

**Influences of the Whole Brain Teaching strategy on  
Vocabulary Knowledge and Study Skills.**

**Heba M.Mohamed,Ph.D**

**Associate professor at the Faculty of Educaton , Beni Suef  
University**

**Hebamoustafa990@gmail.com**

أثر استراتيجية تدريس الدماغ الكلية علي معرفة المفردات اللغوية ومهارات الدراسة

إعداد

د. هبه مصطفى محمد مصطفى

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية المساعد

كلية التربية-جامعة بني سويف

[Hebamoustafa990@gmail.com](mailto:Hebamoustafa990@gmail.com)

مستخلص

تهدف الدراسة الحالية الي التحقق من أثر استخدام استراتيجية الدماغ الكلية علي معرفة المفردات ومهارات الدراسة. استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ( المجموعة الواحدة). تمثلت أدوات الدراسة في اختبار مفردات قبلي بعدي علاوة علي مقياس لمهارات الدراسة. حيث تم تطبيق أدوات الدراسة قبلها وبعديا للتحقق من التحسن في معرفة المفردات و مهارات التدريس الخاصة بعينة الدراسة. تم اعداد عشرة دروس وتدريسهم لثلاثين من تلاميذ الصف الاول الاعدادي . وأسفرت نتائج البحث عن وجود فرق ذي دلالة احصائية بين التطبيقين القبلي والبعدي لكل من اختبار المفردات ومقياس مهارات الدراسة لذا فان استراتيجية الدماغ الكلية لها أثر في تنمية عينة الدراسة للمفردات اللغوية علاوة علي تنمية مهاراتهم الدراسية.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية المخ الكلية- مهارات الدراسة- معرفة المفردات اللغوية

---

**Abstract**

The study aims to determine the effect of the use of the Whole Brain strategy on students' vocabulary knowledge and study skills. The quasi-experimental research method was used in this study. Vocabulary knowledge test and study skills are the tools of the study. The pre-test – posttest design was used to determine students' enhancement of vocabulary knowledge. A study skills' scale was used to determine the change in the participants' study skills. A set of ten lessons were planned and instructed to a group of thirty students of first prep stage. It has been proved that there is a significant statistical difference between pre and post administration of both the knowledge test as well as the study skills' scale. So the whole brain strategy has an effect on developing the study's participants' vocabulary as well as their study skills.

**Keywords:** Whole brain teaching, study skills, vocabulary knowledge.

## Introduction

As a result of the progress in all life fields those days, the new trend is to focus on the brain as it is the power that controls human minds. Several researchers attempted to discover how the brain works in order to create best practices to help it perform well. Previous research has suggested that brain-based learning can result in better outcomes in classroom teaching and learning than the traditional teacher-centered approach. Teachers may teach based on their own learning style which will not suit learners who have different learning styles or in a way that may limit the creativity and involvement of learners with high levels of abilities (Kinsella, 1995, pp. 170-194). Educators who know well how the brain learns and works will be aware of preparing conditions and environments that can improve learning. Information offered in the learning environment is not always done in a way that lead to making the most of learning, causing bad learning outcomes (Nicholsn, Nicholson and Valacich, 2007,p.1).

The brain is always doing many actions simultaneously, thoughts, and feelings, constantly interact with its information processing capability and with the ability to develop social and cultural knowledge. Everything that affects a person's psychological functioning affects that person's capacity to learn. The brain is a psychological organ functioning according to psychological rules. The branch of cognitive science that studies how the brain grows psychologically with the interaction with the environment is called theory of mind, and this means comprehending ones' selves and others in terms of an inner psychological state. Theory of mind is the

---

ability to cause mental states like beliefs, and desires to ones selves and to others and to understand that others have beliefs and desires that are different. The acquisition of a theory of mind is innate in human beings that require social and other learning experiences to fully develop. This ability is essential to human cognition and social behavior. (Caine and Caine, 1989, p. 80). The brain is the master organizer in learning process. It needs to be fed well in order to work properly.

For students, to be skillful in using languages, they need a large amount of vocabulary and the special ability and skills to use those words well. (Pikulski and Templeton, 2004). Nation (2001) indicates that a large amount of vocabulary can be acquired through using vocabulary learning strategies. The skills learned along the way prove useful for students of different language levels. Once the learner acquires a wide knowledge of vocabulary, there will be a development of all language skills like reading, writing, speaking and listening. Also if this a mount of knowledge have been digested well using well-organized study skills, this will be better .

### **Review of literature**

#### **Brain based learning theory**

Politano and Paquin (2000) mentioned that it is essential for teachers to know how learning physically influences the brain. So, teachers should have a clear viewpoint about the knowledge students are acquiring. Caine and Caine (2014) indicated that “the brain does not easily learn things that are not logical or have no meaning”. Accordingly, students have to learn things that are important, because they need to connect that information to other pieces of information to build their schemata. Many years ago, in traditional ways of instruction that followed a teacher-

centered model, information was taught by the students through imitation and repetition. In order to check if students achieved the amount of knowledge contained in the curriculum, traditional tests were taken based on quantitative data rather than qualitative data (Caine and Caine, *ibid*).

Politano and Paquin (2000) said “we expect to see teachers and students using stories and complex themes and metaphors to link information and understanding”. Delgado and Mita (2015) suggested that Brain-Based Learning activities have a big effect on vocabulary learning and retention for second language learners. Moreover, Brain-Based Learning activities helped to create a good learning environment for students which lead to better retention of words (Lago and Seepho, 2012).

Brain based learning has been used in different fields like medicine (Clapper, et al, 2012). Neuroscience ensures that the human brain is a nearly distributed processing model in which neurons interrelate and knowledge depends on the synapses of those units. Bransford, Brown and Cocking (2001) ensure that learning can change the physical structure of the brain as it organizes it, and its parts may be ready to learn at different times. Knowing how the brain works best allows educators to create an environment that gives the student a higher probability of success in learning

Chang, (2014) suggests that Brain-Based Strategy instruction helps to maximize second language learners' efforts in the acquisition of new vocabulary. Three different kinds of instructions were applied with the purpose of teaching the new vocabulary to the students. The control group was taught with the traditional method. According to Chang, it is a non-strategy-based instruction where the teacher translates the new word into

---

the student's native language . A Brain-Based Learning Strategy instruction was used in the two experimental groups. The results of the study showed that Brain-Based Vocabulary Learning Strategy instruction helped to create a better classroom atmosphere whilst developing a positive and active response from the students who were taught by this method.

Moreover, it helps to enrich learning with materials and techniques in the way teachers teach vocabulary giving the students the opportunity to improve their vocabulary acquisition while learning a second language. Therefore, students who were taught with this method got higher grades than the ones who were not. In conclusion, Brain-Based Learning Vocabulary Strategy instruction facilitates students' word learning; therefore, it raises students' interest in learning new English words. (Chang *ibid*, pp.112- 113).It is suggested that Brain-Based Vocabulary Learning Strategy instruction can maximize second language learners in vocabulary acquisition. Brain-Based Learning Theory helps to understand how the brain works and learns better. According to this theory, some principles need to be applied in the classroom to improve second language learning; along with this, learning strategies must be implemented to achieve this goal.

### **Whole Brain Teaching**

Over the past 20 years, neuroscientists and others have identified many of the brain activities, especially those connected with learning (Wilson & Spears, 2007). This knowledge has been taken up by many educators to provide more evidence of what makes for effective teaching. In what has become known as whole-brain learning, theorists such as Caine

and Caine (1995), McCarthy,2000 ), Caine, Caine, McClintic and Klimek (2009), Jensen (2008) and Blakemore and Frith (2005) have challenged many educational practices as engaging only part of a complex brain in the traditional teacher-centred approach. In simplistic terms, this is often referred to as the left-brain approach (Herrmann, 1998; Williams, 1986). Rose and Meyer (2002) .

The brain is the key responsible for any thing people learn. But, educators find it more fruitful if the students' brains and senses are engaged together. Brain compatible learning is characterized with relaxation and absence of threat and stress. When a person is exposed to challenge for a limited time , positive stress occurs , and some chemicals like adrenaline that enhances insights , heightens motivation and reinforces the body which are the condition that improves learning (Jensen,2008, p.43).

### **Effectiveness of brain based instruction**

Based on the positive influence of brain-based learning theory upon learning, the theory was also tested in developing a theoretical brain-based online course design model for college courses in higher education by Tompkins (2007) through qualitative inquiry. The result yields useful methodological findings that are potentially transferrable across various college courses and course management systems. The effects of brain-based approaches have also been tested widely from kindergarten to Grade 12 students (Green, 2008 and Bavelier; Sikes, 2009) and nursing students (Materna, 2010).

Teachers at the school level have also been the main target as participants in the study of brain-based education (Bello, 2007; Krummick,

2009; Morrison, 2010; Sikes, 2009; Walsh, 2010) as well as educators at the university level (Klinek, 2009). Thus, almost all researchers argue for the positive effect of the theory upon students, teachers and educators in their studies. This approach has proved to be one of the effective teaching and learning techniques (Kaufhold & Kaufhold, 2009; Green, 2010; Kaufman, et al., 2008; Ozden & Gultekin, 2008; Sadik, 2008; Saleh, 2012; Wagmeister & Shifrin, 2000; Weimer, 2007).

The results of Lago's study (2010) showed that the students significantly learned the vocabulary while taking the tourism course using a strategy based on brain learning theory. Moreover, most of the words that they learned were retained thirty-five days after taking the course. The students' behaviors showed positive changes during and after undergoing this study. To create meaning in learning the vocabulary for the abovementioned course, the researcher explores the principles of brain-based learning and develops activities for the students' language development and vocabulary learning. These activities aim at creating favorable learning context which results in vocabulary learning and retention for the students' future job as tour guides.

### **Importance of vocabulary**

Learning vocabulary is the most important aspect in learning a foreign language as it plays a great role in language comprehension and production

( Read, 2000; Zimmerman, 2005,p.5). Vocabulary is the vehicle through which one can communicate meaningfully. How to properly teach vocabulary has become one of the challenges that face educators. In order

to be competent language learners, they need to be rich in vocabulary (Pikulski and Templeton, 2004). A large amount of vocabulary can be attained through different strategies ( Nation, 2001; Schmitt, 2010). Many researchers have designated the strong relationship between vocabulary knowledge and comprehension (Blachowicz , Fisher, Ogle, & Watts-Taffe, 2006; Hiebert, 2005).

Teaching of vocabulary may be done either directly and indirectly. However, copying isolated vocabulary words and looking up the definitions in a dictionary is not recommended. The words in the dictionary definitions may not be familiar to ELL students, resulting in frustration and no meaningful learning (Echevarria, Vogt, & Short, 2012). Most researches indicate that teaching vocabulary may be problematic , because many teachers are not assertive about best practice in vocabulary teaching and at times don't know where to begin to form an instructional emphasis on word learning (Berne & Blachowicz, 2008). Vocabulary knowledge is often viewed as a critical tool for second language learners because a limited vocabulary in a second language obstructs successful communication.

Underscoring the significance of vocabulary acquisition, Schmitt (2000, p.55) indicates that “lexical knowledge is central to communicative competence and to the acquisition of a second language”. Researchers such as Laufer and Nation (1999), Maximo (2000), Read (2000), Gu (2003), Marion (2008) and Nation (2011) and others have recognized that the attainment of vocabulary is essential for successful second language use and plays an important role in the formation of complete spoken and written texts. In English as a second language (ESL) and English as a

foreign language (EFL) learning vocabulary items plays an essential role in all language skills. Rivers (2011), furthermore, argues that the acquisition of an adequate vocabulary is essential for successful second language use because without an extensive vocabulary, it will be impossible to use the structures and functions that may have been learned for comprehensible communication. Research has shown that second language readers depend heavily on vocabulary knowledge and the absence of that knowledge is the main and the largest hindrance for L2 readers to overcome (Reed 2000).

Many learners see second language acquisition (SLA) as essentially a matter of learning vocabulary and therefore they spend a great deal of time on memorizing lists of L2 words and rely on their bilingual dictionary as a basic communicative resource. As a result, language teachers and applied linguists now generally recognize the importance of vocabulary learning and are exploring ways of promoting it more effectively. Recent research indicates that teaching vocabulary may be problematic because many teachers are not confident about the best practice in vocabulary teaching and at times do not know where to begin to form an instructional emphasis on word learning (Berne & Blachowicz, 2008).

Teaching words is a crucial aspect in learning a language as languages are based on words (Thornbury, 2002). It is almost impossible to learn a language without words; even communication between human beings is based on words. Both teachers and students agree that acquisition of the vocabulary is a central factor in teaching a language (Walters, 2004). Teaching vocabulary is one of the most discussed parts of teaching English as a foreign language. When the teaching and learning process takes place, problems would appear to the teachers. They have problems of how to

teach students in order to gain satisfying results. The teacher should prepare and find out the appropriate techniques, which will be implemented to the students. In the current study, the researcher attempts to use "Whole Brain Teaching" strategy as a new one to teach vocabulary.

### **Study Skills**

Ramirez and Beilock (2011) carried out a research to decide on the reasons of students' failure. What he founds to be true is that students do not know how to study. The best recommendation he can give is to develop sound study skills. He said that a student should be sure that s/he has a good study environment, a good desk, a study chair, good light, comfortable room temperature and a calm atmosphere. In other words ,all distractors whatever internal or external should be eliminated. Also students should get a good overview of the tasks before starting.

Crede and Kuncel (2008) ensured that study habit, skill, and attitude inventories and constructs were considered rival standardized tests and previous grades as predictors of academic performance. Study motivation and study skills represent the strongest relationships with both grade point average and grades in individual classes. Further, Richards (2010) stated that dividing large tasks into smaller ones is a big help in studying as it is one of the few ways to lessen the time for studying and also organizes the material for it.

Hassanbeigi et al.(2011), in their study of the relationship between study skills and academic performance of university students, showed that the study skills of students with high grades were statistically higher than those with low grades in all of the seven study skills ( time management and procrastination, concentration and memory , study aids and note-

taking, test strategies and test anxiety , organizing and processing information, motivation and attitude , and reading and selecting the main idea.

According to Menzel cited by Rana and Kausar (2011), the reasons for the failure of many students was that they have not adequate study skills. Also students who have difficulty in college do not have ample study skills that affect their academic achievement. The main problem was that many of these students had not learned how to take effective notes and manage time for studying ( cited by Mutsotso and Abenga , 2010).Moreover, a study by Nagaraju (2004) found that students frequently do not allot enough time to their studies and rarely have proper study skills. Cadosales (2013); Acido (2010) indicated that the best predictor of students' academic performance is note- taking and reading.

Cottrell (1999) said that “Successful students are able to balance social activities with good study habits.” A diversion from studies will alleviate stress and help prevent from becoming fatigued. He indicated that a student should be sure that he must take a break for an hour after studies to meet with friends, to play some cards, work out at the gym, or to chat with a new friend. For this way, that student will find concentration when he does study, if he plans a social activity afterwards. He said, “To develop a healthy social life, develop routine study habits. After supper, lug your books and homework to the library, find a comfortable and quiet niche, and study for two or three hours, taking intermittent 10 minute breaks every 45 minutes or so.” Making friends with whom you share similar study habits, and share a table or a study space with them would be a best way in developing study habits as what Cottrell said.

Oluwatimilehin & Owoyele (2012) studied the relationship between study habits and students' academic achievement in dimension subjects at the junior secondary school level. Findings reveal that of all the study habits' sub-scales, 'teacher consultation' was most influential while the 'time allocation' exercise, concentration, note taking reading and assignments were regarded as less integral to students' academic performances. Ozsoy et al. (2009) found out the relationship between metacognition knowledge and skills as well as study habits and attitudes of fifth grade students. The result revealed that there is a significant relation between the metacognition scores and scores of students in medium level. Metacognition scores are significantly related to both study habits and study attitudes.

Ch. Abid (2006) indicated that guidance services have significant effect on the student's study attitudes, study habits and academic achievement. Significant differences were obtained in the academic achievement of students due to low and high level of goal orientation, study skills, scholarly study skills and over all study efficiency (Gakhar, 2005). Raiz et al. (2002) ensured that there existed a significant and positive relationship between achievement of the students and the said factors like schedule of study, habit of note taking and writing book. Franklin (2006) carried out a study to describe the study habits of undergraduate students who were enrolled in the initial phase of a teacher education programme at a large urban university. The findings of the study indicate that a significant number of students study at home, cram the night before an examination, depends on other classmates to answer their questions, and feel that they spend an adequate amount of time preparing for academic classes.

Sud and Sujata (2006) conducted a study on academic performance in relation to self-handicapping, test anxiety and study habits of high school children (n=200) from government senior secondary school of Himachal Pradesh. The results revealed that boys were poorer in study habits than girls. Lakshminarayanan et al. (2006) have made an attempt to compare achievers and non-achievers in study skills. Result in general indicates that achievers use higher level of study skills than non-achievers. Stella & Purushothaman (1993) examined the study habits of underachievers. The mean value showed that urban students had better study habits than rural students. But no significant difference was found between boys and girls.

### **Context of the problem**

The problem of the study is the deterioration of the vocabulary knowledge of pupils at the preparatory stage as was ensured through the researcher's visits to Fashn preparatory school at Beni Suef governorate and administered diagnostic tests that show their observable shortcomings in vocabulary knowledge. According to Zakaria and Iksan (2007), lecture-based instructions and teacher-centered instructions have been recognized as two crucial shortcomings in traditional education. However, these two pedagogical limitations will remain unchanged if no action is taken.

### **Statement of the problem**

The problem of the study represents in the poor level of the preparatory school students in vocabulary and study skills.

### **Questions**

**The current study attempted to answer the following main question:**

---

What is the effect of the whole brain teaching strategy on developing vocabulary knowledge and study skills of pupils at the preparatory stage?

**In answering the above main question, the following sub-questions were also answered:**

1. What is the effect of the whole brain teaching strategy on developing vocabulary knowledge of preparatory stage pupils?
2. How far is the whole brain teaching strategy effective in developing study skills of preparatory stage pupils?

### **Hypotheses**

**The present study attempted to examine the following hypotheses:**

1. There is a significant statistical difference between the mean scores of the study group in pre and post measurement of the achievement test in favor of post measurement.
2. There is a statistical difference between the mean scores of the experimental group in pre and post measurement of the study skills' scale in favor of post measurement.

### **Objectives**

In this study, the research objectives are as follows:

1. Investigating the impact of "Whole Brain Teaching" on pupils' vocabulary knowledge.
2. Finding out the impact of "Whole Brain Teaching" on pupils' study skills.

## Method

The current research adopts the one group quasi experimental design in which the study group was pre tested using a pretest, taught through whole brain strategy, and then post tested.

## Procedures

In conducting the current study, the following procedures were followed

1. One group (30 students) of the preparatory school pupils, first grade was selected.
2. Subjects administered the achievement test as a pre-test in one class session. This was at the beginning of the second academic year 2016-2017.
3. Subjects administered the study skills' scale in one class session. This was at the beginning of the second academic year 2016-2017.
4. The experimental treatment was conducted using whole brain teaching strategy through which the researcher used brain based activities such as chunking, visualizing , talking time.....etc.
5. The vocabulary knowledge achievement test was post-administered to the study group. This step was conducted to reveal the change in achievement of students, if any. Thus, the post-test aimed at measuring the effectiveness of using whole brain teaching strategy, if any, to enhance achievement of the experimental group after conducting the current study.
6. The study skills' scale was post- administered to the study groups to reveal the change, if any, in their study skills.

---

## Research Instruments

The study used the following instruments:

1. Vocabulary knowledge achievement test.

It consists of six questions: they measure the achievement of the following objectives:

- a. Recognizing words in contexts.
- b. Giving synonyms of words.
- c. Giving antonyms of words.
- d. Using roots to guess the meaning.
- e. Deriving new words from the one you know.
- f. Writing words in right spellings.

2. Study skills' scale

It is divided into three main dimensions:

- Pre-study skills : time management and note taking,
- During study skills : active reading, previewing, reading, understanding, interpretation, evaluation and moving along,
- Post study skills : test preparation and test anxiety.

## Validity and reliability of the study instruments

To attain the validity and reliability of the vocabulary knowledge achievement test, it was submitted to a jury of five specialists to judge it regarding the content of the test, number of questions, and the suitability of the test for the sample of the study. In order to check the test validity, the internal consistency was calculated, it ranges from 0.63 to 0.74. Those values are high and significant at 0.1. So the test has been proved to be a

valid one. Moreover, the researcher used Alpha technique to measure the reliability of the test. It was " 0.85" for the first part, "0.83" for the second part, "0.88" for the third part, "0.85" for the fourth part, " 0.85" for the fifth part , and "0.87" for the last part. So it has been proven to be reliable.

**Table (1) Validity of the pre-post vocabulary test**

Skills	Validity
Recognizing words in contexts.	0.63
Giving synonyms of words	0.70
Giving antonyms of words	0.67
Using roots to guess the meaning	0.65
Derive new words from the one you know	0.74
Writing words in right spellings	0.72

Sig. at 0.01

Table (2) Reliability of the pre-post vocabulary test

Skills	Reliability
Recognizing words in contexts.	0.85
Giving synonyms of words	0.83
Giving antonyms of words	0.88
Using roots to guess the meaning	0.85
Derive new words from the one you know	0.85
Writing words in right spellings	0.87

Sig. at 0.01

To attain the validity and reliability of the study skills' scale, it was submitted to a jury of specialists to judge it regarding the content of the scale, number of dimensions, number of statements in each dimension, and the suitability of the scale for the sample of the study. Furthermore, the researcher used Alpha technique to prove the reliability of the scale, as indicated in the following table:

**Table (3) shows reliability of the study skills scale  
with Alpha technique**

<b>Dimensions of the scale</b>	<b>Reliability</b>
Pre study skills	0.88
During study skills	0.85
Post study skills	0.87

sig. at 0.01

To validate the study skills' scale, the correlation coefficient between the value of each dimension and the total values of the scale was calculated and the following table shows the results:

**Table (4) shows the correlation coefficient  
with the total score**

<b>Scales' Dimensions</b>	<b>Correlation coefficient with the total score</b>
Pre study skills	0.71
During Study Skills	0.69
Post study skills	0.74

Sig. at 0.01

As shown in the previous table, the values of the correlation coefficient with the total score of the study skills' scale are high and significant at 0.01.

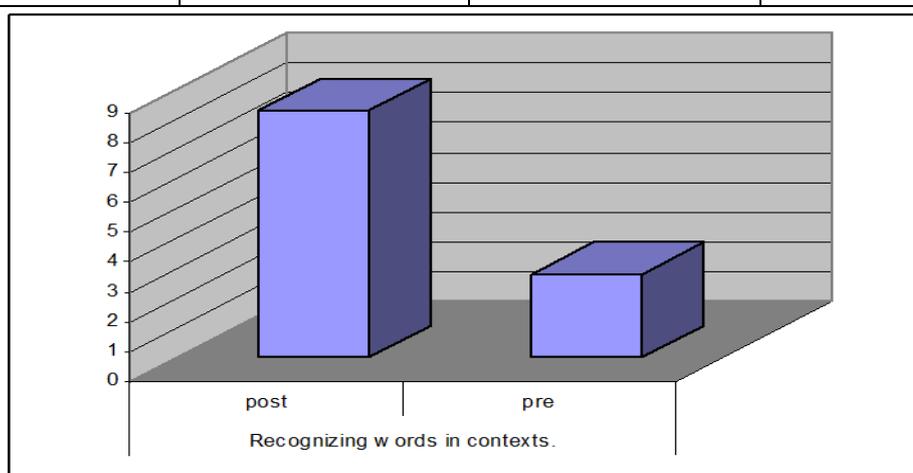
## **Results**

As a part of the current study, the researcher administered the tools: achievement test and the scale before and after teaching using the whole brain strategy in order to check if there is an effect of this strategy on the sample of the study. To validate the first hypothesis which states that:

There is a significant statistical difference between the mean scores of the study group in pre and post measurement of the achievement test in favor of post measurement, t. test was used. It was calculated for every part of the test as follows: Concerning the first part of the test which was entitled: Recognizing words in contexts, it was recognized that, the "t" test scores was "19.63" and the effect size was "0.93".

**Table (5) shows "t" test score and effect size of the first part of the achievement test:  
Recognizing words in contexts.**

Skill	df	" t" test score	Effect size
Recognizing words in contexts	29	19.63	0.93



**Figure (1) shows pre and post administration of the first part of the achievement test:  
Recognizing words in contexts.**

As for the second part of the test which was entitled: Giving synonyms of words, it was recognized that, the "t" test score was "19.56" and the effect size was "0.93".

Table ( 6 ) shows "t" test score and effect size of the second part of the achievement test:  
Giving synonyms of words

Skill	df	" t" score	Effect size
Giving synonyms of words	29	19.56	0.93

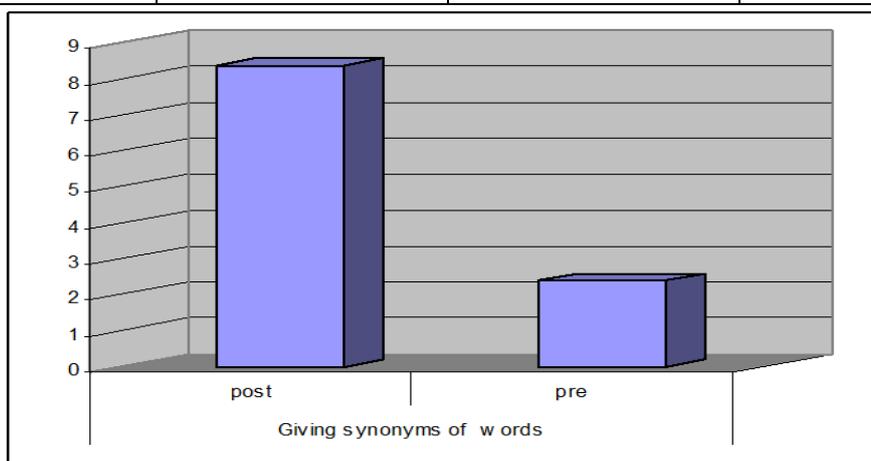
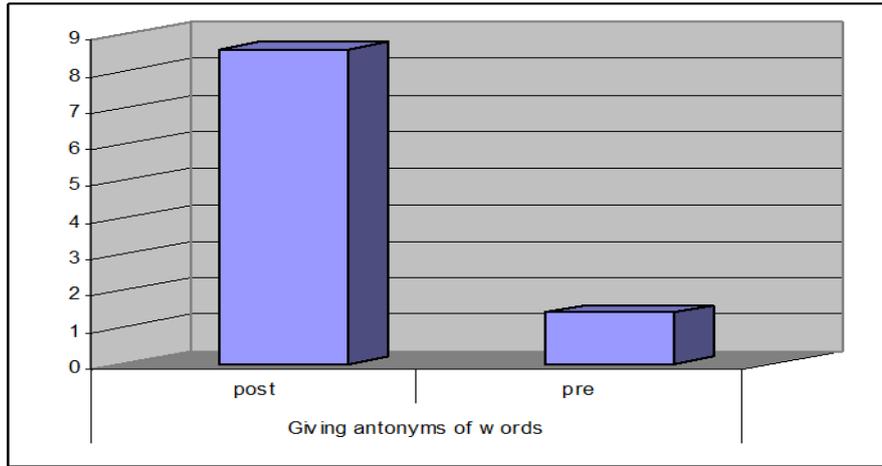


Figure (2) pre and post administration of the second part of the achievement test:  
Recognizing words in contexts. Giving synonyms of words.

In the third part of the test entitled: Giving antonyms to words, "t" test score was " 35.008", and the effect size was "0.98".

Table (7) shows "t" test score and effect size of the third part of the achievement test:  
Giving antonyms of words

Skill	df	" t" score	Effect size
Giving antonyms of words	29	35.008	0.98

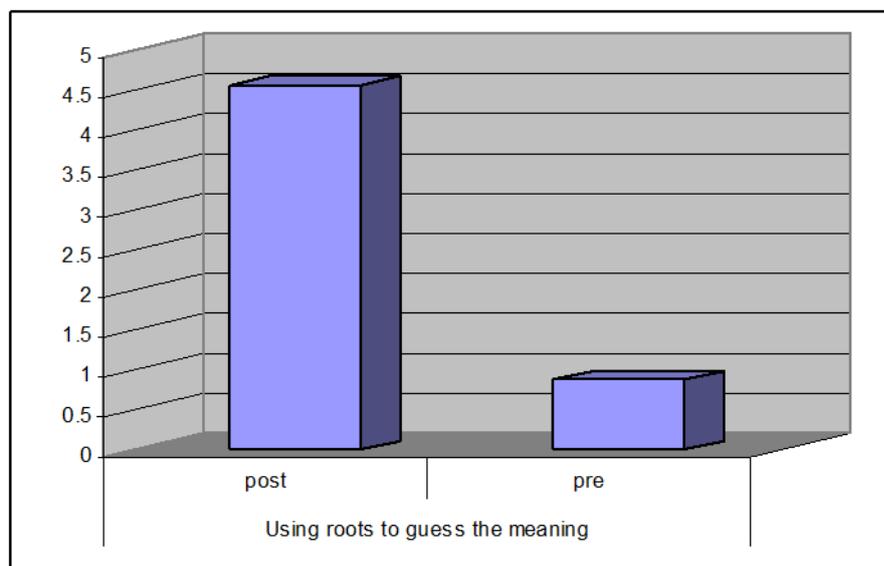


**Figure (3) pre and post administration of the third part of the achievement test: Giving antonyms of words.**

Concerning the fourth part of the test which was entitled: Using roots to guess the meaning, the "t" test score was "25.51" and the effect size was "0.96". As it's clear in the following table:

**Table ( 8 ) shows "t" test score and effect size of the fourth part of the achievement test: Using roots to guess the meaning**

Skill	df	" t" score	Effect size
Using roots to guess the meaning	29	25.51	0.96



**Figure (4) pre and post administration of the fourth part of the achievement test: Using roots to guess the meaning.**

Concerning the fifth part of the test which was entitled: Deriving new words from the one you know, the "t" test score was "25.51" and the effect size was "0.96" as it's clear in the following table:

**Table ( 9 ) shows "t" test score and effect size of the fourth part of the achievement test: Deriving new words from the one you know**

Skill	df	" t" score	Effect size
Deriving new words from the one you know	29	25.51	0.96

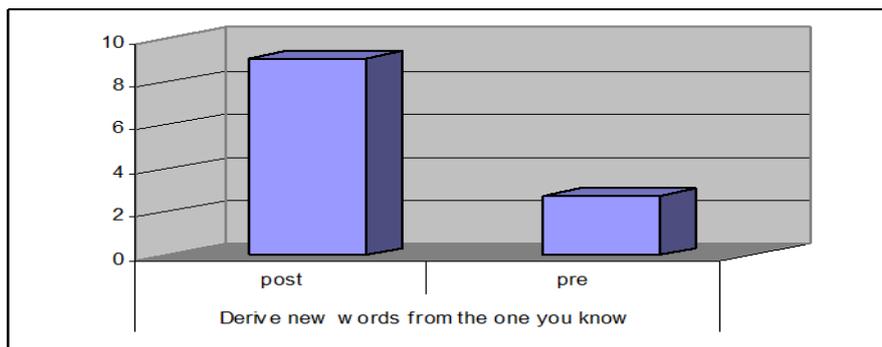


Figure (5) pre and post administration of the fifth part of the achievement test: Driving new words from the one you know.

As for the sixth part of the test: Writing words in right spellings, "t" test was calculated. It was "27.03", and the effect size was " 0.96". As the following table represents:

Table (10) shows "t" test score and effect size of the sixth part of the achievement test: Writing words in right spellings

Skill	df	" t" score	Effect size
Writing words in right spellings	29	25.03	0.96

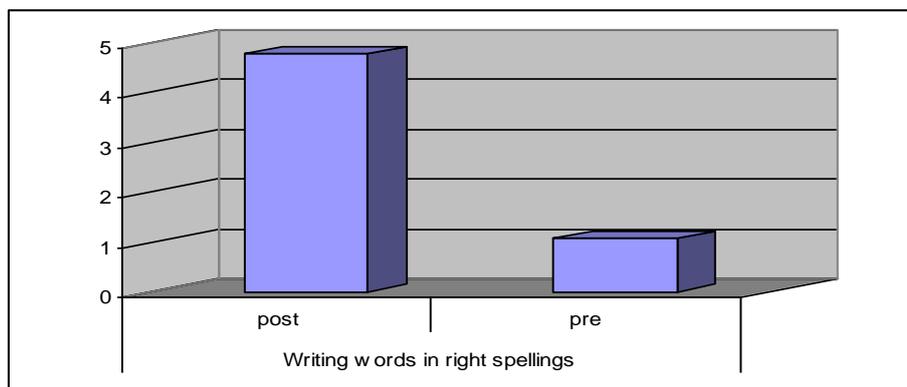


Figure (5) pre and post administration of the sixth part of the achievement test: Writing words in right spellings

Concerning the "t" test score of the whole test, it was "50.32 ". And the effect size was "0.98" As the following table represents:

Table ( 11 ) shows "t" test score and effect size of the achievement test as a whole

Skill	df	" t" score	Effect size
The whole skills	29	50.32	0.98

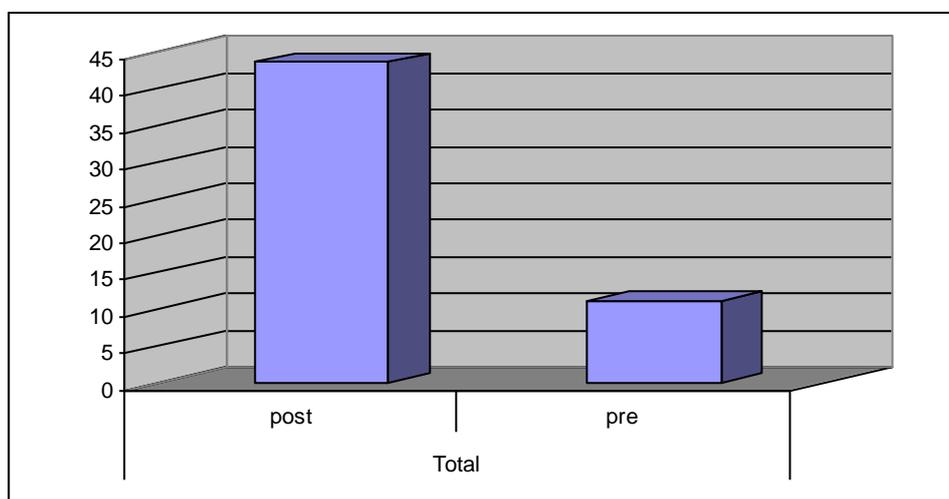


Figure (7) shows pre and post administration of the whole test.

To validate the second hypothesis which states: there is a significant statistical difference between the mean scores of the experimental group in pre and post measurement of the study skills' scale in favor of post measurement, "t" test score was calculated. It was "36.94 " for the first dimension of the scale: pre study skills.

Table (12) shows "t" test score and effect size of the first dimension of the study skills scale: pre-study skills

Skill	df	" t" score	Effect size
Pre study skills	29	36.94	0.98

The following figure represents this result:

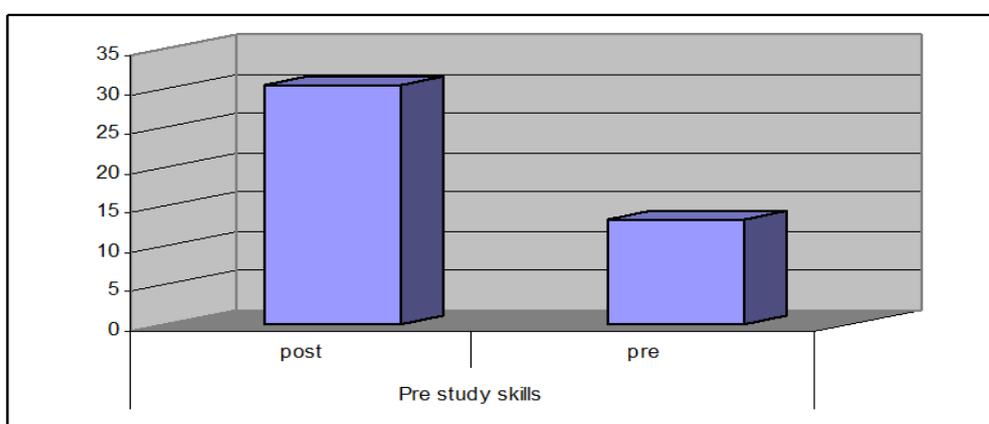
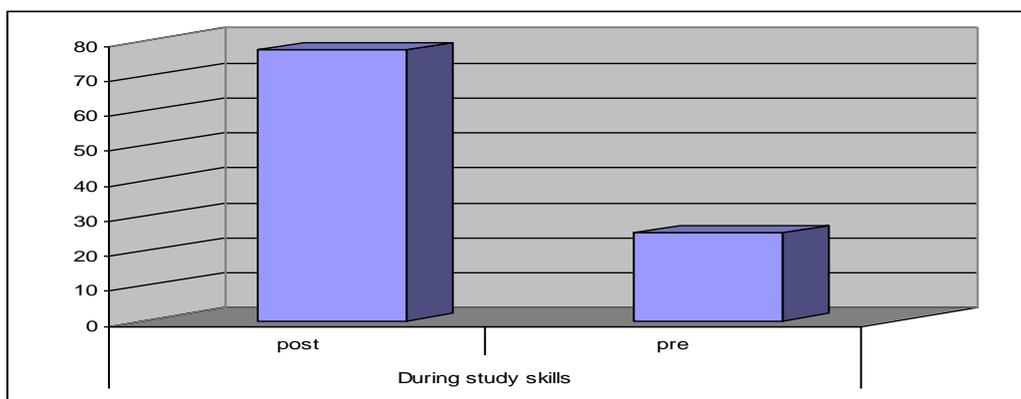


Figure (8) shows pre and post administration of the first dimension of the study skills.

The "t" test score was calculated for the second dimension of the scale: During study skills. It was "57.16". The effect size was "0.99".

Table (13) shows "t" test score and effect size of the second dimension of the study skills scale: During study skills

Skill	df	" t" score	Effect size
During study skills	29	57.16	0.99

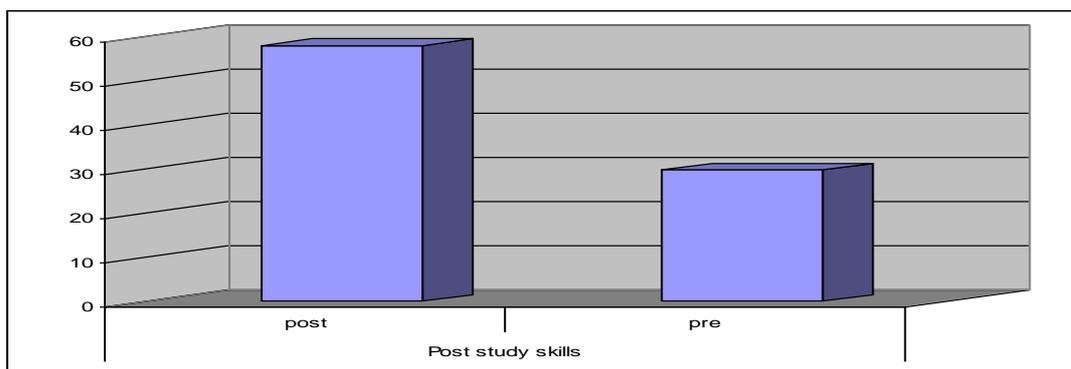


**Figure (9) shows pre and post administration of the second dimension of the study skills:  
During study skills**

The "t" test score was calculated for the third dimension of the scale: During study skills. It was "28.77". The effect size was "0.97".

**Table ( 14 ) shows "t" test score and effect size of the third dimension of the study skills scale: post study skills**

Skill	df	" t" score	Effect size
Post study skills	29	28.77	0.97



**Figure (10) shows pre and post administration of the third dimension of the study skills:  
post study skills**

The "t" test score was calculated for the whole scale. It was "70.89". The effect size was "0.99".

Table (15) shows "t" test score and effect size of the whole study skills scale

Skill	df	" t" score	Effect size
The whole scale	29	70.89	0.99

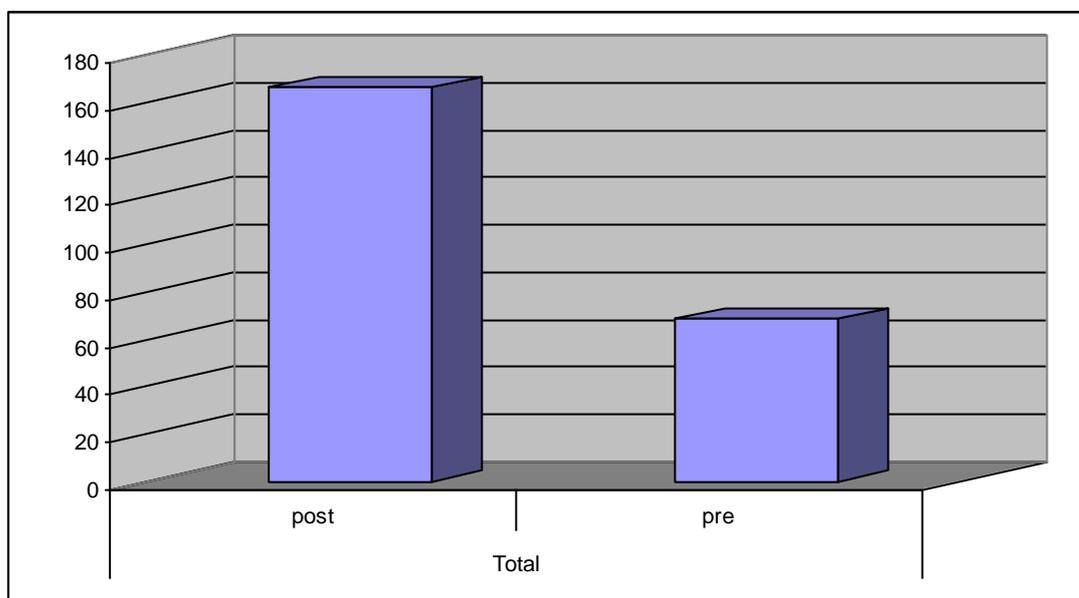


Figure (11) shows pre and post administration of the whole study skills scale

## Discussion & Conclusion

Previous studies have reported positive effects of using brain-based learning in classrooms (Caine & Caine, 1995; Kaufhold & Kaufhold, 2009; Kaufman et al., 2008; Ozden & Gultekin, 2008; Sadik, 2008; Wagmeister & Shifrin, 2000; Weimer, 2007). Consequently, Wilmes,

---

Harrington, Kohler-Evans and Sumpter (2008) argue that the findings and implications of brain-based research should not be underestimated in the educational environment.

It has been proven that the strategy of whole brain is an effective one in developing preparatory stage pupils' vocabulary knowledge as through using this strategy, teachers can use untraditional way to teach through using stories, metaphors that lead to linking information and giving a chance for pupils to understand meanings of words as well as how to use them in different contexts. This also was indicated by Politano and Paquin (2000). In addition to that using this strategy may be a help for pupils in keeping words as was indicated by Delgado and Mita ,2015, Lago and Seepho ,2012 ). One of the reasons that may lead to the effectiveness of the whole brain strategy is the relaxation and out of stress atmosphere that were existed while using it. This was also indicated by (Jensen, 2008, p.43) who indicated that the relaxing atmosphere heightens motivation as wells as improves learning.

It has also been indicated that the whole brain strategy as it stresses the use of the whole brain with its different parts in an organized way; this led to the change in the habits of students in studying as they became different either in the pre study skills, during study skills and post study skills. The well study skills may lead to high level of achievement as proved by Ch. Abid ,2006,Gakhar, 2005,Raiz et al,2002) .Being at classrooms and practicing activities that were required according to the whole brain strategy has led to the development of the study skills of students. This was proved by Franklin (2006) who compared the study

skills of students who were taught at schools with others who were taught at home, he indicated that the study skills of students improve through being at schools.

### **Findings, Conclusion & Recommendations**

#### **The findings of the study can be summed up in the following:**

First: The use of whole brain strategy increases students' vocabulary knowledge. This can take place through developing their abilities to recognize words in contexts, giving synonyms of words, giving antonyms of words, using roots to guess the meanings, derive words, and write words in right spellings.

Second: The use of whole brain strategy increases students' study skills. This can take place through increasing the skills of time management, note taking, active reading, previewing, interpretation, evaluating and understanding.

### **Conclusion**

**Based on the findings of the present study, the following conclusions could be stated:**

1. It seems evident that using the whole brain strategy improves students' vocabulary (recognizing words in contexts, giving synonyms of words, giving antonyms of words, using roots to guess the meanings, derive words, and write words in right spellings).

2. The present study showed that the whole brain strategy helps in improving students' study skills (time management, note taking, active reading, previewing, interpretation, evaluating and understanding).
3. The present study showed that using different kinds of activities such as songs, pictures,.....etc. can help students improve their vocabulary.
4. It has been proved that using the four parts of the brain helped improving students' skills of mind.

### **Recommendations**

**The researcher recommends the following areas for further research:**

1. Using brain based learning strategies to teach grammar.
2. Using whole brain strategy to develop listening and speaking skills.
3. Using brain based learning strategies to develop higher order thinking skills.

### **References**

- Acido M (2010). High school students' reasoning skills and their study habits and attitude toward learning. Alipato. J. *Basic Education* .vol. 4:108-117.
- Bello, D. (2007). The effect of brain-based learning with teacher training in divisions and fractions in fifth grade students of a private school. *Unpublished PhD dissertations* , Capella university.

- Berne, J. and Blachawicz, C. (2008). What reading teachers say about vocabulary instruction : Voices from the classroom. *The Reading Teachers* , 62(4), PP.314-323.
- Blachowicz, Camille L., Peter and Susan Watts-Taffe. Integrated Vocabulary Instruction: Meeting the Needs of Diverse Learners in Grades K-5. Naperville, IL: *Learning Point Associates*, 2005.
- Blakemore, S and Frith, U. (2005). *The learning brain : lessons for education*. Willey Blackwell publishing House.
- Brandsford, J., Brown, A. and Cocking, R. (2001). *How people learn: Brain, mind, experience and school*. Washington D.C.: National Academy Press.
- Cadosales, M. (2013). The study skills of first year education students and their academic performance. *IAMURE International Journal of Education*, 6(1), p. 494.
- Caine, G. and Caine, R. (1989). Learning about Accelerated Learning. *Training and Development Journal*, 65-73.
- Caine, R, and Caine, G. (2014). "Reinventing Schools through Brain-Based Learning." *Educational Leadership* 52(7), p. 43.
- Caine, R. and Caine, G. (1995). L.L.M. 12 Brain/Mind Natural Learning Principles, NLRI.ORG.
- Caine, R., Caine, G., McClintic, C., and Klimek, K. J. (2009). *12 brain/mind learning principles in action: Developing executive functions of the human brain*. 2nd ed. Thousand Oaks, Cl: Corwin Press.

- 
- Ch. Abid, H. (2006). Effect of Guidance Services on Study Attitudes, Study Habits and Academic Achievement of Secondary School Students. *Bulletin of Education & Research*, 28(1), 35-45. Retrieved from [http://pu.edu.pk/images/journal/ier/previous\\_pdf](http://pu.edu.pk/images/journal/ier/previous_pdf)
- Chang, S.(2014). A Brain Compatible Vocabulary Teaching Strategy applied to underachieving EFL students. Ming Chuan University.
- Clapper, T , Trueger, S & Okuda,Y. (2012) The effectiveness of brain-based learning and Simulation in an airway management course for emergency medicine. *International Journal of Disaster Medicine*. Jan. pp.5-6.
- Cottrell, S. (1999).*The Study Skills Handbook*, Palgrave Macmillan.
- Crede M, Kuncel N (2008) Study Habits Meta-Analysis, *Perspectives on Psychological Science* ,In Press 3(6):425-453
- Delgado, J. and Mita, M.(2015). Application of brain-based learning theory using graphic improvement for kindergarten students at Rayitos de Luz elementary School , *Unpublished MA thesis*,Cuenca university. Available at <http://dspace.ucuenca.edu.ec/handle/123456789/23451>
- Echevarría, J., Vogt, M., & Short, D. (2012). *Making content comprehensible for English learners* (4th ed.). New York, NY: Allyn & Bacon.
- Franklin F.A. (2006). Study habits of Undergraduate Education Students. *AMaster's thesis*. Retrieved from ProQuest Dissertations and Thesis. (UMI 1439951)
- Gakhar M. (2005). A Study of Academic Achievement of Bachelor of Psychotherapy Students Due to Different Study skills. *Journal of Education & psychology*, 63(4), 31-37.

- Green, S and Bavelier ,D. (2008) Exercising your brain: a review of human brain plasticity and training- induced learning. *Psycho-Aging. Dec;23(4):692-701.*
- Green, T. (2010). Effects of teaching with brain-compatible strategies on the developmental and academic achievement of low socioeconomic pre-K students at a rural elementary magnet school (3413102, Trevecca Nazarene College, United States—Tennessee). Retrieved from <http://proquest.umi.com/pqdweb?did=2117513051&Fmt=7&clientId=20828&RQT=309&VName=PQD>
- Gu, Y. (2003b). Fine brush and freehand: The vocabulary learning art of two successful Chinese EFL learners. *TESOL Quarterly*, 37, 73-104.
- Hassanbeigi, A. et al. (2011). The relationship between study skills and academic performance of university students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, Vol. 30. 1416-1424.
- Hermann, N. (1998). The theory behind the HBDI. *Hermann International*,22,23-42.
- Hiebert, E. (2005). *Quickreads : A Researched Based Fluency Program* . Cumming, GA: Modern Curriculum Press.
- Jahan, Q and Sheikh, M( 2012). Study Habits of Higher Secondary School Students of Working and Non- Working Mothers . *Journal of Education and Practice* , 3(12). Available online at [www.iiste.org](http://www.iiste.org).
- Jensen, E. (2008). Brain-based learning: The new paradigm of teaching
- Kaufhold, S., & Kaufhold, J. A. (2009). Connecting Brain Research and Differentiation of Instruction: Implications for Teaching and

- Learning. *Conference of the International Journal of Arts and Sciences* 1(6), 158–163.
- Kaufman, K. E., Robinson, J.S., Bellah, K.A., Akers, C., Wittler, P. H. & Martindale, L. (2008). Engaging students with Brain based learning. Research report thechnique. P. 50 Retrived on January 14, 2013 from <http://pvfyps.wikispaces.com/file/view/Research-Report-September-2008.pdf>
- Kinsella, K. (1995). Understanding and empowering diverse learners in ESL classrooms.In Reid, J.M. ed. *Learning styles in the ESL/EFL classroom. Boston: Heinle and Heinle*,170-194.
- Klinek, S. R. (2009). Brain-Based Learning: Knowledge, Beliefs, and Practices of College of Education Faculty in the Pennsylvania State System of Higher Education. *Unpublished Dissertation*, Indiana University of Pennsylvania, Pennsylvania.
- Krummick , J . S . (2009 ) . Brain – Based Reaserch (BBR) learning methods usage and professional development in pre – k through third grade teachers in Florida . <http://search.proquest.com/docview/305176918>
- Lago, L.(2010). The effect of Brain Compatible Activities on Retention of Tourism English Vocabulary. *Unpublished MA thesis*, Suranaree University of Technology.
- Lago,L & Stepho,s.(2012) . Brain-Compatible Activities for EFL Vocabulary Learning and Retention. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 2(1).

- Lakshminarayanan, T.R., Suresh, A., & Kumari, K.A. (2006). Achievers and Non-Achievers Compared in Study Skills. *Journal of Community Guidance & Research*, 23(3), 292-295.
- Laufer, B. & P. Nation. (1999). A vocabulary size test of controlled productive ability. *Language Testing*, 16, pp. 33- 51.
- Marion., T. (2008). The effect of gestures on second language memorisation by young children. *Gesture, :John Benjamins Publishing*, 8 (2), pp.219-235.
- Materna, L. (2010). Impact of concept-mapping upon meaningful learn and metacognition among foundation level associate degree nursing students. *Unpublished PhD Dissertation*, Capella University, Chicago.
- Maximo, R. (2000). Effects if rote, context, keyword, and context/ keyword method on retention of vocabulary in EFL classroom, *Language Learning*, 50, 2, 385-412.
- McCarthy, B. (2000). *About teaching 4mat in the classroom*. Wauconda, IL: About Learning.
- Morrison, G. (2010) *Designing Effective Instruction*. (6th Ed). John Wiley and Sons.
- Nagaraju MT (2004). *Study Habits of Secondary School Students*. New Delhi. Discovery Publishing House.
- Nation, I. (1990). *Teaching and learning vocabulary*. Boston, Mass.: Heinle&Heinle Publishers.
- Nation, I. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 
- Nation, P. (Ed.). (1994). *New ways in teaching vocabulary*. Alexandria, VA: TESOL.
- Nicholson, J., Nicholson, D. and Valacich, J. (2007). Computer-mediated learning : Leveraging technology attributed to enhance learning outcomes. *Proceedings of the Ais Sid-ed Iaim conference*.
- Oluwatimilehin, J. & Owoyele, J. (2012). Study habits and academic achievement in dimension subjects among junior secondary school students in Ondo state, Nigeria. *Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP)*, 6(1), 155-169. Retrieved from <http://bjsep.org/getfile.php?id=112>
- Ozden, M. & Gultekin, M. (2008). The effects of brain-based learning on academic achievement and retention of knowledge in science course. *Electronic Journal of Science Education*, Vol. 12, No. 1.
- Ozsoy, G., Memis, A., & Temur, T. (2009). Metacognition, study habits and attitudes. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(1), 154-166. Retrieved from [www.iejee.com](http://www.iejee.com)
- Pikulsk, J. and Templeton, S. (2004). Teaching and Developing Vocabulary: Key to Long-Term Reading Success. *Current research in Reading Language Arts*. Houghton Mifflin Company.
- Politano, C., & Paquin, J. (2000). *Brain-based learning with class*. Winnipeg: Portage & Main Press.
- Raiz, A., Kiran, A., & Malik, N.H. (2002). Relationship of Study Habits with Educational Achievements. *International Journal of Agriculture & Biology*. 4(3), 370-37. Retrieved from <http://www.ijab.org>
- Ramirez, G., & Beilock, S. L. (2011). Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom. *Science*, 331(6014), 211–213.

- Rana S, Kausar R (2011). Comparison of Study Habits and Academic Performance of Pakistani British and White British Students. *Pakistan J. Social and Clinical Psychology*. 9: 21-26
- Read, J. (2000). *Assessing vocabulary*. United Kingdom: Cambridge
- Read, J. (2004). Research in teaching vocabulary. *Annual Review of Applied Linguistics*, 24, pp 146-161.
- Richards, B . (2010). *Time management : Study skills for students*. Available online at [http:// suite 101.com/article/time-mnagement-tips-for-students-a269981](http://suite101.com/article/time-management-tips-for-students-a269981).
- Rivers, D.J., 2011a. Politics without pedagogy: questioning linguistic exclusion. *ELT Journal*, 65 (2),pp. 103-113
- Rose, D.H. & Meyer, A. (2002). Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Sadik, A. (2008). Digital storytelling: a meaningful technology-integrated approach for engaged student learning. *Etr&D- Educational Technology Research and Development*, 56(4),pp. 487–506.
- Saleh, S. (2012). The Effectiveness of the brain based teaching approach in enhancing scientific understanding of Newtonian Physics among form four students. *International Journal of Environmental & Science Education*. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ972447.pdf>
- Schmitt, N. (1997). Vocabulary learning strategies. In Schmitt, N. and McCarthy, M.(eds.) *Vocabulary: Descriptive, Acquisition and Pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Schmitt, N. (2000). *Vocabulary in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, N. (2010). *Researching Vocabulary : A Vocabulary Research Manual*. Basingstoke , UK: Palgrave Macmillan.
- Stella & Purushothaman, S. (1993). Study habits of underachievers. *Journal of Educational Research and Extension*, 29(4), 206-214.
- Sud, A., & Sujata. (2006). Academic performance in relation to self-handicapping, test anxiety and study habits of high school children. *Psychological Studies- University of Calicut.*, 51(4), 304-309.
- Thorburry, S. (2002). *How to teach vocabulary*. England: Pearson Education Limited.
- Tompkins, Abreena Walker, "Brain-Based Learning Theory: An Online Course Design Model" (2007). *Doctoral Dissertations and Projects*. 22. <http://digitalcommons.liberty.edu/doctoral/22>
- Ur, P., (1998). *A course in language teaching*. Cambridge University Press.
- Wagmeister, J. & Shirin, B. (2000). Thinking differently, learning differently. *Educational Leadership*, 58(3), 45-48.
- Walters, J.M. (2004) .Teaching the use of context to infer meaning: A longitudinal survey of L1 and L2 vocabulary research. *Language Teaching*, 37(4), pp. 243-252.
- Weimer, C. (2007). Engaged learning through the use of brain-based teaching: A case study of eight middle school classrooms. *Unpublished MA thesis, Northern Illinois University, United States -- Illinois*.
- Williams, LV. (1986). *Teaching for the two-sided mind*. Englewood Cliffs: Prentice Hall.

---

Wilson, L. and Spears, A., 'Overview of brain-based learning': 'A position statement on young children and recess', National Association of Early Childhood Specialists in State Departments of Education, USA. Available online at

<http://www.uwsp.edu/education/lwilson/learning/overview%20%20on%20brain.htm>

Zakaria, E.& Iksan, Z.(2007). Promoting Cooperative Learning in Science and Mathematics Education : A Malaysian Perspective Eurasia, *Journal of Mathematics , Science & Technology Education*, 3(1), 35-39.

Zimmerman, B.J. (2005). Self-regulated learning and academic learning and achievement: The emergence of a social cognitive perspective, *Educational psychology*, 2(1), 323-307.



Ain Schams Universität

Pädagogische Fakultät

Curricula- und Methodik-Abteilung

**Einsatz der Dramapädagogik zur Förderung der  
Sprechfertigkeit bei den DaF-Lehramtsstudierenden der  
Pädagogischen Fakultät**

استخدام مدخل "الدراما التربوية" لتنمية مهارة التحدث لدى الطالب المعلم

قسم اللغة الألمانية بكلية التربية

vorgelegt von

**Dr. Heba Kinawi**

Dozentin an der Curricula- und Methodikabteilung

Pädagogische Fakultät, Ain Schams Universität

### . Einleitung

Im Fremdsprachenunterricht hat die Sprechfertigkeit als Kern der verbalen Kommunikation eine herausragende Stellung. Sie ermöglicht den Lernenden<sup>1</sup>, sich sowohl miteinander als auch mit den Muttersprachlern zu verständigen. Deswegen ist sie ein wichtiger Grund, die Fremdsprache zu lernen. Die Sprechfertigkeit ist eine Voraussetzung für eine gewünschte erfolgreiche Kommunikation im Fremdsprachenland. Das Sprechen wird auch für ein Mittel zur Aneignung der Fremdsprache gehalten (vgl. Bimmel/ Rampillon 2004: 11).

Laut Wolff gilt die Sprechfertigkeit als eine komplexe Fertigkeit, die verschiedene Teilfertigkeiten einschließt, nämlich die Beherrschung einer guten Aussprache, vertrauter Redemittel und Wortschatz sowie stabile Grammatikkenntnisse der deutschen Sprache (vgl. Wolff 2002: 212).

An diese Teilfertigkeiten leiden die DaF-Lehramtsstudierenden große Mängel. Zu den Kennzeichen mangelnder Sprechfertigkeit gehören ein verlangsamtes Sprechtempo, das Auftreten von zahlreichen Pausen, das Auftreten von Abbrüchen, Wiederholungen und Korrekturen und der verstärkte Einsatz von Verzögerungspartikeln (äh). In anderen Fällen kommt es zu einem Rückzug aus der Rolle des Sprechers bsw. der Sprecher kann schweigen, seine Lautstärke herabsetzen oder das Sprechhandeln bei Aufgabe des Sprechziels abbrechen. Im DaF-Unterricht geht es in Bezug auf die Sprechfertigkeit nicht darum, etwas Beliebt auszudrücken und die Studierenden tendieren oft zum Auswendiglernen. Untersucht man die Situation näher, so findet man, dass die Sprechfertigkeit die am wenigsten

---

<sup>1</sup> Ich beabsichtige die gleichzeitige Verwendung männlicher und weiblicher Personenbezeichnungen. Wenn aus Gründen der Leserfreundlichkeit diese Doppelnennung ausfallen muss, sind trotzdem immer beide Geschlechter gemeint. Ich verwende in dieser Arbeit die maskuline Form von Bezeichnungen, welche die Frauen auch mit einschließt.

praktizierte Fertigkeit im ägyptischen universitären DaF-Unterricht ist. Dies war der Anlass, nach alternativen Methoden bzw. Ergänzungen der Fremdsprachenvermittlung zu suchen, die den Unterricht interessanter, lebendiger und abwechslungsreicher machen. In dieser Hinsicht scheint die Begeisterung für die handlungsorientierten und ganzheitlichen Methoden der **Dramapädagogik** wirksam zu sein, welche Fremdsprachenunterricht und Theaterpädagogik effektiv und fruchtbar kombinieren. Der dramapädagogische Unterricht stützt sich auf der Idee, den Studierenden in erster Linie situative Kontexte zu schaffen, in denen sie primär kommunikativ handeln können. Mit diesem Konzept eröffnen sich neue Chancen für die Gestaltung eines guten Fremdsprachenunterrichts.

Dramapädagogik ist eine ganzheitliche Lern- und Lehrmethode, die ihre Wurzeln im britischen *Drama in Education* hat. „Drama“ versteht sich hier nicht als eine literarische Gattung oder als Kunstform des Theaters, sondern leitet sich aus dem Griechischen (*δράω*) ab und bedeutet in der Übersetzung „handeln“. Die Dramapädagogik unterstützt das Erreichen von pädagogischen Zielen durch den Gebrauch von theatralen Mitteln. Hier ist es wichtig, die beiden Begriffe „Theater“ und „Dramapädagogik“ voneinander zu unterscheiden. Der Begriff „Theater“ befasst sich mit einem produktorientierten Element, indem die Lerner sich auf eine Vorführung durch die Einprägung vorgegebener Texte vorbereiten. Im Widerspruch dazu setzt die „Dramapädagogik“ die Realisierung von Theaterformen zu pädagogischen Zielen voraus. Damit stellt sie den Lerner und seine aktuelle Entwicklung in den Mittelpunkt. Öfters wird „Dramapädagogik“ als „darstellendes Spiel“ definiert. Sie richtet den

Fokus auf den Einsatz des Körpers und den möglichst freien Gebrauch von Sprache in fiktiven Situationen im Sprachunterricht. Diese „als-ob Situationen“ motivieren die Lerner, unterschiedliche Rollen zu übernehmen, alternative Verhaltensweisen zu probieren, auf die Aktionen (entweder gesagt oder getan) der anderen zu reagieren. Durch die Dramapädagogik werden die Lerner intensiv in eine bestimmte Situation hineinversetzt und darauf vorbereitet, ihre eigenen Gefühle und Gedanken in diese Situationen zu liefern.

Bei der Dramapädagogik, die bei der Arbeit im Fremdsprachenunterricht zur Geltung kommt, werden künstlerische Aktivitäten eingeführt, um den Studierenden einen Fortschritt in ihrer Fremdsprachenkompetenz zu ermöglichen. Das heißt: Hierfür werden Methoden aus Theater, Literatur, Kunst, Psychologie und Therapie miteinander verknüpft, um sie zu pädagogischen Zwecken einzusetzen. Bei ihrer Umsetzung werden die motorischen, kreativen, emotionalen, ästhetischen und sozialen Faktoren einbezogen und aktiviert.

Des Weiteren ist die Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, da sie die Kommunikationsfähigkeit fördert, indem nicht nur das sprachliche Lernen, sondern auch das instrumentelle Lernen, das soziale Lernen, das expressive Lernen und das ästhetische Lernen gefördert werden. Diese Richtungen des Lernens sind nützlich für den Umgang mit den Herausforderungen des muttersprachlichen Alltags. (vgl. Tselikas 1999: 37)

Der größte Vorteil der Dramapädagogik besteht darin, dass sie mehrere Kanäle benutzt. Ihr Hauptanteil liegt im eigenen Tun. Das heißt, die Grundtätigkeit der Dramapädagogik macht das Lernen hoch effektiv. Auch

bei der Kategorisierung von Lerntypen sehen wir, dass jeder Typ seinen bestimmten Anspruch finden kann. Demzufolge soll die Dramapädagogik eine feste Stellung im DaF-Unterricht haben.

Für den traditionellen Blick des Unterrichts bedeuten Dramaaktivitäten eine große Änderung. Mit dieser Methode fördert man aber das eigene Bedürfnis nach Sprechen und dabei baut man die Hemmungen von Verwendung der Fremdsprache ab. Im Vordergrund steht die Kommunikation unter den Lernern und im Hintergrund ist die Lehrperson, die sich eher als ein Beobachter verhält. Das zeigt, dass diese Methode die Lerner aktiviert.

Die Sprechfertigkeit ist eine produktive Fertigkeit, die das Niveau der kommunikativen Kompetenz einzelner Personen deutlich aufzeigt. Bei einer erfolgreichen Kommunikation geht es nicht nur um die Produktion von sprachlich korrekten Inhalten, aber auch die außersprachlichen Faktoren spielen dabei eine wichtige Rolle. Dies stellen die Aneignung der kulturspezifischen Normen, die Anpassung der Situation, die Beziehung zum anderen Partner und die Gewohnheiten der Kultur dar.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen (GER) definierte verschiedene Niveaus der fremdsprachlichen Kompetenz, sodass man Lernfortschritte lebenslang und auf jeder Stufe des Lernprozesses messen kann. Dabei werden die Sprachfertigkeiten nach bestimmten Kriterien bewertet und in Gruppen eingeordnet. Die Sprechfertigkeit wird in den Klassen (Spektrum, Korrektheit, Flüssigkeit, Interaktion und Kohärenz) eingeteilt. Nach diesen Kriterien werden die Stufen der Sprachaneignung sortiert (vgl. Glaboniat u. a. 2013).

Darauf aufbauend setzt sich der folgende Beitrag zum Ziel, den möglichen Einfluss bestimmter Methoden der Dramapädagogik auf die Sprechfertigkeit empirisch zu untersuchen sowie auch verschiedene Verfahren zum Einsatz des Theaterspielens bei den DaF-Lehramtsstudierenden der Pädagogischen Fakultät zu entfalten. Es wird überprüft, ob die handlungsorientierten und ganzheitlichen Methoden der Dramapädagogik und die Sprechfertigkeit im Fremdspracheunterricht sich einander unterstützen und miteinander widerspruchsfrei funktionieren.

### 1.2 Problemstellung

Das Problem der vorliegenden Untersuchung besteht im Mangel an Sprechfertigkeit der DaF-Lehramtsstudierenden, sowie auch an Sprachsituationen, in denen die Lerner handeln müssen, bzw., in denen sie sich auszudrücken versuchen. Dieses Problem soll durch den Einsatz der Dramapädagogik im DaF-Unterricht überwunden werden.

Der Ausgangspunkt der Untersuchung ist die Hauptfrage, **wie der Einsatz der Dramapädagogik zur Förderung der Sprechfertigkeit bei den DaF-Lehrer-Studenten beitragen könnte.**

Aus dieser Frage ergeben sich folgende Teilfragen, die der vorliegende Beitrag zu beantworten versucht:

- Welche Sprechfertigkeiten sollen die DaF-Lehramtsstudierenden bei der mündlichen Produktion der Sprache beherrschen?
- Inwieweit sind die Sprechfertigkeiten bei den DaF-Lehramtsstudierenden vorhanden?
- Durch welche vorgeschlagene, auf Dramapädagogik basierende Unterrichtseinheit werden diese Sprechfertigkeiten entwickelt?

- Welche Wirkung hat die Realisierung der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit auf die DaF-Lehramtsstudierenden zur Förderung der Sprechfertigkeiten?

### 1.3 Eingrenzung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung beschränkt sich auf:

- Die DaF-Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr an der Pädagogischen Fakultät der Ain Shams Universität auf dem Niveau B2. Diese Wahl wird aus verschiedenen Gründen getroffen. Laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GeR) gehen Sprachverwendung und Sprachbeherrschung von einem handlungsorientierten Ansatz aus, der besagt, dass Sprachverwendende und Sprachlernende als Mitglieder einer Gesellschaft - „sozial Handelnde“ - betrachtet werden, die kommunikative Aufgaben auf drei große Stufen bewältigen müssen. Die erste Niveaustufe repräsentiert die elementare Sprachverwendung (A1, A2). Die zweite Stufe umfasst die selbstständige Sprachverwendung (B1, B2). Die dritte Stufe der Sprachbeherrschung stellt die kompetente Sprachverwendung dar (C1, C2). Deswegen ist es sinnvoll, die Studenten auf der zweiten Stufe, d. h. der selbstständigen Sprachverwendung als Stichprobe auszuwählen. (Trim, J/ North, B. et al. 2001: 21).
- Mündliche Sprachkompetenzen (Fertigkeit Sprechen).

### 1.4 Zielsetzung und Begründung der Untersuchung

Die vorliegende Untersuchung setzt sich zum Ziel, Dramapädagogik im DaF-Unterricht einzusetzen, um einen pädagogischen Zweck zu erfüllen, u. z. die mündlichen Sprachkompetenzen bei den DaF-Lehramtsstudierenden zu entwickeln.

Ich habe die Entscheidung für dieses Thema getroffen, da die Dramapädagogik eine Vielzahl von Kompetenzen auf einmal fördert. Deswegen kann man hier von ganzheitlichem Lernen sprechen. Dabei geht es darum, dass erfolgreiches Lernen nur dann stattfindet, wenn es in der Entwicklung von körperlichen und geistigen Anlagen in der Auseinandersetzung mit der die Lernenden umgebende Welt stattfindet. Laut dem Pädagogen Pestalozzi muss das ganzheitliche Lernen gemäß seinem Ausdruck *Lernen mit Kopf, Herz und Hand* sowohl kognitive, als auch emotionale sowie handelnde Lernaspekte miteinander verbinden. Ein rein theoretisches, traditionelles Lernen reicht für die ganzheitliche Lernerfahrung nicht aus (vgl. Even 2003: 151).

Ein anderer Grund für die Wahl dieses Themas besteht darin, dass die sprechfertigkeitfördernden Übungen in der Dramapädagogik zwar im Vordergrund stehen. Dies bedeutet aber nicht, dass die weiteren Teilfertigkeiten (Aussprache, Grammatik, Wortschatz, Lexik, Rechtschreibung) unbeachtet bleiben. Solche Teilfertigkeiten werden beim Einsatz von dramapädagogischen Konzepten mitberücksichtigt.

Es ist deshalb zu erwarten, dass der Einsatz der dramapädagogischen Konzepte und Techniken im DaF-Unterricht nicht nur die Lernatmosphäre auflockert, sondern auch den Lehr-/ Lernprozess positiv effektiviert und verbessert.

### **1.5 Hypothesen der Untersuchung**

Diese Forschung geht prinzipiell von der folgenden Hypothese aus:

Die Dramapädagogik fördert die mündlichen Sprachkompetenzen bei den DaF-Lehramtsstudierenden und macht das Lernen hoch effektiv.

Daraus resultiert die folgende Hypothese:

- Es sind abweichende Ergebnisse zwischen den Mittelwerten der Testgruppe im Vor- und Nachtest bezüglich (der Kohärenz und Interaktion, des Wortschatzes, der Strukturen, der Aussprache und Intonation, der Körpersprache) zugunsten des Nachtests zu erwarten.

## 1.6 Terminologie der Untersuchung

In diesem Teil soll eine Annäherung an die in der Untersuchung wesentlichen Begriffe, nämlich *Dramapädagogik* und die *Sprechfertigkeit* versucht werden. Als erster Schritt dazu soll eine Beleuchtung der Thematik von verschiedenen Seiten stattfinden.

### 1.6.1 Dramapädagogik: Zur Begrifflichkeit

Um sich dem Begriff der „Dramapädagogik“ anzunähern, sollen zunächst die Bestandteile des Begriffs herauskristallisiert werden:

Das Wort „*Drama*“ bezieht sich auf die drei literarischen Gattungen, wobei Texte mit verteilten Rollen als Drama bezeichnet werden. Aristoteles beschreibt Drama als Nachahmung einer Handlung in Personenrede. Ursprünglich heißt „Drama“ jedoch einfach „Handlung“ (Pfister 2001: 18). Ebenso stammt das Wort „*Pädagogik*“ aus dem Altgriechischen und wird im Deutschen mit Erziehung bzw. Bildung beschrieben. Damit weist die Zusammensetzung „*Dramapädagogik*“ im Sinne der vorliegenden Thematik tatsächlich auf ein Lernen durch Handeln. Es geht in der Dramapädagogik primär um eine darstellende Kunst, in der vielfach Texte szenisch realisiert, Rollen eingenommen, bestimmte Regeln eingehalten werden. Ein kennzeichnendes Merkmal der Dramapädagogik ist, dass die traditionellerweise passive Seite der Zuschauer nicht mehr vorhanden ist, denn alle an dramapädagogischen Prozessen Beteiligten übernehmen eine aktiv handelnde Rolle. Aktive Teilnahme dominiert passive Rezeption.

Die Methode „Dramapädagogik“ wird nach Wagner wie folgt verstanden:

„Drama ist in der internationalen Fachsprache der Pädagogik die Bezeichnung für Formen des szenischen oder darstellenden Spiels, die durch vertiefende pädagogische Methoden bei den Teilnehmern weiterführende und bleibende Wirkung erzeugen und sie verwandeln können“ (Wagner 1998: 9).

Daraus ist abzuleiten, dass „Dramapädagogik“ eine Methode zur Gestaltung schulischen Unterrichts ist. Sie stützt grundsätzlich auf der Idee, Lernprozesse bei den Lernern zu dramatisieren. Ihre Wurzeln liegen in der Reformpädagogik des beginnenden 20. Jahrhunderts und ihrem ganzheitlichen Ansatz.

### 1.6.2 Die Sprechfertigkeit

Unter dem Begriff „Sprechfertigkeit“ versteht die gegenwärtige Forschung das Vermögen eines Lerners, „Äußerungen adressatengerecht im sozialen Interaktionsprozess so zu verwenden, dass eine Verständigung gewährleistet ist.“ Es geht hier hauptsächlich um die Verständlichkeit. Das heißt: Die Sprechfertigkeit ist die Fähigkeit, sich mündlich auszudrücken, sodass der Inhalt der Aussagen des Sprechers vom Partner bzw. Zuhörer ausreichend verständlich wird (Pleines 2006: 10).

Wenn der Lernende etwas in der Fremdsprache äußern will, laufen drei mentale Prozesse gleichzeitig ab: Er muss sich ein Konzept machen (Was will ich sagen?), sich bemühen, passende Redemittel zu finden (Wie und womit drücke ich aus, was ich sagen will?), eigene Aussprache und Intonation überprüfen (Sind meine Aussprache und Intonation richtig?). Der Fremdsprachenunterricht soll diese mentalen Aktivitäten in Betracht ziehen und vor Augen haben, dass die Entwicklung der Sprechfertigkeit zeitintensiv ist.

---

Gute fremdsprachliche Sprechfertigkeit soll folgende Kriterien erfüllen:

- (1) **Akustische Klarheit:** Der Sprecher soll ohne zu laut zu sprechen gehört werden.
- (2) **Pragmatische Klarheit:** Die Aussagen des Sprechers sollen die Kommunikationssituation anpassen.
- (3) **Phonetische Klarheit:** Der Partner soll die Wörter des Sprechers identifizieren und die Aussagen verstehen. Überdies muss die Aussprache des Sprechers den phonetischen Regeln der Fremdsprache einhalten und seine Äußerungen korrekt artikulieren.
- (4) **Lexikalische Klarheit:** Die Wörter müssen aus der Fremdsprache kommen, d. h. sie haben ihren Ursprung in der Fremdsprache. Dabei soll der Sprecher über ausreichenden Wortschatz verfügen, wodurch er die gewünschte Bedeutung äußern kann.
- (5) **Syntaktische Klarheit:** Der Sprecher soll die syntaktischen Regeln der Fremdsprache beherrschen und seine Sätze nach diesen Regeln herstellen.
- (6) **Morphologische Klarheit:** Der Sprecher soll die verschiedenen Wörter korrekt konjugieren und deklinieren.
- (7) **Stilistische Klarheit:** Der Sprecher entscheidet sich über den zu verwendenden Stil aus dem pragmatischen Kontext und legt auch seine Syntax und Morphologie nach diesem Stil fest.
- (8) **Soziolinguistische Gebundenheit:** Der Sprecher muss die Standardsprache anstreben (vgl. Thau-Knudsen 2013).

Nach Bolte repräsentiert das Sprechen eine soziale Interaktion in dem Sinne, dass der Sprecher bzw. Sender auch Hörer bzw. Empfänger und

umgekehrt ist. Beide Gesprächspartner wechseln ihre Rollen ab und beeinflussen sich gegenseitig sowohl auf verbale als auch auf nonverbale Ebene. Im Gegensatz zum Schriftlichen ist das Mündliche zwar flüchtig, weniger gut aufnehmbar und kontrollierbar, aber auf der anderen Seite erlaubt es einfachere Strukturen und mehr Offenheit. Außerdem spielen Gestik und Mimik große Rolle bei der Verständigung (vgl. Bolte 2007: 4). Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GeR) unterscheidet bei der Sprechkompetenz zwischen:

- zusammenhängendem Sprechen, also einen Monolog oder eine Rede vor Publikum zu halten und
- der Fähigkeit, an Gesprächen teilzunehmen, wobei hier die Hörverstehens- und die Sprechkompetenz eng miteinander verknüpft sind.

Das Sprechen kann verschiedene Formen haben:

- Reproduktives Sprechen: automatisierend, das Lernen auswendig
- Rekonstruktives Sprechen: wiederholtes Hörverstehen, vorbereitetes freies Sprechen
- Konstruktives Sprechen: spontanes freies Sprechen

### 1.7 Methodisches Vorgehen

In der vorliegenden Untersuchung wird wie folgt vorgegangen:

**1. Bestimmung der Sprechfertigkeiten, die die DaF-Lehramtsstudierenden bei der mündlichen Produktion der Sprache beherrschen sollten.** Das wird dadurch geleistet:

- Sichtung der Fachliteratur in den folgenden Bereichen:  
„Dramapädagogik, Sprechfertigkeit“

- Identifizierung der Lernbedingungen der Studenten, ihre Interessen und ihre Lernbedürfnisse
- Erstellung der Sprechfertigkeiten in einer Liste und Beurteilung der Liste durch Spezialisten im DaF-Bereich.
- Erstellung der Endfassung der Liste

**2. Bestimmung der vorhandenen Sprechfertigkeiten bei der Zielgruppe.** Das wird durch folgende Schritte geleistet:

- Erstellung eines Sprechtests, der die wichtigsten Fertigkeiten des Sprechens unter Berücksichtigung der jeweiligen Niveaustufe einschließt.
- Durchführung des Sprechtests (Vortest)
- Erstellung eines Korrekturmaßstabs für den Vortest
- Statistische Auswertung der Ergebnisse und Bestimmung der Fertigkeiten, die bei den DaF-Lehrer-Studenten vorhanden sein sollten.

**3. Erstellung einer auf Dramapädagogik basierenden Unterrichtseinheit zur Förderung der Sprechfertigkeit bei den DaF-Lehramtsstudierenden.** Die folgenden Schritte sollen verfolgt werden:

- Berücksichtigung der neuen Tendenzen im Bereich „Dramapädagogik“ und „Sprachkompetenz“ und Sichtung der Literatur im Bereich „Module“
- Bestimmung der Ziele der verschiedenen Module
- Auswählen von Inhalten jedes Moduls
- Bestimmung der Veranstaltungstypen jedes Moduls (wie z. B. Vorlesungen, Seminare, Übungen, Workshops, Projekte usw. ...)

- Bestimmung der Lehr- und Lernmethoden und der einzusetzenden Medien
- Erstellung von Lernaktivitäten und Aufgaben
- Bestimmung der Lehrer- und Lernerrollen
- Auswählen von Evaluationsverfahren der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit
- Aufbau der Unterrichtseinheit anhand von dramapädagogischen Aktivitäten

**4. Realisierung der Unterrichtseinheit.** Das wird durch Folgendes geleistet:

- Umsetzung der Unterrichtseinheit
- Erstellung eines Sprechtests (Nachtest)
- Durchführung des Nachtests, um die Effizienz der Unterrichtseinheit zu überprüfen.
- Die Ergebnisse werden statistisch ausgewertet.
- Schlussfolgerungen und Konsequenzen für die Förderung der produktiven Kompetenz durch den Einsatz von Dramapädagogik bei den DaF-Lehramtsstudierenden werden dargestellt.

## 2. Theoretischer Teil

### **2.1 Sprechfertigkeit als didaktisches Konstrukt**

Laut Krumm (2001) ist die Sprechfertigkeit als didaktisches Konzept mit komplexen Zusammenhängen eng verbunden. Zwar gehören Sprechen und Schreiben zu den produktiven Fertigkeiten, aber Hören und Lesen sind den rezeptiven Fertigkeiten zugeordnet. Die Vermittlung der sprachlichen Fertigkeiten wird oft integrativ konstruiert. Bei einer Kommunikationssituation reagiert der Sprecher auf einen

---

Gesprächspartner, deswegen nimmt Sprechen Hören in Anspruch. Eine Tätigkeit wie das laute Vorlesen fasst in sich sowohl Lesen als auch Sprechen (vgl. Fandrych/Thonhauser 2008).

### **2.1.1 Sprechfertigkeit als Lernziel in der Fremdsprachendidaktik**

In der traditionellen Methode, d.h. Grammatik-Übersetzungsmethode, spielte das Sprechen kaum eine Rolle, da die Schriftlichkeit in dieser Epoche eindeutig Priorität hatte. In den praktisch orientierten neueren Ansätzen wurde das Sprechen wieder in den Mittelpunkt des Interesses gerückt und als Konversation im alltäglichen Sprachgebrauch betont (Hufeisen/ Neuner 2003: 227).

In den nachfolgenden audiolingualen/audiovisuellen Methoden bildete das Sprachlabor ein wichtiges technisches Hilfsmittel. Das Lernziel war die Entwicklung des Hörverständnisses und der Sprechfertigkeit, die eine korrekte Aussprache voraussetzte. Die Abfolge Hören/Nachsprechen wurde als pattern drills genannt, damit die grammatischen Strukturen automatisiert werden. Durch Nachahmung und Einübung von pattern drills soll die Fähigkeit entwickelt, in mündlichen Alltagssituationen möglichst schnell zu reagieren. Der Einsatz von mechanischen Übungen zur Verbesserung der mündlichen Sprachkompetenz wurde an dieser Methode kritisiert.

Der Ansatz der kommunikativen Didaktik legte den Akzent auf das selbständige, situationsbezogene Sprechen. Seither wird die „mündliche Kommunikation“ als das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts definiert.

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit in der Fremdsprache wird in den neueren Ansätzen als einen eigenständigen komplexen Prozess verstanden, der sich auf Aussprache und Konversation beruht.

### **2.1.2 Die Komplexität der Sprechfertigkeit**

Das Sprechen ist eine komplexe Fertigkeit, die produktive Interaktion unterschiedlicher Faktoren voraussetzt. Diese komplexe Fertigkeit setzt sich aus einigen Teilfertigkeiten zusammen, wie Aussprache, Wortschatz und kulturspezifische Aspekte (vgl. Krumm 2001: 5).

- **Korrekte Aussprache trainieren**

Mit einer guten und klaren Aussprache kann der Sprecher seinen Gesprächspartner beeindrucken. Der Begriff „Aussprache“ beinhaltet zwei Strukturen bzw. Merkmale, nämlich die segmentale (Vokale, Konsonanten) und die suprasegmentale (Melodie, Sprechtempo, Lautstärke, Akzentuierung und Rhythmus). Beide Strukturen sind miteinander eng verbunden und dürfen nicht getrennt werden. Das heißt, die Ausspracheübungen sollen sowohl die Laute als auch die verschiedenen Merkmale der gesprochenen Sprache umfassen. Nicht nur die Aussprache wird beim Sprechen geübt, sondern auch das Hören bzw. das Identifizieren und Differenzieren von Wörtern. (vgl. Hirschfeld 2011:3)

Eine gute und klare Aussprache zu haben, ist eine Übungssache. Deswegen ist es sinnvoll, die Aussprache immer wieder zu trainieren. Wenn man an der Automatisierung neuer Aussprachemuster arbeitet, ist ein regelmässiges Feedback von kompetenten Sprechern vonnöten. Außerdem soll die Betonung bzw. Akzentuierung geübt werden, indem Übungen sowohl zum Wortakzent als auch zum Satzakzent geboten werden. Weiters

sollen unterschiedliche Satzmelodien bei Aussagen, Satz- und Wortfragen erkannt werden.

Die abweichende Aussprache und der unrichtige Akzent können die Verständigung erschweren und Sprachhemmungen verursachen, welche einen negativen Einfluss auf die Lernmotivation ausüben. Aus diesem Grund müssen die Lernenden im DaF-Unterricht auf die Bewältigung verschiedener kultureller Kommunikationssituationen vorbereitet werden (vgl. Reeg 2012: 188f.).

Laut Hirschfeld ist der Erwerb der Aussprache einer Fremdsprache einer Reihe von Schwierigkeiten unterworfen. Diese Schwierigkeiten können sprachlicher Art oder individueller Art (psychisch oder physisch) sein. Die **sprachlichen** Schwierigkeiten gehen aus den Unterschieden zwischen der Ausgangssprache oder der früher gelernten Sprachen und der Zielsprache hervor. Die Übertragung von Elementen aus der Muttersprache oder den früher gelernten Sprachen (d.h. Interferenz) passiert im Bereich der Aussprache häufiger als in der Grammatik und Lexik. **Individuelle** Schwierigkeiten entstehen aufgrund verschiedener psychischen oder physischen Faktoren. Zu diesen Faktoren gehören laut Hirschfeld Hörprobleme, Artikulationsprobleme, psychische Probleme, Persönlichkeitsmerkmale und das Alter (vgl. Hirschfeld 2003: 189ff.).

- **Hören als Voraussetzung fürs Sprechen**

Ein Lerner soll eine Fremdsprache zuerst rezeptiv verstehen, damit er sie richtig sprechen kann. Das „Hören“ ist deswegen eine wichtige Voraussetzung zur Förderung des „Sprechens“. Die Lerner sollen ihre Aussprache, Sprechmelodie und Intonation durch authentisches Hörmaterial entwickeln. Die rezeptive Kompetenz „Hörverstehen“ ist von

besonderer Bedeutung für die Kommunikation. Aus diesem Grunde soll diese Fertigkeit schnellst möglich im Fremdsprachenunterricht trainiert und ausgebaut werden (vgl. Günther 2008: 27ff.).

- **Kulturspezifische Kompetenzen**

Im Fremdsprachenunterricht soll die interkulturelle Kompetenz geschult werden. Diese Kompetenz bietet den Lernenden die Möglichkeit, in verschiedenen kulturellen Kontexten interkulturell und situativ angemessen zu handeln. Der erfolgreiche Erwerb der interkulturellen Kompetenz hängt vor allem mit der Lernbereitschaft der Lernenden zusammen. Außerdem soll im Hinblick auf den Erwerb der interkulturellen Kompetenz die Kritikfähigkeit eingeschätzt werden. Diese Fähigkeit ist in drei Stufen zu fördern: (a) Kritik gegenüber der eigenen Kultur, (b) gegenüber fremden Kulturen, Konzepten und Methoden, (c) gegenüber der Kritik fremder Kulturen an der eigenen (vgl. Liang 2014: 53).

### **2.1.3 Sprechhemmungen im Fremdsprachenunterricht**

Ängste und Hemmungen beim mündlichen Gebrauch der Fremdsprache können den Lernprozess stark beeinträchtigen. Diese Hemmungen kommen in bestimmten sorgvollen und unruhigen Situationen vor, z. B. Tests oder Referate, in denen Lernende kritisiert und bewertet werden sollen.

Die Angst davor, ironische Kommentare von Lehrkraft oder von den Kameraden zu hören, hindert schüchterne und zurückhaltende Lerner an der aktiven Teilnahme am Unterricht.

Wenn die Lehrperson ungeduldig ist, kann dies den sprechenden Lerner ansonsten unter Druck setzen. Andere Lerner haben Probleme, sich vor anderen zu äußern. Lehrkräfte sollen zeigen, dass Fehler natürliche und menschliche Sache sind. Sie gehören selbstverständlich zum

Spracherwerbsprozess. Dieses Verhalten kann dazu beitragen, zurückhaltende Lerner sich von ihren Ängsten zu befreien.

Beushausen (1996: 23f.) nennt drei Ebenen von Sprechangst, die im Folgenden näher dargestellt werden:

**(a) die kognitiv-emotionale Ebene**

Diese kognitive Ebene umfasst das Gefühl, dass das Publikum (Lehrperson/ Kameraden) die eigene Leistung des Sprechers beurteilt. Was diese Ebene weiters anbelangt, ist es, dass der Sprecher die Situation als schwierig oder bedrohlich klassifizieren kann. In diesem Fall schätzt er seine Möglichkeiten und Sprachkompetenzen zur erfolgreichen Situationsbewältigung als unangemessen und mangelhaft ein. Unter einem emotionalen Druck ist es schwierig, sich in einer Fremdsprache zu artikulieren. Oft sind einige Lerner davon überzeugt, dass sie nur geringe Kompetenzen besitzen, obwohl sie über zufriedenstellende Fähigkeiten verfügen. Diese schlechte Einstufung der eigenen Leistungen stützt sich meistens nur auf subjektive Wahrnehmung eigener Fähigkeiten.

**(b) die psych-physiologische Ebene**

Zu den physiologischen Symptomen von Sprechangst gehören erhöhter Blutdruck, Schwitzen, Pulsbeschleunigung und Erröten.

**(c) die motorisch-behaviorale Ebene**

Zu dieser Ebene zählen die folgenden Symptome: monotone Melodie, verzögerte Wortfindung, Sprechblockaden, unangemessene Pausen, schnelles Sprechtempo, gesteigerter Atemfrequenz, kein Blickkontakt, angespannte Körperhaltung.

Lerner, die unter Schwierigkeiten bei der mündlichen Produktion leiden, sind meist in den anderen sprachlichen Fertigkeiten (Hören, Lesen,

Schreiben) besser, weil sie sich nicht als unsicher wegen der Kommunikationssituation fühlen.

In solchen Fällen haben besonders Partner- und Gruppenarbeit eine unterstützende Funktion, in denen die Lerner nicht vor dem ganzen Plenum sprechen müssen. Ebenfalls eignen sich Rollenspiele sehr gut als Methode, mit deren Hilfe man Sprechhemmungen abbauen kann. Überdies sollen Lehrkräfte bedenken, dass scheue Lerner oft mehr Zeit für die Formulierung von Aussagen benötigen (vgl. Roche 2008: 36).

## 2.2 Dramapädagogik

In diesem Teil soll beleuchtet werden, wie Dramapädagogik den Fremdsprachenunterricht in Richtung ganzheitlicher Erfahrung verwandeln könnte. Die Welt von heute verändert sich schnell. Deswegen werden von den Menschen andere Fähigkeiten und Fertigkeiten verlangt als vorher. Dies erfordert auch andere Unterrichtsformen und führt dazu, kreativen Unterrichtskonzepten größeren Raum zu geben.

### 2.2.1 Unterrichtsphasen im dramapädagogisch orientierten Unterricht

Um die methodische Gestaltung von dramapädagogischem Unterricht zu konkretisieren, wird im Folgenden eine Abfolge von Unterrichtsphasen, die Schewe in seiner Arbeit von 1993 nutzte, veranschaulicht. Jede Phase verfolgt verschiedene Zielsetzungen. Diese Phasen beschreiben die Ebenen von Unterricht, auf der Lehrer und Lerner Handlungssituationen inszenieren.

#### Sensibilisierungsphase (Phase A)

In dieser Phase geht es im Grunde genommen darum, Lerner auf die gemeinsame dramapädagogische Arbeit aufmerksam zu machen. Zu diesem Zweck dienen *Interaktionsspiele* und isolierte Übungen, die eine

Atmosphäre des Vertrauens und der Entspannung kreieren. Sie setzen sich zum Ziel:

- vertrauter miteinander zu werden;
- eine bequeme Atmosphäre hervor zu bringen;
- sich bekannt mit einem Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß zu machen.

In dieser Phase sollen die Lerner sich von "erstarrten Lernhaltungen" schrittweise trennen und zu freier(er) Bewegung im Raum motiviert werden (Schewe 1993: 51f.).

### **Kontextualisierungsphase (Phase B)**

Hier sollen die Lerner über einen längeren Zeitraum in der Phantasie in einem zielgerichteten, in sich stimmigen Handlungskontext handeln und diesen als bestehende Realität annehmen. Eine Identifikation mit der fiktiven Situation und der Figur wird angestrebt (vgl. ebd.).

### **Intensivierungsphase (Phase C)**

Eine Phase C wird in Gang gesetzt, wenn die Lerner über einen längeren Zeitraum gute Erfahrung mit dem Einsatz von Dramapädagogik gemacht hatten. Dabei würden sie sprachlich in produktiver, rezeptiver und reflexiver Hinsicht aktiv. Außerdem wird ihre künstlerische Handlungsfähigkeit entwickelt, indem die Lerner bei der Gestaltung der szenischen Phantasien die Funktion von Künstlern (Regisseuren, Schauspielern und Dramatikern) übernehmen (vgl. ebd. 409 ff.).

Zusammenfassend lassen sich diese Phasen<sup>2</sup> im folgenden stufenförmigen Ablaufplan herauskristallisieren:

---

<sup>2</sup> Tselikas nennt diese drei Phasen: die Aufwärmphase, die Phase der Hauptarbeit und die Abschlussphase (Tselikas 1999: 44).

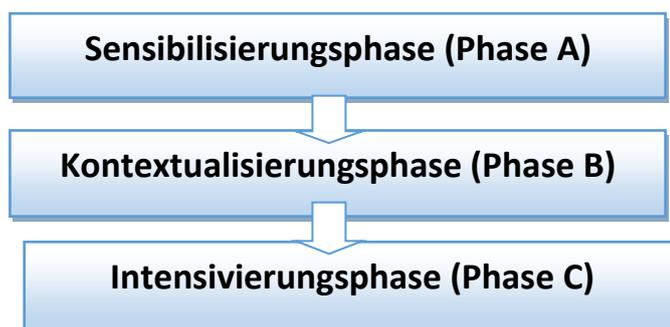


Abb. 1: Ablaufplan eines dramapädagogischen Unterrichts (eigene Darstellung)

### 2.2.2 Dramapädagogik: Förderung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht sollen alle Ebenen<sup>3</sup> der Zielsprache entwickelt werden. Im Folgenden wird kurz dargestellt, wie diese Entwicklung anhand von Dramapädagogik – mit Fokus auf Sprechen – möglich ist.

Freier Ausdruck und Aussprache sind entscheidende Merkmale in Dramapädagogik. Durch dramapädagogische Maßnahmen können Sie im DaF-Unterricht zu einer alltäglichen Routine werden, die Spaß macht.

Durch Rollenspiele, die Interpretationen der Lernenden verlangen, oder durch kleine Projektarbeiten zu geeigneten Themen können diskursive Fertigkeiten entfaltet werden. Die wichtigsten Dramapädagogen<sup>4</sup> unterscheiden zwischen Rollenspielen im Rahmen des Dramaansatzes von den traditionellen Dialogen, die sich in Schulbüchern befinden. Rollenspiele im dramapädagogischen Ansatz sind dadurch gekennzeichnet, dass keine starre Situation vorgegeben, in der die Rollen und Sprache von Anfang an festgestellt werden. Die Geschichten sollen die Lernenden vielmehr dazu ermutigen, dynamische, interessante und überraschende Elemente aufzubauen. Auf diese Weise können sie sich sowohl inhaltlich als auch sprachlich kreativ einbringen (vgl. Weitz 2013: 7f.).

<sup>3</sup> (z. B. die phonologische, syntaktische, diskursive Wortschatzebene)

<sup>4</sup> (z. B. Schewe 1998: 334ff.)

### 3. Beschreibung der empirischen Studie

#### 3.1 Zielgruppe

An der empirischen Studie beteiligt waren 21 angehende DaF-Lehramtsstudierenden im zweiten Studienjahr. Ihr Sprachniveau war B2. Sie sind in der Regel 18 bzw. 20 Jahre alt. Die drei Teile des dramapädagogischen Unterrichtsprojekts werden mit der Gruppe durchgearbeitet. Die Studie wird im SoSe 2017 des akademischen Jahres 2016-17 umgesetzt. Die Umsetzung erfolgte durch den direkten Unterricht, also kein Online-Unterricht.

#### 3.2 Das Forschungsdesign (Vortest-Nachtest-Design mit einer Testgruppe)

In diesem Teil werden das Forschungsdesign und die angewandten Methoden erklärt. Das Forschungsdesign der vorliegenden Untersuchung lässt sich wie im folgt beschreiben:

Man hat eine Testgruppe und erhebt Daten zu deren Sprechfähigkeit („vorher“). Dann wird eine Unterrichtseinheit eingesetzt zur Verbesserung der Sprechfähigkeit („Behandlung“). Sie basiert auf dramapädagogischen Konzepten. Danach werden wieder von denselben Probanden Daten zur Sprechfähigkeit erhoben („nachher“). Es liegen also gar keine anderen Personen in der Gruppe vor. Da die Leistung der gleichen Probanden zu verschiedenen Zeitpunkten gemessen wurde, sind die Daten der Stichprobe voneinander abhängig. Die folgende tabellarische Übersicht gibt einen Überblick über die in dieser Untersuchung ausgeführte Datenanalyse:

Stichprobenanzahl	Unabhängig vs. abhängig	Signifikanztest	Voraussetzung
21	abhängig	t-Test bei abhängigen Stichproben	Normalverteilung innerhalb der Probanden

Abb. 2: Überblick über Datenanalyse (eigene Darstellung)

### 3.3 Forschungsinstrumente

- (1) Liste der Sprechteilfertigkeiten
- (2) Sprechtest (Vor- und Nachtest)
- (3) Die Unterrichtseinheit
- (4) Der Korrekturmaßstab für den Sprechtest
- (5) Fragebogen zur Bewertung des Arbeitsprozesses

### 3.4 Komponenten des dramapädagogischen Unterrichtsprojekts

In diesem Projekt wird ausführlich eine Unterrichtseinheit dargestellt, die drei Ebenen eines dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts (*Sensibilisierungsphase* (Phase A), *Kontextualisierungsphase* (Phase B) und *Intensivierungsphase* (Phase C)) nach der Auffassung von Schewe 1993 berücksichtigt.

Die drei Unterrichtssequenzen wurden mit der Zielgruppe „Lehramtsstudierenden des zweiten Studienjahres im akademischen Jahr 2016-2017“ durchgeführt.

Das dramapädagogische Unterrichtsprojekt umfasst die folgenden Lernziele, Inhalte, Sozialformen sowie die Unterrichtsmittel:

#### 3.4.1 Lernziele

Die allgemeinen Lernziele bestehen im angestrebten Ergebnis, die Sprechfertigkeit der DaF-Lehramtsstudierenden an der Pädagogischen Fakultät durch die Realisierung des Unterrichtsprojekts zu fördern.

#### 3.4.2 Inhalte

Es besteht aus drei Bausteinen mit drei verschiedenen Themen, die zur Entwicklung der Sprechfertigkeit beitragen könnten:

**Thema 1:** Weiterreisen durch Traumwelten

**Thema 2:** Willis Luftschloss

**Thema 3:** Texte ins Spiel bringen – In einer Rolle sprechen anhand von Ernst Jandls Gedicht „Fünfter sein“

### 3.4.3 Sozialformen

Die verwendeten Sozialformen sind:

- Einzelarbeit
- Partnerarbeit
- Gruppenarbeit
- Plenum/Unterrichtsgespräch
- Frontalunterricht

### 3.4.4 Medien und Unterrichtsmittel

- Tafel/Tafelstifte
- Fotos
- Karten und Farbstifte
- Plakate
- CD
- Körperhaltung

### 3.4.5 Verwendete Produktive Strategien

Die Inszenierung von Unterrichtsinhalten durch Lerngruppe und Lehrer erfolgt mittels verschiedener *Inszenierungsmuster*, die sich in der didaktischen Realität des Unterrichts durch folgende produktive Strategien herausgebildet haben:

- Erzählkette
- das antizipative Lesen
- Produktive Darstellung des Gesamtverständnisses von Texte
- Erzählstuhl

- Kommentarlawine
- Fantasiereise als imaginatives Verfahren
- Stegreifspiel

#### **3.4.6 Evaluation**

- Ein Fragebogen zur Bewertung des Arbeitsprozesses seitens der Teilnehmer wird erstellt.
- Ein Sprechtest zur Bewertung der Sprechfertigkeit bei den Teilnehmern.
- Ein Beobachtungsbogen zur Bewertung der sprachlichen Reaktionen der Teilnehmer auf die Fragen des Sprechtests.

### **3.5 Die Durchführung der vorgeschlagenen Unterrichtseinheit**

Die Umsetzung der Unterrichtseinheit dauerte neun Wochen im Studienjahr 2016/2017, mit 2 Stunden wöchentlich. Die Praktizierung der Unterrichtseinheit begann am 11. 02. 2017 bis 15. 04. 2017. Die Unterrichtseinheit umfasst insgesamt 18 Wochenstunden, die wie folgt aufgeteilt werden:

- Der Vortest dauert eine Unterrichtsstunde.
- Eine Unterrichtsstunde für die Bewusstmachung und Erklärung von Zielen der Unterrichtseinheit und deren einzelnen Module.
- 6 Treffen für Unterrichten der Unterrichtseinheit.
- Der Nachtest dauert eine Unterrichtsstunde.

### **3.6 Statistische Auswertung der Ergebnisse**

Für die statistische Auswertung der erhobenen Daten folgt die vorliegende Untersuchung den nachstehenden Schritten:

- Deutung der Verteilungsform

- Entscheidung, ob es sich von unabhängigen oder verbundenen Stichproben handelt
- Bestimmung des richtigen Testverfahrens
- Ergebnisse und Signifikanz des t-Tests
- Berechnung der Effektstärke

### 3.6.1 Deutung der Verteilungsform

Um die Verteilungsform der Stichprobe zu überprüfen, wird Shapiro-Wilk-Test<sup>5</sup> vorgenommen, der zeigt, dass sich die Messwerte unimodal<sup>6</sup> und symmetrisch um einen Mittelwert verteilen, so dass eine normale (Gaußsche)<sup>7</sup> Glockenkurve entsteht (Büning/ Trenkler: 1994).

Die folgende Tabelle stellt dar, dass die Normalverteilung der Stichprobe mit hohem Signifikanzniveau besteht, weil das Ergebnis größer als 0,05. Das heißt: Die zu testende Verteilung ist eine Normalverteilung. Weiterhin zeigt das Histogramm, dass die Normalverteilung signifikant ist.

#### Test auf Normalverteilung

Vorte st	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statisti k	df	Signifi kanz.	Statisti k	df	Signifi kanz
Nachte	60.00	.260	2	.		
st	65.00	.260	2	.		
	68.00	.211	3	.	.991	3
	75.00	.260	2	.		
	76.00	.260	2	.		

Abb. 3: Test auf Normalverteilung

<sup>5</sup> Shapiro-Wilk-Test auf Normalverteilung wird hier eingesetzt, da der Stichprobenumfang weniger als 50 Befragte ist. Dieser Test wurde von Samuel Shapiro und Martin Wilk entwickelt und erst im Jahr 1965 bekannt gemacht.

<sup>6</sup> Sie haben nur einen Gipfel.

<sup>7</sup> Nach Carl Friedrich Gauß genannt.

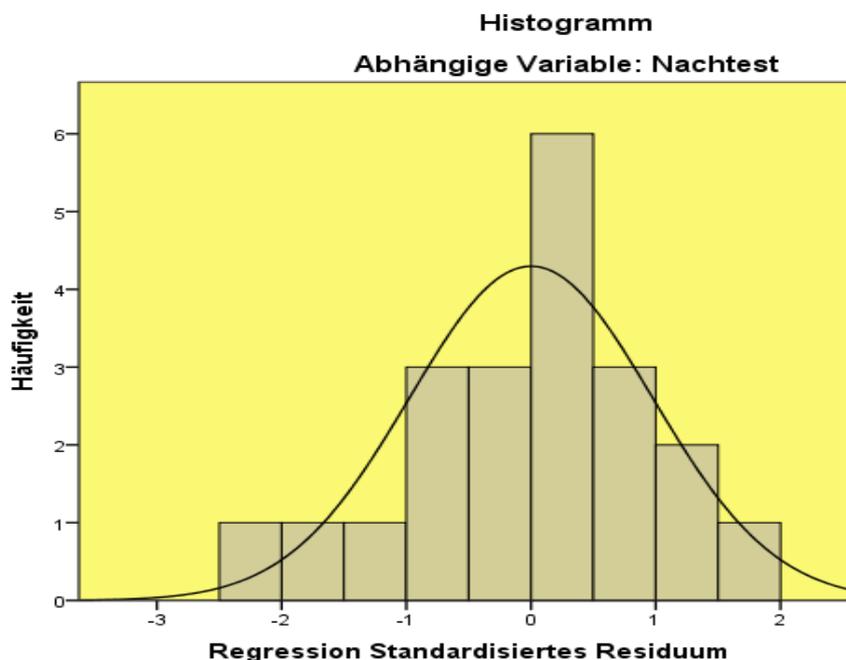


Abb. 4: Histogramm der Normalverteilung

Es ist jedoch nicht ausreichend, nur die Verteilungsform zu bestimmen, um den richtigen Test auswählen zu können. Des Weiteren muss klar gemacht werden, ob es unabhängige oder verbundene Stichproben gäbe.

### **3.6.2 Festlegung des Stichprobentyps (unabhängig oder verbunden)**

In der vorliegenden Arbeit stehen die Daten in Verbindung zueinander, da wir dieselbe Experimentalgruppe haben und ihre Leistung wird zu zwei verschiedenen Zeitpunkten gemessen: einmal vor der Behandlung (Vortest) und ein anderes Mal nach der Behandlung (Nachtest). Es soll überprüft werden, ob die auf Dramapädagogik basierende Unterrichtseinheit zur Förderung der Sprechfertigkeit bei den Probanden gewirkt hat.

### 3.6.3 Bestimmung des Testverfahrens

Das passende Testverfahren für die vorliegende Untersuchung ist t-Test bei gepaarten Stichproben mit SPSS. Die folgende Tabelle zeigt, dass die Mittelwerte augenscheinlich im Vor- und Nachtest etwas unterscheiden.

**Statistik bei gepaarten Stichproben**

	Mittelwert	N	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
Paare Nacht n 1 est	<b>97.9048</b>	<b>21</b>	<b>8.30605</b>	<b>1.81253</b>
Vortest	<b>69.4286</b>	<b>21</b>	<b>6.54654</b>	<b>1.42857</b>

Abb. 5: Stichprobenstatistik

Aus der folgenden Tabelle lässt sich berechnen, dass die Daten der ersten und zweiten Erhebung miteinander korrelieren. Das bedeutet: Die zwei Messungen sind sich ähnlich und innerhalb eines Messwertpaares eher geringere Unterschiede auftreten als zwischen den Paaren. Für die Stichprobe ergibt sich eine sehr hohe Korrelation von  $r = 0.774$

<b>Korrelationen bei gepaarten Stichproben</b>				
		N	Korrelation	Signifikanz
Paare n 1	Nachttest & Vortest	21	.774	.000

Abb. 6: Korrelation der Daten der beiden Messzeitpunkte

### 3.6.4 Ergebnisse und Signifikanz des t-Tests

**Test bei gepaarten Stichproben**

	Gepaarte Differenzen				T	df	Sig. (2-seitig)	
	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
				Untere				Oberere

## Test bei gepaarten Stichproben

		Gepaarte Differenzen					T	df	Sig. (2-seitig)
		Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes	95% Konfidenzintervall der Differenz				
					Untere	Oberere			
Paaren 1	Nachtest - Vortest	28.47619	5.25946	1.14771	26.08211	30.87027	24.811	20	.000

Abb. 7: Teststatistik

Aus der Tabelle beträgt die Teststatistik  $t = 24.811$  und der Signifikanzwert  $p = .000$ . Deswegen ist der Unterschied signifikant<sup>8</sup>: Das heißt, dass die Mittelwerte im Vor- und Nachtest sich unterscheiden ( $t = 24.811$ ,  $p = .000$ ,  $n = 21$ ).

**3.6.5 Berechnung der Effektstärke**

Es stellt sich die Frage, ob der Mittelwertunterschied groß genug ist, um ihn als wichtig zu bewerten. Zur Berechnung der Effektstärke wird die folgende Formel verwendet:

$$r = \sqrt{\frac{t^2}{t^2 + df}}$$

$$r = 0.98$$

Zur Beurteilung der Effektgröße eignet sich die von Cohen vorgeschlagene Klassifizierung (1992: 157):

- $r = .20$  (kleiner Effekt)
- $r = .50$  (mittlerer Effekt)
- $r = .80$  (großer Effekt)

<sup>8</sup> Eine statistische Signifikanz liegt vor, wenn der p-Wert kleiner/gleich 0,05 ist.

Somit entspricht eine Effektstärke von **.98** einem **starken Effekt**.

### 3.7 Endergebnisse

Es zeigt sich, dass die auf Dramapädagogik stützende Unterrichtseinheit einen statistisch signifikanten Einfluss auf die Förderung der Sprechfertigkeit hat ( $t = 24.811$ ,  $p = .000$ ,  $n = 21$ ). Nach der Durchführung der Unterrichtseinheit ( $M = 97.9$ ,  $SD = 8.3$ ) schneiden die Probanden signifikant besser ab als vor ihrer Realisierung ( $M = 69.4$ ,  $SD = 6.5$ ). Die Effektstärke nach Cohen 1992 liegt bei  $r = .98$  und hat damit einen starken Effekt.

### 3.8 Abschließende Betrachtung und Diskussion

Die Arbeit versteht sich als ein Beitrag zur Erforschung des möglichen Einflusses des Konzepts Dramapädagogik als Unterrichtsansatz auf die Entwicklung der Sprechfertigkeit bei den ägyptischen DaF-Lehramtsstudierenden. In diesem Rahmen wird eine auf Dramapädagogik basierende Unterrichtseinheit umgesetzt. Als theoretische Grundlage dienen fremdsprachendidaktische Forschung über Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht sowie die Dramapädagogik. Hervorzuheben ist an dieser Stelle, dass die Dramapädagogik ein erfolgreicher Lehransatz im ägyptischen DaF-Unterricht ist. Diese Pädagogik trägt dazu bei, die produktiven Bereiche der Sprache sowie die mündliche Kommunikation zu fördern.

In einer kritischen Auseinandersetzung mit der Fragestellung der Arbeit lassen sich für die dramapädagogische Lehrpraxis allgemeine Prinzipien herausfiltern und in anderen Unterrichtskontexten anwenden.

Die in dieser Arbeit aufgeführten Anregungen, besonders im empirischen Teil, können eine gute Grundlage für die didaktische Aneignung des

dramapädagogischen Konzepts sein. DaF-Lehrkräfte können positive Erfahrungen durch den Einsatz von Dramapädagogik in ihrer Unterrichtspraxis machen, wodurch sie flüssiges und automatisiertes Sprechen bei ihren Lernenden trainieren können.

Obwohl die Umsetzung dieses Konzepts fremdsprachliche Lernprozesse unterstützt, können Lehrer auf ein Problem stoßen, nämlich: Ist Dramapädagogik ein Grundprinzip von Lehren und Lernen oder eine Ergänzung zu traditionellem Unterricht?

Ich persönlich bin der Ansicht, dass der Fremdsprachenunterricht dramapädagogisch gestaltet werden kann, d. h. Dramapädagogik kann zu einem Grundprinzip des Lehrens und Lernens werden, wenn

- a) Lehrkräfte von der dramapädagogischen Arbeitsweise überzeugt sind.
- b) die förderlichen Rahmenbedingungen da sind (wie z. B. Akzeptanz, Anzahl der Lerngruppe (nicht über 20 Teilnehmer), bewegungsfreundliche Räumlichkeit).

Für eine kritische Reflektion bei der Umsetzung der empirischen Studie empfand ich die Ungeduld, besonders von einigen Studierenden. Bei einigen Unterrichtssequenzen dauerte es lange Zeit und diese Studenten haben es gelangweilt. Sie wollten nicht mehr teilnehmen. Mit etwas Geduld und methodischer Abwechslung konnte ich gerade diese wieder etwas positiv in den Unterricht zurückführen. Überdies wurde deutlich, dass die individuellen Probleme mit der Sprache klarer wurden und man konnte dann gezielt dazu Unterricht darbieten. Aus der eigenen Erfahrung bei der Realisierung der dramapädagogisch orientierten Unterrichtseinheit lässt sich vor allem entnehmen, dass sowohl Lehrkräfte als auch Lerner in

---

dramapädagogische Formen erst wachsen sollen. Das heißt: Sie sollen sich mit diesem Unterrichtstyp vertraut werden.

Auf der Makroebene soll die Lehrerbildung die Entwicklung der pädagogischen Fähigkeiten bei den Lehrern ernstnehmen. Die Lehrerfortbildungsprogramme sollen darauf vorbereiten, mit Hilfe von entsprechenden Inszenierungstechniken ihren Fremdsprachenunterricht immer wieder produktiv zu gestalten, indem sie fiktive Kontexte schaffen. Abschließend lässt sich sagen, dass Fremdsprachenlehrer die Fremdsprache körperlich inszenieren und dabei ihre Spontaneität und schöpferische Kräfte entwickeln sollen.

**Literaturverzeichnis**

Beushausen, U. (1996): Sprechangst, Erklärungsmodelle und Therapieformen, Westdeutscher Verlag, Opladen.

Bimmel, P./ Rampillon, U. (2004): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23, 5. Auflage, München.

Blanckenburg, M. v.; Haack, A. (2016): Get Your Point Across. Mit dramapädagogischen Methoden monologisches Sprechen und language awareness fördern. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 50 (2016) 142, S. 32-37.

Büning, H./ Trenkler, G. (1994): Nichtparametrische statistische Methoden. Walter de Gruyter.

Cohen J. (1992): A power primer. Quant. Meth. Psychol. 112: 155–159.

Elis, F.; Blanckenburg, M. v.; Haack, A. (2016): In die dramapädagogische Arbeit ein- und aussteigen. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 50 (2016) 142, S. 24.

Even, S. (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache, München.

Fandrych, C./ Thonhauser, I. (Hrsg.) (2008): Fertigkeiten - integriert oder separiert? Zur Neubewertung der Kompetenzen und Fertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. Praesens, Wien.

Glaboniat, M. u. a. (2013): Profile Deutsch. Langenscheidt, München.

Günther, H. (2008): Bewusst hören, besser sprechen. Beltz, Weinheim u. a.

Hirschfeld, U. (2003): Phonologie und Phonetik in Deutsch als Fremdsprache. In: Altmayer, C./Forster, R. (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache: Wissenschaftsanspruch – Teilbereiche – Bezugsdisziplinen, Peter Lang, Frankfurt/M. u.a., 189-233.

- 
- Hirschfeld, U. (2011): Phonetik im Kontext mündlicher Fertigkeiten. In: *Babylonia* 02/11.
- Hufeisen, B./Neuner, G. (Hrsg.) (2003). *Mehrsprachigkeitskonzept – Tertiärsprachen – Deutsch nach Englisch*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Klieme, E. (2004). Was sind Kompetenzen und wie lassen sie sich messen? *Pädagogik*, 56(6), 10-13.
- Krumm, H.-J. (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert – kombiniert – integriert. In: *Fremdsprache Deutsch* 24, 5-12.
- Lehmann, C. (2007): "Linguistic competence: Theory and empiry." In: *Folia Linguistica* 41, 223-278.
- Liang, Y. (2014): Kulturspezifische Perspektiven interkultureller Kompetenz. In: *Interculture Journal (Online-Zeitschrift für interkulturelle Studien)*. Band 13/22. S. 45-56.
- Maley, A./ Duff, A. (1978): *Drama techniques in Language Learning*, Cambridge.
- Meyer, H. (1987): *Unterrichtsmethoden*. 2 Bde. Scriptor, Frankfurt am Main.
- Pfister, M. (2001): *Das Drama*. Wilhelm Fink, München.
- Pleines, J. (2006): Elemente des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts in den Dialogen des Georg von Nürnberg. In: Glück, H./Morcinek, B. (Hrsg.): *Ein Franke in Venedig*. Harrassowitz. Wiesbaden.
- Reeg, U. (2012): Sprechen rezipieren, reflektieren und trainieren: Zum Erkenntnis- und Lernwert zeitgenössischer Theatertexte für gesprochene Sprache. In: Reeg, U./Gallo, P./Moraldo, S. M. (Hrsg.): *Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht: Zur Theorie und Praxis eines Lerngegenstandes*, Waxmann.
- Roche, J. (2008): *Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik*. Tübingen.

Schewe, M. (1993): Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis. Oldenburg, Zentrum für pädagogische Berufspraxis.

Schewe, Manfred L. (1998): Dramapädagogisch lehren und lernen. Jung, Udo O. H. (ed.): Praktische Handreichung für Fremdsprachenlehrer. Frankfurt, Bern, New York: Peter Lang, 334–340.

Schnell, R./Hill, P. B./Esser, E. (2013): Methoden der empirischen Sozialforschung, 10. Edition. Oldenburg, München

Surkamp, C.; Elis, F. (2016): Dramapädagogik. Spielerisch Sprache lernen. In: Der fremdsprachliche Unterricht. Englisch, 50 (2016) 142, S. 2-8.

Trim, J/ North, B. et al. (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Europarat, Straßburg.

Tselikas, E. (1999): Dramapädagogik im Sprachunterricht. Orell Füssli Verlag, Zürich.

Wagner, B. J. (1998): Das Leben erfassen und gestalten. Darstellendes Spiel im Pädagogischen Raum mit Dorothy Heathcote. Übersetzt von Christel Barkhausen. Verlag: Die blaue Eule, Essen.

Weinert, F. E. (1999). Concepts of competence. Definition and selection of competencies. München: Max-Planck-Institut für Psychologische Forschung.

Weitz, M. (2013): Classrooms as stages. Dramapädagogik im Englischunterricht. In: Grundschulmagazin Englisch, 11 (2013) 4, S. 7-8

Wolff, D. (2002): Fremdsprachenlernen als Konstruktion. Grundlagen für eine konstruktivistische Fremdsprachendidaktik. Peter Lang.

#### Internetquellen

Bolte, H. (2007): Soweit die Stimme trägt - Raum für die persönliche Stimme und für Mündliches beim unterrichtlichen Sprach(en)lernen durch Orchestriertes Sprechen. In: Zeitschrift für Interkulturellen

Fremdsprachenunterricht 12(2). Online: [http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt\\_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm](http://spz1.spz.tu-darmstadt.de/projekt_ejournal/jg-12-2/allgemein/beitra33.htm) (2.8.2016).

Jude, N. (2008): Zur Struktur von Sprachkompetenz. Dissertation. Frankfurt am Main: [www.dissonline.de](http://www.dissonline.de) (25/10/2015)

Thau-Knudsen, E. (2013): Sprechfertigkeit in handelndem Sprachbad. Online: <http://www.thau-knudsen.dk/dokumenter/interne/index.php?id=544> (1.8.2016)