	2.106

a. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

#### ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	31034.517	4	7758.629	45.964	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	9283.794	55	168.796		
	Gesamt	40318.311	59			
2	Regression	32641.541	5	6528.308	45.921	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	7676.769	54	142.162		
	Gesamt	40318.311	59			

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

b. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), @2\_TOT.MOTIVATION, Geschlecht, @2\_TOT.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

#### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-93.975	14.655		-6.413	0.000					
	Geschlecht	-0.535	3.574	-0.010	0.150	0.882	0.194	-0.020	-0.010	0.885	1.130
	5. Klasse - Durchschnitt	30.279	2.638	0.882	11.476	0.000	0.860	0.840	0.743	0.709	1.410
	@2_TOT.LANG.ANX	0.218	0.106	0.156	2.056	0.045	-0.330	0.267	0.133	0.723	1.383
	@2_TOT.MOTIVATION	0.166	0.079	0.155	2.092	0.041	0.420	0.271	0.135	0.760	1.316
2	(Konstante)	-84.187	13.760		-6.118	0.000					
	Geschlecht	1.677	3.345	0.032	0.501	0.618	0.194	0.068	0.030	0.851	1.175
	5. Klasse - Durchschnitt	30.123	2.422	0.877	12.439	0.000	0.860	0.861	0.739	0.709	1.410
	@2_TOT.LANG.ANX	0.161	0.099	0.116	1.632	0.109	-0.330	0.217	0.097	0.702	1.425
	@2_TOT.MOTIVATION	0.037	0.082	0.035	0.451	0.654	0.420	0.061	0.027	0.595	1.680
	Gruppe	12.848	3.821	0.227	3.362	0.001	0.320	0.416	0.200	0.773	1.294

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell	Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile					
			(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	@2_TOT.LANG.ANX	@2_TOT.MOTIVATION	Gruppe
1	4.705	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	0.188	5.009	0.00	0.04	0.01	0.49	0.02	
	0.071	8.163	0.01	0.94	0.05	0.01	0.03	
	0.027	13.179	0.02	0.02	0.30	0.01	0.85	
	0.009	22.427	0.97	0.00	0.64	0.49	0.10	
2	5.070	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	0.643	2.808	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.76
	0.187	5.214	0.00	0.04	0.01	0.47	0.01	0.01
	0.068	8.627	0.01	0.89	0.07	0.01	0.02	0.03
	0.023	14.805	0.00	0.06	0.35	0.00	0.80	0.14
	0.009	23.849	0.98	0.00	0.57	0.51	0.18	0.05

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	-7.4327	92.3163	52.7381	23.52119	60
Nicht standardisierte Residuen	-28.35227	19.68796	0.00000	11.40678	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.558	1.683	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.378	1.651	0.000	0.957	60

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

**D.3.10 Regressionsanalyse zum 4. LFT****Modellzusammenfassung<sup>c</sup>**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	.873 <sup>a</sup>	0.762	0.740	12.53460	0.762	34.611	5	54	0.000	
2	.895 <sup>b</sup>	0.802	0.779	11.55113	0.040	10.587	1	53	0.002	2.117

a. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte\_mitAufsatz

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	27189.940	5	5437.988	34.611
	Nicht standardisierte Residuen	8484.273	54	157.116	.000 <sup>b</sup>
	Gesamt	35674.213	59		
2	Regression	28602.500	6	4767.083	35.728
	Nicht standardisierte Residuen	7071.712	53	133.429	.000 <sup>c</sup>
	Gesamt	35674.213	59		

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte\_mitAufsatz

b. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
		Regression skoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-74.695	13.672		-5.463	0.000					
	Geschlecht	-1.225	3.618	-0.025	-0.339	0.736	0.185	-0.046	-0.022	0.804	1.244
	5. Klasse - Durchschnitt	26.372	3.150	0.816	8.373	<b>0.000</b>	0.864	0.752	0.556	0.463	2.159
	Eng_WE_RF_sum	0.023	0.066	0.030	0.354	0.725	0.556	0.048	0.023	0.600	1.666
	@3_TOT.LANG.ANX	0.114	0.100	0.089	1.136	0.261	-0.323	0.153	0.075	0.720	1.388
	@3_TOT.MOTIVATION	0.126	0.075	0.145	1.678	0.099	0.508	0.223	0.111	0.589	1.699
2	(Konstante)	-72.148	12.624		-5.715	0.000					
	Geschlecht	2.105	3.487	0.043	0.604	0.549	0.185	0.083	0.037	0.735	1.361
	5. Klasse - Durchschnitt	27.362	2.919	0.847	9.375	<b>0.000</b>	0.864	0.790	0.573	0.458	2.182
	Eng_WE_RF_sum	0.034	0.061	0.044	0.554	0.582	0.556	0.076	0.034	0.598	1.671
	@3_TOT.LANG.ANX	0.090	0.093	0.070	0.974	0.335	-0.323	0.133	0.060	0.716	1.397
	@3_TOT.MOTIVATION	-0.017	0.082	-0.020	-0.211	0.833	0.508	-0.029	-0.013	0.419	2.387
	Gruppe	12.678	3.896	0.238	3.254	<b>0.002</b>	0.297	0.408	0.199	0.698	1.434

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte\_mitAufsatz

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell		Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile						
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	Eng_WE_RF_sum	@3_TOT.LANG.ANX	@3_TOT.MOTIVATION	Gruppe
1	1	5.439	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.288	4.343	0.00	0.01	0.00	0.39	0.14	0.00	
	3	0.178	5.526	0.00	0.09	0.00	0.20	0.30	0.03	
	4	0.059	9.597	0.03	0.85	0.04	0.13	0.02	0.06	
	5	0.027	14.265	0.07	0.05	0.14	0.01	0.17	0.90	
	6	0.008	25.524	0.90	0.00	0.82	0.26	0.36	0.01	
2	1	5.792	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.666	2.948	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.66
	3	0.287	4.491	0.00	0.01	0.00	0.41	0.13	0.00	0.00
	4	0.171	5.822	0.00	0.11	0.00	0.17	0.32	0.02	0.04
	5	0.055	10.245	0.04	0.72	0.06	0.15	0.04	0.02	0.05
	6	0.021	16.762	0.06	0.17	0.13	0.00	0.14	0.95	0.25
	7	0.008	26.338	0.90	0.00	0.81	0.26	0.36	0.00	0.00

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte\_mitAufsatz

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	-5.7070	85.1019	47.2250	22.01790	60
Nicht standardisierte Residuen	-17.85963	31.70701	0.00000	10.94804	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.404	1.720	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-1.546	2.745	0.000	0.948	60

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte



### D.3.11 T-Test mit Bootstrapping zu den Grammatikaufgaben

#### Gruppenstatistiken

Gruppe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Test1_III_sum	KG	42	6.74	2.79	0.43116
	IG	18	6.00	2.40	0.56592
Test1_VI_sum	KG	42	1.21	1.00	0.15444
	IG	18	1.72	0.96	0.22587
Test1_VII_sum	KG	42	1.64	1.38	0.21234
	IG	18	1.83	1.29	0.30518
Test2_I_1b_a_sum	KG	42	1.26	1.01	0.15639
	IG	18	1.67	0.97	0.22866
Test2_III_sum	KG	42	2.29	1.35	0.20810
	IG	18	3.17	1.58	0.37268
Test2_V_sum	KG	42	3.31	0.75	0.11551
	IG	18	3.50	0.62	0.14575
Test2_VI_sum	KG	42	4.26	3.18	0.49039
	IG	18	6.00	2.45	0.57735
Test3_III_sum	KG	42	2.05	1.99	0.30663
	IG	18	4.28	1.41	0.33142
Test3_IV_sum	KG	42	2.80	2.03	0.31284
	IG	18	3.92	2.00	0.47184
Test3_V_sum	KG	42	3.26	1.82	0.28115
	IG	18	4.33	1.33	0.31311
Test4_II_sum	KG	42	1.52	1.13	0.17457
	IG	18	1.89	1.13	0.26678
Test4_III_sum	KG	42	1.67	1.75	0.27032
	IG	18	3.11	2.26	0.53253

#### Bootstrap-Spezifikationen

Methode der Stichprobenziehung	Einfach
Anzahl der Stichproben	1000
Konfidenzintervallniveau	95.0%
Konfidenzintervalltyp	Bias-corrected and accelerated- (BCa) Methode

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test1_III_sum	Varianzen sind gleich	0.591	0.445	0.976	58	0.333	0.73810	0.75640	-0.77600	2.25219
	Varianzen sind nicht gleich			1.037	37.258	0.306	0.73810	0.71145	-0.70310	2.17929
Test1_VI_sum	Varianzen sind gleich	0.783	0.380	-1.824	58	0.073	-0.50794	0.27850	-1.06542	0.04954
	Varianzen sind nicht gleich			-1.856	33.569	0.072	-0.50794	0.27362	-1.06426	0.04839
Test1_VII_sum	Varianzen sind gleich	0.393	0.533	-0.500	58	0.619	-0.19048	0.38111	-0.95334	0.57239
	Varianzen sind nicht gleich			-0.512	34.128	0.612	-0.19048	0.37179	-0.94594	0.56498
Test2_I_1b_a_sum	Varianzen sind gleich	0.160	0.691	-1.435	58	0.157	-0.40476	0.28201	-0.96926	0.15974
	Varianzen sind nicht gleich			-1.461	33.578	0.153	-0.40476	0.27703	-0.96802	0.15850
Test2_III_sum	Varianzen sind gleich	0.239	0.627	-2.201	58	0.032	-0.88095	0.40025	-1.68213	-0.07977
	Varianzen sind nicht gleich			-2.064	28.120	0.048	-0.88095	0.42684	-1.75513	-0.00677

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz z	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test2_V_sum	Varianzen sind gleich	0.464	0.498	-0.948	58	0.347	-0.19048	0.20083	-0.59249	0.21154
	Varianzen sind nicht gleich			-1.024	38.728	0.312	-0.19048	0.18597	-0.56672	0.18577
Test2_VI_sum	Varianzen sind gleich	3.035	0.087	-2.068	58	0.043	-1.73810	0.84038	-3.42030	-0.05589
	Varianzen sind nicht gleich			-2.294	41.436	0.027	-1.73810	0.75751	-3.26743	-0.20876
Test3_III_sum	Varianzen sind gleich	2.038	0.159	-4.312	58	0.000	-2.23016	0.51724	-3.26553	-1.19479
	Varianzen sind nicht gleich			-4.939	44.914	0.000	-2.23016	0.45151	-3.13960	-1.32072
Test3_IV_sum	Varianzen sind gleich	0.000	0.994	-1.966	58	0.054	-1.11905	0.56906	-2.25815	0.02005
	Varianzen sind nicht gleich			-1.977	32.618	0.057	-1.11905	0.56613	-2.27135	0.03326
Test3_V_sum	Varianzen sind gleich	7.433	0.008	-2.247	58	0.028	-1.07143	0.47677	-2.02579	-0.11707
	Varianzen sind nicht gleich			-2.546	43.689	0.014	-1.07143	0.42082	-1.91970	-0.22316
Test4_II_sum	Varianzen sind gleich	0.371	0.545	-1.145	58	0.257	-0.36508	0.31876	-1.00314	0.27298
	Varianzen sind nicht gleich			-1.145	32.226	0.261	-0.36508	0.31882	-1.01431	0.28415
Test4_III_sum	Varianzen sind gleich	4.399	0.040	-2.678	58	0.010	-1.44444	0.53938	-2.52413	-0.36476
	Varianzen sind nicht gleich			-2.419	26.169	0.023	-1.44444	0.59721	-2.67164	-0.21725

### Bootstrap für Test bei unabhängigen Stichproben

		Mittlere Differenz	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Verzerrung	Std.-Fehler	Sig. (2-seitig)	BCa 95% Konfidenzintervall	
						Untere	Obere
Test1_III_gramm	Varianzen sind gleich	0.73810	-0.00382	0.70722		-0.60556	2.06906
	Varianzen sind nicht gleich	0.73810	-0.00382	0.70722		-0.60556	2.06906
Test1_VI_gramm	Varianzen sind gleich	-0.50794	-0.00541	0.28037		-1.00000	0.05151
	Varianzen sind nicht gleich	-0.50794	-0.00541	0.28037		-1.00000	0.05151
Test1_VII_gramm	Varianzen sind gleich	-0.19048	0.00671	0.36784		-0.90597	0.54426
	Varianzen sind nicht gleich	-0.19048	0.00671	0.36784		-0.90597	0.54426
Test2_I_1b_a_gramm	Varianzen sind gleich	-0.40476	-0.01746	0.27716	0.152	-0.95583	0.08978
	Varianzen sind nicht gleich	-0.40476	-0.01746	0.27716	0.158	-0.95583	0.08978
Test2_III_gramm	Varianzen sind gleich	-0.88095	-0.02301	0.41998		-1.62887	-0.10947
	Varianzen sind nicht gleich	-0.88095	-0.02301	0.41998		-1.62887	-0.10947
Test2_V_gramm	Varianzen sind gleich	-0.19048	-0.00559	0.19035		-0.51743	0.15095
	Varianzen sind nicht gleich	-0.19048	-0.00559	0.19035		-0.51743	0.15095
Test2_VI_gramm	Varianzen sind gleich	-1.73810	0.02657	0.74347	0.021	-3.11798	-0.14988
	Varianzen sind nicht gleich	-1.73810	0.02657	0.74347	0.024	-3.11798	-0.14988
Test3_III_gramm	Varianzen sind gleich	-2.23016	-0.01319	0.44496	0.001	-3.02495	-1.40267
	Varianzen sind nicht gleich	-2.23016	-0.01319	0.44496	0.001	-3.02495	-1.40267
Test3_IV_gramm	Varianzen sind gleich	-1.11905	-0.01525	0.57597	0.057	-2.07016	-0.08696
	Varianzen sind nicht gleich	-1.11905	-0.01525	0.57597	0.063	-2.07016	-0.08696
Test3_V_gramm	Varianzen sind gleich	-1.07143	-0.00875	0.40039	0.007	-1.86321	-0.27091
	Varianzen sind nicht gleich	-1.07143	-0.00875	0.40039	0.024	-1.86321	-0.27091

		Mittlere Differenz	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Verzerrung	Std.-Fehler	Sig. (2-seitig)	BCa 95% Konfidenzintervall	
						Untere	Obere
Test4_II_gramm	Varianzen sind gleich	-0.36508	-0.01246	0.33475		-0.98345	0.20286
	Varianzen sind nicht gleich	-0.36508	-0.01246	0.33475		-0.98345	0.20286
Test4_III_gramm	Varianzen sind gleich	-1.44444	-0.01382	0.58440	0.016	-2.58750	-0.40377
	Varianzen sind nicht gleich	-1.44444	-0.01382	0.58440	0.018	-2.58750	-0.40377

a. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

### D.3.12 T-Test mit Bootstrapping zu Item 5 des 4. LFT

#### Gruppenstatistiken

Klasse		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Test4_V_U	IG	18	1.52083	0.620202	0.146183
	KG	42	1.08631	0.818744	0.126335
Test4_V_W	IG	18	1.20833	0.622790	0.146793
	KG	42	0.90476	0.743780	0.114768
Test4_V_G	IG	18	0.95833	0.701888	0.165437
	KG	42	0.62798	0.632268	0.097561
Test4_V_O	IG	18	0.97222	0.633843	0.149398
	KG	42	0.60714	0.614591	0.094833
Test4_V_insg	IG	18	4.65972	2.317534	0.546248
	KG	42	3.22619	2.668018	0.411684

#### Bootstrap-Spezifikationen

Methode der Stichprobenziehung	Einfach
Anzahl der Stichproben	1000
Konfidenzintervallniveau	95.0%
Konfidenzintervalltyp	Bias-corrected and accelerated (BCa) Methode

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test4_V_U	Varianzen sind gleich	6.306	0.015	-2.014	58	0.049	-0.434524	0.215768	-0.866431	-0.002617
	Varianzen sind nicht gleich			-2.249	42.132	0.030	-0.434524	0.193210	-0.824401	-0.044647
Test4_V_W	Varianzen sind gleich	3.106	0.083	-1.517	58	0.135	-0.303571	0.200148	-0.704211	0.097068
	Varianzen sind nicht gleich			-1.629	38.215	0.111	-0.303571	0.186333	-0.680713	0.073570
Test4_V_G	Varianzen sind gleich	0.175	0.677	-1.795	58	0.078	-0.330357	0.184087	-0.698846	0.038132
	Varianzen sind nicht gleich			-1.720	29.406	0.096	-0.330357	0.192061	-0.722931	0.062217
Test4_V_O	Varianzen sind gleich	0.088	0.768	-2.089	58	0.041	-0.365079	0.174749	-0.714876	-0.015282
	Varianzen sind nicht gleich			-2.063	31.349	0.047	-0.365079	0.176955	-0.725819	-0.004340
Test4_V_insg	Varianzen sind gleich	2.951	0.091	-1.980	58	0.052	-1.433532	0.724085	-2.882945	0.015882
	Varianzen sind nicht gleich			-2.096	36.865	0.043	-1.433532	0.684011	-2.819641	-0.047423

**Bootstrap für Test bei unabhängigen Stichproben**

		Mittlere Differenz	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Verzerrung	Std.-Fehler	Sig. (2-seitig)	BCa 95% Konfidenzintervall	
						Untere	Obere
Test4_V_U	Varianzen sind gleich	-0.434524	-0.003794	0.190768	0.027	-0.798889	-0.086560
	Varianzen sind nicht gleich	-0.434524	-0.003794	0.190768	0.040	-0.798889	-0.086560
Test4_V_W	Varianzen sind gleich	-0.303571	0.002033	0.181997	0.102	-0.653125	0.037818
	Varianzen sind nicht gleich	-0.303571	0.002033	0.181997	0.122	-0.653125	0.037818
Test4_V_G	Varianzen sind gleich	-0.330357	0.007123	0.185723	0.082	-0.705528	0.053598
	Varianzen sind nicht gleich	-0.330357	0.007123	0.185723	0.095	-0.705528	0.053598
Test4_V_O	Varianzen sind gleich	-0.365079	0.005028	0.170400	0.043	-0.705909	-0.013987
	Varianzen sind nicht gleich	-0.365079	0.005028	0.170400	0.049	-0.705909	-0.013987
Test4_V_insg	Varianzen sind gleich	-1.433532	0.010391	0.662848	0.034	-2.743888	-0.166341
	Varianzen sind nicht gleich	-1.433532	0.010391	0.662848	0.041	-2.743888	-0.166341

a. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

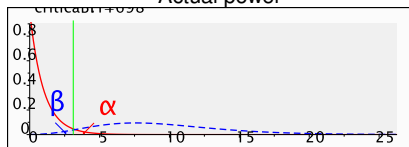
**D.3.13 Teststärke der ANOVA Mit Messwiederholung zu den Lernfortschrittstests**

**F tests - ANOVA:** Repeated measures, within-between interaction

**Analysis:** A priori: Compute required sample size

**Input:** Effect size  $f$  = 0.2636640  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Power ( $1-\beta$  err prob) = 0.95  
 Number of groups = 2  
 Number of measurements = 3  
 Corr among rep measures = 0.5  
 Nonsphericity correction  $\epsilon$  = 1

**Output:** Noncentrality parameter  $\lambda$  = 16.6844892  
 Critical F = 3.1169818  
 Numerator df = 2.0000000  
 Denominator df = 76.0000000  
 Total sample size = 40  
 Actual power = 0.9570466

**D.3.14 Teststärke der Regressionsanalysen zu den Lernfortschrittstests**

**t tests - Linear multiple regression:** Fixed model, single regression coefficient

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size  $f^2$  = 1.801  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Total sample size = 60  
 Number of predictors = 5

**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 10.3951912  
 Critical t = 2.0048793  
 Df = 54  
 Power ( $1-\beta$  err prob) = 1.0000000

**t tests - Linear multiple regression:** Fixed model, single regression coefficient

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size  $f^2$  = 3.367  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Total sample size = 60  
 Number of predictors = 5

**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 14.2133740

Critical t	=	2.0048793
Df	=	54
Power (1- $\beta$ err prob)	=	1.0000000

**t tests** - Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	=	Two
	Effect size $f^2$	=	4.264
	$\alpha$ err prob	=	0.05
	Total sample size	=	60
	Number of predictors	=	5
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	=	15.9949992
	Critical t	=	2.0048793
	Df	=	54
	Power (1- $\beta$ err prob)	=	1.0000000

**t tests** - Linear multiple regression: Fixed model, single regression coefficient

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	=	Two
	Effect size $f^2$	=	4.050
	$\alpha$ err prob	=	0.05
	Total sample size	=	60
	Number of predictors	=	5
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	=	15.5884573
	Critical t	=	2.0048793
	Df	=	54
	Power (1- $\beta$ err prob)	=	1.0000000

### D.3.15 Teststärke der t-Tests zu Item 5 des 4. LFT

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	=	Two
	Effect size d	=	.60
	$\alpha$ err prob	=	0.05
	Sample size group 1	=	42
	Sample size group 2	=	18
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	=	2.1297887
	Critical t	=	2.0017175
	Df	=	58
	Power (1- $\beta$ err prob)	=	0.5535143

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	=	Two
	Effect size d	=	.58
	$\alpha$ err prob	=	0.05
	Sample size group 1	=	42
	Sample size group 2	=	18
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	=	2.0587958
	Critical t	=	2.0017175
	Df	=	58
	Power (1- $\beta$ err prob)	=	0.5258195

### D.3.16 Teststärke der t-Tests zu den Grammatikaufgaben

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	=	Two
	Effect size d	=	0.5988404
	$\alpha$ err prob	=	0.05
	Sample size group 1	=	42
	Sample size group 2	=	18
<b>Output:</b>	Noncentrality parameter $\delta$	=	2.1256726
	Critical t	=	2.0017175
	Df	=	58
	Power (1- $\beta$ err prob)	=	0.5519143

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

<b>Input:</b>	Tail(s)	=	Two
---------------	---------	---	-----

Effect size d = 0.61  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 2.1652852  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.5672736

**t tests - Means:** Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power  
**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size d = 1.30  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 4.6145422  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.9950162

**t tests - Means:** Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power  
**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size d = .67  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 2.3782641  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.6475829

**t tests - Means:** Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power  
**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size d = .71  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 2.5202500  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.6979057

## D.4 Mündliche Prüfung

### D.4.1 Interrater-Korrelation zur mündlichen Prüfung

#### Korrelationen

		1. Prüferin - Teil 1	2. Prüferin - Teil 1	3. Prüferin - Teil 1	4. Prüferin - Teil 1
1. Prüferin - Teil 1	Korrelation nach Pearson	1	0.934	0.963	0.91
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Teil 1	Korrelation nach Pearson	.934**	1	0.934	0.911
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Teil 1	Korrelation nach Pearson	.963**	.934**	1	0.947
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Teil 1	Korrelation nach Pearson	.910**	.911**	.947**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.933
Durchschnittlich Übereinstimmung	87.1%

**Korrelationen**

		1. Prüferin - Teil 2	2. Prüferin - Teil 2	3. Prüferin - Teil 2	4. Prüferin - Teil 2
1. Prüferin - Teil 2	Korrelation nach Pearson	1	0.918	0.947	0.933
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Teil 2	Korrelation nach Pearson	.918**	1	0.935	0.92
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Teil 2	Korrelation nach Pearson	.947**	.935**	1	0.98
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Teil 2	Korrelation nach Pearson	.933**	.920**	.980**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.939
Durchschnittlich Übereinstimmung	88.2%

**Korrelationen**

		1. Prüferin - Teil 3	2. Prüferin - Teil 3	3. Prüferin - Teil 3	4. Prüferin - Teil 3
1. Prüferin - Teil 3	Korrelation nach Pearson		0.992	0.987	0.987
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Teil 3	Korrelation nach Pearson	.992**	1	0.988	0.988
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Teil 3	Korrelation nach Pearson	.987**	.988**	1	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Teil 3	Korrelation nach Pearson	.987**	.988**	1.000**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.990
Durchschnittlich Übereinstimmung	98.1%

**Korrelationen**

		1. Prüferin - Aussprache	2. Prüferin - Aussprache	3. Prüferin - Aussprache	4. Prüferin - Aussprache
1. Prüferin - Aussprache	Korrelation nach Pearson	1	0.957	0.933	0.879
	Signifikanz (2-seitig)		0.000	0.000	0.000
	N	60	60	60	60
2. Prüferin - Aussprache	Korrelation nach Pearson	.957**	1	0.884	0.882
	Signifikanz (2-seitig)	0.000		0.000	0.000
	N	60	60	60	60
3. Prüferin - Aussprache	Korrelation nach Pearson	.933**	.884**	1	0.857
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000		0.000
	N	60	60	60	60
4. Prüferin - Aussprache	Korrelation nach Pearson	.879**	.882**	.857**	1
	Signifikanz (2-seitig)	0.000	0.000	0.000	
	N	60	60	60	60

\*\* Die Korrelation ist auf dem Niveau von 0,01 (2-seitig) signifikant.

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.899
Durchschnittlich Übereinstimmung	80.9%

Durchschnittliche Korrelation nach Pearson	0.940
<b>Übereinstimmung in allen Prüfungsteilen</b>	<b>88.6%</b>

## D.4.2 T-Test mit Bootstrapping zur mündlichen Prüfung

### Bootstrap-Spezifikationen

Methode der Stichprobenziehung	Einfach
Anzahl der Stichproben	1000
Konfidenzintervallniveau	95.0%
Konfidenzintervalltyp	Bias-corrected and accelerated- (BCa) Methode

### Gruppenstatistiken

Gruppe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
MP_Teil1	KG	42	1.43	0.73	0.11248
	IG	18	1.63	0.47	0.11116
MP_Teil2	KG	42	2.05	1.29	0.19910
	IG	18	2.54	0.93	0.21885
MP_Teil3	KG	42	1.96	1.50	0.23092
	IG	18	2.88	1.14	0.26984
MP_Aussprache	KG	42	1.60	0.67	0.10297
	IG	18	1.89	0.32	0.07622
MP_insg	KG	42	7.04	3.46	0.53361
	IG	18	8.92	2.23	0.52610

### Bootstrap für Test bei unabhängigen Stichproben

		Mittlere Differenz	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Verzerrung	Std.-Fehler	Sig. (2-seitig)	BCa 95% Konfidenzintervall	
						Untere	Obere
MP_Teil1	Varianzen sind gleich	-0.19643	0.00376	0.16412		-0.55629	0.17396
	Varianzen sind nicht gleich	-0.19643	0.00376	0.16412		-0.55629	0.17396
MP_Teil2	Varianzen sind gleich	-0.48960	0.02029	0.29140	0.098	-1.12424	0.16111
	Varianzen sind nicht gleich	-0.48960	0.02029	0.29140	0.100	-1.12424	0.16111
MP_Teil3	Varianzen sind gleich	-0.91071	0.01976	0.33687	0.009	-1.58890	-0.16113
	Varianzen sind nicht gleich	-0.91071	0.01976	0.33687	0.014	-1.58890	-0.16113
MP_Aussprache	Varianzen sind gleich	-0.28770	0.00247	0.13060	0.053	-0.56047	-0.00154
	Varianzen sind nicht gleich	-0.28770	0.00247	0.13060	0.036	-0.56047	-0.00154
MP_insg	Varianzen sind gleich	-1.88444	0.04627	0.74535	0.014	-3.36093	-0.26096
	Varianzen sind nicht gleich	-1.88444	0.04627	0.74535	0.015	-3.36093	-0.26096

a. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

## D.4.3 Regressionsanalyse mit Bootstrapping zur mündlichen Prüfung

### Bootstrap-Spezifikationen

Methode der Stichprobenziehung	Einfach
Anzahl der Stichproben	1000
Konfidenzintervallniveau	95.0%
Konfidenzintervalltyp	Bias-corrected and accelerated- (BCa) Methode



**Modellzusammenfassung<sup>c</sup>**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern				Durbin-Watson-Statistik	
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	.754 <sup>a</sup>	0.569	0.529	2.22494	0.569	14.239	5	54	0.000	
2	.774 <sup>b</sup>	0.598	0.553	2.16707	0.030	3.923	1	53	0.053	1.705

a. Einflußvariablen : (Konstante), SUM.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, Geschlecht, SUM.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), SUM.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, Geschlecht, SUM.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: MP\_insg

**Bootstrap für Modellzusammenfassung**

Modell	Durbin-Watson-Statistik	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Verzerrung	Std.-Fehler	BCa 95% Konfidenzintervall	
				Unterer Wert	Oberer Wert
2	1.705	-0.480	0.237	0.816	1.666

a. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	352.441	5	70.488	14.239	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	267.320	54	4.950		
	Gesamt	619.761	59			
2	Regression	370.863	6	61.810	13.162	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	248.898	53	4.696		
	Gesamt	619.761	59			

a. Abhängige Variable: MP\_insg

b. Einflußvariablen : (Konstante), SUM.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, Geschlecht, SUM.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), SUM.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, Geschlecht, SUM.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Bootstrap für Modellzusammenfassung**

Modell	Durbin-Watson-Statistik	Bootstrap <sup>a</sup>			
		Verzerrung	Std.-Fehler	BCa 95% Konfidenzintervall	
				Unterer Wert	Oberer Wert
2	1.705	-0.480	0.237	0.816	1.666

a. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	352.441	5	70.488	14.239	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	267.320	54	4.950		
	Gesamt	619.761	59			

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
2	Regression	370.863	6	61.810	13.162	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	248.898	53	4.696		
	Gesamt	619.761	59			

a. Abhängige Variable: MP\_insg

b. Einflussvariablen : (Konstante), SUM.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, Geschlecht, SUM.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflussvariablen : (Konstante), SUM.MOTIVATION, Eng\_WE\_RF\_sum, Geschlecht, SUM.LANG.ANX, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	95.0% Konfidenzintervalle für B		Kollinearitätsstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Untergrenze	Obergrenze	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-7.615	2.892		-2.633	0.011	-13.414	-1.816		
	Geschlecht	-0.627	0.625	-0.097	-1.004	0.320	-1.880	0.625	0.849	1.178
	5. Klasse - Durchschnitt	3.313	0.594	0.778	5.574	0.000	2.121	4.505	0.410	2.440
	Eng_WE_RF_sum	-0.002	0.012	-0.022	-0.191	0.849	-0.026	0.021	0.594	1.684
	SUM.LANG.ANX	0.009	0.008	0.126	1.156	0.253	-0.006	0.024	0.668	1.498
	SUM.MOTIVATION	0.006	0.006	0.118	1.054	0.296	-0.005	0.018	0.635	1.575
2	(Konstante)	-6.326	2.891		-2.188	0.033	-12.125	-0.526		
	Geschlecht	-0.335	0.626	-0.052	-0.536	0.595	-1.591	0.921	0.802	1.247
	5. Klasse - Durchschnitt	3.364	0.580	0.790	5.805	0.000	2.202	4.526	0.409	2.445
	Eng_WE_RF_sum	-0.001	0.012	-0.014	-0.121	0.904	-0.024	0.022	0.593	1.686
	SUM.LANG.ANX	0.006	0.008	0.090	0.834	0.408	-0.009	0.021	0.648	1.543
	SUM.MOTIVATION	0.000	0.006	-0.007	-0.052	0.959	-0.013	0.013	0.476	2.099
	Gruppe	1.405	0.709	0.200	1.981	0.053	-0.018	2.827	0.741	1.349

a. Abhängige Variable: MP\_insg

### Bootstrap für Koeffizienten

Modell		Regressionskoeffizient B	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Verzerrung	Std.-Fehler	Sig. (2-seitig)	BCa 95% Konfidenzintervall	
						Unterer Wert	Oberer Wert
1	(Konstante)	-7.615	-0.319	3.182	0.017	-	-2.665
	Geschlecht	-0.627	0.015	0.576	0.274	-1.853	0.470
	5. Klasse - Durchschnitt	3.313	0.036	0.492	0.001	2.427	4.442
	Eng_WE_RF_sum	-0.002	-5.115E-05	0.011	0.857	-0.025	0.018
	SUM.LANG.ANX	0.009	0.001	0.008	0.261	-0.005	0.026
	SUM.MOTIVATION	0.006	0.000	0.006	0.276	-0.005	0.018

Modell		Regressio nskoeffizie ntB	Bootstrap <sup>a</sup>				
			Verzerrung	Std.- Fehler	Sig. (2- seitig)	BCa 95% Konfidenzintervall	
						Untere r Wert	Oberer Wert
2	(Konstante)	-6.326	-0.390	3.263	0.059	- 12.995	-1.314
	Geschlecht	-0.335	0.032	0.576	0.579	-1.547	0.872
	5. Klasse - Durchschnitt	3.364	0.062	0.503	0.001	2.342	4.547
	Eng_WE_RF_s um	-0.001	0.000	0.010	0.893	-0.021	0.017
	SUM.LANG.AN X	0.006	0.001	0.008	0.425	-0.007	0.024
	SUM.MOTIVATI ON	0.000	-1.402E-05	0.007	0.968	-0.014	0.013
	Gruppe	1.405	0.016	0.673	0.046	0.059	2.833

a. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

### Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>

Modell		Eigenwert	Konditionsin dex	Varianzanteile						
				(Konstan te)	Geschl echt	5. Klasse - Durchs chnitt	Eng_WE_R F_sum	SUM.LAN G.ANX	SUM .MO TIVA TION	Gruppe
1	1	5.503	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.278	4.452	0.00	0.01	0.00	0.49	0.05	0.00	
	3	0.137	6.327	0.00	0.17	0.00	0.09	0.32	0.01	
	4	0.059	9.634	0.02	0.78	0.04	0.13	0.05	0.05	
	5	0.016	18.740	0.04	0.03	0.29	0.06	0.03	0.88	
	6	0.007	28.982	0.94	0.00	0.67	0.23	0.54	0.05	
2	1	5.857	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.653	2.995	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	0.73
	3	0.277	4.594	0.00	0.01	0.00	0.48	0.05	0.00	0.00
	4	0.137	6.534	0.00	0.17	0.00	0.09	0.31	0.01	0.00
	5	0.057	10.166	0.02	0.73	0.05	0.14	0.06	0.03	0.04
	6	0.013	21.419	0.02	0.08	0.38	0.07	0.01	0.83	0.18
	7	0.006	30.487	0.96	0.01	0.56	0.22	0.57	0.13	0.05

a. Abhängige Variable: MP\_insg

### Residuenstatistik<sup>a</sup>

		Statistik	Bootstrap <sup>b</sup>			
			Verzerrung	Std.- Fehler	BCa 95% Konfidenzintervall	
					Untere r Wert	Oberer r Wert
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	Minimum	1.6165				
	Maximum	12.0854				
	Mittelwert	7.6053	-0.0012	0.4031	6.8531	8.3833
	Std.- Abweichung	2.50715	0.04227	0.29368	1.90217	3.19126
	N	60	0	0		
Nicht standardisierte Residuen	Minimum	-4.92560				
	Maximum	4.55614				
	Mittelwert	0.00000	0.00000	0.00000	0.00000	0.00000
	Std.- Abweichung	2.05393	-0.12425	0.19026	1.80761	2.07292
	N	60	0	0		
Standardisierter vorhergesagter Wert	Minimum	-2.389				
	Maximum	1.787				
	Mittelwert	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Std.- Abweichung	1.000	0.000	0.000	1.000	1.000
	N	60	0	0		

		Statistik	Bootstrap <sup>b</sup>			
			Verzerrung	Std.-Fehler	BCa 95% Konfidenzintervall	
					Unterer Wert	Oberer Wert
Standardisierte Residuen	Minimum	-2.273				
	Maximum	2.102				
	Mittelwert	0.000	0.000	0.000	0.000	0.000
	Std.-Abweichung	0.948	0.000	0.000	0.948	0.948
	N	60	0	0		

a. Abhängige Variable: MP\_insg

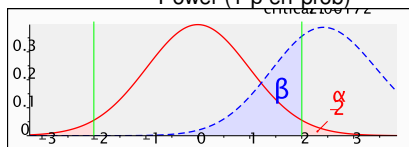
b. Sofern nicht anders angegeben, beruhen die Bootstrap-Ergebnisse auf 1000 Bootstrap-Stichproben

## D.4.4 Teststärke der t-Tests zur mündlichen Prüfung

**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

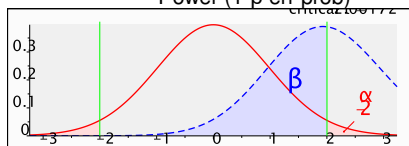
**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size d = 0.69  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 2.4492570  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.6731379



**t tests** - Means: Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

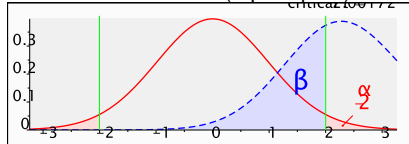
**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size d = 0.55  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 1.9523063  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.4840894



**t tests - Means:** Difference between two independent means (two groups)

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size d = 0.65  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Sample size group 1 = 42  
 Sample size group 2 = 18  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 2.3072711  
 Critical t = 2.0017175  
 Df = 58  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 0.6213440

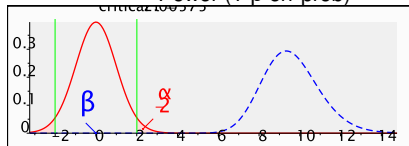


## D.4.5 Teststärke der Regressionsanalyse zur mündlichen Prüfung

**t tests - Linear multiple regression:** Fixed model, single regression coefficient

**Analysis:** Post hoc: Compute achieved power

**Input:** Tail(s) = Two  
 Effect size  $f^2$  = 1.487  
 $\alpha$  err prob = 0.05  
 Total sample size = 60  
 Number of predictors = 6  
**Output:** Noncentrality parameter  $\delta$  = 9.4456339  
 Critical t = 2.0057460  
 Df = 53  
 Power (1- $\beta$  err prob) = 1.0000000



## D.5 C-Test

### D.5.1 Reliabilitätsanalyse zum RF-Wert

#### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	60	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	60	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

#### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.934	0.932	76

**Itemstatistiken**

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
RF1	0.95	0.220	60
RF2	0.28	0.454	60
RF3	0.13	0.343	60
RF4	0.42	0.497	60
RF5	0.77	0.427	60
RF6	0.12	0.324	60
RF7	0.80	0.403	60
RF8	0.22	0.415	60
RF9	0.05	0.220	60
RF10	0.67	0.475	60
RF11	0.10	0.303	60
RF12	0.20	0.403	60
RF13	0.05	0.220	60
RF14	0.55	0.502	60
RF15	0.73	0.446	60
RF16	0.48	0.504	60
RF17	0.13	0.343	60
RF18	0.60	0.494	60
RF19	0.33	0.475	60
RF20	0.12	0.324	60
RF21	0.22	0.415	60
RF22	0.77	0.427	60
RF23	0.40	0.494	60
RF24	0.63	0.486	60
RF25	0.05	0.220	60
RF26	0.40	0.494	60
RF27	0.22	0.415	60
RF28	0.33	0.475	60
RF30	0.33	0.475	60
RF31	0.45	0.502	60
RF32	0.20	0.403	60
RF33	0.75	0.437	60
RF34	0.35	0.481	60
RF35	0.60	0.494	60
RF36	0.70	0.462	60
RF38	0.03	0.181	60
RF39	0.58	0.497	60
RF40	0.08	0.279	60
RF41	0.12	0.324	60
RF42	0.48	0.504	60
RF43	0.33	0.475	60
RF44	0.05	0.220	60
RF45	0.32	0.469	60
RF46	0.45	0.502	60
RF47	0.38	0.490	60
RF48	0.45	0.502	60
RF49	0.25	0.437	60
RF50	0.27	0.446	60
RF51	0.30	0.462	60
RF52	0.47	0.503	60
RF53	0.47	0.503	60
RF54	0.17	0.376	60
RF55	0.07	0.252	60
RF57	0.22	0.415	60
RF58	0.47	0.503	60
RF60	0.32	0.469	60
RF61	0.03	0.181	60
RF62	0.17	0.376	60
RF63	0.20	0.403	60
RF64	0.13	0.343	60
RF65	0.20	0.403	60
RF66	0.38	0.490	60
RF67	0.47	0.503	60
RF68	0.15	0.360	60
RF69	0.22	0.415	60
RF70	0.05	0.220	60
RF71	0.40	0.494	60

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
RF72	0.27	0.446	60
RF73	0.02	0.129	60
RF74	0.37	0.486	60
RF75	0.22	0.415	60
RF76	0.47	0.503	60
RF77	0.23	0.427	60
RF78	0.23	0.427	60
RF79	0.15	0.360	60
RF80	0.75	0.437	60

### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item- Mittelwerte	0.335	0.017	0.950	0.933	57.000	0.050	76
Item- Varianzen	0.177	0.017	0.254	0.237	15.237	0.005	76

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
RF1	24.52	169.000	0.312		0.933
RF2	25.18	168.322	0.195		0.934
RF3	25.33	166.124	0.519		0.932
RF4	25.05	164.760	0.456		0.932
RF5	24.70	164.892	0.525		0.932
RF6	25.35	167.960	0.329		0.933
RF7	24.67	164.429	0.603		0.932
RF8	25.25	167.072	0.334		0.933
RF9	25.42	170.586	0.034		0.934
RF10	24.80	164.264	0.520		0.932
RF11	25.37	168.304	0.310		0.933
RF12	25.27	168.165	0.239		0.933
RF13	25.42	169.468	0.230		0.933
RF14	24.92	161.942	0.676		0.931
RF15	24.73	166.165	0.388		0.933
RF16	24.98	167.915	0.204		0.934
RF17	25.33	167.277	0.387		0.933
RF18	24.87	165.880	0.370		0.933
RF19	25.13	165.745	0.397		0.933
RF20	25.35	167.214	0.419		0.933
RF21	25.25	167.581	0.286		0.933
RF22	24.70	165.264	0.491		0.932
RF23	25.07	163.521	0.559		0.932
RF24	24.83	168.819	0.140		0.934
RF25	25.42	169.671	0.194		0.934
RF26	25.07	167.623	0.232		0.934
RF27	25.25	166.936	0.347		0.933
RF28	25.13	164.016	0.541		0.932
RF30	25.13	163.880	0.552		0.932
RF31	25.02	168.627	0.150		0.934
RF32	25.27	166.809	0.370		0.933
RF33	24.72	165.122	0.492		0.932
RF34	25.12	164.308	0.510		0.932
RF35	24.87	163.812	0.536		0.932
RF36	24.77	164.487	0.517		0.932
RF38	25.43	169.775	0.217		0.933
RF39	24.88	166.884	0.288		0.933
RF40	25.38	168.545	0.305		0.933
RF41	25.35	169.079	0.195		0.934
RF42	24.98	164.288	0.487		0.932
RF43	25.13	167.168	0.279		0.933
RF44	25.42	169.129	0.289		0.933
RF45	25.15	164.265	0.528		0.932
RF46	25.02	164.254	0.492		0.932
RF47	25.08	166.213	0.346		0.933

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
RF48	25.02	167.000	0.276		0.933
RF49	25.22	165.156	0.489		0.932
RF50	25.20	166.366	0.371		0.933
RF51	25.17	167.497	0.261		0.933
RF52	25.00	165.593	0.385		0.933
RF53	25.00	166.305	0.329		0.933
RF54	25.30	168.044	0.271		0.933
RF55	25.40	168.854	0.292		0.933
RF57	25.25	165.682	0.465		0.932
RF58	25.00	165.051	0.427		0.933
RF60	25.15	165.621	0.413		0.933
RF61	25.43	170.656	0.030		0.934
RF62	25.30	167.400	0.338		0.933
RF63	25.27	165.826	0.466		0.932
RF64	25.33	166.260	0.504		0.932
RF65	25.27	165.656	0.483		0.932
RF66	25.08	165.434	0.409		0.933
RF67	25.00	164.576	0.465		0.932
RF68	25.32	167.474	0.346		0.933
RF69	25.25	164.970	0.533		0.932
RF70	25.42	168.552	0.391		0.933
RF71	25.07	163.318	0.576		0.932
RF72	25.20	164.841	0.506		0.932
RF73	25.45	170.184	0.187		0.934
RF74	25.10	166.871	0.296		0.933
RF75	25.25	167.479	0.296		0.933
RF76	25.00	165.254	0.411		0.933
RF77	25.23	165.843	0.437		0.932
RF78	25.23	164.860	0.528		0.932
RF79	25.32	167.068	0.390		0.933
RF80	24.72	165.562	0.452		0.932

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.- Abweichung	Anzahl der Items
25.47	170.829	13.070	76

## D.5.2 Reliabilitätsanalyse zum WE-Wert

### Zusammenfassung der Fallverarbeitung

		N	%
Fälle	Gültig	60	100.0
	Ausgeschlossen <sup>a</sup>	0	0.0
	Gesamt	60	100.0

a. Listenweise Löschung auf der Grundlage aller Variablen in der Prozedur.

### Reliabilitätsstatistiken

Cronbachs Alpha	Cronbachs Alpha für standardisierte Items	Anzahl der Items
0.945	0.943	79

### Itemstatistiken

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
WE1	0.95	0.220	60
WE2	0.48	0.504	60
WE3	0.50	0.504	60
WE4	0.63	0.486	60
WE5	0.77	0.427	60



	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
WE6	0.12	0.324	60
WE7	0.85	0.360	60
WE8	0.68	0.469	60
WE9	0.13	0.343	60
WE10	0.87	0.343	60
WE11	0.10	0.303	60
WE12	0.27	0.446	60
WE13	0.23	0.427	60
WE14	0.57	0.500	60
WE15	0.73	0.446	60
WE16	0.52	0.504	60
WE17	0.22	0.415	60
WE18	0.65	0.481	60
WE19	0.35	0.481	60
WE20	0.15	0.360	60
WE21	0.30	0.462	60
WE22	0.78	0.415	60
WE23	0.52	0.504	60
WE24	0.68	0.469	60
WE25	0.07	0.252	60
WE26	0.43	0.500	60
WE27	0.73	0.446	60
WE28	0.55	0.502	60
WE29	0.03	0.181	60
WE30	0.62	0.490	60
WE31	0.82	0.390	60
WE32	0.83	0.376	60
WE33	0.77	0.427	60
WE34	0.37	0.486	60
WE35	0.63	0.486	60
WE36	0.72	0.454	60
WE38	0.03	0.181	60
WE39	0.78	0.415	60
WE40	0.13	0.343	60
WE41	0.72	0.454	60
WE42	0.48	0.504	60
WE43	0.37	0.486	60
WE44	0.12	0.324	60
WE45	0.62	0.490	60
WE46	0.48	0.504	60
WE47	0.38	0.490	60
WE48	0.73	0.446	60
WE49	0.45	0.502	60
WE50	0.42	0.497	60
WE51	0.33	0.475	60
WE52	0.78	0.415	60
WE53	0.47	0.503	60
WE54	0.40	0.494	60
WE55	0.20	0.403	60
WE56	0.05	0.220	60
WE57	0.25	0.437	60
WE58	0.52	0.504	60
WE59	0.07	0.252	60
WE60	0.32	0.469	60
WE61	0.05	0.220	60
WE62	0.17	0.376	60
WE63	0.48	0.504	60
WE64	0.40	0.494	60
WE65	0.48	0.504	60
WE66	0.42	0.497	60
WE67	0.60	0.494	60
WE68	0.20	0.403	60
WE69	0.72	0.454	60
WE70	0.07	0.252	60
WE71	0.62	0.490	60
WE72	0.38	0.490	60
WE73	0.13	0.343	60
WE74	0.68	0.469	60

	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
WE75	0.27	0.446	60
WE76	0.52	0.504	60
WE77	0.50	0.504	60
WE78	0.47	0.503	60
WE79	0.23	0.427	60
WE80	0.75	0.437	60

### Auswertung der Itemstatistiken

	Mittelwert	Minimum	Maximum	Bereich	Maximum / Minimum	Varianz	Anzahl der Items
Item- Mittelwerte	0.454	0.033	0.950	0.917	28.500	0.061	79
Item- Varianzen	0.191	0.033	0.254	0.221	7.759	0.004	79

### Item-Skala-Statistiken

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
WE1	34.90	222.024	0.304		0.944
WE2	35.37	219.999	0.255		0.945
WE3	35.35	222.028	0.118		0.945
WE4	35.22	217.190	0.463		0.944
WE5	35.08	217.196	0.532		0.944
WE6	35.73	221.046	0.302		0.944
WE7	35.00	217.864	0.571		0.944
WE8	35.17	217.565	0.454		0.944
WE9	35.72	221.393	0.250		0.945
WE10	34.98	219.271	0.460		0.944
WE11	35.75	221.750	0.246		0.945
WE12	35.58	220.756	0.234		0.945
WE13	35.62	220.071	0.301		0.944
WE14	35.28	214.545	0.633		0.943
WE15	35.12	218.173	0.432		0.944
WE16	35.33	218.938	0.327		0.944
WE17	35.63	218.507	0.438		0.944
WE18	35.20	219.417	0.310		0.945
WE19	35.50	217.949	0.414		0.944
WE20	35.70	221.197	0.255		0.945
WE21	35.55	220.964	0.210		0.945
WE22	35.07	218.911	0.405		0.944
WE23	35.33	216.870	0.467		0.944
WE24	35.17	220.751	0.222		0.945
WE25	35.78	221.766	0.298		0.944
WE26	35.42	218.959	0.328		0.944
WE27	35.12	216.308	0.576		0.943
WE28	35.30	216.586	0.489		0.944
WE29	35.82	223.203	0.153		0.945
WE30	35.23	215.945	0.547		0.943
WE31	35.03	217.897	0.522		0.944
WE32	35.02	218.491	0.489		0.944
WE33	35.08	217.501	0.507		0.944
WE34	35.48	216.661	0.501		0.944
WE35	35.22	215.156	0.608		0.943
WE36	35.13	216.456	0.553		0.943
WE38	35.82	222.898	0.209		0.945
WE39	35.07	218.673	0.424		0.944
WE40	35.72	221.427	0.247		0.945
WE41	35.13	217.168	0.499		0.944
WE42	35.37	216.541	0.490		0.944
WE43	35.48	219.610	0.293		0.945
WE44	35.73	221.690	0.235		0.945
WE45	35.23	214.690	0.636		0.943
WE46	35.37	216.643	0.483		0.944
WE47	35.47	219.440	0.302		0.945
WE48	35.12	216.410	0.568		0.943

	Skalenmittelwert, wenn Item weggelassen	Skalenvarianz, wenn Item weggelassen	Korrigierte Item-Skala- Korrelation	Quadrierte multiple Korrelation	Cronbachs Alpha, wenn Item weggelassen
WE49	35.40	217.702	0.413		0.944
WE50	35.43	218.894	0.334		0.944
WE51	35.52	219.237	0.327		0.944
WE52	35.07	216.063	0.641		0.943
WE53	35.38	218.579	0.352		0.944
WE54	35.45	216.353	0.514		0.944
WE55	35.65	219.248	0.389		0.944
WE56	35.80	223.044	0.148		0.945
WE57	35.60	218.617	0.407		0.944
WE58	35.33	216.362	0.502		0.944
WE59	35.78	221.630	0.316		0.944
WE60	35.53	218.660	0.374		0.944
WE61	35.80	223.417	0.091		0.945
WE62	35.68	220.186	0.335		0.944
WE63	35.37	216.779	0.474		0.944
WE64	35.45	214.557	0.640		0.943
WE65	35.37	220.609	0.214		0.945
WE66	35.43	218.216	0.381		0.944
WE67	35.25	216.292	0.518		0.944
WE68	35.65	219.079	0.404		0.944
WE69	35.13	216.287	0.566		0.943
WE70	35.78	221.257	0.366		0.944
WE71	35.23	215.029	0.611		0.943
WE72	35.47	218.185	0.389		0.944
WE73	35.72	220.071	0.381		0.944
WE74	35.17	215.192	0.628		0.943
WE75	35.58	218.722	0.390		0.944
WE76	35.33	217.141	0.449		0.944
WE77	35.35	216.299	0.506		0.944
WE78	35.38	215.088	0.591		0.943
WE79	35.62	218.918	0.393		0.944
WE80	35.10	217.617	0.485		0.944

### Skala-Statistiken

Mittelwert	Varianz	Std.- Abweichung	Anzahl der Items
35.85	224.062	14.969	79

## D.5.3 ANOVA mit Messwiederholung zum RF-Wert

### \$Deskriptive Statistiken

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
RF-Wert	KG	22.24	12.010	42
	IG	33.00	12.617	18
	Gesamt	25.47	13.070	60
@2RF_sum	KG	20.45	12.740	42
	IG	28.17	11.346	18
	Gesamt	22.77	12.751	60

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Untergrenze
CTest	1.000	0.000	0		1.000	1.000	1.000

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-Design: CTest

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
CTest	Sphärizität angenommen	276.014	1	276.014	15.308	0.000	0.209
	Greenhouse-Geisser	276.014	1.000	276.014	15.308	0.000	0.209
	Huynh-Feldt	276.014	1.000	276.014	15.308	0.000	0.209
	Untergrenze	276.014	1.000	276.014	15.308	0.000	0.209
CTest * Gruppe	Sphärizität angenommen	58.514	1	58.514	3.245	0.077	0.053
	Greenhouse-Geisser	58.514	1.000	58.514	3.245	0.077	0.053
	Huynh-Feldt	58.514	1.000	58.514	3.245	0.077	0.053
	Untergrenze	58.514	1.000	58.514	3.245	0.077	0.053
Fehler(CTest)	Sphärizität angenommen	1045.786	58	18.031			
	Greenhouse-Geisser	1045.786	58.000	18.031			
	Huynh-Feldt	1045.786	58.000	18.031			
	Untergrenze	1045.786	58.000	18.031			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	67953.729	1	67953.729	240.079	0.000	0.805
Gruppe	2150.629	1	2150.629	7.598	0.008	0.116
Fehler	16416.738	58	283.047			

**D.5.4 ANOVA mit Messwiederholung zum WE-Wert****Deskriptive Statistiken**

Gruppe		Mittelwert	Standardabweichung	N
WE-Wert	KG	32.21	14.487	42
	IG	44.33	12.751	18
	Gesamt	35.85	14.969	60
@2WE_sum	KG	29.45	14.942	42
	IG	40.61	13.089	18
	Gesamt	32.80	15.202	60

**Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>**

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi-Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse-Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
CTest	1.000	0.000	0		1.000	1.000	1.000

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Gruppe

Innersubjekt-design: CTest

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

**Tests der Innersubjekteffekte**

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
CTest	Sphärizität angenommen	264.877	1	264.877	9.147	0.004	0.136
	Greenhouse-Geisser	264.877	1.000	264.877	9.147	0.004	0.136
	Huynh-Feldt	264.877	1.000	264.877	9.147	0.004	0.136
	Untergrenze	264.877	1.000	264.877	9.147	0.004	0.136
CTest * Gruppe	Sphärizität angenommen	5.810	1	5.810	0.201	0.656	0.003
	Greenhouse-Geisser	5.810	1.000	5.810	0.201	0.656	0.003
	Huynh-Feldt	5.810	1.000	5.810	0.201	0.656	0.003
	Untergrenze	5.810	1.000	5.810	0.201	0.656	0.003
Fehler(CTest)	Sphärizität angenommen	1679.615	58	28.959			
	Greenhouse-Geisser	1679.615	58.000	28.959			
	Huynh-Feldt	1679.615	58.000	28.959			
	Untergrenze	1679.615	58.000	28.959			

**Tests der Zwischensubjekteffekte**

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	135417.353	1	135417.353	361.011	0.000	0.862
Gruppe	3413.686	1	3413.686	9.101	0.004	0.136
Fehler	21756.139	58	375.106			

**D.5.5 Regressionsanalyse zum C-Test****Modellzusammenfassung<sup>c</sup>**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F	
1	.758 <sup>a</sup>	0.575	0.536	18.876	0.575	14.607	5	54	0.000	
2	.797 <sup>b</sup>	0.636	0.594	17.642	0.061	8.820	1	53	0.004	1.853

a. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_RFsum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_RFsum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: RF- und WE-Wert

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	26021.158	5	5204.232	14.607	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	19239.825	54	356.293		
	Gesamt	45260.983	59			
2	Regression	28766.040	6	4794.340	15.405	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	16494.943	53	311.225		
	Gesamt	45260.983	59			

a. Abhängige Variable: RF- und WE-Wert

b. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_RFsum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), @3\_TOT.MOTIVATION, Eng\_RFsum, @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Kollinearitätssstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-44.713	20.736		-2.156	0.036		
	Geschlecht	6.895	5.455	0.125	1.264	0.212	0.802	1.247
	5. Klasse - Durchschnitt	15.618	4.805	0.429	3.250	0.002	0.451	2.215
	Eng_RFsum	0.219	0.206	0.122	1.060	0.294	0.591	1.693
	@3_TOT.LANG.ANX	-0.017	0.151	-0.012	-0.114	0.910	0.718	1.393
	@3_TOT.MOTIVATION	0.291	0.113	0.298	2.578	0.013	0.591	1.693
2	(Konstante)	-40.687	19.428		-2.094	0.041		
	Geschlecht	11.589	5.338	0.211	2.171	0.034	0.731	1.367
	5. Klasse - Durchschnitt	16.836	4.509	0.463	3.733	0.000	0.448	2.234
	Eng_RFsum	0.260	0.193	0.145	1.343	0.185	0.588	1.702
	@3_TOT.LANG.ANX	-0.052	0.142	-0.036	-0.366	0.716	0.713	1.403
	@3_TOT.MOTIVATION	0.091	0.125	0.093	0.727	0.470	0.420	2.383
	Gruppe	17.693	5.958	0.295	2.970	0.004	0.696	1.437

a. Abhängige Variable: RF- und WE-Wert

### Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>

Modell	Eigenwert	Konditionindex	Varianzanteile						
			(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	Eng_RFsum	@3_TOT.LANG.ANX	@3_TOT.MOTIVATION	Gruppe
1	1	5.414	1.000	0.00	0.00	0.01	0.00	0.00	
	2	0.308	4.192	0.00	0.01	0.00	0.44	0.10	0.00
	3	0.184	5.426	0.00	0.08	0.00	0.15	0.34	0.03
	4	0.059	9.565	0.03	0.86	0.04	0.12	0.02	0.06
	5	0.027	14.257	0.07	0.05	0.13	0.01	0.18	0.90
	6	0.008	25.736	0.90	0.00	0.83	0.28	0.36	0.00
2	1	5.765	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.669	2.936	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.66
	3	0.308	4.326	0.00	0.01	0.00	0.44	0.10	0.00
	4	0.175	5.739	0.00	0.10	0.00	0.13	0.34	0.02
	5	0.055	10.236	0.04	0.73	0.06	0.14	0.04	0.05
	6	0.021	16.726	0.06	0.16	0.12	0.00	0.14	0.95
	7	0.008	26.557	0.90	0.00	0.82	0.28	0.36	0.00

a. Abhängige Variable: RF- und WE-Wert

### Residuenstatistik<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	6.24	103.54	61.32	22.081	60
Nicht standardisierte Residuen	-30.077	39.181	0.000	16.721	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.495	1.912	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-1.705	2.221	0.000	0.948	60

a. Abhängige Variable: RF- und WE-Wert



## D.6.2 Vergleich der Kontroll- und Vergleichsklasse

### D.6.2.1 ANOVA mit Messwiederholung zum Konstrukt Motivation

#### Deskriptive Statistiken

Klassen_ohne_EK		Mittelwert	Std.- Abweichung	N
@1_TOT.MOTIVATION	KK	110.48	19.715	21
	VK	111.52	23.417	21
	Gesamt	111.00	21.386	42
@2_TOT.MOTIVATION	KK	99.29	26.467	21
	VK	103.19	23.157	21
	Gesamt	101.24	24.642	42
@3_TOT.MOTIVATION	KK	91.33	28.216	21
	VK	96.86	29.547	21
	Gesamt	94.10	28.671	42

#### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Untergrenze
Messung	0.985	0.588	2	0.745	0.985	1.000	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Klassen\_ohne\_EK

Innersubjektdesign: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

#### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	6049.206	2	3024.603	12.116	0.000	0.232
	Greenhouse- Geisser	6049.206	1.970	3069.891	12.116	0.000	0.232
	Huynh-Feldt	6049.206	2.000	3024.603	12.116	0.000	0.232
	Untergrenze	6049.206	1.000	6049.206	12.116	0.001	0.232
Messung * Klassen ohne EK	Sphärizität angenommen	107.873	2	53.937	0.216	0.806	0.005
	Greenhouse- Geisser	107.873	1.970	54.744	0.216	0.803	0.005
	Huynh-Feldt	107.873	2.000	53.937	0.216	0.806	0.005
	Untergrenze	107.873	1.000	107.873	0.216	0.645	0.005
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	19970.254	80	249.628			
	Greenhouse- Geisser	19970.254	78.820	253.366			
	Huynh-Feldt	19970.254	80.000	249.628			
	Untergrenze	19970.254	40.000	499.256			

#### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	1313761.556	1	1313761.556	923.737	0.000	0.958
Klassen_ohne_EK	384.127	1	384.127	0.270	0.606	0.007
Fehler	56888.984	40	1422.225			



## D.6.2.2 ANOVA mit Messwiederholung zum Konstrukt Einstellungen zur Lernsituation

### Deskriptive Statistiken

Klassen_ohne_EK		Mittelwert	Std.- Abweichung	N
@1_TOT.LEARN.SIT	KK	76.86	14.312	21
	VK	80.24	17.233	21
	Gesamt	78.55	15.739	42
@2_TOT.LEARN.SIT	KK	78.24	16.926	21
	VK	77.38	17.136	21
	Gesamt	77.81	16.828	42
@3_TOT.LEARN.SIT	KK	70.81	20.255	21
	VK	70.71	16.719	21
	Gesamt	70.76	18.343	42

b. Exakte Statistik

### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Untergrenze
Messung	0.969	1.244	2	0.537	0.970	1.000	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Klassen\_ohne\_EK

Innersubjektdesign: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	1551.635	2	775.817	5.436	0.006	0.120
	Greenhouse- Geisser	1551.635	1.939	800.174	5.436	0.007	0.120
	Huynh-Feldt	1551.635	2.000	775.817	5.436	0.006	0.120
	Untergrenze	1551.635	1.000	1551.635	5.436	0.025	0.120
Messung * Klassen_ohne_EK	Sphärizität angenommen	107.190	2	53.595	0.376	0.688	0.009
	Greenhouse- Geisser	107.190	1.939	55.278	0.376	0.682	0.009
	Huynh-Feldt	107.190	2.000	53.595	0.376	0.688	0.009
	Untergrenze	107.190	1.000	107.190	0.376	0.543	0.009
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	11416.508	80	142.706			
	Greenhouse- Geisser	11416.508	77.565	147.187			
	Huynh-Feldt	11416.508	80.000	142.706			
	Untergrenze	11416.508	40.000	285.413			

### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	722162.865	1	722162.865	1202.695	0.000	0.968
Klassen_ohne_EK	20.643	1	20.643	0.034	0.854	0.001
Fehler	24018.159	40	600.454			

### D.6.2.3 ANOVA mit Messwiederholung zum Konstrukt Interesse am Fremdsprachenlernen

#### Deskriptive Statistiken

Klassen_ohne_EK		Mittelwert	Std.- Abweichung	N
Interesse am Fremdsprachenlernen (t1)	KK	33.57	8.500	21
	VK	34.52	7.366	21
	Gesamt	34.05	7.871	42
Interesse am Fremdsprachenlernen (t2)	KK	33.52	8.964	21
	VK	37.14	7.519	21
	Gesamt	35.33	8.374	42
Interesse am Fremdsprachenlernen (t3)	KK	30.05	10.661	21
	VK	36.43	7.659	21
	Gesamt	33.24	9.720	42

#### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh- Feldt	Untergrenze
Messung	0.870	5.425	2	0.066	0.885	0.946	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Klassen\_ohne\_EK

Innersubjektdesign: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

#### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	93.778	2	46.889	1.456	0.239	0.035
	Greenhouse- Geisser	93.778	1.770	52.978	1.456	0.240	0.035
	Huynh-Feldt	93.778	1.892	49.556	1.456	0.240	0.035
	Untergrenze	93.778	1.000	93.778	1.456	0.235	0.035
Messung * Klassen_ohne_EK	Sphärizität angenommen	154.730	2	77.365	2.402	0.097	0.057
	Greenhouse- Geisser	154.730	1.770	87.412	2.402	0.104	0.057
	Huynh-Feldt	154.730	1.892	81.765	2.402	0.100	0.057
	Untergrenze	154.730	1.000	154.730	2.402	0.129	0.057
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	2576.159	80	32.202			
	Greenhouse- Geisser	2576.159	70.805	36.384			
	Huynh-Feldt	2576.159	75.695	34.034			
	Untergrenze	2576.159	40.000	64.404			

#### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta- Quadrat
Konstanter Term	147429.365	1	147429.365	960.745	0.000	0.960
Klassen_ohne_EK	419.841	1	419.841	2.736	0.106	0.064
Fehler	6138.127	40	153.453			

### D.6.2.4 ANOVA mit Messwiederholung zum Konstrukt Sprachangst

#### Deskriptive Statistiken

Klassen ohne EK		Mittelwert	Std.- Abweichung	N
@1_TOT.LANG.ANX	KK	44.05	15.240	21
	VK	37.19	16.999	21
	Gesamt	40.62	16.318	42
@2_TOT.LANG.ANX	KK	45.62	15.259	21
	VK	38.38	20.958	21
	Gesamt	42.00	18.473	42
@3_TOT.LANG.ANX	KK	45.95	10.457	21
	VK	41.43	22.679	21
	Gesamt	43.69	17.592	42

#### Mauchly-Test auf Sphärizität<sup>a</sup>

Maß:

Innersubjekteffekt	Mauchly-W	Approx. Chi- Quadrat	df	Sig.	Epsilon <sup>b</sup>		
					Greenhouse- Geisser	Huynh-Feldt	Untergrenze
Messung	0.905	3.884	2	0.143	0.913	0.979	0.500

Prüft die Nullhypothese, daß sich die Fehlerkovarianz-Matrix der orthonormalisierten transformierten abhängigen Variablen proportional zur Einheitsmatrix verhält.

a. Design: Konstanter Term + Klassen\_ohne\_EK

Innersubjekt-design: Messung

b. Kann zum Korrigieren der Freiheitsgrade für die gemittelten Signifikanztests verwendet werden. In der Tabelle mit den Tests der Effekte innerhalb der Subjekte werden korrigierte Tests angezeigt.

#### Tests der Innersubjekteffekte

Maß:

Quelle		Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Messung	Sphärizität angenommen	198.778	2	99.389	1.024	0.364	0.025
	Greenhouse- Geisser	198.778	1.827	108.810	1.024	0.359	0.025
	Huynh-Feldt	198.778	1.958	101.543	1.024	0.363	0.025
	Untergrenze	198.778	1.000	198.778	1.024	0.318	0.025
Messung * Klassen_ohne_EK	Sphärizität angenommen	45.349	2	22.675	0.234	0.792	0.006
	Greenhouse- Geisser	45.349	1.827	24.824	0.234	0.772	0.006
	Huynh-Feldt	45.349	1.958	23.166	0.234	0.788	0.006
	Untergrenze	45.349	1.000	45.349	0.234	0.631	0.006
Fehler(Messung)	Sphärizität angenommen	7764.540	80	97.057			
	Greenhouse- Geisser	7764.540	73.073	106.257			
	Huynh-Feldt	7764.540	78.303	99.160			
	Untergrenze	7764.540	40.000	194.113			

#### Tests der Zwischensubjekteffekte

Maß:

Transformierte Variable:

Quelle	Quadratsumme vom Typ III	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.	Partielles Eta-Quadrat
Konstanter Term	223357.341	1	223357.341	312.654	0.000	0.887
Klassen_ohne_EK	1213.341	1	1213.341	1.698	0.200	0.041
Fehler	28575.651	40	714.391			

## D.6.2.5 Chi-Quadrat-Test zu den Items des Fragebogens zum Grammatiklernen

### Chi-Quadrat-Tests nach Pearson

		Kontrollklasse	Vergleichsklasse
		Anzahl	Anzahl
Item 2 (t1)	ja	9	18
	nein	12	3
Item 2 (t2)	ja	8	13
	nein	13	8
Item 2 (t3)	ja	8	13
	nein	13	8
Item 7 (t1)	da	18	19
	ne	3	2
Item 7 (t2)	da	18	18
	ne	3	3
Item 7 (t3)	da	15	17
	ne	6	4
Item 8 (t1)	da	19	18
	ne	2	3
Item 8 (t2)	da	17	17
	ne	4	4
Item 8 (t3)	da	19	17
	ne	2	4

		Klasse
Item 2 (t1)	Chi-Quadrat	8.4
	df	1
	Sig.	.004 <sup>a,b</sup>
Item 2 (t2)	Chi-Quadrat	2.381
	df	1
	Sig.	.123 <sup>b</sup>
Item 2 (t3)	Chi-Quadrat	2.381
	df	1
	Sig.	.123 <sup>b</sup>
Item 7 (t1)	Chi-Quadrat	0.227
	df	1
	Sig.	.634 <sup>b</sup>
Item 7 (t2)	Chi-Quadrat	0
	df	1
	Sig.	1.000 <sup>b</sup>
Item 7 (t3)	Chi-Quadrat	0.525
	df	1
	Sig.	.469 <sup>b</sup>
Item 8 (t1)	Chi-Quadrat	0.227
	df	1
	Sig.	.634 <sup>b</sup>
Item 8 (t2)	Chi-Quadrat	0
	df	1
	Sig.	1.000 <sup>b</sup>
Item 8 (t3)	Chi-Quadrat	0.778
	df	1
	Sig.	.378 <sup>b</sup>

Die Ergebnisse beruhen auf den nicht leeren Zeilen und Spalten der innersten Untertabellen.

\*. Die Chi-Quadrat-Statistik ist auf dem Niveau .05 signifikant.

b. In dieser Untertabelle weisen mehr als 20 % der Zellen erwartete Zellenhäufigkeiten von weniger als 5 auf. Daher sind die Ergebnisse von Chi-Quadrat möglicherweise ungültig.

## D.6.2.6 t-Test zu Items des Fragebogens zum Grammatiklernen

### Gruppenstatistiken

	Klasse	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Item 11 Kognitive Einstellungen z. Gr. (t1)	KK	21	13.10	2.862	.625
	VK	21	13.90	1.411	.308
Item 11 Kognitive Einstellungen z. Gr. (t2)	KK	21	12.19	4.143	.904
	VK	21	13.14	2.220	.484
Item 11 Kognitive Einstellungen z. Gr. (t3)	KK	21	11.95	3.814	.832
	VK	21	12.05	3.827	.835
Item 11 Affektive Einstellungen z. Gr. (t1)	KK	21	30.62	6.682	1.458
	VK	21	30.67	8.743	1.908
Item 11 Affektive Einstellungen z. Gr. (t2)	KK	21	24.95	10.490	2.289
	VK	21	23.86	8.968	1.957
Item 11 Affektive Einstellungen z. Gr. (t3)	KK	21	23.81	9.709	2.119
	VK	21	18.43	8.858	1.933
Item 3 (t1)	KK	21	4.86	1.276	.278
	VK	21	5.24	.889	.194
Item 3 (t2)	KK	21	4.76	1.338	.292
	VK	21	4.81	1.078	.235
Item 3 (t3)	KK	21	4.81	1.167	.255
	VK	21	4.29	1.231	.269
Item 9 (t1)	KK	21	4.62	1.499	.327
	VK	21	3.67	2.106	.459
Item 9 (t2)	KK	21	4.29	2.369	.517
	VK	21	4.81	2.316	.505
Item 9 (t3)	KK	21	4.00	2.098	.458
	VK	21	5.29	2.390	.522
Item 10 (t1) positive Antw.	KK	21	.4524	.24519	.05351
	VK	21	.3333	.26615	.05808
Item 10 (t1) negative Antw.	KK	21	.0714	.08452	.01844
	VK	21	.0952	.17928	.03912

	Klasse	N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Item 10 (t2) positive Antw.	KK	21	.4405	.27277	.05952
	VK	21	.4286	.27549	.06012
Item 10 (t2) negative Antw.	KK	21	.1984	.20829	.04545
	VK	21	.1270	.18185	.03968
Item 10 (t3) positive Antw.	KK	21	.2619	.25588	.05584
	VK	21	.2500	.26220	.05722
Item 10 (t3) negative Antw.	KK	21	.1746	.23260	.05076
	VK	21	.3413	.29569	.06453

### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi-kanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Item 11 Kognitive Einstellung en z. Gr. (t1)	Varianzen sind gleich	3.633	.064	-1.163	40	.252	-.810	.696	-2.217	.598
	Varianzen sind nicht gleich			-1.163	29.179	.254	-.810	.696	-2.233	.614
Item 11 Kognitive Einstellung en z. Gr. (t2)	Varianzen sind gleich	1.998	.165	-.929	40	.359	-.952	1.026	-3.025	1.121
	Varianzen sind nicht gleich			-.929	30.612	.360	-.952	1.026	-3.045	1.140
Item 11 Kognitive Einstellung en z. Gr. (t3)	Varianzen sind gleich	.001	.980	-.081	40	.936	-.095	1.179	-2.478	2.288
	Varianzen sind nicht gleich			-.081	40.000	.936	-.095	1.179	-2.478	2.288
Item 11 Affektive Einstellung en z. Gr. (t1)	Varianzen sind gleich	.409	.526	-.020	40	.984	-.048	2.401	-4.901	4.805
	Varianzen sind nicht gleich			-.020	37.421	.984	-.048	2.401	-4.911	4.816
Item 11 Affektive Einstellung en z. Gr. (t2)	Varianzen sind gleich	.999	.324	.364	40	.718	1.095	3.012	-4.992	7.182
	Varianzen sind nicht gleich			.364	39.056	.718	1.095	3.012	-4.996	7.187
Item 11 Affektive Einstellung en z. Gr. (t3)	Varianzen sind gleich	.236	.630	1.876	40	.068	5.381	2.868	-.415	11.177
	Varianzen sind nicht gleich			1.876	39.668	.068	5.381	2.868	-.417	11.179
Item 3 (t1)	Varianzen sind gleich	3.050	.088	-1.122	40	.268	-.381	.339	-1.067	.305
	Varianzen sind nicht gleich			-1.122	35.713	.269	-.381	.339	-1.069	.308
Item 3 (t2)	Varianzen sind gleich	.752	.391	-.127	40	.900	-.048	.375	-.805	.710
	Varianzen sind nicht gleich			-.127	38.266	.900	-.048	.375	-.806	.711
Item 3 (t3)	Varianzen sind gleich	1.423	.240	1.415	40	.165	.524	.370	-.224	1.272
	Varianzen sind nicht gleich			1.415	39.888	.165	.524	.370	-.224	1.272
Item 9 (t1)	Varianzen sind gleich	5.697	.022	1.689	40	.099	.952	.564	-.188	2.092
	Varianzen sind nicht gleich			1.689	36.133	.100	.952	.564	-.191	2.096
Item 9 (t2)	Varianzen sind gleich	.226	.637	-.725	40	.473	-.524	.723	-1.985	.937
	Varianzen sind nicht gleich			-.725	39.979	.473	-.524	.723	-1.985	.937

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi- -kanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standardf ehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Item 9 (t3)	Varianzen sind gleich	.368	.548	-1.853	40	.071	-1.286	.694	-2.688	.117
	Varianzen sind nicht gleich			-1.853	39.336	.071	-1.286	.694	-2.689	.118
Item 10 (t1) positive Antw.	Varianzen sind gleich	.010	.921	1.508	40	.140	.11905	.07897	-.04055	.27865
	Varianzen sind nicht gleich			1.508	39.734	.140	.11905	.07897	-.04058	.27868
Item 10 (t1) negative Antw.	Varianzen sind gleich	2.812	.101	-.550	40	.585	-.02381	.04325	-.11123	.06361
	Varianzen sind nicht gleich			-.550	28.471	.586	-.02381	.04325	-.11234	.06472
Item 10 (t2) positive Antw.	Varianzen sind gleich	.000	1.000	.141	40	.889	.01190	.08460	-.15908	.18289
	Varianzen sind nicht gleich			.141	39.996	.889	.01190	.08460	-.15908	.18289
Item 10 (t2) negative Antw.	Varianzen sind gleich	.264	.610	1.184	40	.243	.07143	.06034	-.05052	.19338
	Varianzen sind nicht gleich			1.184	39.285	.244	.07143	.06034	-.05059	.19345
Item 10 (t3) positive Antw.	Varianzen sind gleich	.103	.750	.149	40	.882	.01190	.07995	-.14968	.17349
	Varianzen sind nicht gleich			.149	39.976	.882	.01190	.07995	-.14968	.17349
Item 10 (t3) negative Antw.	Varianzen sind gleich	.398	.532	-2.030	40	.049	-.16667	.08210	-.33259	-.00074
	Varianzen sind nicht gleich			-2.030	37.898	.049	-.16667	.08210	-.33288	-.00046

### D.6.2.7 t-Test zu den RF- und WE-Werten des C-Tests

#### Gruppenstatistiken

Klasse		N	Mittelwert	Std.- Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
RF-Wert (t1)	KK	21	21.29	11.248	2.454
	VK	21	23.19	12.933	2.822
RF-Wert (t2)	KK	21	17.33	11.024	2.406
	VK	21	23.57	13.811	3.014
WE-Wert (t1)	KK	21	31.19	13.31	2.905
	VK	21	33.24	15.84	3.456
WE-Wert (t2)	KK	21	26.62	13.611	2.97
	VK	21	32.29	15.988	3.489

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifi- kanz	T	df	Sig. (2- seitig)	Mittlere Differenz	Standard- fehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
WE-Wert (t1)	Varianzen sind gleich	1.716	0.198	-0.454	40	0.653	-2.048	4.515	-11.172	7.077
	Varianzen sind nicht gleich			-0.454	38.848	0.653	-2.048	4.515	-11.181	7.086
WE-Wert (t2)	Varianzen sind gleich	0.194	0.662	-1.237	40	0.223	-5.667	4.582	-14.927	3.594
	Varianzen sind nicht gleich			-1.237	39.006	0.224	-5.667	4.582	-14.934	3.601

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
RF-Wert (t1)	Varianzen sind gleich	1.28	0.265	-0.509	40	0.613	-1.905	3.74	-9.464	5.655
	Varianzen sind nicht gleich			-0.509	39.245	0.613	-1.905	3.74	-9.469	5.659
RF-Wert (t2)	Varianzen sind gleich	0.918	0.344	-1.618	40	0.114	-6.238	3.856	-14.032	1.556
	Varianzen sind nicht gleich			-1.618	38.127	0.114	-6.238	3.856	-14.044	1.568

### D.6.2.8 t-Test zu den RF- und WE-Werten des Englisch-C-Test

#### Gruppenstatistiken

Klasse		N	Mittelwert	Std.-Abweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Eng_WESum	KK	21	24.95	20.505	4.475
	VK	21	24.95	13.268	2.895
Eng_RFsum	KK	21	21.43	20.079	4.382
	VK	21	21.19	12.656	2.762

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Eng_WESum	Varianzen sind gleich	3.130	0.085	0.000	40	1.000	0.000	5.330	-10.772	10.772
	Varianzen sind nicht gleich			0.000	34.250	1.000	0.000	5.330	-10.828	10.828
Eng_RFsum	Varianzen sind gleich	2.242	0.142	0.046	40	0.964	0.238	5.179	-10.230	10.706
	Varianzen sind nicht gleich			0.046	33.725	0.964	0.238	5.179	-10.291	10.767

### D.6.2.9 t-Test zu den Lernfortschrittstests

#### Gruppenstatistiken

Klasse		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Test1_100Punkte	KK	21	59.3496	19.80472	4.32174
	VK	21	58.8850	18.19136	3.96968
Test2_100Punkte	KK	21	55.1821	24.81989	5.41614
	VK	21	47.3389	21.33821	4.65638
Test3_100Punkte	KK	21	47.6190	27.99012	6.10794
	VK	21	46.9955	25.04989	5.46633
Test4_100Punkte	KK	21	42.8095	27.25137	5.94674
	VK	21	42.1429	21.25920	4.63914

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test1_100 Punkte	Varianzen sind gleich	0.511	0.479	0.079	40	0.937	0.46458	5.86820	-11.39551	12.32466
	Varianzen sind nicht gleich			0.079	39.715	0.937	0.46458	5.86820	-11.39816	12.32732

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test2_100 Punkte	Varianzen sind gleich	0.598	0.444	1.098	40	0.279	7.84314	7.14258	-6.59256	22.27884
	Varianzen sind nicht gleich			1.098	39.120	0.279	7.84314	7.14258	-6.60269	22.28896
Test3_100 Punkte	Varianzen sind gleich	0.076	0.785	0.076	40	0.940	0.62358	8.19682	-15.94280	17.18997
	Varianzen sind nicht gleich			0.076	39.517	0.940	0.62358	8.19682	-15.94911	17.19627
Test4_100 Punkte	Varianzen sind gleich	1.414	0.241	0.088	40	0.930	0.66667	7.54223	-14.57675	15.91009
	Varianzen sind nicht gleich			0.088	37.764	0.930	0.66667	7.54223	-14.60492	15.93825
Test1_100 Punkte	Varianzen sind gleich	0.511	0.479	0.079	40	0.937	0.46458	5.86820	-11.39551	12.32466
	Varianzen sind nicht gleich			0.079	39.715	0.937	0.46458	5.86820	-11.39816	12.32732
Test2_100 Punkte	Varianzen sind gleich	0.598	0.444	1.098	40	0.279	7.84314	7.14258	-6.59256	22.27884
	Varianzen sind nicht gleich			1.098	39.120	0.279	7.84314	7.14258	-6.60269	22.28896
Test3_100 Punkte	Varianzen sind gleich	0.076	0.785	0.076	40	0.940	0.62358	8.19682	-15.94280	17.18997
	Varianzen sind nicht gleich			0.076	39.517	0.940	0.62358	8.19682	-15.94911	17.19627
Test4_100 Punkte	Varianzen sind gleich	1.414	0.241	0.088	40	0.930	0.66667	7.54223	-14.57675	15.91009
	Varianzen sind nicht gleich			0.088	37.764	0.930	0.66667	7.54223	-14.60492	15.93825

### D.6.2.10 t-Test zu den Grammatikaufgaben

#### Gruppenstatistiken

Klasse		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Test1_III_gramm	KK	21	7.6667	1.82574	0.39841
	VK	21	5.8095	3.29574	0.71919
Test1_VI_gramm	KK	21	1.1429	1.10841	0.24187
	VK	21	1.2857	0.90238	0.19691
Test1_VII_gramm	KK	21	1.1905	1.16701	0.25466
	VK	21	2.0952	1.44585	0.31551
Test2_I_1b_a_gramm	KK	21	0.9048	0.88909	0.19401
	VK	21	1.6190	1.02353	0.22335
Test2_III_gramm	KK	21	2.1905	1.32737	0.28966
	VK	21	2.3810	1.39557	0.30454
Test2_V_gramm	KK	21	3.1429	0.79282	0.17301
	VK	21	3.4762	0.67964	0.14831
Test2_VI_gramm	KK	21	3.8571	2.83347	0.61831
	VK	21	4.6667	3.51188	0.76636
Test3_III_gramm	KK	21	1.8095	1.56905	0.34239
	VK	21	2.2857	2.34825	0.51243
Test3_IV_gramm	KK	21	3.1667	2.03306	0.44365
	VK	21	2.4286	2.00178	0.43683
Test3_V_gramm	KK	21	2.8095	1.88730	0.41184
	VK	21	3.7143	1.67758	0.36608
Test4_II_gramm	KK	21	1.4286	1.28730	0.28091
	VK	21	1.6190	0.97346	0.21243
Test4_III_gramm	KK	21	1.5238	1.41842	0.30952
	VK	21	1.8095	2.05837	0.44917

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test1_III_gramm	Varianzen sind gleich	10.349	0.003	2.259	40	0.029	1.85714	0.82217	0.19548	3.51881
	Varianzen sind nicht gleich			2.259	31.219	0.031	1.85714	0.82217	0.18079	3.53349



		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test1_VI_gramm	Varianzen sind gleich	1.152	0.290	-0.458	40	0.649	-0.14286	0.31190	-0.77322	0.48751
	Varianzen sind nicht gleich			-0.458	38.420	0.650	-0.14286	0.31190	-0.77403	0.48832
Test1_VII_gramm	Varianzen sind gleich	1.703	0.199	-2.231	40	0.031	-0.90476	0.40546	-1.72423	-0.08529
	Varianzen sind nicht gleich			-2.231	38.295	0.032	-0.90476	0.40546	-1.72537	-0.08416
Test2_I_1b_a_gramm	Varianzen sind gleich	0.972	0.330	-2.414	40	0.020	-0.71429	0.29585	-1.31222	-0.11635
	Varianzen sind nicht gleich			-2.414	39.232	0.021	-0.71429	0.29585	-1.31259	-0.11598
Test2_III_gramm	Varianzen sind gleich	0.176	0.677	-0.453	40	0.653	-0.19048	0.42029	-1.03991	0.65896
	Varianzen sind nicht gleich			-0.453	39.900	0.653	-0.19048	0.42029	-1.03998	0.65903
Test2_V_gramm	Varianzen sind gleich	0.042	0.839	-1.463	40	0.151	-0.33333	0.22788	-0.79389	0.12722
	Varianzen sind nicht gleich			-1.463	39.087	0.152	-0.33333	0.22788	-0.79422	0.12756
Test2_VI_gramm	Varianzen sind gleich	1.396	0.244	-0.822	40	0.416	-0.80952	0.98469	-2.79966	1.18061
	Varianzen sind nicht gleich			-0.822	38.289	0.416	-0.80952	0.98469	-2.80243	1.18338
Test3_III_gramm	Varianzen sind gleich	5.518	0.024	-0.773	40	0.444	-0.47619	0.61629	-1.72177	0.76939
	Varianzen sind nicht gleich			-0.773	34.890	0.445	-0.47619	0.61629	-1.72747	0.77509
Test3_IV_gramm	Varianzen sind gleich	0.046	0.831	1.185	40	0.243	0.73810	0.62261	-0.52024	1.99643
	Varianzen sind nicht gleich			1.185	39.990	0.243	0.73810	0.62261	-0.52025	1.99644
Test3_V_gramm	Varianzen sind gleich	0.399	0.531	-1.642	40	0.108	-0.90476	0.55102	-2.01842	0.20890
	Varianzen sind nicht gleich			-1.642	39.458	0.109	-0.90476	0.55102	-2.01890	0.20938
Test4_II_gramm	Varianzen sind gleich	0.906	0.347	-0.541	40	0.592	-0.19048	0.35219	-0.90227	0.52132
	Varianzen sind nicht gleich			-0.541	37.237	0.592	-0.19048	0.35219	-0.90392	0.52297
Test4_III_gramm	Varianzen sind gleich	4.783	0.035	-0.524	40	0.603	-0.28571	0.54549	-1.38820	0.81677
	Varianzen sind nicht gleich			-0.524	35.499	0.604	-0.28571	0.54549	-1.39257	0.82114

### D.6.2.11 t-Test zu Item 5 des 4. LFT

#### Gruppenstatistiken

Klasse		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Test4_V_U	KK	21	1.11905	0.838037	0.182875
	VK	21	1.05357	0.818317	0.178571
Test4_V_W	KK	21	0.88095	0.743173	0.162174
	VK	21	0.92857	0.761958	0.166273
Test4_V_G	KK	21	0.57738	0.596181	0.130097
	VK	21	0.67857	0.677278	0.147794
Test4_V_O	KK	21	0.55357	0.568127	0.123975
	VK	21	0.66071	0.667485	0.145657
Test4_V_insg	KK	21	3.13095	2.567670	0.560312
	VK	21	3.32143	2.824992	0.616464

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Test4_V_U	Varianzen sind gleich	0.008	0.927	0.256	40	0.799	0.065476	0.255599	-0.451109	0.582061
	Varianzen sind nicht gleich			0.256	39.977	0.799	0.065476	0.255599	-0.451118	0.582070
Test4_V_W	Varianzen sind gleich	0.197	0.659	-0.205	40	0.839	-0.047619	0.232265	-0.517044	0.421806
	Varianzen sind nicht gleich			-0.205	39.975	0.839	-0.047619	0.232265	-0.517053	0.421815
Test4_V_G	Varianzen sind gleich	1.339	0.254	-0.514	40	0.610	-0.101190	0.196897	-0.499134	0.296753
	Varianzen sind nicht gleich			-0.514	39.367	0.610	-0.101190	0.196897	-0.499334	0.296953
Test4_V_O	Varianzen sind gleich	0.647	0.426	-0.560	40	0.578	-0.107143	0.191274	-0.493723	0.279437
	Varianzen sind nicht gleich			-0.560	39.004	0.579	-0.107143	0.191274	-0.494030	0.279745
Test4_V_insg	Varianzen sind gleich	0.683	0.413	-0.229	40	0.820	-0.190476	0.833053	-1.874138	1.493186
	Varianzen sind nicht gleich			-0.229	39.641	0.820	-0.190476	0.833053	-1.874614	1.493662

**D.6.2.12 t-Test zur mündlichen Prüfung****Gruppenstatistiken**

Klasse		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
MP_Teil1	KK	21	1.4286	0.72948	0.15919
	VK	21	1.4286	0.74642	0.16288
MP_Teil2	KK	21	2.1205	1.33087	0.29042
	VK	21	1.9714	1.27681	0.27862
MP_Teil3	KK	21	2.5238	1.19871	0.26158
	VK	21	1.4048	1.58010	0.34481
MP_Aussprache	KK	21	1.5714	0.65738	0.14345
	VK	21	1.6310	0.69200	0.15101
MP_insg	KK	21	7.6443	3.30970	0.72223
	VK	21	6.4357	3.57703	0.78057

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
MP_Teil1	Varianzen sind gleich	0.141	0.709	0.000	40	1.000	0.00000	0.22775	-0.46030	0.46030
	Varianzen sind nicht gleich			0.000	39.979	1.000	0.00000	0.22775	-0.46031	0.46031
MP_Teil2	Varianzen sind gleich	0.062	0.804	0.370	40	0.713	0.14905	0.40246	-0.66435	0.96245
	Varianzen sind nicht gleich			0.370	39.931	0.713	0.14905	0.40246	-0.66440	0.96249
MP_Teil3	Varianzen sind gleich	2.402	0.129	2.586	40	0.013	1.11905	0.43280	0.24433	1.99377
	Varianzen sind nicht gleich			2.586	37.293	0.014	1.11905	0.43280	0.24234	1.99575

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
MP_Aussprache	Varianzen sind gleich	0.005	0.944	-0.286	40	0.777	-0.05952	0.20828	-0.48048	0.36143
	Varianzen sind nicht gleich			-0.286	39.895	0.777	-0.05952	0.20828	-0.48051	0.36146
MP_insing	Varianzen sind gleich	0.001	0.977	1.136	40	0.263	1.20857	1.06345	-0.94073	3.35787
	Varianzen sind nicht gleich			1.136	39.761	0.263	1.20857	1.06345	-0.94113	3.35828

## D.6.3 Stichprobenprüfung

### D.6.3.1 t-Test zum Englisch-C-Test

#### Gruppenstatistiken

Gruppe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Eng_WEsum	KG	42	24.95	17.058	2.632
	IG	18	27.28	15.571	3.670
Eng_RFs um	KG	42	21.31	16.577	2.558
	IG	18	22.17	13.053	3.077

#### Test bei unabhängigen Stichproben

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
Eng_WEsum	Varianzen sind gleich	0.008	0.927	-0.496	58	0.622	-2.325	4.687	-11.707	7.056
	Varianzen sind nicht gleich			-0.515	35.132	0.610	-2.325	4.516	-11.493	6.842
Eng_RFs um	Varianzen sind gleich	0.111	0.740	-0.195	58	0.846	-0.857	4.402	-9.669	7.955
	Varianzen sind nicht gleich			-0.214	40.584	0.831	-0.857	4.001	-8.940	7.226

### D.6.3.2 ANOVA zum Englisch-C-Test

#### Einfaktorielle ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
Eng_WEsum	Zwischen den Gruppen	68.134	2	34.067	0.121	0.886
	Innerhalb der Gruppen	16051.516	57	281.606		
	Gesamt	16119.650	59			
Eng_RFs um	Zwischen den Gruppen	9.852	2	4.926	0.020	0.980
	Innerhalb der Gruppen	14162.881	57	248.472		
	Gesamt	14172.733	59			

**Mehrfachvergleiche**

Abhängige Variable				Mittlere Differenz (I-J)	Standardfehler	Signifikanz	5%-Konfidenzintervall	
							Untergrenze	Obergrenze
Eng_WEs um	LSD	EK	KK	2.325 <sup>*</sup>	5.390	0.668	1.99	2.66
			VK	2.325 <sup>*</sup>	5.390	0.668	1.99	2.66
		KK	EK	-2.325 <sup>*</sup>	5.390	0.668	-2.66	-1.99
			VK	0.000	5.179	1.000	-0.33	0.33
		VK	EK	-2.325 <sup>*</sup>	5.390	0.668	-2.66	-1.99
			KK	0.000	5.179	1.000	-0.33	0.33
	Bonferroni	EK	KK	2.325	5.390	1.000	-3.12	7.77
			VK	2.325	5.390	1.000	-3.12	7.77
		KK	EK	-2.325	5.390	1.000	-7.77	3.12
			VK	0.000	5.179	1.000	-5.23	5.23
		VK	EK	-2.325	5.390	1.000	-7.77	3.12
			KK	0.000	5.179	1.000	-5.23	5.23
Eng_RFs um	LSD	EK	KK	.738 <sup>*</sup>	5.063	0.885	0.42	1.06
			VK	.976 <sup>*</sup>	5.063	0.848	0.66	1.30
		KK	EK	-.738 <sup>*</sup>	5.063	0.885	-1.06	-0.42
			VK	0.238	4.865	0.961	-0.07	0.54
		VK	EK	-.976 <sup>*</sup>	5.063	0.848	-1.30	-0.66
			KK	-0.238	4.865	0.961	-0.54	0.07
	Bonferroni	EK	KK	0.738	5.063	1.000	-4.38	5.85
			VK	0.976	5.063	1.000	-4.14	6.09
		KK	EK	-0.738	5.063	1.000	-5.85	4.38
			VK	0.238	4.865	1.000	-4.68	5.15
		VK	EK	-0.976	5.063	1.000	-6.09	4.14
			KK	-0.238	4.865	1.000	-5.15	4.68

\*. Die Differenz der Mittelwerte ist auf dem Niveau 0.95 signifikant.

**D.6.3.3 t-Test zu den schulischen Leistungen****Gruppenstatistiken**

Gruppe		N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
4. Klasse: Jahreszeugnisnote	KG	42	4.26	0.681	0.105
	IG	18	3.99	0.694	0.164
5. Klasse: Jahreszeugnisnote	KG	42	3.93	0.778	0.120
	IG	18	4.08	0.730	0.172

**Test bei unabhängigen Stichproben**

		Levene-Test der Varianzgleichheit		T-Test für die Mittelwertgleichheit						
		F	Signifikanz	T	df	Sig. (2-seitig)	Mittlere Differenz	Standardfehler der Differenz	95% Konfidenzintervall der Differenz	
									Untere	Obere
4. Klasse: Jahreszeugnisnote	Varianzen sind gleich	0.018	0.894	1.414	58	0.163	0.273	0.193	-0.113	0.659
	Varianzen sind nicht gleich			1.402	31.659	0.171	0.273	0.194	-0.124	0.669
5. Klasse: Jahreszeugnisnote	Varianzen sind gleich	0.208	0.650	-0.690	58	0.493	-0.149	0.215	-0.580	0.283
	Varianzen sind nicht gleich			-0.708	34.208	0.484	-0.149	0.210	-0.575	0.278

### D.6.3.4 ANOVA zu den schulischen Leistungen der 4. Klasse

#### Einfaktorielle ANOVA

		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Signifikanz
4. Klasse: Serbischnote	Zwischen den Gruppen	.763	2	.381	.322	.726
	Innerhalb der Gruppen	67.421	57	1.183		
	Gesamt	68.183	59			
4. Klasse: Englischnote	Zwischen den Gruppen	17.848	2	8.924	9.226	.000
	Innerhalb der Gruppen	55.135	57	.967		
	Gesamt	72.983	59			
4. Klasse: Jahreszeugnisnote	Zwischen den Gruppen	.976	2	.488	1.025	.365
	Innerhalb der Gruppen	27.146	57	.476		
	Gesamt	28.122	59			

### D.6.3.5 Chi-Quadrat-Test zum Geschlecht

#### Klasse \* Geschlecht Kreuztabelle

		Geschlecht		Gesamt
		männlich	weiblich	
Klasse	EK	10	8	18
	KK	11	10	21
	VK	11	10	21
Gesamt		32	28	60

#### Chi-Quadrat-Tests

	Wert	df	Asymptotische Signifikanz (zweiseitig)
Chi-Quadrat nach Pearson	.051 <sup>a</sup>	2	0.975
Likelihood-Quotient	0.051	2	0.975
Zusammenhang linear-mit-linear	0.037	1	0.848
Anzahl der gültigen Fälle	60		

a. 0 Zellen (.0%) haben eine erwartete Häufigkeit kleiner 5. Die minimale erwartete Häufigkeit ist 8.40.

### D.6.4 Kontrolle der Störvariable Lehrerfaktor

#### D.6.4.1 Regressionsanalyse zum WE-Wert des C-Tests

##### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Sig.	Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df 1	df 2			
1	.737 <sup>a</sup>	0.544	0.501	10.571	0.544	12.861	5	54	0.000		
2	.789 <sup>b</sup>	0.623	0.580	9.700	0.079	11.135	1	53	0.002		1.868

a. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht,

Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: WE-Wert

#### ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	7185.548	5	1437.110	12.861	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	6034.102	54	111.743		
	Gesamt	13219.650	59			

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
2	Regression	8233.200	6	1372.200	14.585	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	4986.450	53	94.084		
	Gesamt	13219.650	59			

a. Abhängige Variable: WE-Wert

b. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-21.715	12.089		-1.796	0.078		
	Geschlecht	5.749	2.931	0.193	1.961	0.055	0.871	1.148
	5. Klasse - Durchschnitt	9.298	2.645	0.473	3.516	0.001	0.467	2.140
	Eng_RFsum	0.067	0.118	0.070	0.572	0.570	0.567	1.763
	@3_TOT.LANG.ANX	-0.062	0.082	-0.079	-0.759	0.451	0.773	1.293
	Lehrerbeurteilung (t3)	0.324	0.183	0.193	1.772	0.082	0.715	1.398
2	(Konstante)	-14.872	11.281		-1.318	0.193		
	Geschlecht	8.272	2.794	0.278	2.961	0.005	0.807	1.239
	5. Klasse - Durchschnitt	9.714	2.430	0.494	3.998	0.000	0.466	2.146
	Eng_RFsum	0.136	0.110	0.141	1.233	0.223	0.547	1.827
	@3_TOT.LANG.ANX	-0.057	0.075	-0.072	-0.755	0.454	0.773	1.294
	Lehrerbeurteilung (t3)	-0.099	0.210	-0.059	-0.470	0.640	0.455	2.196
	Gruppe	11.547	3.460	0.356	3.337	0.002	0.624	1.603

a. Abhängige Variable: WE-Wert

### Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>

Modell		Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile				@3_TOT.LANG.ANX	Lehrerbeurteilung (t3)	Gruppe
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	Eng_RFsum			
1	1	5.437	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.308	4.201	0.00	0.01	0.00	0.43	0.10	0.00	
	3	0.164	5.754	0.00	0.13	0.00	0.13	0.44	0.01	
	4	0.060	9.529	0.03	0.85	0.04	0.14	0.05	0.06	
	5	0.023	15.326	0.05	0.01	0.19	0.00	0.01	0.88	
	6	0.008	26.199	0.92	0.00	0.77	0.30	0.39	0.05	
2	1	5.786	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.668	2.943	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.00	0.59
	3	0.308	4.334	0.00	0.01	0.00	0.42	0.10	0.00	0.00
	4	0.159	6.035	0.00	0.15	0.00	0.11	0.43	0.00	0.02
	5	0.055	10.228	0.04	0.74	0.06	0.15	0.08	0.02	0.05
	6	0.016	18.844	0.02	0.08	0.24	0.00	0.00	0.87	0.30
	7	0.008	27.348	0.94	0.01	0.69	0.31	0.37	0.10	0.03

a. Abhängige Variable: WE-Wert

### Residuenstatistik<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	8.94	60.41	35.85	11.813	60
Nicht standardisierte Residuen	-20.037	24.032	0	9.193	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.278	2.079	0	1	60
Standardisierte Residuen	-2.066	2.478	0	0.948	60

a. Abhängige Variable: WE-Wert

### D.6.4.2 Regressionsanalyse zum RF-Wert des C-Tests

#### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Mo dell	R	R-Quadrat	Korrigiert es R- Quadrat	Standard- fehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin- Watson- Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderun g in F	df 1	df 2	Sig. Änderu ng in F	
1	.733 <sup>a</sup>	0.537	0.494	9.294	0.537	12.537	5	54	0	
2	.784 <sup>b</sup>	0.615	0.571	8.561	0.077	10.644	1	53	0.002	1.778

a. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: RF-Wert

#### ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadratsu mme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	5414.554	5	1082.911	12.537	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	4664.379	54	86.377		
	Gesamt	10078.933	59			
2	Regression	6194.622	6	1032.437	14.087	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	3884.311	53	73.289		
	Gesamt	10078.933	59			

a. Abhängige Variable: RF-Wert

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

#### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standard isierte Koeffizie nten	T	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
		Regressionsk oeffizientB	Std.- Fehler	Beta			Tolera nz	VIF
1	(Konstante)	-24.859	10.629		-2.339	0.023		
	Geschlecht	3.754	2.577	0.144	1.457	0.151	0.871	1.148
	5. Klasse - Durchschnitt	7.851	2.325	0.457	3.377	0.001	0.467	2.140
	Eng_RFsum	0.100	0.104	0.118	0.962	0.340	0.567	1.763
	@3_TOT.LANG .ANX	-0.035	0.072	-0.051	-0.481	0.632	0.773	1.293
	Lehrerbeurteilun g (t3)	0.314	0.161	0.214	1.953	0.056	0.715	1.398
2	(Konstante)	-18.955	9.956		-1.904	0.062		
	Geschlecht	5.931	2.466	0.228	2.405	0.020	0.807	1.239
	5. Klasse - Durchschnitt	8.210	2.145	0.478	3.828	0.000	0.466	2.146
	Eng_RFsum	0.159	0.097	0.188	1.632	0.109	0.547	1.827
	@3_TOT.LANG .ANX	-0.030	0.066	-0.044	-0.451	0.654	0.773	1.294
	Lehrerbeurteilun g (t3)	-0.051	0.186	-0.035	-0.274	0.785	0.455	2.196
	Gruppe	9.964	3.054	0.352	3.262	0.002	0.624	1.603

a. Abhängige Variable: RF-Wert

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell		Eigenwert	Kondition index	Varianzanteile						
				(Konstan- te)	Gesch- lecht	5. Klasse - Durchs- chnitt	Eng_R Fsum	@3_TOT.LA NG.ANX	Lehrer beurtei- lung (t3)	Gruppe
1	1	5.437	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.308	4.201	0.00	0.01	0.00	0.43	0.10	0.00	
	3	0.164	5.754	0.00	0.13	0.00	0.13	0.44	0.01	
	4	0.060	9.529	0.03	0.85	0.04	0.14	0.05	0.06	
	5	0.023	15.326	0.05	0.01	0.19	0.00	0.01	0.88	
	6	0.008	26.199	0.92	0.00	0.77	0.30	0.39	0.05	
2	1	5.786	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.668	2.943	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.00	0.59
	3	0.308	4.334	0.00	0.01	0.00	0.42	0.10	0.00	0.00
	4	0.159	6.035	0.00	0.15	0.00	0.11	0.43	0.00	0.02
	5	0.055	10.228	0.04	0.74	0.06	0.15	0.08	0.02	0.05
	6	0.016	18.844	0.02	0.08	0.24	0.00	0.00	0.87	0.30
	7	0.008	27.348	0.94	0.01	0.69	0.31	0.37	0.10	0.03

a. Abhängige Variable: RF-Wert

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abwei- chung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	2.06	45.78	25.47	10.247	60
Nicht standardisierte Residuen	-17.991	20.599	0.000	8.114	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.284	1.982	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.102	2.406	0.000	0.948	60

a. Abhängige Variable: RF-Wert

**D.6.4.3 Regressionsanalyse zur mündlichen Prüfung****Modellzusammenfassung<sup>c</sup>**

Mo- dell	R	R-Quadrat	Korrigiert es R- Quadrat	Standard- fehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin- Watson- Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderu- ng in F	df1	df2	Sig. Änder- ung in F	
1	.761 <sup>a</sup>	0.579	0.540	2.19860	0.579	14.843	5	54	0.000	
2	.774 <sup>b</sup>	0.598	0.553	2.16726	0.019	2.573	1	53	0.115	1.708

a. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: MP\_insg

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell	Quadratsum- me	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1					
Regression	358.734	5	71.747	14.843	.000 <sup>b</sup>
Nicht standardisierte Residuen	261.027	54	4.834		
Gesamt	619.761	59			



Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
2	Regression	370.818	6	61.803	13.158	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	248.943	53	4.697		
	Gesamt	619.761	59			

a. Abhängige Variable: MP\_insg

b. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Kollinearitätsstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-6.813	2.514		-2.709	0.009		
	Geschlecht	-0.722	0.610	-0.112	-1.185	0.241	0.871	1.148
	5. Klasse - Durchschnitt	3.113	0.550	0.731	5.659	0.000	0.467	2.140
	Eng_RFsum	-0.007	0.025	-0.033	-0.283	0.778	0.567	1.763
	@3_TOT.LANG.ANX	0.012	0.017	0.068	0.682	0.498	0.773	1.293
	Lehrerbeurteilung (t3)	0.067	0.038	0.184	1.765	0.083	0.715	1.398
2	(Konstante)	-6.078	2.521		-2.411	0.019		
	Geschlecht	-0.451	0.624	-0.070	-0.723	0.473	0.807	1.239
	5. Klasse - Durchschnitt	3.157	0.543	0.742	5.815	0.000	0.466	2.146
	Eng_RFsum	0.000	0.025	0.002	0.016	0.987	0.547	1.827
	@3_TOT.LANG.ANX	0.012	0.017	0.072	0.727	0.471	0.773	1.294
	Lehrerbeurteilung (t3)	0.022	0.047	0.060	0.462	0.646	0.455	2.196
	Gruppe	1.240	0.773	0.177	1.604	0.115	0.624	1.603

a. Abhängige Variable: MP\_insg

### Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>

Modell		Eigenwert	Kondition index	Varianzanteile						
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	Eng_RFsum	@3_TOT.LANG.ANX	Lehrerbeurteilung (t3)	Gruppe
1	1	5.437	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.308	4.201	0.00	0.01	0.00	0.43	0.10	0.00	
	3	0.164	5.754	0.00	0.13	0.00	0.13	0.44	0.01	
	4	0.060	9.529	0.03	0.85	0.04	0.14	0.05	0.06	
	5	0.023	15.326	0.05	0.01	0.19	0.00	0.01	0.88	
	6	0.008	26.199	0.92	0.00	0.77	0.30	0.39	0.05	
2	1	5.786	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.668	2.943	0.00	0.00	0.00	0.01	0.01	0.00	0.59
	3	0.308	4.334	0.00	0.01	0.00	0.42	0.10	0.00	0.00
	4	0.159	6.035	0.00	0.15	0.00	0.11	0.43	0.00	0.02
	5	0.055	10.228	0.04	0.74	0.06	0.15	0.08	0.02	0.05
	6	0.016	18.844	0.02	0.08	0.24	0.00	0.00	0.87	0.30
	7	0.008	27.348	0.94	0.01	0.69	0.31	0.37	0.10	0.03

a. Abhängige Variable: MP\_insg

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	1.4547	11.9827	7.6053	2.50700	60
Nicht standardisierte Residuen	-4.88714	4.91718	0.00000	2.05411	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.453	1.746	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.255	2.269	0.000	0.948	60

a. Abhängige Variable: WE-Wert

**D.6.4.4 Regressionsanalyse zum 1. LFT****Modellzusammenfassung<sup>c</sup>**

Mo dell	R	R-Quadrat	Korrigiert es R- Quadrat	Standard- fehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin- Watson- Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df 1	df 2	Sig. Änderung in F	
1	.852 <sup>a</sup>	0.726	0.706	9.92933	0.726	36.496	4	55	0.000	
2	.853 <sup>b</sup>	0.728	0.703	9.98672	0.002	0.370	1	54	0.546	1.697

a. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	14392.946	4	3598.236	36.496	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	5422.541	55	98.592		
	Gesamt	19815.487	59			
2	Regression	14429.824	5	2885.965	28.936	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	5385.662	54	99.734		
	Gesamt	19815.487	59			

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistiken	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-28.511	10.821		-2.635	0.011					
	Geschlecht	-1.794	2.650	-0.049	-0.677	0.501	0.128	-0.091	-0.048	0.940	1.063
	5. Klasse - Durchschnitt	20.206	2.181	0.839	9.264	0.000	0.846	0.781	0.653	0.606	1.650
	@2_TOT.LANG.ANX	0.060	0.079	0.062	0.760	0.451	-0.366	0.102	0.054	0.758	1.318
	Lehrerbeurteilung (t1)	0.221	0.189	0.095	1.168	0.248	0.477	0.156	0.082	0.748	1.337

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistiken	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
2	(Konstante)	-27.567	10.994		-2.507	0.015					
	Geschlecht	-1.605	2.683	-0.044	-0.598	0.552	0.128	-0.081	-0.042	0.928	1.078
	5. Klasse - Durchschnitt	20.302	2.200	0.843	9.230	0.000	0.846	0.782	0.655	0.603	1.658
	@2_TOT.LANG.ANX	0.058	0.080	0.059	0.726	0.471	-0.366	0.098	0.052	0.757	1.321
	Lehrerbeurteilung (t1)	0.171	0.207	0.074	0.826	0.413	0.477	0.112	0.059	0.631	1.586

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

### Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>

Modell		Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile					
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	@2_TOT.LANG.ANX	Lehrerbeurteilung (t1)	Gruppe
1	1	4.719	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.179	5.129	0.00	0.05	0.01	0.54	0.01	
	3	0.074	7.985	0.01	0.94	0.04	0.01	0.03	
	4	0.018	16.313	0.07	0.00	0.31	0.00	0.95	
	5	0.010	21.741	0.92	0.01	0.64	0.45	0.01	
2	1	5.079	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.645	2.807	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.82
	3	0.179	5.328	0.00	0.05	0.01	0.53	0.00	0.00
	4	0.072	8.421	0.01	0.93	0.05	0.01	0.02	0.03
	5	0.016	18.062	0.04	0.00	0.37	0.00	0.94	0.12
	6	0.010	22.662	0.95	0.01	0.57	0.45	0.03	0.01

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

### Residuenstatistik<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	21.9107	84.1780	60.9350	15.63884	60
Nicht standardisierte Residuen	-22.22480	19.57405	0.00000	9.55418	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.495	1.486	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.225	1.960	0.000	0.957	60

a. Abhängige Variable: Test1\_sum\_100Punkte

## D.6.4.5 Regressionsanalyse zum 2. LFT

### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df 1	df 2	Sig. Änderung in F	
1	.855 <sup>a</sup>	0.731	0.712	12.24476	0.731	37.382	4	55	0.000	
2	.871 <sup>b</sup>	0.759	0.736	11.70513	0.028	6.188	1	54	0.016	1.785

a. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	22419.459	4	5604.865	37.382	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	8246.374	55	149.934		
	Gesamt	30665.834	59			
2	Regression	23267.293	5	4653.459	33.964	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	7398.541	54	137.010		
	Gesamt	30665.834	59			

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

b. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflussvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
		Regression Koeffizient	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-55.003	14.563		-3.777	0.000					
	Geschlecht	-1.952	3.411	-0.043	-0.572	0.569	0.171	-0.077	-0.040	0.863	1.159
	5. Klasse - Durchschnitt	22.851	2.542	0.763	8.989	0.000	0.841	0.771	0.629	0.679	1.474
	@2_TOT.LANG.ANX	-0.045	0.098	-0.037	-0.461	0.646	-0.451	-0.062	-0.032	0.754	1.326
	Lehrerbeurteilung (t2)	0.567	0.267	0.171	2.120	0.039	0.468	0.275	0.148	0.750	1.333
2	(Konstante)	-49.494	14.096		-3.511	0.001					
	Geschlecht	-0.754	3.296	-0.017	-0.229	0.820	0.171	-0.031	-0.015	0.844	1.184
	5. Klasse - Durchschnitt	22.711	2.431	0.758	9.343	0.000	0.841	0.786	0.624	0.678	1.474
	@2_TOT.LANG.ANX	-0.064	0.094	-0.053	-0.683	0.497	-0.451	-0.093	-0.046	0.749	1.335
	Lehrerbeurteilung (t2)	0.367	0.268	0.111	1.372	0.176	0.468	0.184	0.092	0.683	1.464
	Gruppe	8.654	3.479	0.175	2.488	0.016	0.275	0.321	0.166	0.898	1.113

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell		Eigenwert	Konditionindex	Varianzanteile					
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	@2_TOT.LANG.ANX	Lehrerbeurteilung (t2)	Gruppe
1	1	4.726	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.179	5.137	0.00	0.05	0.01	0.53	0.00	
	3	0.070	8.216	0.01	0.88	0.06	0.02	0.01	
	4	0.016	17.242	0.00	0.06	0.61	0.07	0.67	
	5	0.009	23.519	0.98	0.00	0.32	0.38	0.32	

Modell		Eigenwert	Kondition index	Varianzanteile					
				(Konstan- te)	Gesch- lecht	5. Klasse - Durchs- chnitt	@2_TOT.LA NG.ANX	Lehrerbeu- teilung (t2)	Grup- pe
2	1	5.082	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.648	2.801	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.89
	3	0.179	5.329	0.00	0.05	0.01	0.53	0.00	0.00
	4	0.069	8.611	0.01	0.86	0.07	0.02	0.01	0.02
	5	0.015	18.201	0.01	0.07	0.65	0.08	0.60	0.03
	6	0.008	24.919	0.97	0.01	0.27	0.37	0.39	0.04

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

### Residuenstatistik<sup>a</sup>

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.- Abweichu- ng	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	5.3018	87.9707	55.3268	19.85852	60
Nicht standardisierte Residuen	-21.64435	27.22805	0.00000	11.19817	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.519	1.644	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-1.849	2.326	0.000	0.957	60

a. Abhängige Variable: Test2\_sum\_100Punkte

## D.6.4.6 Regressionsanalyse zum 3. LFT

### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Mo- dell	R	R-Quadrat	Korrigiert es R- Quadrat	Standard- fehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin- Watson- Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderun- g in F	df 1	df 2	Sig. Änderu- ng in F	
1	.873 <sup>a</sup>	0.763	0.746	13.18746	0.763	44.209	4	55	0.000	
2	.900 <sup>b</sup>	0.810	0.793	11.90391	0.047	13.500	1	54	0.001	2.106

a. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

### ANOVA<sup>a</sup>

Modell		Quadratsu- mme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	30753.303	4	7688.326	44.209	.000 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	9565.007	55	173.909		
	Gesamt	40318.311	59			
2	Regression	32666.341	5	6533.268	46.105	.000 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	7651.970	54	141.703		
	Gesamt	40318.311	59			

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-94.234	15.684		-6.008	0.000					
	Geschlecht	-0.330	3.674	-0.006	-0.090	0.929	0.194	-0.012	-0.006	0.863	1.159
	5. Klasse - Durchschnitt	30.114	2.738	0.877	10.999	0.000	0.860	0.829	0.722	0.679	1.474
	@2_TOT.LANG.ANX	0.184	0.106	0.132	1.742	0.087	-0.330	0.229	0.114	0.754	1.326
	Lehrerbeurteilung (t2)	0.467	0.288	0.123	1.622	0.111	0.435	0.214	0.107	0.750	1.333
2	(Konstante)	-85.959	14.336		-5.996	0.000					
	Geschlecht	1.470	3.352	0.028	0.438	0.663	0.194	0.060	0.026	0.844	1.184
	5. Klasse - Durchschnitt	29.903	2.472	0.871	12.096	0.000	0.860	0.855	0.717	0.678	1.474
	@2_TOT.LANG.ANX	0.155	0.096	0.111	1.625	0.110	-0.330	0.216	0.096	0.749	1.335
	Lehrerbeurteilung (t2)	0.168	0.272	0.044	0.615	0.541	0.435	0.083	0.036	0.683	1.464
	Gruppe	12.999	3.538	0.230	3.674	0.001	0.320	0.447	0.218	0.898	1.113

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell		Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile					
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	@2_TOT.LANG.ANX	Lehrerbeurteilung (t2)	Gruppe
1	1	4.726	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.179	5.137	0.00	0.05	0.01	0.53	0.00	
	3	0.070	8.216	0.01	0.88	0.06	0.02	0.01	
	4	0.016	17.242	0.00	0.06	0.61	0.07	0.67	
	5	0.009	23.519	0.98	0.00	0.32	0.38	0.32	
2	1	5.082	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.648	2.801	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.89
	3	0.179	5.329	0.00	0.05	0.01	0.53	0.00	0.00
	4	0.069	8.611	0.01	0.86	0.07	0.02	0.01	0.02
	5	0.015	18.201	0.01	0.07	0.65	0.08	0.60	0.03
	6	0.008	24.919	0.97	0.01	0.27	0.37	0.39	0.04

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	-7.7270	91.9703	52.7381	23.53013	60
Nicht standardisierte Residuen	-28.81028	20.31503	0.00000	11.38835	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.570	1.667	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.420	1.707	0.000	0.957	60

a. Abhängige Variable: Test3\_sum\_100Punkte

### D.6.4.7 Regressionsanalyse zum 4. LFT

#### Modellzusammenfassung<sup>c</sup>

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern					Durbin-Watson-Statistik
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df 1	df 2	Sig. Änderung in F	
1	.872 <sup>a</sup>	0.760	0.737	12.60170	0.760	34.129	5	54	0.000	
2	.897 <sup>b</sup>	0.804	0.782	11.49397	0.044	11.910	1	53	0.001	2.081

a. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

c. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte

#### ANOVA<sup>a</sup>

Modell	Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	27098.853	5	5419.771	34.129
	Nicht standardisierte Residuen	8575.359	54	158.803	.000 <sup>b</sup>
	Gesamt	35674.213	59		
2	Regression	28672.307	6	4778.718	36.172
	Nicht standardisierte Residuen	7001.905	53	132.111	.000 <sup>c</sup>
	Gesamt	35674.213	59		

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte

b. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Einflußvariablen : (Konstante), Lehrerbeurteilung (t3), @3\_TOT.LANG.ANX, Geschlecht, Eng\_RFsum, 5. Klasse - Durchschnitt, Gruppe

#### Koeffizienten<sup>a</sup>

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.	Korrelationen			Kollinearitätsstatistik	
		Regressionkoeffizient B	Std.-Fehler	Beta			Nullter Ordnung	Partiell	Teil	Toleranz	VIF
1	(Konstante)	-76.536	14.291		-5.355	0.000					
	Geschlecht	-0.300	3.484	-0.006	-0.086	0.932	0.185	-0.012	-0.006	0.876	1.142
	5. Klasse - Durchschnitt	26.875	3.118	0.832	8.618	0.000	0.864	0.761	0.575	0.478	2.094
	Eng_WE_RF_sum	0.011	0.068	0.014	0.160	0.874	0.556	0.022	0.011	0.575	1.738
	@3_TOT.LANG.ANX	0.082	0.097	0.064	0.840	0.404	-0.323	0.114	0.056	0.778	1.285
	Lehrerbeurteilung (t3)	0.325	0.219	0.118	1.487	0.143	0.469	0.198	0.099	0.712	1.405
2	(Konstante)	-68.855	13.224		-5.207	0.000					
	Geschlecht	2.697	3.295	0.055	0.819	0.417	0.185	0.112	0.050	0.815	1.227
	5. Klasse - Durchschnitt	27.566	2.851	0.853	9.668	0.000	0.864	0.799	0.588	0.475	2.104
	Eng_WE_RF_sum	0.045	0.063	0.059	0.723	0.473	0.556	0.099	0.044	0.561	1.783
	@3_TOT.LANG.ANX	0.091	0.089	0.071	1.024	0.310	-0.323	0.139	0.062	0.777	1.287
	Lehrerbeurteilung (t3)	-0.188	0.249	-0.068	-0.757	0.452	0.469	-0.103	-0.046	0.457	2.187
	Gruppe	14.084	4.081	0.265	3.451	0.001	0.297	0.428	0.210	0.630	1.588

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte\_mitAufsatz

**Kollinearitätsdiagnose<sup>a</sup>**

Modell		Eigenwert	Konditionsindex	Varianzanteile						
				(Konstante)	Geschlecht	5. Klasse - Durchschnitt	Eng_WE_RF_sum	@3_TOT.LANG.ANX	Lehrerbeurteilung (t3)	Gruppe
1	1	5.462	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	
	2	0.288	4.357	0.00	0.01	0.00	0.40	0.14	0.00	
	3	0.160	5.848	0.00	0.15	0.00	0.17	0.41	0.01	
	4	0.060	9.558	0.03	0.83	0.04	0.15	0.06	0.06	
	5	0.023	15.356	0.05	0.01	0.19	0.00	0.01	0.88	
	6	0.008	25.986	0.92	0.00	0.77	0.28	0.39	0.05	
2	1	5.812	1.000	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01
	2	0.666	2.955	0.00	0.00	0.00	0.00	0.01	0.00	0.60
	3	0.287	4.502	0.00	0.01	0.00	0.40	0.13	0.00	0.00
	4	0.155	6.116	0.00	0.17	0.00	0.14	0.40	0.00	0.02
	5	0.056	10.232	0.04	0.74	0.06	0.15	0.08	0.02	0.04
	6	0.016	18.886	0.02	0.08	0.25	0.00	0.00	0.88	0.30
	7	0.008	27.061	0.94	0.01	0.69	0.29	0.37	0.10	0.02

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte\_mitAufsatz

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	-4.6729	85.6559	47.2250	22.04476	60
Nicht standardisierte Residuen	-17.35306	30.67295	0.00000	10.89387	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-2.354	1.743	0.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-1.510	2.669	0.000	0.948	60

a. Abhängige Variable: Test4\_sum\_100Punkte

**D.6.5 Regressionsanalyse zum Konstrukt Sprachangst****Modellzusammenfassung<sup>c</sup>**

Modell	R	R-Quadrat	Korrigiertes R-Quadrat	Standardfehler des Schätzers	Statistikwerte ändern				
					Änderung in R-Quadrat	Änderung in F	df1	df2	Sig. Änderung in F
1	.490 <sup>a</sup>	.240	.170	42.326	.240	3.411	5	54	.009
2	.578 <sup>b</sup>	.334	.259	39.979	.094	7.524	1	53	.008

a. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Gruppe, MP\_insg, SUM.MOTIVATION, RF- und WE-Wert

b. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Gruppe, MP\_insg, SUM.MOTIVATION, RF- und WE-Wert, 5. Klasse - Durchschnitt

c. Abhängige Variable: SUM.LANG.ANX

**ANOVA<sup>a</sup>**

Modell		Quadratsumme	df	Mittel der Quadrate	F	Sig.
1	Regression	30551.026	5	6110.205	3.411	.009 <sup>b</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	96738.907	54	1791.461		
	Gesamt	127289.933	59			
2	Regression	42577.197	6	7096.200	4.440	.001 <sup>c</sup>
	Nicht standardisierte Residuen	84712.736	53	1598.354		
	Gesamt	127289.933	59			

a. Abhängige Variable: SUM.LANG.ANX

b. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Gruppe, MP\_insg, SUM.MOTIVATION, RF- und WE-Wert

c. Einflußvariablen : (Konstante), Geschlecht, Gruppe, MP\_insg, SUM.MOTIVATION, RF- und WE-Wert, 5. Klasse - Durchschnitt



**Koeffizienten<sup>a</sup>**

Modell		Nicht standardisierte Koeffizienten		Standardisierte Koeffizienten	T	Sig.
		Regressionskoeffizient B	Std.-Fehler	Beta		
1	(Konstante)	240.639	31.499		7.640	.000
	SUM.MOTIVATION	-.339	.117	-.463	-2.890	.006
	MP_insg	-2.458	2.370	-.172	-1.037	.304
	RF- und WE-Wert	-.024	.322	-.014	-.075	.940
	Gruppe	23.775	13.854	.237	1.716	.092
	Geschlecht	5.539	12.748	.060	.435	.666
2	(Konstante)	302.145	37.256		8.110	.000
	SUM.MOTIVATION	-.246	.116	-.336	-2.120	.039
	MP_insg	1.420	2.648	.099	.536	.594
	RF- und WE-Wert	.266	.322	.159	.826	.413
	Gruppe	9.244	14.118	.092	.655	.515
	Geschlecht	2.915	12.079	.032	.241	.810
	5. Klasse - Durchschnitt	-32.879	11.987	-.539	-2.743	.008

a. Abhängige Variable: SUM.LANG.ANX

**Ausgeschlossene Variablen<sup>a</sup>**

Modell		Beta In	T	Sig.	Partielle Korrelation	Kollinearitätsstatistik Toleranz
1	5. Klasse - Durchschnitt	-.539 <sup>b</sup>	-2.743	.008	-.353	.325

a. Abhängige Variable: SUM.LANG.ANX

b. Einflußvariablen im Modell: (Konstante), Geschlecht, Gruppe, MP\_insg, SUM.MOTIVATION, RF- und WE-Wert

**Residuenstatistik<sup>a</sup>**

	Minimum	Maximum	Mittelwert	Std.-Abweichung	N
Nicht standardisierter vorhergesagter Wert	77.21	207.68	125.97	26.863	60
Nicht standardisierte Residuen	-95.480	97.430	.000	37.892	60
Standardisierter vorhergesagter Wert	-1.815	3.042	.000	1.000	60
Standardisierte Residuen	-2.388	2.437	.000	.948	60

a. Abhängige Variable: SUM.LANG.ANX