

Ankunft im sprachlichen Schulalltag. Linguistisch fundiert dramapädagogische Potenziale für den Aufbau von Bildungssprache nutzen

Doreen Bryant (Tübingen) & Maik Walter (Berlin)

1 Einleitung

Verschiedene Studien zeigen, dass Schüler¹ mit Migrationshintergrund schon nach wenigen Jahren Deutschkontakt über gute sprachliche Grundkompetenzen verfügen (u.a. Haberzettl 2009). Sie können sich im Alltag problemlos verständigen und grammatisch fehlerfreie Texte schreiben. Allerdings fehlt es diesen Texten an einer gewissen Komplexität, die es braucht für eine erfolgreiche Bildungsteilnahme. Gefragt sind also methodische Konzepte, die über die traditionelle Grammatikarbeit hinausgehen und an die sog. Bildungssprache heranführen (ebd.: 92).

In unserem Beitrag werden wir dramapädagogische Möglichkeiten aufzeigen, sich diesem Ziel über mehrere Sprachentwicklungsstufen und in verschiedenen Unterrichtsettings zu nähern. Die sprachförderlichen Maßnahmen richten sich an sog. Seiteneinsteiger, an Schüler ohne Deutschkenntnisse, die in Folge von Flucht und Migration nach Deutschland kamen und die nun in das Schulsystem integriert werden müssen. Inzwischen hat man allerorts und schultypübergreifend Spracheinstiegsangebote etabliert wie beispielsweise die sog. Willkommensklassen, in denen

¹ Wir nutzen aus stilistischen Gründen die generische Form „Schüler“ und inkludieren damit sowohl Schülerinnen als auch Schüler.

geflüchtete Schüler in möglichst kurzer Zeit (ca. ein Schuljahr) auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorbereitet werden sollen. Ihr anfänglicher Sprachstand bildet die Ausgangsbasis für unsere methodischen Vorschläge. Für eine hohe Effektivität und Effizienz verfolgen wir dabei eine linguistisch fundierte, strukturfokussierte, die Erwerbslogik abbildende Vorgehensweise. Im Beitrag werden wir exemplarisch für zwei sprachliche Phänomenbereiche (referentielle Kohärenz und Modifikation) darstellen, wie sich mit dramapädagogischen Mitteln eine Progression vom sprachlich Einfachen zum sprachlich Komplexen, von der Umgangssprache zur Bildungssprache gestalten lässt. Erfahrungsgemäß ist der intensive Sprachunterricht in den Willkommensklassen nicht hinreichend, um im bildungssprachlichen Alltag der Schule anzukommen. Es bedarf weiterer Sprachförder- und Sprachbildungsangebote, um dem Ziel einer sprachlichen Integration und damit dem Ideal einer Chancengleichheit näherzukommen. In unserem Beitrag berücksichtigen wir daher die folgenden Unterrichtssettings:

- Willkommensklassen
- integrative Sprachübungen im sprachsensiblen Fachunterricht
- additive Sprachförderangebote mit Fachbezug

Nach einer kurzen Einführung in die methodischen Grundlagen (Abschnitt 2) und in die ausgewählten sprachlichen Phänomenbereiche (Abschnitt 3) unterbreiten wir in den Abschnitten 4 bis 6 für die drei genannten Unterrichtssettings konkrete dramapädagogische Vorschläge.

2 Die dramapädagogische Sprachförderung

Die Dramapädagogik ist ein ganzheitlicher pädagogischer Ansatz, der sich der Mittel des Theaters bedient und der bereits für einige Schulfächer (vgl. Winkelmann 2015) und weitere Gebiete wie die Sozialpädagogik (Koch et al. 2004) genutzt wurde. Eines der wichtigsten dramapädagogischen Felder ist der Bereich Sprache (z.B. Betz et al. 2016, Küppers; Schmidt; Walter 2011). Charakteristisch für die Dramapädagogik ist neben der Ganzheitlichkeit und dem hohen Stellenwert der darstellenden Künste eine starke Prozessbezogenheit, d.h., nicht das Ergebnis – beispielsweise in Form einer Abschlussinszenierung – wird als das Ziel der Arbeit betrachtet, sondern vielmehr die Lernprozesse, die im Spiel mit dem Theater initiiert werden.

Die Neurodidaktik attestiert der Dramapädagogik einen ausgesprochen hohen Wirkungsgrad (Grein 2013, Butzkamm 2007, Sambanis 2013), der in den folgenden Aspekten begründet ist und die wir deshalb als besonders relevant erachten:

- Das Imitieren ist ein Fundament erfolgreichen Sprachenlernens (u.a. Aguado 2002, Hochstadt 2015).

- Chunks spielen eine wichtige Rolle im Fremdsprachenerwerb (u.a. Aguado 2016, Handwerker; Madlener 2009).
- Ein koordiniertes Zusammenspiel von Sprache und Bewegung fördert den Spracherwerb (Sambanis 2013, Zimmer 2010).
- Sprachliche Strukturen können in der Fremdsprache schneller erworben werden, wenn sie explizit vermittelt werden (Ellis 2009).
- Ganzheitlich emotionales Lernen ist ein nachhaltiges Lernen (Sambanis 2013).

Wie kann im Rahmen der Dramapädagogik ein Unterricht sinnvoll strukturiert werden, so dass sowohl sprachliche als auch pädagogische Ziele erreicht und entsprechende Kompetenzen gefördert werden können? Einen Vorschlag liefert das dramapädagogische Grundmodell, das für das Deutsche von Manfred Schewe entwickelt wurde (Schewe 1993). Even (2003) integriert in dieses Modell Phasen der gezielten Erarbeitung und Reflexion sprachlicher Strukturen. Auch in unserem Ansatz kommt der Reflexion, der Bewusstmachung und der Einordnung des Gehörten, Gelesenen und Gespielten eine entscheidende Bedeutung zu, und zwar sowohl in Bezug auf die sprachliche Dimension als auch in Bezug auf die ästhetische Dimension. Sowohl Schewe wie auch Even gliedern den dramapädagogischen Prozess in Phasen. Die Lernkontexte dieser Modelle unterscheiden sich allerdings stark von dem für uns relevanten Schulalltag von Kindern mit Fluchterfahrung. Sowohl Schewe als auch Even entwickeln ihre Modelle für den Fremdsprachenunterricht mit erwachsenen Lernern. Schewe präsentiert die erprobten Einheiten aus Fortbildungen mit ausländischen Deutschlehrern, Even mit Studierenden, die Deutsch als eine Fremdsprache lernen. Kinder und Jugendliche in Deutschland mit Migrations- und Fluchthintergrund bringen ganz andere Voraussetzungen, Fähigkeiten und Bedürfnisse mit. Zudem ist der Zeitumfang, der in einer Fachunterrichtsstunde für Aktivitäten des performativen Lernens zur Verfügung steht, deutlich geringer. Wir schlagen deshalb eine Doppelstrategie vor: Die Verwendung von dramapädagogischen Bausteinen für den schulischen Alltag mit seinem 45-Minuten-Takt (vgl. Abschnitt 4 und 5) sowie den Einsatz eines der Schülerschaft gerecht werdenden Phasenmodells im Rahmen eines additiven Förderangebots im Nachmittagsband (vgl. Abschnitt 6).

3 Ausgewählte sprachliche Phänomenbereiche

3.1 Modifikation

Im Vergleich zur Umgangssprache werden im bildungssprachlichen Register zum einen mehr Modifikatoren verwendet und zum anderen weisen diese eine größere Bandbreite sowie eine höhere Komplexität auf (Hirschmann 2015: 13 ff.). Was sind Modifikatoren? Um einen vollständigen Satz zu bilden, braucht es (vereinfacht

gesagt) ein Verb und Mitspieler (sog. Ergänzungen oder Argumente), die dessen Leerstellen besetzen. Will man beispielsweise einen Satz mit dem Verb *reparieren* formulieren, ist es erforderlich auszudrücken, wer repariert und was repariert wird, vgl. Beispiel (1).

- (1) Der Hausmeister reparierte die Tür.
- (2) Noch bevor die Lehrerin kam, reparierte der gutmütige Hausmeister eilig die Tür, die beim Toben kaputt gegangen war, damit die Kinder keinen Ärger bekommen würden.

Alle weiteren Informationen (ob zu Ort, Zeit und Grund des Reparierens, ob zum benutzten Werkzeug, zum reparationsbedürftigen Objekt oder zum Reparierenden selbst) sind fakultativ. Diese optionalen, in Beispiel (2) unterstrichenen Elemente nennt man auch Modifikatoren. Sie unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Bezugsentitäten (Nomen, Verbalphrase oder Satz), ihrer Semantik (z.B. temporal, modal, instrumental, kausal, ...) und ihrer morphologischen (unflektiert < flektiert) und syntaktischen Komplexität (Wort < Wortgruppe/Phrase < Satz).

Wie der Vergleich von (1) und (2) illustriert, wird durch Modifikatoren das sprachliche Grundgerüst mit Zusatzinformationen ausgestaltet. Die Äußerungen werden elaborierter und präziser, wodurch beim Rezipienten differenziertere mentale Vorstellungen entstehen – vorausgesetzt, er ist vertraut mit dem Modifikatorenrepertoire. Ein Sprachanfänger wird schon recht schnell einen Satz wie (1) verstehen und äußern können, ein mit Modifikatoren angereicherter Satz wie (2) wird jedoch auf längere Zeit hin eine enorme Herausforderung darstellen. Dies ist insofern problematisch, als dass die schulischen Lehrmaterialien sich eben einer solchen elaborierten Sprache bedienen und man von den geflüchteten Kindern erwartet, dass sie nach dem Vorbereitungsjahr schon bald sprachlich aufschließen können und den mündlichen wie schriftlichen Anforderungen des Fachunterrichts gewachsen sind.

Vor dem Hintergrund des bisher Gesagten stellt sich die Frage, wie man die Seiteneinsteiger möglichst schnell und ohne Überforderung an das vielgestaltige Modifikatorenrepertoire heranführen könnte. Spracherwerbsstudien wie die von Vyatkina et al. (2015) geben hilfreiche Anhaltspunkte. In dieser korpuslinguistischen Studie wurde der Modifikatorengebrauch von Deutschlernenden an einer Universität in den USA untersucht und geschaut, ob sich in den ersten vier Semestern des Sprachlernens diesbezüglich Veränderungen feststellen lassen. In Bezug auf die Gesamtzahl der verwendeten Modifikatorentypen konnte über den Untersuchungszeitraum keine Veränderung beobachtet werden. Was sich aber über die vier Semester veränderte, war die Zusammensetzung der Modifikatoren. So haben die Lerner am Anfang besonders häufig prädikative und adverbiale Adjektive verwendet. Während diese unflektierten Modifikatoren im Zuge der ersten beiden Semester langsam zurückgingen, nahmen die attributiven (flektierten) Adjektive zu. Adverbien wurden von Anfang an gebraucht, ihre Anzahl blieb über den Erhe-

bungszeitraum konstant. Adverbialsätze und Relativsätze traten hingegen erst später auf, wobei der Anstieg für erstgenannte früher und stärker einsetzte. Bei den Präpositionalphrasen zeigte sich über die ersten zwei Semester eine Zunahme und über die beiden letzten Semester eine Abnahme – möglicherweise ein Hinweis darauf, dass in schriftlichen Darstellungen mit fortschreitendem Sprachniveau syntaktisch komplexere Satzkonstruktionen gegenüber Präpositionalphrasen präferiert werden.

Wie sind die Ergebnisse zu interpretieren? Es handelt sich bei den untersuchten Deutschlernenden um junge Erwachsene, die es gewöhnt sind, komplexe Gedanken zu versprachlichen. Auch in der Fremdsprache suchen sie von Anfang an nach Wegen, dies zu tun. Notgedrungen nutzen sie hierbei zunächst die einfachsten sprachlichen Mittel, und zwar unflektierte Modifikatoren. Später kommen flektierte Adjektive hinzu, Präpositionalphrasen und schließlich Sätze (ebd.).

Auch bei den geflüchteten Schülern sollten wir davon ausgehen, dass sie das Bedürfnis haben, sich differenziert auszudrücken. Wir können ihnen hierbei helfen, indem wir in unseren didaktischen Maßnahmen die Komplexitätsprogression des natürlichen Erwerbsverlaufs von DaF-Lerner nachbilden und ihnen ausreichend Gelegenheit geben, auf jeder Komplexitätsstufe etwas zu verweilen, um sich auf die deutschtypischen Konstruktionen einzulassen. So kann ein Gefühl von Sicherheit im Umgang mit der ‚neuen‘ Sprache entstehen – eine günstige Voraussetzung, um sich auch eigenständig mit komplexen Formulierungen auseinanderzusetzen.

Tab. 1: Tendenzielle Progression attributiver Modifikatoren mit Beispielen²

prädikative Adjektive	<	attributive Adjektive	<	attributive Präpositionalphrasen	<	Relativsätze
<i>Das Buch war spannend.</i>		<i>Ich suche ein spannendes Buch.</i>		<i>... ein Buch mit spannendem Ende.</i>		<i>Welches ist das Buch, das so spannend war?</i>

Es ist aus funktionalen Gründen ratsam, beim sprachdidaktischen Vorgehen attributive und adverbiale Modifikationen getrennt zu betrachten. Die Tabellen (1) und (2) geben eine erste Orientierung, in welcher Abfolge (von links nach rechts) man hierbei vorgehen könnte.³ Wo es sich anbietet, sind fließende Übergänge zu gestal-

² Genitivattribute, attributive Partizipien und erweiterte Attribute werden relativ spät erworben und bleiben daher hier unberücksichtigt.

³ Es handelt sich lediglich um eine sehr grobrastige Progressionslinie. Innerhalb der einzelnen Spalten könnte man eine weitere Abstufung vornehmen. So gibt es im Deutschen ein sehr breites Relativsatzspektrum mit erheblichen Unterschieden im Komplexitätsanspruch (vgl. Bryant 2015). Bei den adverbialen Modifikatoren gilt es nicht nur in struktureller, sondern auch in semantischer Hinsicht zu differenzieren. So gelten konzessive Adverbiale unabhängig von ihrer strukturellen Komplexität, ob Adverbien (*trotzdem, dennoch*), konzessive Präpositionalphrasen (*trotz schlechten Wetters, ungeachtet des Umstandes*) oder Adverbialsatz (*... obwohl, ...*), als besonders schwierig.

ten, damit die Schüler die alternierten Konstruktionen mit der gleichen funktionalen Domäne in Verbindung bringen. Wenn in den Sprachübungen z.B. temporale Phrasen wie *nach dem Frühstück* Anwendung finden, kann die Lehrkraft die Schüler rezeptiv schon auf die nächste Komplexitätsstufe vorbereiten, indem sie im Gespräch inhaltlich das Gesagte aufgreift und in einen Adverbialsatz transformiert: *Nachdem du gefrühstückt hast, ...* Auch durch Alternativfragen ließen sich die Schüler an komplexere Konstruktionen heranführen: *Welches Kleid soll ich nehmen? Das Kleid mit den Knöpfen* (attributive Präpositionalphrase) *oder das Kleid, das hinten einen Reißverschluss hat* (Relativsatz).

Tab. 2: Tendenzielle Progression adverbialer Modifikatoren mit Beispielen

Adverbien /	adverbiale Adjektive	<	adverbiale Präpositionalphrasen	<	Adverbialsätze
<i>Abends fährt er immer schnell.</i>	<i>Er fährt schnell/rücksichtslos.</i>		<i>Zur Hochzeit fährt er mit einem schnellen Auto.</i>		<i>Er braucht nur 20 Minuten, weil er ein schnelles Auto fährt. Wenn er das Auto nimmt, (dann) ist er in 20 Minuten da.</i>

Obgleich die Sprachlernenden in Bezug auf die syntaktische Komplexität ihrer Äußerungen voranschreiten, bedeutet dies jedoch nicht, dass die syntaktisch weniger komplexen Konstruktionen bereits vollständig zielsprachlich beherrscht werden. Wie wir aus DaF- und DaZ-Studien mit Sprachlernenden, die erst im Schulalter mit Deutsch in Kontakt kamen, wissen, bereitet die deutsche Nominalflexion langanhaltende Schwierigkeiten (u.a. Wegener 1995), was sich im Bereich der Modifikatoren v.a. bei der Flexion der Adjektive niederschlägt. Besonders fehleranfällig ist die starke Adjektivflexion (*ein hoher Stuhl, eine breite Couch, ein weiches Bett*), bei der im Unterschied zur schwachen Flexion (*der hohe Stuhl, die breite Couch, das weiche Bett*) auch die Genuskategorie beachtet werden muss (Diehl et al. 2000). Mit dramapädagogischen Sprachspielen, die es erlauben, Strukturen in hoher Frequenz und kontrastierend zu hören und zu gebrauchen, lässt sich schon früh an den Unterschied von schwacher und starker Adjektivflexion heranführen und das Genusystem, welches auch für den nächsten sprachlichen Phänomenbereich der referentiellen Kohärenz von zentraler Bedeutung ist, aufbauen und stabilisieren.

3.2 Referentielle Kohärenz

Pronominale Bezüge stellen für Deutschlernende eine besondere Hürde dar. Wie das Lehrbuchbeispiel in (3) zeigt, muss sich ein Pronomen im Singular hinsichtlich des grammatischen Geschlechts (Genus) an das Bezugsnomen anpassen.⁴

- (3) Hat die Kreuzotter₁ ein Beutetier₂ gebissen, spürt sie₁ es₂ anschließend durch Züngeln auf.

Nur wer sicher im deutschen Genussystem ist, wird die referentiellen Bezüge beim Lesen mühelos herstellen und selbst entsprechend kohäsive Texte verfassen können. Wie jedoch zahlreiche Studien dokumentieren, bereitet gerade der Genuserwerb enorme Schwierigkeiten (u.a. Wegener 1995, Kaltenbacher; Klages 2006). Während sich die meisten Studien auf den Artikelgebrauch konzentrieren, untersuchte Binanzer (2015) mit einer Kombination aus Lückentest und Multiple-Choice-Verfahren bei Dritt- und Viertklässlern mit Deutsch, Russisch und Türkisch als Erstsprache die Verwendung von Artikeln *und* Personalpronomen. Bei den DaZ-Schülern zeigte sich eine deutliche Diskrepanz zwischen nominalgruppeninterner Genuskongruenz zwischen Nomen und Artikel, die bereits annähernd zielsprachlich realisiert wurde, und nominalgruppenexterner Genuskongruenz zwischen Nomen und Pronomen. Die zu beobachtenden systematischen Inkongruenzen geben Einblicke in die Hypothesenbildung der Lernenden. So referierten einige der DaZ-Schüler (trotz mehrjährigem Deutschkontakt) mit dem Pronomen *es* auf Nomen, die unbelebte Entitäten (z.B. *die Lampe, der Eimer*) bezeichnen und mit dem Pronomen *er* auf sexusneutrale Personenbezeichnungen (z.B. *das Baby, das Kind*). Bei Personenbezeichnungen mit natürlichem Geschlecht war hingegen eine zielsprachliche Genuskongruenz (z.B. *die Mutter – sie, der Vater – er*) festzustellen. Diese zwischen sexusinhärenten Nomen und den auf sie Bezug nehmenden Pronomen realisierte Kongruenz und die zuvor beschriebenen Inkongruenzen weisen darauf hin, dass sich DaZ-Schüler beim pronominalen Gebrauch offenbar stark an den semantischen Merkmalen \pm Sexus und \pm Belebtheit orientieren (ebd.). Das natürliche Geschlechtsprinzip (NGP), über das DaZ-Lernende häufig den Einstieg ins deutsche Genussystem finden (u.a. Wegener 1995), mag die Ursache für die erweiterte semantische Strategienbildung sein (Binanzer 2015). Wie aus der Spracherwerbsforschung bekannt ist, sind Sprachlernende fortlaufend bestrebt, im Input Form-Bedeutungs- bzw. Form-Funktionszusammenhänge zu identifizieren, und das deutsche Genussystem macht ihnen diese Suche wahrlich nicht leicht. Vermutlich führt ein vergleichsweise häufiges Vorkommen von personenbezogenen, sexusdifferenzierenden Pronomen auf die falsche Fährte und verhindert damit auch, dass sie die zentrale kohärenzstiftende Funktion von Genus erfassen können. Sprachen, die über ein Genussystem verfügen, können mithilfe genusanzeigender Pronomen auf effiziente und oftmals disambiguierende Weise referentielle Bezüge

⁴ Netzwerk Biologie 1 (2004: 78f.).

herstellen. Der Preis, den die Genusssprachen hierfür zahlen: Die Genuszugehörigkeit der Nomen muss gelernt werden; v.a. Zweitsprachlernende aus genuslosen Sprachen (z.B. Türkisch, Persisch, Dari) tun sich hiermit schwer. Umso wichtiger ist es, ihnen von Anfang an die referentielle Funktion der Genuskategorie nahezubringen und sie an die Genuskongruenz zwischen Nomen und Pronomen heranzuführen. Da auch genuslose Sprachen auf die eine oder andere Weise Sexus markieren und schulpflichtige Deutschlernende im ungesteuerten Erwerb zunächst das natürliche Geschlecht an den Artikelformen realisieren, sollte man auch bei den sprachdidaktischen Maßnahmen mit dieser transparenten sexusbasierten Genuszuweisung beginnen, um ins Formenrepertoire einzuführen und die referentielle Funktion von Genus zu verdeutlichen, vgl. Beispiel (4). Es bietet sich an, hierbei auch gleich das Movierungssuffix *-in* einzubeziehen, das mit hundertprozentiger Sicherheit das feminine Genus zuweist, vgl. Beispiel (5). Sprachspiele könnten also die folgenden Strukturen aufgreifen:

- (4) a. Der Mann/der Opa ... Er ...
b. Die Frau/die Oma ... Sie ...
- (5) a. Der Schüler/der Student ... Er ...
b. Die Schülerin/die Studentin ... Sie ...

Um zu vermeiden, dass sich (wie in der Studie von Binanzer gesehen) sexus- und belebtheitsbasierte Hypothesen verfestigen, sollten schon nach wenigen Förderereinheiten genusdifferente Nomina, die auf unbelebte Entitäten referieren, hinzukommen. Auch hier würde man wieder ein systematisches Vorgehen anraten, das sich an Erwerbsstudien orientiert. Sowohl im ungesteuerten DaZ-Erwerb (u.a. Kaltenbacher; Klages 2006) als auch im gesteuerten DaF-Erwerb (u.a. Diehl et al. 2000) sind es v.a. zwei Genuszuweisungsregeln, die den Sprachlernenden besonders zugänglich sind, und zwar die Schwa-Regel (>Femininum) und die Einsilberregel (>Maskulinum). Dementsprechend wären also zunächst Nomina auszuwählen, die diesen Regeln entsprechen, vgl. Beispiel (6).

- (6) a. Wo ist der Kamm/der Rock/der Hut/der Korb/der Ring ... Er ...
b. Wo ist die Bürste/die Hose/die Brille/die Tasche/die Kette ... Sie ...
- ...

Deutschsprachigen Kindern gelingt der Einstieg ins pronominale System mit einfachen Demonstrativpronomen (*der, die, das*). Sie verwenden diese zunächst als Default-Pronomen in allen Verweiskontexten – sowohl situations- als auch sprachgebunden (Bittner 2010: 350f.).

Die Dramapädagogik bietet ideale Möglichkeiten, um den natürlichen Zugang ins deutsch-typische Verweissystem (beginnend mit dem situationsgebundenen deiktischen Gebrauch einfacher Demonstrativpronomen) annähernd zu simulieren. Hierdurch würde man auch den Genuserwerb maßgeblich unterstützen, denn zum einen eignen sich betonte Demonstrativpronomen – ob deiktisch, Beispiel (7),

oder anaphorisch, Beispiel (8), – viel eher als unbetonte Artikel, um auf Genus- und Kasusdistinktionen aufmerksam zu werden; und zum anderen wird (wie schon oben ausgeführt) nur über den anaphorischen pronominalen Gebrauch die eigentliche Funktion von Genus (nämlich das Herstellen referentieller Bezüge) erfahrbar (Bryant; Noschka 2015: 45).

- (7) a. Wer war das wohl? DER oder DIE?
 b. Hast du DEN da schon mal gesehen? Nee, den kenn ich nicht.
- (8) a. Und deine Zahnbürste₁? Hast du DIE₁?
 b. Wow, was für ein schicker Mantel₁. Wo hast du DEN₁ denn her?

4 Sprachübungen aus dem Theaterbereich in Willkommensklassen

Willkommensklassen stellen eine didaktische Herausforderung dar: Weder sind sie klar in der Fremdsprachendidaktik mit den dort entwickelten Verfahren und Unterrichtsvorschlägen zu verorten noch in der Zweitsprachendidaktik (Maak 2014). Es müssen demnach völlig neue Wege gefunden, aber auch bewährte Verfahren an die spezifischen Bedingungen angepasst werden. Mit Unterstab (2016) liegt erstmals eine Zusammenstellung für die theaterorientierte Sprachvermittlung in Willkommensklassen vor, die Übungen beschreibt, mit denen eine Willkommensklasse innerhalb eines Jahres eine Präsentation erarbeiten kann.⁵

Neben den Warm-up-Klassikern wie das gemeinsame Ausschütteln einzelner Körperteile, diversen Namensspielen, dem obligatorischen Raumlauf und dem auch von Musik begleiteten Spiel mit Requisiten werden kleine Improvisationen, die in einem festgelegten Rahmen verankert sind, vorgeschlagen. Reflexionen werden schriftlich in einem Probentagebuch festgehalten, bevor am Ende bei einem Auftritt das Projekt präsentiert werden kann.

Wenn eine Willkommensklasse gebildet wird bzw. neu hinzukommende Schüler in die Gruppe integriert werden, bieten sich Übungen zum Kennenlernen (z.B. in Holl 2011) an, die den Gebrauch von Pronomen und Modifikatoren fördern. Eine Aktivität mit großem sprachstrukturellem Variationspotential ist die Übung „Wir sind etwas Besonderes“, bei der die Klasse im Kreis steht und von jedem nacheinander vorgegebene Satzanfänge zu vervollständigen sind:

- (9) Mein Name ist ... Ich komme aus ... Besonders gut kann ich ...

Es hat sich bewährt, den Lernern zunächst etwas Zeit zu geben, damit jede/r überlegen kann, was er/sie besonders gut kann. Hier sollte die Lehrperson mit neuen Wörtern aushelfen. Die (zunächst als Chunks angebotenen) Satzanfänge können

⁵ Mit Handweg; Walter; Werner (2017) liegen umfassende Vorschläge für (und Berichte über) Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten vor, bei denen auch die unterschiedlichen hier betrachteten Kontexte wie Willkommensklassen einbezogen wurden.

auf Papier geschrieben und von Sprecher zu Sprecher weitergegeben werden, damit das verwendete Sprachmuster korrekt bleibt und die Schüler sich auf die Füllung der Lücken konzentrieren können. Die besonderen Fähigkeiten – wie beispielsweise einen guten Tee kochen, einen Handstand machen, ein Instrument spielen – sollten unbedingt später in den Unterricht bzw. das Theaterprojekt eingebaut werden. Die referentielle Kohärenz lässt sich mit einer anschließenden Übung trainieren, wenn nun jeder einen seiner Nachbarn mit den Strukturen aus Beispiel (9) vorstellt und nach dem Nennen des Namens mit dem geschlechtsspezifischen Pronomen einen Rückbezug auf diesen herstellt:

- (10) Das ist Lara/Tarek. Sie/Er kommt aus ... Besonders gut kann sie/er ...

Die hier skizzierten Übungen können später in adaptierter Form mit lexikalischer Variation und einem höheren Komplexitätsgrad (mit possessiven Artikelwörtern und Attributen) wiederholt eingesetzt werden.

- (11) Neben mir steht Lara/Tarek. Sein/Ihr liebstes Kleidungsstück ist ein rotes T-Shirt/eine weiße Bluse.

Neben den Zielstrukturen, die in hoher Frequenz verwendet werden, fördern diese Übungen immer auch den Wortschatz. Darüber hinaus erfahren die Schüler eine Wertschätzung, weil das von ihnen Gesagte wieder aufgegriffen wird.

Ein die Phantasie anregendes Spiel ist „Klatsch und Tratsch“. Auch hier steht die Gruppe im Kreis: Ein Spieler gibt seinem Nachbarn einen fiktiven Gegenstand. Die Form des imaginierten Gegenstandes wird deutlich gezeigt und der Beschenkte macht durch seine Gestik und Mimik klar, was er bekommt. Hierbei kann noch ein prädikatives Adjektiv benutzt werden, vgl. Beispiel (12). Ein anderes Paar im Kreis beginnt nun zu tratschen und gebraucht die Adjektive attributiv, vgl. Beispiele (13) und (14).

- (12) DER ist ja schön!

- (13) Stell dir vor, Maik hat von Doreen einen schönen Ring bekommen.

- (14) Boah, DER ist so/sehr/wirklich schön/hässlich/klein/groß!

Hierbei sollten die Reaktionen auf die Übergabe groß gemacht, d.h. etwas übertrieben werden. Nicht nur werden mit diesem Spiel zwei Komplexitätsstufen in der Verwendung von Adjektiven (prädikativ/unflektiert → attributiv/flektiert) gefördert, es werden auch (betonte) Demonstrativpronomen verwendet, um für die pronominale Genusdistinktion bei unbelebten Objekten (vgl. Abschnitt 3.2) zu sensibilisieren.

Für die Vermittlung des Grundwortschatzes in Kombination mit Modifikatoren bieten sich Variationen des Raumlauts an. Hierbei bewegt sich die Klasse durch den Raum und die Lehrkraft gibt eine Anweisung, auf welche Art dies genau zu geschehen hat:

(15) schnell, langsam, laut, leise

Dabei wird eine Wortkarte mit dem jeweiligen Adverb gezeigt und die konkrete Bedeutung durch die Lehrkraft dargestellt.

In einem nächsten Schritt werden Vergleiche mit Tieren, Objekten und Menschen eingeführt:

(16) Wir bewegen uns wie ein Elefant/wie eine Katze/wie ein Auto/wie ein Polizist.

Zu beachten ist hierbei, dass Nomen unterschiedlicher Genera vorgegeben werden. Später werden die zuvor dargestellten Qualitäten mit den anschließend eingeführten Entitäten verknüpft, um attributive Konstruktionen zu motivieren. Die Gruppen können geteilt werden, um in den Darstellungen die Wortbedeutungen sichtbar zu kontrastieren:

(17) bewegen wie ein lauter Elefant vs. bewegen wie ein leiser Elefant.

Am Ende finden die Schüler selbst eine Bewegung, die sie vor der Gruppe präsentieren, die Lehrkraft verbalisiert die Darstellungen der Kinder. Hierbei sollten auch Alternativfragen, vgl. Beispiel (18), verwendet werden, um morphologische Kontraste wahrnehmbar zu machen und um den Schülern zu einem strukturell korrekten Output zu verhelfen.

(18) Bewegt sich Aline wie ein schnelles Auto oder wie ein schneller Tiger?

Nach der Progression von (prädikativen und adverbialen) Konstruktionen mit unflektiertem Adjektiv hin zu attributiven Konstruktionen mit flektiertem Adjektiv können auch einfache attributive Relativsätze mit diesen dramapädagogischen strukturfokussierten Übungen gefördert werden:

(19) Du bist der Tiger, der ganz vorsichtig läuft.

Auch wenn in diesem Beitrag die sprachliche Dimension im Fokus steht, in der Vermittlung wird die ästhetische Dimension ebenso berücksichtigt, vgl. (20). Jeder noch so kleinen Präsentation – sei es die Darstellung einer Bewegung oder die bewusste Übergabe einer Vase an einen Beschenkten vor einem Publikum im Kreis – sollten entsprechende Reflexionsmomente eingeräumt werden.

(20) Was hat euch besonders an der Darstellung im Spiel gefallen und warum?

Die sprachlichen Strukturen, mit denen im Rahmen der dramapädagogischen Übungen gearbeitet wird, sollten in einer anschließenden Reflexionsphase immer

an der Tafel verschriftlicht werden, um in systematischen Gegenüberstellungen die grammatischen Kontraste (z.B. in Bezug auf die genus- und kasusspezifischen Markierungen) farblich sichtbar zu machen, im Plenum zu besprechen und gemeinsam weitere Beispiele zu ergänzen. Die reflektierten Strukturen werden dann in späteren dramapädagogischen Übungen wieder aufgegriffen und grammatisch wie lexikalisch erweitert.

5 Integrative dramapädagogische Sprachförderangebote im Fachunterricht

Der sprachensible Fachunterricht kann mit den bereits angeführten Übungen dramapädagogisch bereichert werden. Im Zentrum der Dramapädagogik steht jedoch die Bearbeitung von Lerngegenständen, indem kleine Präsentationen (Monologe, Dialoge oder Performances) entwickelt, gezeigt und reflektiert werden. In der theaterpädagogischen Literatur wurden dazu eine Reihe von Inszenierungstechniken beschrieben, beispielsweise als „Verfahren der szenischen Interpretation“ bei Scheller (1998: 37–74). Das Gedankenspalier (oder die Gedankenallee) ist eine dieser Techniken. Sie eignet sich in besonderer Weise, um Strukturen des Argumentierens, die in nahezu jedem Fachunterricht benötigt werden, zu erlernen und zu üben. Zur Illustration sei ein Beispiel aus dem Geschichtsunterricht, aus dem Leben im Mittelalter gewählt: Ein König könnte hierbei vor der Entscheidung stehen, ob ein Bauer zu bestrafen ist, der eine Regel gebrochen hat, dabei aber gleichzeitig Gutes geschaffen hat. Eine Gruppe überlegt sich Argumente *für*, eine andere Gruppe *gegen* eine Bestrafung. Sprachschwächeren Schülern können Sprachbausteine (Lückensätze) zur Vorbereitung ihres Arguments gegeben werden. Die Gruppen stellen sich dann gegenüber in einem Spalier auf und tragen abwechselnd ihre Argumente in Form eines adverbialen Kausalsatzes, vgl. Beispiele (21) und (22), vor, während der König als *teacher in role* das Spalier nachdenklich und erhaben durchschreitet.

(21) Verurteile den Bauern nicht, denn er hat sieben kleine Kinder.

(22) Bestrafe den Bauern, weil er es immer wieder tun wird.

Am Ende zieht die Lehrkraft ein Fazit, bei dem die Argumente erneut verbalisiert und abgewogen werden. Es bietet sich an, hierbei den einen oder anderen Kausalsatz zu paraphrasieren, vgl. Beispiel (23), sodass die Schüler auch andere kausale Konstruktionen hören und ihr Spektrum kausaler Konnektoren sukzessive erweitern.

(23) Der Bauer muss sieben kleine Kinder versorgen. Daher sollte er nicht verurteilt werden.

6 Additive Theatersprachförderangebote mit Fachbezug im Nachmittagsband

Am Nachmittag lassen sich an fast jeder Schule Zeitkontingente für zusätzliche Angebote erschließen, die Schülern mit Förderbedarf helfen, sprachlich und/oder fachlich aufzuschließen. Die fachbezogene Theater-AG ist eine Möglichkeit, Sprach- und Fachwissen nachhaltig zu fördern, ohne dabei an klassischen Förderunterricht zu erinnern.

Für die Grundschule bietet es sich in Erwartung einer maximalen Ausstrahlung der Förderimpulse an, die dramapädagogische Sprachförderarbeit zu verbinden mit Inhalten des Sachunterrichts, da hier die fachlichen, lexikalischen, sprachstrukturellen und textsortenspezifischen Grundlagen für die naturwissenschaftlichen *und* für die gesellschaftswissenschaftlichen Fächer der Sekundarstufe gelegt werden (vgl. Benholz; Rau 2011). Für konkrete Ideen, wie sich Sachkundethemen (z.B. Zeitung/Reporter, Tiere, Wetter/Reisen, Straßenverkehr/Fahrrad) sprachförderlich mit den Mitteln des Theaters umsetzen lassen, siehe Bryant; Rummel (2015).

Für die Sekundarschüler mit Sprachförderbedarf wäre eine Theater-AG „Historia“, die dramapädagogisch an Geschichtsthemen heranführt und dabei gleichzeitig auch die bildungs- und fachsprachlichen Kompetenzen fördert, ein sinnvolles additives Angebot, von dem auch die anderen gesellschaftswissenschaftlichen Fächer profitieren könnten. Idealerweise würde man mit einer thematischen Fördersequenz vier bis sechs Wochen, bevor das Thema (z.B. „Die Welt der Ritter“) im Fachunterricht behandelt wird, beginnen. So hätten die Schüler genügend Zeit, sich ganzheitlich einem Thema zu nähern und neue Wörter und Konstruktionen handlungsbezogen zu erwerben, um sich dann aktiv am Unterrichtsgeschehen beteiligen zu können (Bryant; Walter 2016).

Für eine AG stehen (ein- bis zweimal) wöchentlich mindestens 90 Minuten zur Verfügung. Ein solcher Zeitrahmen ist ausreichend, um Evens dramagrammatisches Fünfphasenmodell (Even 2003) in leicht modifizierter Form (Bryant 2012, Bryant; Rummel 2015) anzuwenden.

Im Folgenden soll eine exemplarische Fördereinheit mit ihren fünf Phasen (Aufwärmen, Motivation, Strukturvermittlung/Reflexion, Strukturanwendung/Improvisation, Präsentation) zu einem Geschichtsthema der Klassenstufe 5/6 vorgestellt werden. Im Fokus einer Fördereinheit steht immer nur *eine* bildungssprachliche Konstruktion, um den Schülern so hinreichend Gelegenheit zu geben, diese in ihrer Funktion zu verstehen und durch häufigen Gebrauch zu verinnerlichen. Grundlage für die Auswahl der Zielstrukturen sind die thematischen Lehrbuchtex-te.

Es handelt sich um die fünfte Einheit mit dem Titel „Der Knappe auf dem Ritterturnier“ aus einer sechsteiligen Fördersequenz zum Thema „Ritter im Mittelalter“, in der die Schüler die Phasen der mittelalterlichen Ausbildung (Page > Knappe > Ritter) durchleben und in der letzten Einheit zum Ritter geschlagen werden (Idee: Elisa Facchinetti). Auf der Basis der Lehrwerkanalyse wurden für die

fünfte Einheit uneingeleitete Konditionalsätze als Zielstruktur festgelegt, da diese in den relevanten Texten besonders gehäuft auftreten. Beispiele: „Fiel er im Kampf vom Pferd, war er recht hilflos. Half ihm sein Knappe nicht rechtzeitig auf die Füße, konnte er leicht getötet werden“.⁶ Uneingeleitete Konditionalsätze stellen für Deutschlernende eine besondere Schwierigkeit dar, weil sich durch den Verzicht auf die (der semantischen Transparenz dienenden) Subjunktion *wenn* die im Satzgefüge ausgedrückte *wenn-dann*-Beziehung nicht ohne Weiteres erschließt und weil die Position des Verbs (Verberbstellung) von der normalen Nebensatzstruktur (Verbendstellung) abweicht.

Bereits in der *Aufwärmphase*, in der eine Variation des Molekülspiels Anwendung findet, werden die Schüler abwechselnd mit eingeleiteten und uneingeleiteten Konditionalsätzen konfrontiert. Damit wird eine erste Sensibilisierung für die Austauschbarkeit im gleichen funktionalen Kontext erreicht. Die Schüler bewegen sich zu mittelalterlicher Musik im Raum. Die Lehrkraft (LK) variiert ihre Instruktionen wie folgt:

- (24) a. Wenn die Musik leiser wird, ...
 b. Wird die Musik leiser, ...
- (25) a. ... dann müsst ihr euch zu zweit/zu dritt/zu viert zusammenfinden.
 b. ... müsst ihr euch zu zweit/zu dritt/zu viert zusammenfinden.

Haben sich die Schüler in der gewünschten Anzahl zusammengefunden, erhalten sie den Auftrag, sich in einem Standbild zu formieren, wobei jeweils Themen vorgegeben werden, die Bezug auf vorherige Einheiten nehmen.

In der *Motivationsphase* wird den Schülern in Aussicht gestellt, sich als Knappe auf einem Ritterturnier zu bewähren. Dazu müsse man genau wissen, was zur Unterstützung des Ritters alles zu tun sei. In der Phase der *Strukturvermittlung/Reflexion* werden zwei Varianten eines (inhaltlich identischen) Minitextes verteilt, der wichtige Informationen für die Pagen enthält. Jeder Schüler liest eine der Textvarianten. Anschließend finden sich die Schüler paarweise zusammen und vergleichen ihre Texte (für die Sprachhandlung des Vergleichens liegen hilfreiche Lückensätze aus). Jede Variante enthält komplementär zur anderen jeweils drei eingeleitete bzw. uneingeleitete Konditionalgefüge, vgl. Beispiel (26). Die Schüler sollen erkennen, dass es sich lediglich um Stellungsvarianten zum Ausdruck einer *wenn-dann*-Beziehung handelt. Auf einem Poster werden für alle noch einmal die zwei Konstruktionen gegenübergestellt und die unterschiedlichen Verbpositionen farblich markiert:

- (26) a. Wenn die Turnierlanze am Wappenschild des Gegners zerbricht, ...
 b. Zerbricht die Turnierlanze am Wappenschild des Gegners, ...
- (27) ... muss der Knappe dem Ritter eine neue Turnierlanze bringen.

⁶ Entdecken und Verstehen 1 (2011: 179).

In der Phase der *Strukturamwendung/Improvisation* haben die Schüler die Möglichkeit, paarweise ein Rollenspiel vorzubereiten. Die Vorgabe: Ritter und Knappe führen (vor oder während des Turniers) ein kurzes Gespräch und dabei sollte mindestens ein Konditionalgefüge aus den gelesenen Texten eingebaut und von beiden Partnern in struktureller Abwandlung gebraucht werden:

(28) Ritter: Stürze ich vom Turnierpferd, musst du mir unbedingt sofort hochhelfen.

Knappe: Aber ja, mein edler Ritter! Wenn Ihr vom Pferd fällt, bin ich sofort zur Stelle und helfe Euch.

Während die Schüler an ihren Dialogen arbeiten, geht die LK herum und achtet darauf, dass die Zielstrukturen richtig verwendet werden und gibt Tipps zur Ausgestaltung der Miniszene. Für die abschließende *Präsentationsphase* wird ein Ritterturnier simuliert und jedes Knappen-Ritter-Team hat seinen gebührenden Auftritt.

Wir haben in diesem Beitrag aufgezeigt, wie sich schulkontextübergreifend mithilfe dramapädagogischer Elemente an bildungssprachliche Konstruktionen heranführen lässt. Die Synthese von Dramapädagogik und struktur fokussierter Didaktik eröffnet große Potenziale, um handlungsorientiert die Funktionen grammatischer Strukturen zu erkennen und Strukturen in hoher Frequenz zu üben und zu verinnerlichen. Das so gelegte bildungssprachliche Fundament erleichtert den geflüchteten Schülern die Partizipation am Fachunterricht und damit die Ankunft im Schulalltag.

Literatur

- Aguado, Karin (2002): Imitation als Erwerbsstrategie. Interaktive und kognitive Dimensionen des Fremdspracherwerbs. Habilitationsschrift. Universität Bielefeld. Online unter <http://karin.aguado.de/publikationen/downloads/imitationalerwerbsstrategie-pdf> (Stand: 17.4.2017).
- Aguado, Karin (2016): Deutsch lernen mit Chunks. *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund), 30–33.
- Benholz, Claudia; Rau, Sarah (2011): Möglichkeiten der Sprachförderung im Sachunterricht. Online unter https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/sprachfoerderung_sachunterricht_grundschule.pdf (Stand: 30.5.2017).
- Betz, Anica; Schuttkowski, Caroline; Stark, Linda; Wilms, Anne-Kathrin (Hg.) (2016): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Binanzer, Anja (2015): Von Sexus zu Genus? Semantische Strategien im Erwerb von Genuskongruenz in der Zweitsprache Deutsch. In: Köpcke, Klaus-

- Michael; Ziegler, Arne (Hg.): *Deutsche Grammatik in Kontakt. Deutsch als Zweitsprache in Schule und Unterricht*. Berlin: De Gruyter, 263–294.
- Bittner, Dagmar (2010): Pronomen. Fallstudie zum Erwerb von Textstrukturierungsfähigkeiten im ungestörten Spracherwerb und bei SSES. *L.O.G.O.S. INTERDISZIPLINÄR* 5, 346–357.
- Bryant, Doreen (2012): DaZ und Theater. Der dramapädagogische Ansatz zur Förderung der Bildungssprache. *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 1, 27–55.
- Bryant, Doreen (2015): Deutsche Relativsatzstrukturen als Lehr- und Lerngegenstand. In Wöllstein, Angelika (Hg.): *Das Topologische Modell für die Schule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, 77–99.
- Bryant, Doreen; Noschka, Nadine (2015): Personal- und Demonstrativpronomen im Sprachverstehensprozess: Untersuchungen zum Erwerb funktionaler Anapherndistribution bei DaM, DaF und DaZ. In: Pagonis, Giulio; Klages, Hana (Hg.): *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik. Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Berlin: De Gruyter, 17–46.
- Bryant, Doreen; Rummel, Sophie (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschul Kinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Ferien-Theatercamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. *Scenario – Zeitschrift für Drama- und Theaterpädagogik in der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung* 2, 7–36.
- Bryant, Doreen; Walter, Maik (2016): Theater, Sprache und Geschichte. Theatralisierung von historischen Gegenständen im Kontext von Sprachförderung. *Zeitschrift für Theaterpädagogik* 2, 62–65.
- Butzkamm, Wolfgang (2007): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. 2. Aufl. Tübingen: Francke.
- Diehl, Erika; Christen, Helen; Leuenberger, Sandra (2000): *Grammatikunterricht: Alles für der Katz? Untersuchungen zum Zweitspracherwerb Deutsch*. Tübingen: Narr.
- Ellis, Rod (2009): *Implicit and explicit knowledge in second language learning, testing and teaching*. Bristol: Multilingual Matters.
- Entdecken und Verstehen 1 (2011): *Entdecken und Verstehen 1*. Berlin: Cornelsen.
- Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: Iudicium.
- Even, Susanne (2011): *Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren*. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): 68–79.
- Grein, Marion (2013): *Neurodidaktik. Grundlagen für Sprachlehrende*. Ismaning: Hueber.

- Haberzettl, Stefanie (2009): Förderziel: komplexe Grammatik. *Zeitschrift für Literaturwissenschaft & Linguistik* 153, 80–95.
- Handweg, Ute; Walter, Maik; Werner, Birte (Hg.) (2017): Dokumentation der Tagung „Theaterprojekte mit jugendlichen Geflüchteten“ im November 2016 an der Bundesakademie für Kulturelle Bildung in Wolfenbüttel. Online unter http://www.bundesakademie.de/programm/___dokumentationen/theaterprojekte-mit-jugendlichen-gefluechteten (Stand: 17.4.2017).
- Handwerker, Brigitte; Madlener, Karin (2009): *Chunks für DaF. Theoretischer Hintergrund und Prototyp einer multimedialen Lernumgebung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hirschmann, Hagen (2015): *Modifikatoren im Deutschen. Ihre Klassifizierung und varietätenspezifische Verwendung*. Tübingen: Stauffenburg.
- Hochstadt, Christiane (2015): *Mimetisches Lernen im Grammatikunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Holl, Edda (2011): *Sprach-Fluss. Theaterübungen für Sprachunterricht und interkulturelles Lernen*. Ismaning: Hueber.
- Kaltenbacher, Erika; Klages, Hana (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Ahrenholz, Bernt (Hg.): *Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten*. Freiburg/Br.: Fillibach, 80–97.
- Koch, Gerd; Roth, Sieglinde; Vaßen, Florian; Wrentschur, Michael (Hg.) (2004): *Theaterarbeit in sozialen Feldern / Theatre work in social fields. Ein einführendes Handbuch / An introductory Handbook*. Frankfurt a.M.: Brandes & Apsel.
- Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel; Diesterweg; Klinkhardt.
- Maak, Diana (2014): „es WÄRE SCHÖN, wenn es nich (.) OFT so diese RÜCK-schläge gäbe“. Eingliederung von SeiteneinsteigerInnen mit Deutsch als Zweitsprache in Thüringen. In: Ahrenholz, Bernt; Grommes, Patrick (Hg.): *Zweitspracherwerb im Jugendalter*. Berlin: De Gruyter Mouton, 319–337.
- Netzwerk Biologie 1 (2004): *Netzwerk Biologie 1*. Ausgabe Baden-Württemberg. Braunschweig: Schroedel Verlag.
- Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr.
- Scheller, Ingo (1998): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen Scriptor.

- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Unterstab, Sigrid (2016): Theaterarbeit in Willkommensklassen. *Fremdsprache Deutsch* (Sonderheft Deutschunterricht für Lernende mit Migrationshintergrund), 52–56.
- Vyatkina, Nina; Hirschmann, Hagen; Golcher, Felix (2015): Syntactic modification at early stages of L2 German writing development: A longitudinal learner corpus study. *Journal of Second Language Writing* 29, 28–50.
- Walter, Maik (2011): *Prosa in Szene setzen – Generation X trifft Generation Harry Potter*. In: Küppers, Almut; Schmidt, Torben; Walter, Maik (Hg.): 117–130.
- Walter, Maik (2014): Mit Worten Räume bauen: Improvisationstheater und szenische Wortschatzvermittlung. In: Bernstein, Nils; Lerchner, Charlotte (Hg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen, 233–247.
- Wegener, Heide (1995): *Die Nominalflexion des Deutschen, verstanden als Lerngegenstand*. Tübingen: Niemeyer.
- Winkelmann, Ulrike (2015): *Vergnüglich lernen! Ein Praxisbuch über die Lehr- und Lernmethode der Dramapädagogik. Mit 10 Unterrichtsbeispielen für die Sekundarstufen I und II*. Berlin: Verlag für Vergnügliches Lernen.
- Zimmer, Renate (2010): *Handbuch Sprachförderung durch Bewegung*. Freiburg/Br.: Herder.