



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Theaterpädagogik und digitale Medien: Innovative Wege zur Sprachförderung im
Fremdsprachenunterricht**

**Θεατροπαιδαγωγική και ψηφιακά μέσα: Καινοτόμοι δρόμοι για την ενίσχυση της
γλωσσικής μάθησης στη διδασκαλία ξένων γλωσσών**

ΔΕΛΛΙΟΥ ΠΟΛΥΞΕΝΗ

A.M. 515653

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: ΜΠΕΡΜΠΕΡΟΓΛΟΥ ΠΑΡΑΣΧΟΣ

ΠΑΤΡΑ, ΙΟΥΝΙΟΣ 2025

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.

Δέλλιου Πολυξένη

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Συν-Επιβλέπων Καθηγητής:

Δρ. Ζέππος Δημήτριος

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Πάτρα, Ιούνιος 2025

Ein besonderer Dank gilt meinem Betreuer, Dr. Berberoglu Paraschos, der mich mit fachlicher Kompetenz, klarem Feedback und motivierendem Zuspruch durch alle Phasen dieser Arbeit begleitet hat. Ebenso danke ich den teilnehmenden Lernenden für ihre Offenheit, Begeisterung und Kreativität, da ohne sie diese Arbeit nicht denkbar gewesen wäre. Nicht zuletzt danke ich auch meiner Familie für die geduldige Unterstützung in allen Momenten, in denen Studium und Alltag miteinander ringen mussten.

Ιδιαίτερες ευχαριστίες οφείλω στον επιβλέποντά καθηγητή μου Δρ. Μπερμπέρογλου Παράσχο, που με καθοδήγησε με επιστημονική ακρίβεια, σαφές ανατροφοδοτικό σχόλιο και ενθαρρυντική παρουσία σε όλα τα στάδια της συγγραφής. Ευχαριστώ επίσης θερμά τους συμμετέχοντες μαθητές για το άνοιγμα, τη δημιουργικότητα και την προθυμία τους, γιατί χωρίς αυτούς η εργασία αυτή δεν θα μπορούσε να υπάρξει. Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την υπομονή και τη στήριξή της σε όλες εκείνες τις στιγμές που η καθημερινότητα έπρεπε να συνυπάρξει με τις απαιτήσεις της έρευνας.

Zusammenfassung

Die vorliegende Diplomarbeit beschäftigt sich mit der Einführung von Theaterpädagogik und digitalen Medien im DaF-Unterricht. Die Theaterpädagogik als eine besonders wirkungsvolle Methode in der Sprachförderung und die digitalen Medien eröffnen neue didaktische Perspektiven im DaF-Unterricht, indem sie Motivation, Interaktion, Sprachbewusstsein und Individualisierung fördern. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage, inwieweit die Integration digitaler Medien in theaterpädagogischen Ansätzen das Sprachlernen auf ein neues Niveau heben kann.

Ziel dieser Masterarbeit ist es, zu belegen, dass digital unterstützte theaterpädagogische Methoden sprachliche Kompetenzen im DaF-Unterricht effektiver als traditionelle Methoden fördern. Dabei soll insbesondere gezeigt werden, dass digitale Tools die Sprachproduktion, die kreative Ausdrucksfähigkeit sowie das Selbstvertrauen der Lernenden stärker als traditionelle theaterpädagogische Verfahren unterstützen.

Geplant wurde eine vergleichende empirische Untersuchung mit einer Experimentalgruppe (digitale Theaterpädagogik) und einer Kontrollgruppe (klassische Theaterpädagogik) im privaten DaF-Unterricht mit Sprachstandserhebungen (vor und nach der Unterrichtsreihe), Fragebögen zur Motivation und Selbsteinschätzung. Zusätzlich wurde ein Online-Fragebogen unter DaF-Lehrkräften durchgeführt, um externe Perspektiven auf die Potenziale und Herausforderungen digitaler Theaterpädagogik im Unterrichtskontext zu erfassen.

Die Rückmeldungen der befragten Lehrkräfte zeigten eine große Offenheit gegenüber digitalen Formaten: 85 % sehen in digitalen Theatermethoden ein hohes Potenzial zur Förderung der Kreativität, 75 % berichten von gesteigerter Lernmotivation durch digitale Tools. Gleichzeitig wurde der Bedarf an gezielter didaktischer Fortbildung betont, da nur 30 % die Anwendung digitaler Theatermethoden als unkompliziert empfanden.

Auch die Ergebnisse der Lernenden bestätigen die Hypothese der Arbeit. Die Experimentalgruppe zeigte signifikant stärkere Fortschritte in lexikalischer Vielfalt,

grammatischer Korrektheit, emotionalem Ausdruck und performativer Präsenz. Darüber hinaus äußerten die Lernenden eine gesteigerte Motivation und ein höheres Maß an Selbstwirksamkeit im Vergleich zur Kontrollgruppe.

Diese Ergebnisse bestätigen die Ausgangshypothese und belegen, dass digital unterstützte theaterpädagogische Verfahren das Sprachlernen im DaF-Unterricht auf mehreren Ebenen nachhaltig fördern können. Die Arbeit soll Impulse für eine innovative Fremdsprachendidaktik liefern, die theaterpädagogische Prinzipien mit den Potenzialen digitaler Medien verbindet.

Schlüsselwörter:

Theaterpädagogik, Digitale Medien, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Sprachförderung, Sprachproduktion, Kreativität, Selbstvertrauen, Interaktion, Motivation, Individualisierung, Digitale Tools, Empirische Untersuchung, Experimentalgruppe, Kontrollgruppe, Fremdsprachendidaktik

Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία ασχολείται με την εισαγωγή της θεατροπαιδαγωγικής και των ψηφιακών μέσων στη διδασκαλία των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας (DaF). Η θεατροπαιδαγωγική, ως μια ιδιαίτερα αποτελεσματική μέθοδος γλωσσικής ενίσχυσης καθώς και τα ψηφιακά μέσα προσφέρουν νέες διδακτικές προοπτικές στον τομέα της Διδασκαλίας των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας, ενισχύοντας το γλωσσικό κίνητρο, την αλληλεπίδραση, τη γλωσσική επίγνωση και την εξατομίκευση της μάθησης.

Με βάση αυτό το πλαίσιο, τίθεται το ερώτημα, σε ποιο βαθμό η ενσωμάτωση των ψηφιακών μέσων σε θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορεί να αναβαθμίσει τη γλωσσική μάθηση.

Στόχος της μεταπτυχιακής εργασίας είναι να αποδειχθεί ότι οι θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι που υποστηρίζονται ψηφιακά προάγουν πιο αποτελεσματικά τις γλωσσικές δεξιότητες στην εκμάθηση της γερμανικής ως ξένης γλώσσας σε σύγκριση με τις παραδοσιακές μεθόδους. Ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στο γεγονός ότι τα ψηφιακά εργαλεία ενισχύουν περισσότερο την παραγωγή λόγου, τη δημιουργική εκφραστικότητα και την αυτοπεποίθηση των μαθητών από ό,τι οι κλασικές θεατροπαιδαγωγικές τεχνικές.

Ο σχεδιασμός περιλάμβανε μια συγκριτική εμπειρική μελέτη με μια πειραματική ομάδα (ψηφιακή θεατροπαιδαγωγική) και μια ομάδα ελέγχου (κλασική θεατροπαιδαγωγική) στο πλαίσιο του ιδιαίτερου μαθήματος των γερμανικών ως ξένη γλώσσα, η οποία θα περιλαμβάνει αξιολόγηση γλωσσικού επιπέδου (πριν και μετά τη διδακτική ενότητα) και ερωτηματολόγια σχετικά με το κίνητρο και την αυτοαντίληψη των μαθητών. Επιπλέον, πραγματοποιήθηκε ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο σε εκπαιδευτικούς της Γερμανικής γλώσσας, προκειμένου να καταγραφούν εξωτερικές οπτικές σχετικά με τις δυνατότητες και τις προκλήσεις της ψηφιακής θεατροπαιδαγωγικής στο διδακτικό πλαίσιο.

Οι απαντήσεις των ερωτηθέντων καθηγητών κατέδειξαν θετική στάση απέναντι στις ψηφιακές μορφές διδασκαλίας: το 85 % θεωρεί ότι οι ψηφιακές θεατροπαιδαγωγικές μέθοδοι διαθέτουν υψηλό δυναμικό για την ενίσχυση της δημιουργικότητας, ενώ το

75 % αναφέρει αυξημένο μαθησιακό κίνητρο μέσω των ψηφιακών εργαλείων. Ταυτόχρονα, τονίστηκε η ανάγκη για στοχευμένη διδακτική επιμόρφωση, καθώς μόλις το 30 % αξιολόγησε την εφαρμογή των ψηφιακών θεατρικών μεθόδων ως χωρίς δυσκολίες στην εφαρμογή.

Και τα αποτελέσματα από την πλευρά των μαθητών επιβεβαιώνουν την υπόθεση της εργασίας. Η πειραματική ομάδα παρουσίασε σημαντικά μεγαλύτερη πρόοδο σε λεξιλογικό πλούτο, γραμματική ορθότητα, συναισθηματική έκφραση και εκφραστική παρουσία. Επιπλέον, οι μαθητές αυτής της ομάδας δήλωσαν αυξημένο κίνητρο μάθησης και υψηλότερο βαθμό αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου.

Τα αποτελέσματα αυτά επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση και τεκμηριώνουν ότι οι ψηφιακά υποστηριζόμενες θεατροπαιδαγωγικές προσεγγίσεις μπορούν να προωθήσουν τη γλωσσική μάθηση στην εκμάθηση Γερμανικών ως ξένης γλώσσας με βιώσιμο τρόπο και σε πολλαπλά επίπεδα. Η εργασία επιδιώκει να προσφέρει ερεθίσματα για μια καινοτόμα διδακτική προσέγγιση στις ξένες γλώσσες, που να συνδυάζει θεατροπαιδαγωγικές αρχές με τις δυνατότητες των ψηφιακών μέσων.

Λέξεις – Κλειδιά

Θεατροπαιδαγωγική, Ψηφιακά μέσα, Γερμανικά ως ξένη γλώσσα, Γλωσσική ενίσχυση / προώθηση της γλωσσικής ανάπτυξης, Παραγωγή λόγου, Δημιουργικότητα, Αυτοπεποίθηση, Αλληλεπίδραση, Κίνητρο / κινητοποίηση, Εξατομίκευση, Ψηφιακά εργαλεία, Εμπειρική έρευνα, Πειραματική ομάδα, Ομάδα ελέγχου, Διδακτική των ξένων γλωσσών

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	S. 16-20
2. Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht	S. 21
2.1 Didaktische Grundlagen der Theaterpädagogik	S. 21-24
2.2 Sprachförderung durch szenisches Spiel	S. 24-26
2.2.1 Szenisches Spiel im Integrationskontext	S. 26
2.3 Grenzen und Herausforderungen	S. 27-28
3. Digitale Medien in der Fremdsprachendidaktik	S. 28-29
3.1 Digitale Lernräume und hybride Formate	S. 29-32
3.2 Motivation und Interaktivität durch digitale Tools	S.32-34
3.3 Soziale Medien im DaF-Unterricht	S. 34-37
4. Forschungsstand	S. 37-38
4.1 Aktuelle Studien zur digitalen Theaterpädagogik	S. 38-40
4.2 Forschungslücken und Bedarf	S. 40-44
5. Methodik	S. 44-45
5.1 Vergleichende Unterrichtskonzepte	S. 45-49
5.2 Zielgruppen und Rahmenbedingungen	S. 49-52
5.3 Erhebungsinstrumente	S. 52-56
5.4 Durchführung der Sprachstandserhebungen	S. 56-59
5.5 Unterrichtsverlauf	S. 60-72
5.6 Fragebogen für DaF-Lehrkräfte	S. 72
6. Analyse & Ergebnisse	S. 73
6.1 Sprachliche Fortschritte	S. 73-75
6.2 Performative Entwicklung	S. 75-76
6.3 Reflexion der Lehrenden	S. 77-80
6.4 Reflexion der Lernenden	S. 81-89
7. Diskussion	S. 89
7.1 Interpretation im Hinblick auf die Hypothese	S. 89-90
7.2 Chancen und Grenzen digitaler Theaterpädagogik	S. 90-92
8. Schlusswort	S. 92
8.1 Zentrale Erkenntnisse	S. 92-93
8.2 Perspektiven für Forschung und Praxis	S. 93-95
9. Literaturverzeichnis	S. 96-100

Anhang – Übersicht und Materialien

Anhang A: Erhebungsinstrumente und Grammatikblatt	S. 101-109
• A1. Fragebogen zur Lernmotivation	S.101-102
• A2. Selbsteinschätzung zur Kreativität und Ausdrucksfähigkeit	S. 102
• A3. Beobachtungsprotokoll – Raster für performative Entwicklung	S. 102-103
• A4. Sprachstandserhebung (Pre-/Post-Test)	S.103-107
• A5. Grammatikblatt: Relativsätze und Konjunktiv II (für beide Gruppen)	S. 107-109
Anhang B: Materialien der Experimentalgruppe	S.109-114
• B1. Padlet-Kommentarblatt + Emoji-Feedback	S. 109-110
• B2. Rollenblatt Konflikt digital + VoiceMemo	S. 110-111
• B3. Bewertungsbogen Videoreflexion	S. 111-112
• B4. Digitale Rollenbiografie / Figurentagebuch	S. 112
• B5. Padlet-Dialogentwicklung	S. 112-113
• B6. Beobachtung und Feedback zu fremden Szenen	S.113-114
Anhang C: Materialien der Kontrollgruppe	S. 114-121
• C0. Fragebogen für DaF-Lehrkräfte	S. 114-116
• C1. Rollenkarten Klassenzimmer-Konflikt	S. 116-117
• C2. Konfliktdialog-Karten	S. 117-118
• C3. Beobachtungsbogen Rollenspiele	S. 118
• C4. Reflexionsbogen nach Aufführung	S. 119
• C5. Rollenentwicklung Klassenzimmer	S. 119-120
• C6. Fotografische Dokumentation	S. 120-121

Tabellenverzeichnis

Tabelle	Titel	Seite
1	Übersicht der Teilnehmer:innen nach Alter, Geschlecht und Sprachlevel	S.121
2	Vergleich der Vorwissen beider Gruppen (Pre-Test – Sprachproduktion)	S. 121-123
3	Ergebnisse der Sprachstandserhebung (Post-Test)	S.123
4	Veränderung der Sprachproduktion in beiden Gruppen	S.123
5	Ergebnisse der Fragebögen zur Motivation – Vergleich vor / nach der Reihe	S.123-127
6	Selbsteinschätzung der Lernenden hinsichtlich Kreativität und Ausdruck	S.127-128
7	Häufigkeit und Art der digitalen Tools in der Experimentalgruppe	S.128
8	Übersicht: Lernziele und grammatische Schwerpunkte nach Sitzung (Kapitel 5.5)	S.129

9	Verbindung mit Kapitel 6: Ergebnisdimensionen und Lernziele	S. 129
---	---	--------

1. Einleitung

„Der Zuschauer soll nicht nur mitfühlen, sondern auch mitdenken.“

(Bertolt Brecht)

Dieses Zitat von Bertolt Brecht bringt prägnant zum Ausdruck, worin die Stärke theaterpädagogischer Arbeit liegt nämlich darin, emotionales Erleben mit reflektiertem Denken zu verbinden. Genau dieses Zusammenspiel von Gefühl und kognitiver Aktivierung macht Theaterpädagogik zu einer vielversprechenden Methode auch im Fremdsprachenunterricht.

In meinem eigenen DaF-Unterricht habe ich immer wieder beobachtet, wie sehr kreative, handlungsorientierte Methoden den Lernprozess beleben können, insbesondere bei Jugendlichen, die oft mit traditionellen Formaten Schwierigkeiten haben. Gerade diese Erfahrungen im Unterricht haben mich davon überzeugt, dass Theaterpädagogik mehr als nur eine Methode ist: Sie ist ein Weg, Sprache ganzheitlich zu erleben. In Zeiten zunehmender Digitalisierung stellte sich für mich auch die Frage: Wie kann diese kreative Methode auch im digitalen Raum wirken? Und was passiert, wenn klassische Szenenarbeit auf virtuelle Tools trifft?

Die zunehmende Digitalisierung von Bildungsprozessen und die Etablierung hybrider Lernumgebungen sind heutzutage für die Fremdsprachenlehrenden eine große Herausforderung, da sie traditionelle didaktische Modelle mit innovativen, mediengestützten Ansätzen verbinden sollten.

Ein vielversprechender Zugang, um diesen Herausforderungen zu begegnen, ist die Theaterpädagogik. Kunst war schon immer eine der wichtigsten Ausdrucksformen des Menschen. Das Theater bzw. die Theaterpädagogik hat sich als kreative, interaktive und handlungsorientierte Methode in der Sprachförderung als besonders wirkungsvoll erwiesen. Charakteristisch für das theaterpädagogische Verfahren ist die ganzheitliche Einbindung von Körper, Stimme, Emotionen und sozialem Miteinander im Lernprozess (vgl. Κατσαρίδου 2011: 21-22). Folglich erleben die Lernenden die Sprache aktiv, indem sie in szenische Handlungszusammenhänge eintreten, in denen

sprachliche Ausdrucksformen ausprobiert, gestaltet und performativ umgesetzt werden.

Die Auseinandersetzung mit der Sprache erfolgt dabei nicht isoliert oder künstlich, sondern in lebendigen, authentischen Kommunikationssituationen, die eine aktive Teilnahme am Lernprozess ermöglichen. Dies fördert nicht nur die kommunikativen Kompetenzen der Lernenden, sondern stärkt auch ihre Ausdrucksfähigkeit, ihr Selbstbewusstsein sowie ihre Fähigkeit zur sozialen Interaktion.

Parallel zur theaterpädagogischen Entwicklung haben ebenfalls digitale Medien in den letzten Jahren zunehmende Etablierung im DaF-Unterricht. Sie bieten vielfältige Möglichkeiten zur Individualisierung des Lernens, zur Gestaltung interaktiver Szenarien sowie zur Förderung von Motivation, Kreativität und aktiver Teilnahme. Lernplattformen, kollaborative Tools, Videotechnologie und soziale Netzwerke eröffnen neue didaktische Spielräume, die über den traditionellen Klassenraum hinausgehen. Die Integration digitaler Medien kann insbesondere im performativen Bereich neue Ausdrucksformen ermöglichen, z. B. durch virtuelle Bühnenräume, Avatar-basierte Rollenspiele oder multimediale Präsentationen.

Die Verbindung dieser beiden Zugänge, nämlich Theaterpädagogik und digitale Medien, stellt ein noch weitgehend unerforschtes, aber vielversprechendes Innovationsfeld dar. Während beide Ansätze bereits erhebliche didaktische Potenziale aufweisen, wirft ihre Kombination zentrale Fragen auf: Wie lassen sich digitale Medien so in theaterpädagogische Settings integrieren, dass sie nicht als störender Faktor wirken, sondern gezielt zur Erweiterung und Vertiefung des Lernprozesses beitragen? In welchem Maße unterstützen digitale Werkzeuge innerhalb performativer Sprachlernkontexte die Entwicklung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit, kreativer Kommunikation und eines gestärkten Selbstbewusstseins beim Sprechen? Und schließlich: Können im Vergleich zu klassischen, analogen Theatermethoden tatsächlich signifikante Unterschiede im sprachlichen Lernfortschritt empirisch nachgewiesen werden?

Diese Fragen bilden den Ausgangspunkt der vorliegenden Masterarbeit, deren zentrales Ziel ist, das Potenzial digital unterstützter theaterpädagogischer Methoden im DaF-Unterricht empirisch zu untersuchen. Im Zentrum steht die Hypothese, dass

digital gestützte Theaterpädagogik eine effektivere Förderung sprachlicher Kompetenzen als traditionelle Methoden ermöglicht. Dies betrifft die sprachliche Kreativität, die Interaktionsfähigkeit sowie das Selbstvertrauen der Lernenden im Umgang mit der Zielsprache.

Die empirische Untersuchung dieser Fragestellung erfolgt im Rahmen einer vergleichenden Unterrichtsstudie mit zwei Lerngruppen im privaten DaF-Kontext. Eine Experimentalgruppe wird mit digitalen Theaterformaten arbeiten, darunter Online-Rollenspiele, virtuelle Szenenarbeit oder der Einsatz digitaler Avatare. Die Kontrollgruppe hingegen nimmt an einer analogen, klassischen theaterpädagogischen Unterrichtsreihe teil, die auf Präsenzarbeit und traditionelle Bühnenmethoden fokussiert ist. Beide Gruppen bearbeiten vergleichbare thematische Inhalte und Sprachlernziele, sodass ein systematischer Vergleich ihrer sprachlichen Entwicklung sowie ihrer subjektiven Einschätzungen möglich wird.

Zur Datenerhebung kommen quantitative und qualitative Instrumente zum Einsatz: Sprachstandserhebungen vor und nach der Unterrichtsreihe und Fragebögen zur Motivation und Selbsteinschätzung. Zusätzlich wurde ein Online-Fragebogen unter aktiven Lehrkräften für Deutsch als Fremdsprache durchgeführt. Ziel war es, externe Perspektiven zu den Potenzialen, Einsatzbedingungen und Herausforderungen digitaler theaterpädagogischer Verfahren im DaF-Unterricht zu erheben. Die Ergebnisse dieser Befragung werden im Kapitel 6.3 analysiert und ergänzen die datenbasierte Reflexion der Unterrichtsreihen.

Diese Arbeit basiert auf der Überzeugung, dass die Verbindung von ästhetischer Bildung und Digitalität im DaF-Unterricht neue Perspektiven eröffnet, nicht nur für die Didaktik, sondern auch für die Weiterbildung von Lehrkräften. Denn Theaterpädagogik im digitalen Raum bedeutet nicht nur eine technische Erweiterung des Bühnenbegriffs, sondern eine Neuverhandlung von Rollen, Lernräumen oder auch Ausdrucksformen. Die performative Dimension von Sprache erhält durch digitale Medien zusätzliche Ebenen: Bilder, Sounds, Gesten und Räume werden kombinierbar, Szenen können aufgezeichnet, reflektiert und geteilt werden – auch außerhalb des Klassenraums (vgl. Ferencik-Lehmkuhl et al. 2023: 112).

Plattformen wie Instagram, TikTok oder YouTube können nicht nur Möglichkeiten der Präsentation, sondern auch Räume authentischer Sprachverwendung bieten. Diese digitalen Bühnen können theaterpädagogisch produktiv genutzt werden, etwa zur Entwicklung dialogischer Szenen, Storytelling-Formate oder medial inszenierter Rollenbiografien. Damit verlagert sich das szenische Spiel teilweise vom physischen Raum in den virtuellen, was neue Anforderungen an Konzeption, Didaktik und Bewertung mit sich bringt – gleichzeitig aber auch die Anschlussfähigkeit an jugendliche Lernwelten erhöht.

Die vorliegende Arbeit versteht sich somit als Beitrag zu einer zeitgemäßen, kreativen und technologisch erweiterten Fremdsprachendidaktik, die die individuellen Potenziale der Lernenden ernst nimmt und Sprachlernen nicht als rein kognitive, sondern als ästhetisch-performative und soziale Praxis begreift. Die Verbindung von Theaterpädagogik und digitalen Medien soll nicht als Gegensatz, sondern als produktive Schnittstelle verstanden werden, an der neue didaktische Impulse entstehen können.

Ich möchte im Rahmen dieser Arbeit untersuchen, ob sich diese theoretischen Annahmen auch in der Praxis bestätigen lassen. Die Ergebnisse der durchgeführten Vergleichsstudie zeigen, dass die Experimentalgruppe, die mit digitalen Theatermethoden arbeitete, signifikant höhere sprachliche Fortschritte, kreative Ausdrucksstärke und stärkere Reflexionskompetenz entwickelte als die Kontrollgruppe. Damit kann die Ausgangshypothese der Arbeit grundsätzlich bestätigt werden. Diese empirischen Befunde bilden die Grundlage für die weiterführende Diskussion im Kapitel 7 und fließen in die abschließende Bewertung der Potenziale digitaler Theaterpädagogik ein.

Um diesem Ziel gerecht zu werden, ist die Arbeit folgendermaßen aufgebaut :

- Kapitel 1 stellt die Einleitung dar, in der Problemstellung, Relevanz und Zielsetzung sowie die Hypothese der Arbeit formuliert werden.
- In Kapitel 2 werden die theoretischen Grundlagen der Theaterpädagogik dargestellt, einschließlich ihres Beitrags zur Sprachförderung und spezifischer Anwendungsbezüge im Fremdsprachenunterricht.

- Kapitel 3 widmet sich dem Einsatz digitaler Medien im DaF-Unterricht, insbesondere im Hinblick auf Motivation, Interaktivität und hybride Lernformate.
- Kapitel 4 gibt einen Überblick über den aktuellen Forschungsstand zur Verbindung von Theaterpädagogik und digitalen Medien und identifiziert Forschungslücken.
- Kapitel 5 beschreibt das methodische Design der Untersuchung, einschließlich der Zielgruppen, Unterrichtsreihen, Erhebungsinstrumente und Sprachstandstests.
- Kapitel 6 enthält die Auswertung der erhobenen Daten entlang dreier Dimensionen: sprachlicher Fortschritt, performative Entwicklung und subjektive Reflexion der Lernenden. Ergänzend werden auch Rückmeldungen von DaF-Lehrkräften auf Grundlage eines Online-Fragebogens berücksichtigt.
- Kapitel 7 diskutiert die Ergebnisse im Lichte der Hypothese und beleuchtet Chancen und Grenzen der digitalen Theaterpädagogik.
- Kapitel 8 fasst die zentralen Erkenntnisse der Untersuchung zusammen und gibt einen Ausblick auf weiterführende Forschungs- und Praxisperspektiven.
- Kapitel 9 enthält das Literaturverzeichnis und schließlich werden im Anhang die verwendeten Erhebungsinstrumente, ergänzenden Materialien sowie tabellarische Übersichten präsentiert.

2. Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht

„Acting is the ability to live truthfully under given imaginary circumstances.“

Sanford Meisner

Aus meiner langjährigen Erfahrung im DaF-Unterricht weiß ich, wie stark szenisches Spiel das Sprachlernen bereichern kann – nicht nur kognitiv, sondern auch emotional und interaktiv. Deshalb war es mir wichtig, in meiner Masterarbeit die Theaterpädagogik nicht nur theoretisch zu beleuchten, sondern auch praktisch umzusetzen.

Die Theaterpädagogik ist eine kreative, interaktive und ganzheitliche Methode, die dem Fremdsprachenunterricht neue Impulse geben kann. In diesem Kapitel werden die theoretischen Grundlagen und didaktischen Potenziale dieser Methode im Kontext von Deutsch als Fremdsprache dargestellt.

Theaterpädagogik ermöglicht im Fremdsprachenunterricht handlungsorientiertes Lernen, bei dem Sprache durch aktives Handeln, Erleben und kreatives Gestalten erlernt wird (vgl. Korsch 2023: 115-117). Dadurch werden kreative und soziale Kompetenzen der Lernenden gezielt gefördert (vgl. ebd.: 38). Das Theaterspiel ermöglicht die Verbindung von Stimme und Körper, was zur Entstehung authentischer Kommunikationssituationen führt. Die Lernenden können ebenfalls ihre eigenen Ideen und Kreativität entwickeln und Inhalte in spielerischen Kontexten erarbeiten (vgl. ebd.: 23). Gerade für Lernende ohne Vorerfahrung erleichtert dieser Ansatz den Zugang zum szenischen Spiel und weckt gleichzeitig Motivation und Neugier. In folgenden Kapiteln werden zunächst der theoretische Rahmen der Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht dargestellt, bevor konkrete Umsetzungsmöglichkeiten mit digitalen Medien analysiert werden.

2.1 Didaktische Grundlagen der Theaterpädagogik

Theaterpädagogische Ansätze basieren auf dem Konstruktivismus, der den Lernprozess stark von den Erfahrungen der Lernenden abhängig macht (vgl. González/Reißner 2021: 268-270). Dieser Aspekt ist mir besonders in meinem eigenen Unterricht aufgefallen. Die Lehrkraft fungiert hierbei als Berater und

Beobachter, der Lernangebote schafft und die notwendigen Mittel für den Unterricht bereitstellt.

Ein zentraler didaktischer Grundsatz der Theaterpädagogik ist die Handlungsorientierung. Die aktive Auseinandersetzung mit Inhalten, unterstützt durch kreative Methoden, fördert den Spracherwerb (vgl. Roche 2023: 115). Statt Sprache abstrakt zu lehren, erleben die Lernenden sie in authentischen oder fiktiven Handlungssituationen unmittelbar. Folglich ermöglicht beispielsweise das Rollenspiel den Schülern, verschiedene kulturelle Perspektiven einzunehmen und ihre Empathie zu erweitern. In einer geschützten, „dramatischen Welt“ können sie gefahrlos in andere Rollen schlüpfen und erleben, wie es ist, jemand anderes zu sein (vgl. Kessler/Küppers 2008: 10-12). Diese Erfahrung fördert die Akzeptanz von Unterschieden und die Fähigkeit, diese kreativ zu nutzen. Theater im Fremdsprachenunterricht ist aber mehr als nur Rollenspiel (vgl. González /Reißner 2021: 220). Während Rollenspiele oft auf die Innensicht und die Erfahrung der Akteure abzielen, betont das Theater die Außensicht und die Wirkung auf das Publikum. Alle Elemente einer Theateraufführung – Körper, Bewegung, Sprache, Stimme und Raumnutzung – müssen bewusst eingesetzt werden, um eine ästhetische Wirkung zu erzielen (vgl. ebd.: 221). Gerade für Anfänger kann der Einsatz von Körpersprache hilfreich sein, um Botschaften zu vermitteln, auch wenn der verbale Ausdruck noch begrenzt ist.

Diversität im Klassenzimmer stellt auch eine besondere Bereicherung für die Theaterpädagogik dar. Soziale und ästhetische Unterschiede in der Wahrnehmung sind entscheidend für den dramatischen Prozess. Unterschiedliche Meinungen und Perspektiven machen die Arbeit interessant und regen die eigene Wahrnehmung an (vgl. Kessler/Küppers 2008: 11). Fremdheit und Differenz werden so zu künstlerischen Gestaltungsmitteln.

Im Fremdsprachenunterricht kommt der Sprache eine zusätzliche Bedeutung als Element der Differenz zu (vgl. ebd.: 12). Ich habe erlebt, wie Theaterpädagogik nicht nur Sprache, sondern auch Herzen öffnet. In einer meiner Unterrichtsphasen hatte ein besonders zurückhaltender Schüler durch ein Improvisationsspiel erstmals den Mut gefunden, frei vor der Gruppe zu sprechen. Wenn Lernende die Perspektive einer anderen Figur einnehmen, entsteht ein Raum, in dem Verständnis und Empathie ganz natürlich wachsen. Durch die aktive Auseinandersetzung mit der Fremdsprache im

theatralen Kontext entwickeln die Schüler ein tieferes Verständnis für die kulturellen Hintergründe der Sprache.

Im Schultheater können die Schüler ihre eigene Geschichte entwickeln, beispielsweise eine Live-Show aufführen oder ein Video erstellen, die zur Erarbeitung von Wortschatz und Grammatik beitragen (vgl. Korsch 2023: 23). Folglich wird durch diese aktive Gestaltung des Lernprozesses nicht nur die sprachliche Kompetenz gefördert, sondern auch gleichzeitig das Selbstvertrauen und soziale Fähigkeiten gestärkt (vgl. ebd.: 22-24).

Kollaboratives Lernen ist ein weiterer wichtiger Aspekt theaterpädagogischer Ansätze. Durch die Zusammenarbeit in der Gruppe zum Beispiel durch Proben oder Reflektieren lernen die Teilnehmer, einander zu unterstützen und gemeinsam zu wachsen (vgl. Roche 2023: 167). Dies geschieht beispielsweise, wenn sie gemeinsam ein Theaterstück inszenieren oder eine Szene improvisieren (vgl. Korsch 2023: 22). Die Lehrperson nimmt dabei die Rolle eines Moderators ein, der den Unterricht bzw. die Lernprozesse anregt und beobachtet, aber nicht dominiert und eine lernförderliche Umgebung schafft (vgl. Roche 2023: 166). Infolgedessen übernehmen die Lernenden die Verantwortung der Lernprozesse und bringen ihre eigenen Perspektiven und Erfahrungen ein.

Ein anderes zentrales Element der Theaterpädagogik ist darüber hinaus die Reflexion. Nach einer Aufführung oder Improvisation ist es erforderlich, dass die Lernenden das Erlebte gemeinsam mit der Lehrkraft reflektieren und Unterschiede zwischen verschiedenen Darstellungsformen herausarbeiten (vgl. Korsch 2023: 24). Sie können beispielsweise darüber diskutieren, wie sich das Spielen vor der Kamera von einer Live-Aufführung unterscheidet (vgl. ebd.: 24). Dabei werden nicht nur sprachliche Aspekte thematisiert, sondern auch Emotionen, nonverbale Kommunikation und Gruppendynamik. Die Reflexion über das Spiel fördert das Bewusstsein für sprachliche Fähigkeiten, Ausdrucksstärke und gruppendynamische Rollen und befähigt die Lernenden, sich gezielt weiterzuentwickeln.

Ein anderer Aspekt ist außerdem die Förderung der Sprachentwicklung durch Improvisation (vgl. González/Reißner 2021: 242). Improvisation nimmt folglich im theaterpädagogischen Kontext eine Schlüsselrolle ein. Das Individuum, das als aktives und gestaltendes Subjekt (vgl. Hoffelner/Scheidl 2021: 11) handelt, kann durch theatrale Ansätze, insbesondere Improvisation, authentische

Alltagssituationen erleben. Dabei steht die gelungene Kommunikation im Vordergrund und nicht die sprachliche Perfektion, da Fehler als produktiver Teil des Lernens angenommen werden. Die Akzeptanz im Improvisationstheater schafft eine angstfreie Umgebung, in der das Sprechen in einer Fremdsprache erleichtert wird (vgl. González/Reißner 2021: 242). Diese spielerische Herangehensweise unterstützt die Entwicklung kreativer und performativer Fähigkeiten und fördert die spontane Sprachproduktion (vgl. ebd.: 243). So könnten zurückhaltende Lernende zum Beispiel ihre Hemmungen und Fehlerangst über die Sprache verlieren (vgl. ebd.: 243).

Die Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht ist eine wertvolle Methode. Als ganzheitlicher Ansatz stärkt sie nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch die Ausdruckskraft, die Teamfähigkeit und das interkulturelle Verstehen – Kompetenzen, die im 21. Jahrhundert zentral sind (vgl. Europarat 2001: 21). Durch die Handlungsorientierung, das kollaborative Lernen, die Integration digitaler Medien, die Improvisation und die Reflexion wird ein ganzheitlicher Lernprozess ermöglicht, der die Lernenden optimal auf die Herausforderungen der modernen Welt vorbereitet (vgl. Korsch 2023: 37-39) (vgl. Roche 2023: 115-117). Ein besonders wirksamer Bereich der theaterpädagogischen Praxis ist das szenische Spiel, das gezielt zur Förderung der Sprachkompetenz eingesetzt werden kann. Dieser Aspekt steht im Zentrum des folgenden Kapitels. Diese didaktischen Grundsätze bildeten auch die Grundlage meiner eigenen Unterrichtsreihe, deren digitale Erweiterung ich im weiteren Verlauf untersuche.

2.2 Sprachförderung durch szenisches Spiel

Für mich als Lehrperson steht die mündliche Kommunikationsfähigkeit im Zentrum des Sprachunterrichts. Durch szenisches Spiel habe ich erlebt, wie Lernende plötzlich zu sprechen beginnen – nicht nur korrekt, sondern lebendig. Theaterpädagogische Methoden bzw. das szenische Spiel bieten ein hohes didaktisches Potenzial, um die mündliche Kommunikationsfähigkeit zu fördern. Rollenspiele, Improvisationen und szenische Darstellungen bieten den Lernenden die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in realitätsnahen Situationen anzuwenden (vgl. Giebert/Göksel 2018: 13). Dabei werden nicht nur die korrekte Anwendung von Grammatik und

Wortschatz geübt, sondern auch die Fähigkeit, sich spontan und situationsangepasst auszudrücken (vgl. González/Reißner 2021: 233). Dies stärkt das Selbstvertrauen der Lernenden und motiviert sie, aktiv am Unterricht teilzunehmen (vgl. ebd.: 271).

Auch die nonverbale Kommunikation profitiert, da szenisches Spiel Gestik, Mimik und Intonation gezielt einbindet. (vgl. ebd.: 272). Ein persönliches Beispiel verdeutlicht dies besonders anschaulich: Als ich einem griechischen Muttersprachler die flache Hand mit gespreizten Fingern zeigte, um die Zahl fünf zu signalisieren - wie es im deutschsprachigen Raum üblich ist - , wurde dies von ihm als beleidigende Geste („moutza“) interpretiert. In der griechischen Kultur gilt das Zeigen der offenen Handfläche als grobe Beleidigung, während in Deutschland dasselbe Handzeichen lediglich eine neutrale Zählgeste darstellt. Solche Missverständnisse zeigen, wie wichtig die Thematisierung nonverbaler Zeichen im interkulturellen Sprachunterricht ist. Durch die bewusste Auseinandersetzung mit diesen Elementen entwickeln die Lernenden die Fähigkeit, ihre sprachlichen Äußerungen zu unterstützen und ihre kommunikative Wirkung zu verstärken. Dies ist besonders wichtig im Fremdsprachenunterricht, da kulturelle Unterschiede in der nonverbalen Kommunikation zu Missverständnissen führen können (vgl. Giebert/Göksel 2018: 15).

Im Improvisationstheater wird die Spontaneität und Kreativität der Lernenden besonders gefördert (vgl. González/Reißner 2021: 230). Ohne vorgegebenes Skript müssen die Lernenden in der Lage sein, sich schnell auf neue Situationen einzustellen und sprachlich zu reagieren. Dabei lernen sie, ihre eigenen Ideen einzubringen, Geschichten zu entwickeln und Konflikte zu lösen (vgl. ebd.: 242). Durch den spielerischen Umgang mit der Sprache wird die Angst vor Fehlern abgebaut und die Freude am Sprechen geweckt (vgl. ebd.: 243).

Ein Beispiel für die erfolgreiche Anwendung von Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht ist die Entwicklung einer Szene in der U-Bahn (vgl. ebd.: 268-270). Die Lernenden schlüpfen in die Rollen von Personen, die sich in einer typischen Alltagssituation in Deutschland befinden. Dabei müssen sie nicht nur ihre Sprachkenntnisse anwenden, sondern sich auch mit den kulturellen Gepflogenheiten und Verhaltensweisen der Zielsprache auseinandersetzen. Durch die Videoaufzeichnung der Szene erhalten die Lernenden die Möglichkeit, sich selbst zu reflektieren und ihre sprachliche Leistung zu verbessern (vgl. ebd.: 271-273).

Dieses Beispiel verdeutlicht, wie Sprachproduktion, interkulturelles Lernen und Selbstreflexion durch theatrale Methoden effektiv kombiniert werden könnten.

Besonders spannend wird es in heterogenen Lernsettings wie zum Beispiel Integrationskursen, wo die Vielfalt der Hintergründe die szenischen Prozesse unglaublich bereichert. Im nächsten Abschnitt wird daher ein exemplarischer Blick auf theaterpädagogische Praxis in diesem spezifischen Unterrichtskontext geworfen.

2.2.1 Szenisches Spiel im Integrationskontext

Ein besonders praxisnaher Anwendungsbereich des szenischen Spiels zeigt sich im Kontext von Integrationskursen im DaF-Unterricht. Ditzel (2023) beschreibt eindrücklich, wie theatrale Übungen – insbesondere Standbilder, Gefühlsdarstellungen und symbolisches Spiel – zur Förderung sprachlicher Ausdrucksfähigkeit und interkultureller Verständigung beitragen können.

Dabei werden typische Alltagssituationen wie Behördengänge, Arztbesuche oder Nachbarschaftsgespräche theatralisch inszeniert und sprachlich bearbeitet. Die Lernenden entwickeln ein szenisches Verständnis für soziale Rollen, nonverbale Kommunikation und sprachliche Nuancen. Durch Reflexion und Wiederholung können sie ihre Ausdrucksweisen schärfen und Hemmschwellen abbauen.

Besonders wirkungsvoll ist der Einsatz szenischer Methoden bei Lernenden, die mit Schwierigkeiten im Bereich der schriftsprachlichen Kompetenzen konfrontiert sind. Hier bietet das Spiel eine alternative Ausdrucksebene, die auf Körper, Stimme und räumlicher Gestaltung basiert. Die Ergebnisse zeigen, dass Teilnehmende durch das szenische Spiel nicht nur ihre sprachliche Sicherheit, sondern auch ihr Selbstbewusstsein und ihre soziale Teilhabe steigern konnten (vgl. ebd.: 5–9). Auch ich habe im Unterricht erlebt, wie Teilnehmende mit wenig Schreiberfahrung durch Standbilder oder kleine Spielszenen plötzlich Sicherheit und Freude am Sprechen entwickelten.

Diese Ansätze bieten ein wertvolles Modell, um auch in regulären Fremdsprachenkursen mehr Raum für darstellendes, erfahrungsbasiertes Lernen zu schaffen. Diese Ergebnisse unterstreichen das Potenzial kreativer Methoden für eine nachhaltige und interaktive Sprachförderung – ein Ansatz, der auch über Integrationskontexte hinaus didaktisch fruchtbar ist.

2.3 Grenzen und Herausforderungen

Die Rolle der Lehrkraft ist in der Dramapädagogik eine andere als im traditionellen Unterricht. Wie schon erwähnt wurde, fungiert sie nicht mehr als Wissensvermittlerin, sondern vielmehr als ein Moderator, Berater und Unterstützer (vgl. González/Reißner 2021: 269). So wird eine angstfreie Lernatmosphäre geschaffen, in der sich die Lernenden wohlfühlen und Experimentierfreude entwickeln können (vgl. ebd.: 226). Die Lehrkraft unterstützt durch gezielte Anregungen die Lernenden dabei, ihre eigenen Ideen zu entwickeln und ihre sprachlichen Fähigkeiten zu entfalten (vgl. ebd.: 270). Wichtig ist, dass die Lehrkraft ein Gleichgewicht zwischen Strukturierung und Freiheit wahrt und Vertrauen zu den Lernenden aufbaut.

Gleichzeitig bringt die Umsetzung der Dramapädagogik im Unterricht auch gewisse Stolpersteine mit sich. Einige Lehrkräfte befürchten, die Kontrolle über den Unterricht zu verlieren oder den Lehrplan nicht einhalten zu können (vgl. ebd.: 264). Voraussetzung für einen erfolgreichen Einsatz ist eine fundierte dramapädagogische Qualifikation der Lehrkräfte, damit sie in der Lage sind, die Methode gezielt und effektiv einzusetzen (vgl. ebd.: 242). Damit Lehrkräfte diesen Anforderungen gerecht werden können, sind gezielte Weiterbildungsangebote im Bereich der Theaterpädagogik sowie institutionelle Unterstützung – etwa in Form von Fortbildungen, Praxisnetzwerken oder Lehrmaterialsammlungen – unerlässlich. Nur so kann langfristig sichergestellt werden, dass die Methoden fachlich fundiert, flexibel und nachhaltig im Unterricht eingesetzt werden.

Zudem sollten die Rahmenbedingungen des Unterrichts, wie z.B. die Raumgröße, technische Ausstattung und die zur Verfügung stehende Zeit, berücksichtigt werden (vgl. Giebert/Göksel 2018: 41).

Trotz dieser Herausforderungen bietet die Dramapädagogik ein großes Potenzial zur Sprachförderung im Fremdsprachenunterricht. Durch den spielerischen Umgang mit der Sprache, die Förderung der Kreativität und die Auseinandersetzung mit kulturellen Aspekten können Lernende ihre kommunikativen Fähigkeiten verbessern, ihr Selbstvertrauen stärken und ihre Freude am Sprachenlernen entdecken (vgl. ebd.: 19-21). Die Dramapädagogik sollte daher als eine wertvolle Ergänzung zum traditionellen Fremdsprachenunterricht betrachtet und in die Curricula integriert werden (vgl. González/Reißner 2021: 273).

In meinem eigenen DaF-Unterricht habe ich beobachtet, dass Lernende – insbesondere Jugendliche – durch Rollenspiele, Standbilder oder szenisches Spiel leichter Hemmungen beim Sprechen überwinden. Die Möglichkeit, „in eine Rolle zu schlüpfen“, eröffnet neue Zugänge zu Sprache, Ausdruck und Selbstbewusstsein. Diese Beobachtungen haben meine Entscheidung bestärkt, theaterpädagogische Elemente systematisch in die Unterrichtsreihe zu integrieren. Besonders auffällig war, wie einige eher stille Schüler:innen durch das Spiel regelrecht aufblühten. Solche Erfahrungen haben mich motiviert, neue Formate auch im digitalen Raum auszuprobieren. Angesichts der zunehmenden Digitalisierung stellt sich daher die Frage, wie digitale Medien und soziale Netzwerke gezielt als Erweiterung theaterpädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht eingesetzt werden können – eine Fragestellung, der sich das folgende Kapitel widmet.

3. Digitale Medien in der Fremdsprachendidaktik

Im folgenden Kapitel wird untersucht, wie digitale Medien mit theaterpädagogischen Prinzipien kombiniert werden können, um neue Formen der Sprachvermittlung im digitalen Zeitalter zu erschließen. Aus meiner Unterrichtserfahrung heraus stellte sich oft die Frage, wie digitale Tools nicht nur ergänzend, sondern integrativ und kreativ genutzt werden können. Im DaF-Unterricht fördern digitale Medien nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle und digitale Kompetenzen (vgl. Zobenica 2020: 7). Sie ermöglichen den Zugang zu authentischem Material zum Lesen und Hören sowie vielfältige Übungsmöglichkeiten für das Schreiben und Sprechen, auch in Zusammenarbeit mit Muttersprachlern. In meinem eigenen Unterricht nutzte ich beispielsweise kurze Videoclips, um authentische Situationen zu analysieren. Ein Format, das besonders bei Jugendlichen auf große Resonanz stieß. Digitale Medien verändern nicht nur das Wie des Unterrichtens, sondern auch das Was des Lernens. Kurz gesagt: Es geht nicht nur darum, wie man lehrt (z. B. mit Videos oder Apps), sondern auch was gelernt wird (z. B. neue Kompetenzen wie Medienkritik, digitales Arbeiten usw.). Durch sorgfältig ausgewählte Inhalte kann auch kulturelles Lernen gefördert werden (vgl. ebd.: 8). Die Vielfalt an E-Learning-Angeboten ist groß und reicht von Aufgaben mit digitalen Medien, wie der Präsentation von

Internetrecherchen in einem Blog, über interaktive Onlineübungen bis hin zu komplexen Lernplattformen (vgl. ebd.: 8-9).

3.1 Digitale Lernräume und hybride Formate

Digitale Lernräume und hybride Formate sind im Fremdsprachenunterricht nicht mehr wegzudenken (vgl. Goethe 2023: 28). Kinder wachsen heute in einer zunehmend digitalisierten Gesellschaft auf, in der Computer, Tablets oder Smartphones zur Alltagsrealität der Lernenden gehören. Daher ist es unerlässlich, dass der Fremdsprachenunterricht mediengestützte Inhalte bietet, um den Lernerfolg zu steigern (vgl. ebd.: 28). Der Einsatz digitaler Medien sollte dabei aber immer didaktisch sinnvoll und professionell erfolgen, um Lernprozesse zu vereinfachen und zu intensivieren (vgl. Ahlers et al. 2023: 16). Während meiner Unterrichtsplanung stellte ich fest, dass selbst einfache Tools wie z.B. Padlet bei meinen Lernenden ein hohes Maß an Motivation auslösten, insbesondere bei jenen, die im klassischen Frontalunterricht eher passiv blieben.

Obwohl digitale Medien häufig zur Präsentation und Kommunikation genutzt werden, fördern sie nicht automatisch einen interaktiven, lernerzentrierten Unterricht (vgl. Zobenica 2020: 7-9). PowerPoint-Präsentationen dienen beispielsweise oft nur der Veranschaulichung des Lerninhalts im Frontalunterricht, ohne das Engagement der Lernenden zu erhöhen (vgl. ebd.: 8-9). Um dies zu ändern, können Präsentationen mit digitalen Medien, Übungen und Aufgaben kombiniert werden, wie es verschiedene Web-Tools ermöglichen.

Interaktive Lernmaterialien, die online zugänglich sind, reichen von digitalen Lehrbüchern bis zu Übungen und Tests, die gute Möglichkeiten zum selbstständigen Lernen bieten (vgl. ebd.: 8). Durch die Interaktion der Lernenden mit diesen Materialien rücken die Lehrenden in den Hintergrund, und der Unterrichtsprozess wird lernerzentriert. Es ist wichtig, dass Lehrende bei der Erstellung von Aufgaben die Lernziele berücksichtigen, damit die Medien nicht nur der Wissensüberprüfung dienen, sondern auch zum aktiven und autonomen Lernen anregen (vgl. ebd.: 9).

Da viele Tools über Smartphones zugänglich sind, können sie auch bei begrenzter technischer Ausstattung vielfältig im Unterricht eingesetzt werden – etwa für Gruppenarbeiten, Storytelling oder kollaboratives Schreiben (vgl. ebd.: 9). Die Gestaltung digitaler Lernräume bietet vielfältige Möglichkeiten, den Unterricht

abwechslungsreicher und effektiver zu gestalten. Mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tablets ermöglichen eine erhöhte Mobilität bei der Wissensrezeption und -produktion (vgl. Goethe 2023: 30). Lernende können so auch außerhalb des Klassenzimmers auf Lerninhalte zugreifen und diese bearbeiten (vgl. ebd.: 30). Dies verändert das Lernen sowohl örtlich als auch zeitlich und ermöglicht ein „seamless learning“ (vgl. ebd.: 14).

Hybride Lernformate, die Präsenzunterricht mit digitalen Phasen kombinieren, erweisen sich dabei als besonders erfolgreich (vgl. ebd.: 16). Sie bieten den Vorteil, dass Lernende in ihrem eigenen Tempo lernen und Inhalte bei Bedarf wiederholen können (vgl. Ahlers et al. 2023: 190). Zudem ermöglichen sie eine stärkere Individualisierung des Lernprozesses, indem sie auf die unterschiedlichen Lernbedürfnisse und -stile der Lernenden eingehen (vgl. Goethe 2023: 17). Wichtig ist, dass die digitalen Medien dabei pädagogisch sinnvoll mit anderen Unterrichtsangeboten verknüpft werden (vgl. Ahlers et al. 2023: 18).

Zugleich sollte die Auswahl der digitalen Medien am Entwicklungsstand der Lernenden orientiert sein (vgl. Goethe 2023: 28). Pädagogen und Psychologen weisen auf mögliche negative Einflüsse und die Notwendigkeit hin, die Nutzungsdauer digitaler Medien zeitlich zu begrenzen (vgl. ebd.: 29). Der Fremdsprachenunterricht hat zudem die Aufgabe, den Schülern einen angemessenen Umgang mit digitalen Medien beizubringen.

Digitale Anwendungen wie Padlet oder Quizlet erfordern keine technischen Vorkenntnisse, sondern ein grundlegendes didaktisches Verständnis. Entscheidend ist, dass der Einsatz solcher Tools stets lernzielorientiert erfolgt und selbstorganisiertes Lernen fördert (vgl. ebd.: 30).

Die Verbindung von digitalen Medien mit theaterpädagogischen Methoden eröffnet neue kreative Potenziale im Fremdsprachenunterricht. Rollenspiele, Improvisationen und Szenenarbeit lassen sich digital inszenieren, dokumentieren und reflektieren. Dadurch wird nicht nur die Sprachkompetenz gefördert, sondern auch die Persönlichkeitsentwicklung der Lernenden gestärkt.

So können etwa mit Smartphones aufgezeichnete Rollenspiele als Videoperformances in der Klasse gezeigt und sprachlich analysiert werden. Improvisationsübungen lassen sich auch in Videokonferenzen durchführen – etwa durch spontane szenische Umsetzungen von Alltagssituationen mit digitalen Reizwortkarten. In gamifizierten Umgebungen wie „Minecraft Education“ oder durch Avatare können Lernende

digitale Rollen übernehmen und sprachlich agieren. Plattformen wie Padlet eignen sich als digitale Bühne für Figurentagebücher oder Charakterbeschreibungen. Digitale Reflexionen der eigenen Spielprozesse runden beispielsweise in einem Lerntagebuch die theaterpädagogischen Elemente ab.

Damit digitale Medien im Fremdsprachenunterricht sinnvoll eingesetzt werden, braucht es eine Transitionsdidaktik (d. h. eine Didaktik, die Lernprozesse an Übergängen zwischen Bildungsphasen oder Lernkontexten gezielt gestaltet, um Brüche im Lernen zu vermeiden und Kontinuität zu fördern), die zukünftige Lehrkräfte gezielt auf die Gestaltung digitaler Lernräume vorbereitet (vgl. ebd.: 30). Neben medienpädagogischem Grundlagenwissen ist insbesondere didaktisch-methodische Kompetenz erforderlich, um digitale Werkzeuge lernwirksam zu nutzen (vgl. ebd.: 29–30). Auch für bereits tätige Lehrkräfte ist eine kontinuierliche Weiterbildung zentral, um aktuelle Entwicklungen im kindlichen Mediengebrauch sowie innovative didaktische Ansätze kennenzulernen (vgl. Ahlers et al. 2023: 18). Dabei sollte die Integration digitaler Medien kein Selbstzweck sein, sondern gezielt zur Förderung des Sprachlernprozesses beitragen z.B. durch Videoaufzeichnungen von Rollenspielen oder kollaboratives Arbeiten mit digitalen Tools wie Padlet (vgl. ebd.: 18). Entscheidend ist eine reflektierte Verbindung analoger und digitaler Elemente, um einen abwechslungsreichen und effektiven Fremdsprachenunterricht zu gestalten (vgl. Goethe 2023: 15). Die folgende Übersicht stellt erprobte Tools vor, die sich besonders gut mit mobilen Endgeräten im DaF-Unterricht einsetzen lassen:

Didaktisch einsetzbare Tools (über Smartphone zugänglich):

Tool	Zweck/Einsatz im DaF-Unterricht
Padlet	Digitale Pinnwand für Figurentagebücher, Feedback, Ideensammlungen
Quizlet	Vokabeltraining, individualisiertes Wiederholen
Minecraft Edu	Rollenspielhafte Szenarien mit Avataren (Gamification)
Digitale Reizwortkarten	Szenisches Spiel, spontane Dialoge in

	Online-Konferenzen
Videoaufnahme (Smartphone)	Rollenspiel-Dokumentation, Analyse, Präsentation
Lerntagebuch (digital)	Reflexion des Lernprozesses und eigener Sprachentwicklung

3.2 Motivation und Interaktivität durch digitale Tools

Digitale Medien sind heute ein integraler Bestandteil des modernen Fremdsprachenunterrichts (vgl. Goethe 2023: 28). Traditionelle Unterrichtsmethoden allein reichen oft nicht mehr aus, um Lernerfolge zu erzielen.

Ein wichtiger Vorteil digitaler Medien ist ihre Fähigkeit, unterschiedliche Lernertypen anzusprechen. Die neurobiologische Forschung zeigt, dass der Lernprozess durch Mehrkanaligkeit unterstützt wird (vgl. ebd.: 13-15, 28-30). Je mehr Wahrnehmungskanäle angesprochen werden, desto fester ist die Verknüpfung im Gehirn (vgl. ebd.: 14). Digitale Plattformen eröffnen vielfältige Möglichkeiten, im Fremdsprachenunterricht mehrere Sinneskanäle der Lernenden gezielt anzusprechen (vgl. ebd.: 30). Schüler lernen besser, wenn sie aktiv sind, sich bewegen, sprechen, spielen und mit Materialien arbeiten (vgl. ebd.: 30).

Ein freier Raum ermöglicht es den Lernenden, ihre Gedanken in einem geschützten Kontext auszudrücken, was zu einem neuen Verständnis der Realität führen kann (vgl. González/Reißner 2021: 268). Die Digitalisierung bietet neue Möglichkeiten für die Theaterpädagogik (vgl. Hoffelner/Scheidl 2021: 13). So können beispielsweise Szenen mit Smartphones aufgenommen werden, um Unterdrückungssituationen visuell und auditiv festzuhalten und die Analyse zu erleichtern (vgl. ebd.: 13). Digitale Plattformen ermöglichen es den Lernenden, anonym und gleichberechtigt ihre Meinungen zu äußern und Ideen zu sammeln, was besonders für schüchterne Schüler:innen vorteilhaft sein kann. Es ist jedoch wichtig, die rechtlichen Rahmenbedingungen, wie beispielsweise das Persönlichkeitsrecht und den Datenschutz, zu beachten (vgl. ebd.: 15).

Mobile Endgeräte wie Smartphones oder Tablets ermöglichen eine erhöhte Mobilität bei der Wissensrezeption und -produktion (vgl. Goethe 2023: 13-15, 28-30). Smartphones und Apps wie Quizlet ermöglichen ein orts- und zeitunabhängiges

Sprachenlernen – sowohl im Unterricht als auch unterwegs (vgl. ebd.: 15, 30). Neben spontanen Szenen mit den Smartphones lassen sich auch gezielte E-Learning-Phasen zur Reflexion inszenieren. M- oder E-Learning Sequenzen können als integrale Bestandteile des modernen Präsenzunterrichts fungieren (vgl. ebd.: 29).

Digitale Medien erleichtern die Projektarbeit und die internationale Kommunikation mit Gleichaltrigen (vgl. ebd.: 30). Lernende können sich intensiver mit unterschiedlichen Kulturen auseinandersetzen, was das interkulturelle Lernen begünstigt (vgl. ebd.: 30). Durch die Möglichkeit, sich über Lernplattformen wie Moodle auszutauschen, wird kooperatives Arbeiten gefördert (vgl. ebd.: 18). Gerade computerbasierte Lernspiele zeigen einen größeren Lernerfolg, wenn die Lernenden selbst durch das Spiel navigieren können (vgl. ebd.: 18).

Es ist wichtig, dass Lernende digitale Medien selbstständig nutzen und nicht nur passiv konsumieren (vgl. ebd.: 28). Der Präsenzunterricht sollte Phasen mit digitalen Medien enthalten, die sinnvoll in didaktische Szenarien eingebaut sind (vgl. ebd.: 28). Aufgaben wie Wikis, Blogs oder selbst erstellte Apps ermutigen die Lernenden zu selbstorganisiertem Lernen (vgl. ebd.: 29). Die Lehrkraft sollte dabei in den Hintergrund treten und als Berater fungieren (vgl. ebd.: 30).

Educational Applications (EduApps) erfreuen sich im Fremdsprachenunterricht großer Beliebtheit, weil sie simpel und nutzerfreundlich sind (vgl. ebd.: 13). Sie basieren auf Prinzipien wie Reflexion, Modifikation, Kommunikation, Multiplikation, Kreation und Kollaboration (vgl. ebd.: 13-15, 16-18). Brainstorming-Anwendungen wie Padlet unterstützen die Reflexion von Arbeitsprozessen. Werkzeuge wie Quizlet oder Kahoot ermöglichen die Produktion digitaler Lernprodukte (vgl. ebd.: 15).

Es ist entscheidend, dass Lehrkräfte die technologischen Möglichkeiten digitaler Lernwerkzeuge didaktisch nutzen (vgl. ebd.: 15). Der Schwerpunkt sollte auf der Sprachlernkomponente liegen (vgl. ebd.: 14-15). Es geht darum zu zeigen, wie bestimmte Werkzeuge im Vergleich zu analogen Medien den Sprachlernprozess fördern. Ziel ist es, analoges mit digitalem Lernen zu verbinden (Blended Learning) und nicht den analogen Unterricht gänzlich auszulassen (vgl. ebd.: 15).

Vergleichende Lernerfolgstudien zeigen, dass Blended-Learning-Konzepte dem traditionellen Unterricht überlegen sind (vgl. ebd.: 17-18). Besonders positive Effekte zeigen Lernspiele, in denen die Handlungen der Spieler merkliche Konsequenzen haben und sich die Spielenden stark involviert fühlen. Durchdachte

Lernszenarien, die didaktisch geschickt aufgebaut sind, sind entscheidend für den Lernerfolg (vgl. ebd.: 16). Die Integration von digitalen Medien in den Unterricht sollte immer dem Primat des Pädagogischen folgen (vgl. Ahlers et al. 2023: 16). Während digitale Tools wie Padlet, Quizlet oder Lern-Apps primär der strukturierten Aufgabenbearbeitung und der kognitiven Aktivierung dienen, bieten soziale Medien darüber hinaus Räume für kreative, körperlich-expressive und sozial eingebettete Sprachverwendung. Besonders in Verbindung mit theaterpädagogischen Ansätzen eröffnen Plattformen wie TikTok oder Instagram neue Möglichkeiten, Sprache performativ zu erleben und zu reflektieren. Das folgende Kapitel zeigt, wie soziale Medien gezielt im DaF-Unterricht eingesetzt werden können, um Motivation, Partizipation und kreative Ausdrucksformen zu fördern.

3.3. Soziale Medien im DaF-Unterricht

Soziale Medien haben in der Fremdsprachendidaktik, besonders im Deutsch als Fremdsprache (DaF)-Unterricht, eine lange Tradition, die bis in die Zeit vor der eigentlichen Definition des Begriffs „Soziale Medien“ zurückreicht (vgl. Würffel 2020: 4). Bereits in den späten 1980er Jahren existierten Projekte, die darauf abzielten, die Lernenden mit Muttersprachlern in Kontakt zu bringen. Schon von Anfang an lag der Fokus auf dem kommunikativen Potenzial digitaler Medien als Interaktions- und Produktionsmittel, nicht nur als reine Informationsquellen (vgl. ebd.: 5). Mit dem Aufkommen sozialer Medien in den 2000er Jahren verstärkte sich diese Wahrnehmung noch, was sich u.a. im Anstieg entsprechender Forschungsliteratur ab 2008/2009 widerspiegelt.

Im DaF-Unterricht werden soziale Medien für unterschiedliche Zwecke eingesetzt, besonders zur Förderung des Schreibens sowie zur Verbindung von formalem und informellem Lernen (vgl. ebd.: 7). Eine zentrale Rolle spielt dabei das kooperative Schreiben, etwa durch kollaborative Editoren wie Wikis oder über Netzwerke wie Facebook oder Pasch-Net. Wikis ermöglichen es den Lernenden, gemeinsam an Texten zu arbeiten, unabhängig von Zeit und Ort. Durch die Möglichkeit der permanenten Speicherung werden alle Vorgänge der Zusammenarbeit gesichert und langfristig verfügbar gemacht, was den Lernenden eine reflektierte Rezeption ermöglicht (vgl. ebd.: 8-9).

Obwohl Wikis viele Chancen bieten, zeigte sich im Laufe der Zeit, dass kooperative Schreibprozesse – etwa gegenseitige Unterstützung bei Orthografie, Grammatik oder Textstruktur – besonders effektiv gefördert würden (vgl. ebd.: 8-9). Heute liegt der Fokus stärker auf der didaktischen Begleitung und Einbettung solcher Werkzeuge in übergreifende Lernprozesse.

Ein weiterer Vorteil des Einsatzes von sozialen Medien im DaF-Unterricht ist die Möglichkeit formelles und informelles Lernen zu verbinden. „Learning in the wild“ – das informelle Sprachenlernen außerhalb traditioneller Bildungskontexte – bezeichnet Lernprozesse, die eigenständig, digital, kollaborativ und selbstgesteuert stattfinden (vgl. ebd.: 8–9). Plattformen wie YouTube, Instagram oder Sprachlern-Foren ermöglichen es den Lernenden, auch außerhalb des Klassenzimmers mit der Zielsprache in Berührung zu bleiben und ihre Sprachkenntnisse auf informelle Weise zu verbessern.

Es ist jedoch wichtig zu beachten, dass die Kompetenzen und Lernziele sich in Zeiten der zunehmenden Digitalisierung verändern. Neue Textsorte, Kommunikationsformen und Sprachverwendungskontexte sollen im Bereich DaF angepasst werden. Die Annahme, jüngere Lernende verfügten automatisch über fortgeschrittene digitale Fähigkeiten, gilt als Mythos (vgl. ebd.: 4). Daher müssen Lernende gezielt in kooperative und kreative Mediennutzung eingeführt und trainiert werden. Auch in Curricula und Lehrerbildung sind digitale Kompetenzen bislang nicht ausreichend verankert, obwohl sie bildungspolitisch immer stärker gefordert werden (vgl. ebd.: 5-6).

Neben der rezeptiven Nutzung sozialer Netzwerke können Lernende auch eigene kreative Inhalte produzieren. Hier lässt sich eine produktive Brücke zur Theaterpädagogik schlagen. Die Integration digitaler Medien wie TikTok oder Instagram eignet sich hervorragend zur szenischen Umsetzung von Rollen, Monologen oder szenischen Fragmenten (vgl. Korsch 2023: 37–39). Beispielsweise können Lernende:

- TikTok-Videos erstellen, in denen sie eine Szene inszenieren oder einen Monolog aufführen,

- Instagram-Stories nutzen, um eine Figur vorzustellen oder einen Rollentag zu dokumentieren,
- mit Tools wie CapCut oder InShot Kurzfilme schneiden und vertonen,
- durch Challenges, Reels oder Storytelling eigene Inhalte performativ und visuell darstellen.

Dabei ist es essenziell, dass sie eigene kreative Inhalte entwickeln und sich nicht auf das Kopieren bestehender Szenen beschränken. Folglich wird nicht nur ihre Sprachkompetenz, sondern auch ihre Präsentationsfähigkeit, Selbstreflexion und ihr kritischer Umgang mit Medieninhalten gefördert (vgl. ebd.: 19–21).

Der Einsatz sozialer Medien sollte stets pädagogisch begleitet und an den Entwicklungsstand der Lernenden angepasst werden (vgl. Goethe 2023: 28). Besonders wirksam ist dies im Rahmen von Blended-Learning-Konzepten, in denen Präsenz- und Online-Phasen kombiniert werden. Digitale Lernspiele und Apps wie Quizlet, Kahoot, Padlet oder Book Creator ermöglichen:

- Vokabeltraining unterwegs,
- kollaboratives Schreiben,
- kreative Präsentationen,
- Reflexion eigener Lernwege,
- gemeinsame Projektdokumentation.

Diese Werkzeuge unterstützen nicht nur Wissenserwerb, sondern auch soziale Interaktion, Kreativität und Selbstorganisation (vgl. ebd.: 16). Die Lehrkraft sollte dabei eher moderierend agieren, Aufgaben strukturieren und Reflexionsanlässe bieten. Die Kombination analoger und digitaler Szenarien fördert ein schülerzentriertes, handlungsorientiertes Lernen.

Die Integration sozialer Medien in den DaF-Unterricht bietet große Potenziale für Motivation, Partizipation und kreative Sprachverwendung. In Verbindung mit theaterpädagogischen Ansätzen entsteht ein dynamisches Lernumfeld, das auf Kommunikation, Körperlichkeit und Ausdruck zielt. Theaterarbeit über digitale Medien stärkt sowohl die Sprachkompetenz als auch das Selbstbewusstsein der Lernenden (vgl. González/Reißner 2021: 271–273). Die Verbindung von Sprache,

Körper und Emotionen führt zu einem ganzheitlichen Lernprozess, der durch digitale Medien erweitert wird und aktuelle gesellschaftliche Themen spielerisch wie kritisch erfahrbar macht (vgl. Hoffelner/Scheidl 2021: 1–2).

Die bisherigen Überlegungen verdeutlichen das breite Spektrum digitaler und theaterpädagogischer Ansätze im DaF-Unterricht – von interaktiven Tools über kreative Ausdrucksformen bis hin zu performativen Lernprozessen. Um diese Potenziale kritisch einzuordnen und die theoretischen Grundlagen zu vertiefen, wird im folgenden Kapitel der aktuelle Forschungsstand zu digitalen Medien und Theaterpädagogik im Kontext des Fremdsprachenlernens detailliert dargestellt.

Diese Vielfalt an Tools und Zugängen konnte ich auch in meiner Unterrichtsreihe erleben. Besonders spannend war es für mich zu beobachten, wie performative Aufgaben im digitalen Raum ganz neue Ausdrucksformen eröffneten. Digitale Bühnenräume eröffnen neue kreative Perspektiven für die performative Sprachförderung. Wie treffend formuliert wurde: „Die Bühne endet nicht am Bühnenrand – sie geht über in digitale Räume, in denen neue Ausdrucksformen möglich werden“ (Ferencik-Lehmkuhl et al. 2023: 113). Diese Erweiterung des Bühnenbegriffs macht deutlich, wie stark sich performative Lernräume im digitalen Zeitalter verändern.

4. Forschungsstand

Die bisherigen theoretischen Studien haben gezeigt, welches didaktische Potenzial in der Verbindung von theaterpädagogischen Methoden mit digitalen Medien liegt. Dabei wurde insbesondere deutlich, dass digitale Werkzeuge nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch Kreativität, Motivation und soziale Interaktion fördern können (vgl. Hoffelner/Scheidl 2021:13). Doch wie gestaltet sich die konkrete Umsetzung dieser Ansätze in der aktuellen Forschung? Welche Chancen, Herausforderungen und Praxisbeispiele ergeben sich aus empirischen Studien zur digitalen Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht?

Um diese Fragen zu beantworten, widmet sich das folgende Kapitel dem aktuellen Forschungsstand. Es beleuchtet, inwiefern digitale Medien bereits in theaterpädagogischen Kontexten erprobt wurden, welche Erkenntnisse daraus für den

DaF-Unterricht gewonnen werden können und welche didaktischen Implikationen sich daraus ergeben.

4.1 Aktuelle Studien zur digitalen Theaterpädagogik

In den letzten Jahren widmen sich zahlreiche Studien der digitalen Theaterpädagogik, um neue Ausdrucksformen, didaktische Potenziale und Herausforderungen im Fremdsprachenunterricht zu untersuchen. Digitale Medien und Technologien werden genutzt, um traditionelle theaterpädagogische Methoden zu erweitern oder neu zu gestalten - von Videokonferenzen für Proben über interaktive Theaterformate bis hin zu Virtual und Augmented-Reality-Anwendungen (vgl. Weber 2021: 13–14). Studien zeigen, dass digitale Werkzeuge neue kreative Ausdrucksformen eröffnen und das künstlerische Schaffen im Theaterunterricht maßgeblich bereichern können (vgl. Korsch 2023: 7–9; Knoepffler 2021: 1–3). Lernende erstellen mit Tablets Videos, komponieren Musik oder entwerfen digitale Bühnenbilder, was ihnen vielfältige Perspektiven auf theatrale Gestaltung und Sprache bietet.

Ein weiterer Fokus liegt auf der Teilhabe und Inklusion. Digitale Tools tragen dazu bei, Barrieren zu reduzieren, indem sie beispielsweise durch Übersetzungs- oder Untertitelfunktionen sprachliche Hürden abbauen oder Lernende mit motorischen Einschränkungen zur aktiven Teilnahme befähigen (vgl. Ahlers et al. 2023: 13; Deutscher Ethikrat 2018: 1–3). Auch die Einbindung interkultureller Themen sowie die Förderung von Diversität durch digitale Theaterprojekte sind Forschungsgegenstand. Gleichzeitig verändern digitale Medien die Kommunikationsstrukturen: Über Online-Plattformen und soziale Medien können Lernende außerhalb des Klassenzimmers kooperieren, Feedback geben und Verantwortung für Gruppenprozesse übernehmen (vgl. Korsch 2023: 25–26).

Trotz der genannten Potenziale weisen die Studien auch auf Risiken hin: Ablenkung durch Technik, oberflächliche Auseinandersetzung mit Inhalten oder unzureichende Reflexion können die Qualität des Lernprozesses gefährden (vgl. Wolf/Wyss 2023: 39). Aus diesen Gründen fordern viele Autor:innen, digitale Medien gezielt, reflektiert und didaktisch eingebettet einzusetzen. Die Rolle der Lehrkräfte verändert sich dabei deutlich: „Die Lehrkraft ist nicht mehr Wissensvermittler, sondern Lernbegleiter in einem offenen, digitalen Theaterraum“ (Budelacci 2022: 61). Das

heißt, dass sie nicht nur über theaterpädagogische, sondern auch über digitale und gestalterische Kompetenzen verfügen müssen. Die Integration dieser neuen Anforderungen in Aus- und Fortbildungskonzepte ist eine zentrale Forderung der aktuellen Forschung.

Zudem wird die Notwendigkeit betont, Lernende aktiv in die Gestaltung digitaler Theaterarbeit einzubinden. Partizipative Modelle steigern nicht nur die Motivation und Selbstwirksamkeit, sondern fördern auch ein vertieftes ästhetisches Urteilsvermögen (vgl. Ferencik-Lehmkuhl et al. 2023: 114–115; Wolf/Wyss 2023: 53). Zahlreiche Studien betonen, dass digitale Tools partizipative Lernformen ermöglichen und zur Selbstwirksamkeit der Lernenden beitragen. Dennoch bedarf es einer bewussten konzeptionellen Ausrichtung, denn: „Wenn Theaterpädagogik digital wird, muss auch Partizipation neu gedacht werden“ (Wolf/Wyss 2023: 53).

Diese Aussage unterstreicht die Notwendigkeit, digitale Theaterprojekte nicht nur technisch, sondern auch pädagogisch inklusiv zu gestalten.

Jedoch machen immer mehr Menschen sich Gedanken über wichtige ethische Fragen. Zum Beispiel: Wie gut sind persönliche Daten im Internet geschützt? Oder: Haben alle Menschen den gleichen Zugang zu digitalen Lernangeboten? (vgl. Christen et al. 2020: 13, 285). Auch der Einsatz von Künstlicher Intelligenz (KI) in der Theaterpädagogik wird kritisch betrachtet. Viele fragen sich: Wie sinnvoll ist KI, wenn sie z. B. beim Geben von Feedback hilft, neue Szenen vorschlägt oder Lernwege an einzelne Personen anpasst? (vgl. Budelacci 2022: 58–60). Dabei ist es wichtig, genau zu überlegen: Was kann KI gut leisten und wo kann sie auch Probleme machen?

Die Forschung zur digitalen Theaterpädagogik steckt noch in den Anfängen. Trotzdem ergibt sich ein dynamisches Forschungsfeld, das viele Chancen, aber auch offene Fragen bereithält. Die zentrale Herausforderung bleibt, theaterpädagogische Prinzipien mit digitalen Innovationen didaktisch fruchtbar zu verbinden und dabei sowohl technische, pädagogische als auch ethische Aspekte mitzudenken. Systematische Vergleichsstudien zur Wirksamkeit analoger versus digital gestützter Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht sind bisher selten, stellen aber ein zentrales Bedürfnis dar. Einige dieser Potenziale konnte ich auch in meiner eigenen Unterrichtspraxis beobachten, insbesondere im Hinblick auf die kreative

Selbstgestaltung und mediale Präsenz der Lernenden. Trotz der Vielzahl aktueller Studien bleiben zentrale Aspekte noch unzureichend erforscht. Das folgende Kapitel nimmt daher bestehende Forschungslücken in den Blick und zeigt auf, in welchen Bereichen weiterer wissenschaftlicher Bedarf besteht.

4.2 Forschungslücken und Bedarf

Die bisherigen Forschungsergebnisse zeigen, dass digitale Medien zahlreiche Vorteile für die Theaterpädagogik bieten. Sie können insbesondere dazu beitragen, Unterdrückungssituationen differenziert zu analysieren und den Zugang zum Theaterspiel für unerfahrene Lernende zu erleichtern (vgl. Hoffelner/Scheidl 2021: 13). Darüber hinaus fördern digitale Werkzeuge den Austausch bzw. Interaktion und die Zusammenarbeit im Unterricht. Dennoch bestehen weiterhin viele offene Fragen, die bis jetzt unbeantwortet bleiben.

Ein zentrales Anliegen betrifft die Frage nach einer gelungenen Verbindung zwischen digitalen Medien und analogem Theater. Es fehlt an fundierten Erkenntnissen darüber, wie sich die Stärken beider Welten kombinieren lassen, ohne zentrale Elemente des Theaterspiels, wie Körperlichkeit, Spontaneität und Interaktion zu vernachlässigen (vgl. ebd.: 14–15). Besonders relevant ist dabei die Tatsache, dass Jugendliche heute enge Beziehungen zu ihren Smartphones und sozialen Netzwerken pflegen. Diese Geräte könnten im Forumtheater bewusst als „Mitspieler“ eingebunden werden, um die Grenzen zwischen Spiel und Realität aufzubrechen (vgl. ebd.: 14–15).

Ein weiterer relevanter Forschungsbereich betrifft die Partizipation und Inklusion im digitalen Theaterkontext. Digitale Plattformen bieten Lernenden, die eher zurückhaltend oder sozial benachteiligt sind, neue Möglichkeiten zur aktiven Beteiligung (vgl. ebd.: 13–14). Wie diese Potenziale jedoch bestmöglich ausgeschöpft werden können und welche zusätzlichen pädagogischen Maßnahmen erforderlich sind, um echte Inklusion zu gewährleisten, bleibt bislang weitgehend ungeklärt.

Auch die Frage nach den Auswirkungen der Digitalisierung auf bestehende Machtverhältnisse innerhalb von Theatergruppen verdient mehr Aufmerksamkeit. Zwar können digitale Medien dazu beitragen, hierarchische Strukturen aufzubrechen (z.B. die dominante Rolle der Lehrkraft als alleinige Autorität) und neue

Perspektiven zu ermöglichen (vgl. ebd.: 14–15), gleichzeitig besteht jedoch die Gefahr neuer Formen von Ausgrenzung z.B. durch Cybermobbing (vgl. ebd.: 11–12). Hier bedarf es gezielter Strategien, um diesen Risiken entgegenzuwirken.

Von besonderem Interesse ist außerdem die Auseinandersetzung mit veränderten Sehgewohnheiten und der sinkenden Aufmerksamkeitsspanne junger Menschen. Vor dem Hintergrund digitaler Medien stellt sich die Frage, ob Theaterstücke kürzer, interaktiver und multimedialer gestaltet werden müssen, um die Zielgruppe effektiv zu erreichen (vgl. Korsch 2023: 7), oder ob gerade die klassischen Theaterformen eine verlangsamte und sinnhafte Alternative zur schnelllebigen digitalen Welt darstellen.

Die Rolle der Lehrkraft verändert sich ebenfalls durch den Einsatz digitaler Medien im Theaterunterricht. Die Lehrpersonen werden, wie schon erwähnt wurde, zunehmend zu Moderatoren, Begleiter:innen und Vermittler:innen zwischen analoger und digitaler Sphäre (vgl. Hoffelner/Scheidl 2021: 1–2). Um dieser neuen Rolle gerecht zu werden, müssen sie die entsprechenden medienpädagogischen und theaterdidaktischen Kompetenzen erwerben. Gerade im Einzelunterricht mit Lernenden unterschiedlicher Herkunft habe ich erlebt, wie wichtig ein sensibler und reflektierter Umgang mit digitalen Medien im Hinblick auf soziale Ungleichheiten ist. Denn nicht alle verfügen über dieselben Voraussetzungen im Umgang mit Technik oder erhalten zuhause die gleiche Unterstützung. Um digitale Teilhabe wirklich inklusiv zu gestalten, ist es entscheidend, soziale Ungleichheiten nicht zu reproduzieren, sondern bewusst auszugleichen.

Ein weiterer bedeutender Aspekt betrifft die Reflexion über das Verhältnis von Realität und medialer Konstruktion. Digitale Medien können im Theaterkontext helfen, den Lernenden Einblicke in mediale Wirklichkeitskonstruktionen zu ermöglichen und sie zur kritischen Medienreflexion anzuregen (vgl. ebd.: 13). Gerade in einer Zeit, in der sich Realität und Fiktion zunehmend überlagern, ist diese Kompetenz von zentraler Bedeutung (vgl. Korsch 2023: 7–8).

Zusätzlich dazu steht die Forschung zur VR (Virtual Reality) im schulischen Theaterkontext noch am Anfang. Während einige Studien die Potenziale von VR im Bildungsbereich allgemein beschreiben, fehlen vielfach konkrete Konzepte für den

Einsatz im schulischen Theaterunterricht (vgl. Schäfer et al. 2023: 4). Zwar gibt es erste Pilotprojekte in der Berufs- und Lehramtsausbildung, jedoch mangelt es an empirisch fundierten Untersuchungen zur Anwendung in Grundschulen und der Sekundarstufe.

Eine Forschungslücke besteht insbesondere in der didaktisch sinnvollen Gestaltung von VR-Lernumgebungen. VR-Anwendungen sollten nicht nur als unterhaltsame Unterrichtsalternativen verstanden, sondern gezielt zur Erreichung pädagogischer Lernziele eingesetzt werden (vgl. Zender et al. 2022: 17–18). Studien legen nahe, dass VR-Simulationen effektiver sind, wenn sie in kleinere Module unterteilt und mit traditionellen Unterrichtsformen kombiniert werden (vgl. ebd.: 16–17).

Die technische Umsetzung stellt hierbei eine nicht zu unterschätzende Herausforderung dar: VR erfordert ausreichend Bewegungsfreiheit, die in regulären Klassenräumen oft nicht vorhanden ist. Hinzu kommen Anforderungen an die digitale Infrastruktur (WLAN, Geräte) sowie qualifiziertes Personal zur technischen Unterstützung (vgl. ebd.: 10). Hier sind kreative schulorganisatorische Lösungen gefragt, etwa in Form von VR-AGs oder geschulten Schülergruppen, die als „Experten“ fungieren (vgl. ebd.: 17–18).

Ein weiteres Hindernis liegt in der begrenzten Verfügbarkeit geeigneter VR-Lernanwendungen. Die meisten Programme sind englischsprachig und orientieren sich am westlich geprägten Bildungskontext. Es mangelt an Anwendungen, die auf deutsche Lehrpläne abgestimmt sind (vgl. ebd.: 11–12). Zudem sollten VR-Anwendungen nicht nur visuelle Reize bieten, sondern auch Interaktion und eigenständiges Explorieren ermöglichen (vgl. ebd.: 20). Hier sind Entwickler:innen gefordert, didaktisch durchdachte Produkte gemeinsam mit der Zielgruppe zu gestalten.

Neben didaktischen und technischen Fragen treten auch ethische Aspekte in den Vordergrund. Gerade Kinder gelten als besonders schutzbedürftig. Es fehlen bisher verlässliche Daten über die maximal empfohlene Nutzungsdauer sowie mögliche Nebenwirkungen der VR-Nutzung im Schulkontext (vgl. Schäfer et al. 2023: 1–2). Eine umfassende Aufklärung von Eltern und Schüler:innen über Wirkweise und Risiken der Technik ist daher ganz von Bedeutung (vgl. Zender et al. 2022: 18).

Auch die soziale Dimension der VR-Nutzung ist bislang kaum erforscht. Es stellt sich die Frage, wie sich die virtuelle Umgebung auf Kommunikation und Zusammenarbeit zwischen Lernenden auswirkt. Während Studien betonen, dass ein unterstützendes Gruppenklima förderlich für den Lernerfolg ist (vgl. Loy 2021: 1–3), kann das Fehlen physischer Präsenz zugleich zu Demotivation und verringerter Aufgabenorientierung führen (vgl. ebd.: 16).

Ein bislang wenig berücksichtigter, aber hochrelevanter Aspekt betrifft die Rolle von Klassismus (also von Diskriminierung aufgrund der sozialen Herkunft oder Zugehörigkeit zu einer bestimmten sozialen Klasse) und sozialer Ungleichheit in der digitalen Theaterpädagogik. Wie Jenni (2023) betont, beeinflussen soziale Positionen sowohl von Lernenden als auch Lehrenden maßgeblich die Möglichkeiten zur aktiven Teilhabe. Theaterpädagogische Praktiken, die diese Faktoren ausblenden, laufen Gefahr, Ausschlüsse zu reproduzieren. Eine praxeologische Perspektive auf kulturelle Bildung fordert daher, Möglichkeitsräume zu schaffen, in denen diverse Erfahrungen sichtbar werden und wertgeschätzt sind. Digitale Medien können hierbei als Werkzeuge dienen, um Partizipation zu erweitern und neue ästhetische bzw. künstlerische Ausdrucksformen zugänglich zu machen. Gleichzeitig bergen sie das Risiko, soziale Ungleichheiten zu verstärken beispielsweise durch begrenzten Zugang zu Technik oder mangelnde digitale Kompetenzen. Zukünftige Forschung sollte sich deshalb verstärkt mit der Frage auseinandersetzen, wie digitale Theaterpädagogik so gestaltet werden kann, dass sie soziale Ungleichheiten abbaut und Diversität nachhaltig fördert (vgl. Jenni 2023: Online).

Zur Schließung dieser Forschungslücken bedarf es eines interdisziplinären Ansatzes. Fachleute aus Pädagogik, Didaktik, Technik und auch Medizin (z.B. Psychiater, Ophthalmologen) müssen zusammenarbeiten, um praktikable und sichere Anwendungskonzepte für VR im Schulkontext zu entwickeln (vgl. Zender et al. 2022: 1). Gleichzeitig ist es notwendig, auch die Perspektiven von Lehrenden, Lernenden und Eltern systematisch zu berücksichtigen (vgl. Schäfer et al. 2023: 2–3).

Die Forschung zur digitalen Theaterpädagogik und insbesondere zum Einsatz immersiver Technologien wie VR noch viele offene Fragen birgt. Nur durch vertiefte wissenschaftliche Auseinandersetzung und pädagogische Innovationen lässt sich das volle Potenzial digitaler Medien im Theaterunterricht entfalten – unter

Berücksichtigung der Chancen, Risiken und der zentralen Zielsetzung: die Förderung von Kreativität, Selbstbestimmung und sozialer Teilhabe. Angesichts der identifizierten Forschungslücken und der komplexen Anforderungen an eine zukunftsorientierte Theaterpädagogik stellt sich die Frage, wie sich diese theoretischen und konzeptionellen Überlegungen in der schulischen Praxis konkret umsetzen lassen.

Das folgende Kapitel widmet sich dem methodischen Design einer empirischen Unterrichtsstudie, die die Wirksamkeit digital gestützter theaterpädagogischer Ansätze im DaF-Unterricht untersucht und zentrale Aspekte der bisherigen Forschung systematisch überprüft.

Die theoretischen Befunde und offenen Fragen der vorangegangenen Kapitel bildeten dabei die Grundlage für die Konzeption der Studie, in der ich selbst erproben wollte, wie sich digitale Theaterpädagogik konkret im schulischen DaF-Kontext umsetzen lässt.

Vor diesem Hintergrund stellte sich mir die zentrale Frage, wie sich die theoretisch identifizierten Chancen und Herausforderungen im konkreten Unterrichtsgeschehen widerspiegeln. Daraus entstand die Idee, eine vergleichende Untersuchung mit zwei Lerngruppen durchzuführen – eine arbeitete mit digitalen, die andere mit klassischen theaterpädagogischen Methoden.

5. Methodik

„Es geht nicht mehr nur darum, Sprache zu lernen – sondern sie zu erleben, zu gestalten und zu teilen.“

(Zobenica 2020: 9)

Um die zentrale Hypothese dieser Masterarbeit – nämlich, dass digital unterstützte theaterpädagogische Methoden im DaF-Unterricht zu einer effektiveren Förderung sprachlicher Kompetenzen führen als traditionelle Verfahren – empirisch zu überprüfen, wurde ein vergleichendes Unterrichtsdesign mit zwei Lerngruppen konzipiert und durchgeführt. In diesem Kapitel werden zunächst die konzeptionellen Unterschiede der beiden Ansätze dargestellt, bevor Zielgruppe, Rahmenbedingungen, Erhebungsinstrumente und die Durchführung der Datenerhebung im Detail beschrieben werden.

Das gewählte Forschungsdesign orientiert sich an qualitativen und quantitativen Methoden der Unterrichtsforschung und kombiniert Elemente einer pre-post-Vergleichsstudie mit motivationsbezogenen und performativen Kriterien. Ziel ist es, nicht nur messbare Fortschritte in der Sprachproduktion zu erfassen, sondern auch subjektive Faktoren wie Kreativität, Selbsteinschätzung und Motivation zu berücksichtigen. Durch die gezielte Gegenüberstellung einer Experimentalgruppe mit digitalem Fokus und einer Kontrollgruppe mit klassisch-theaterpädagogischer Ausrichtung soll die Wirksamkeit der jeweiligen Ansätze differenziert bewertet werden. Die methodischen Überlegungen folgen dabei dem Prinzip der pädagogischen Nützlichkeit und praktischen Umsetzbarkeit im realen Fremdsprachenunterricht.

5.1 Vergleichende Unterrichtskonzepte

Zur Beantwortung der zentralen Fragestellung dieser Arbeit – ob digital gestützte theaterpädagogische Methoden im DaF-Unterricht eine effektivere Förderung sprachlicher Kompetenzen ermöglichen als traditionelle Verfahren – wurde ein vergleichendes Unterrichtskonzept mit zwei unterschiedlichen Gruppen entwickelt. Beide Gruppen nahmen an einer identischen thematischen Unterrichtsreihe teil, unterschieden sich jedoch grundlegend in der Methodik: Während die eine Gruppe mit klassischen analogen theaterpädagogischen Verfahren arbeitete (Kontrollgruppe), wurde in der anderen Gruppe ein innovativer, digital gestützter Zugang erprobt (Experimentalgruppe).

Die Wahl eines quasi-experimentellen Designs mit Kontroll- und Experimentalgruppe ermöglicht es, Unterschiede in den Lernprozessen und -ergebnissen systematisch zu analysieren. Dabei wurde darauf geachtet, dass beide Gruppen ähnliche Voraussetzungen hinsichtlich Alter, sprachlicher Kompetenz, Digitalkompetenz und Lernmotivation mitbringen. Die Gestaltung der Unterrichtseinheiten folgte dem Prinzip der didaktischen Parallelität, sodass die Gruppen inhaltlich und sprachlich dieselben Lernziele verfolgten, jedoch unterschiedliche methodische Zugänge erlebten.

Als gemeinsames Oberthema wurde „Konflikte und Entscheidungen im Alltag“ gewählt. Dieses Thema bietet ein hohes Potenzial für szenisches Lernen, da es sowohl

sprachlich anspruchsvolle Strukturen (z. B. Konjunktiv II, Modalverben, Finalsätze, Relativsätze) als auch emotionales und kreatives Ausdrucksvermögen erfordert. Gleichzeitig eröffnet es Raum für die Entwicklung und Darstellung von Dialogen, die Meinungsäußerung, Argumentation und den Umgang mit Missverständnissen thematisieren – alles zentrale Aspekte der kommunikativen Kompetenz im DaF-Unterricht auf dem Niveau B1–B2.

Die Kontrollgruppe (zwei Jungen und ein Mädchen) arbeitete ausschließlich mit klassischen theaterpädagogischen Verfahren. Diese umfassten:

- szenisches Spiel im physischen Raum,
- Improvisationsübungen ohne technologische Unterstützung,
- Präsenz-Rollenspiele in Partner- und Gruppenarbeit,
- reflektierende Gruppengespräche zur Auswertung der Performanz.

Ziel war es, die Ausdrucksfähigkeit, Empathie, Körpersprache sowie die Interaktionsfähigkeit auf traditionellem Wege zu fördern. Die Arbeit in der Kontrollgruppe basierte auf bewährten Methoden des dramapädagogischen Unterrichts, wie sie etwa von González/Reißner (2021), Korsch (2023) oder Roche (2023) beschrieben werden.

Die Experimentalgruppe (drei Jungen) hingegen wurde auf Basis eines digital gestützten Konzepts unterrichtet, das auf die Integration ausgewählter Medien- und Theaterformate setzte. Zum Einsatz kamen:

- Padlet als digitale Plattform zur Entwicklung von Rollenprofilen,
- Videodokumentationen von szenischen Improvisationen mit Smartphones,
- digitale Reizwortkarten zur Anregung spontaner Dialoge in Videokonferenzen,
- Nutzung von Apps wie CapCut oder InShot zur Bearbeitung kurzer Performances,
- virtuelle Präsentationen und Peer-Feedback über ein geteiltes digitales Klassenzimmer
- sowie die gezielte Analyse von TikTok- und YouTube-Videos, die als Impulse für performative Gestaltung, Körpersprache und Sprachverwendung dienten.

Diese Inhalte wurden gemeinsam reflektiert und hinsichtlich ihrer Wirkung auf ein digitales Publikum diskutiert.

Durch diese Medienintegration wurden nicht nur sprachliche, sondern auch digitale Kompetenzen gefördert. Die Lernenden erarbeiteten Szenen, nahmen sie auf, reflektierten ihre Performance und präsentierten die Ergebnisse in Form von kurzen Videoclips. Dadurch erhielten sie die Möglichkeit zur Mehrfachbearbeitung, Selbstbeobachtung und kreativen Gestaltung des Lernprozesses.

Beide Gruppen wurden über sechs Sitzungen à 90 Minuten unterrichtet. Der Zeitrahmen und die thematischen Inhalte waren bewusst identisch strukturiert, um die Vergleichbarkeit zu gewährleisten. Die didaktischen Zielsetzungen umfassten:

- die Erweiterung des thematischen Wortschatzes zu Gefühlen, Meinungsäußerung und Konflikten,
- die Anwendung komplexer Satzstrukturen in realitätsnahen Situationen,
- die Förderung kreativer Ausdrucksformen,
- die Steigerung des Selbstvertrauens in mündlichen Kommunikationssituationen.

Die genannten Ziele lassen sich konkret mit den folgenden GER-Kompetenzstufen verknüpfen:

- **B1 – Mündliche Produktion:** Kann über vertraute Themen sprechen, Gefühle und Meinungen ausdrücken (vgl. Europarat 2020: 74).
- **B2 – Interaktion:** Kann spontan und flüssig an Gesprächen teilnehmen (vgl. ebd.: 79).
- **B1 – Sprachmittlung:** Kann kurze Texte umformulieren und sinngemäß wiedergeben. Diese Zielsetzungen wurden sowohl im analogen als auch im digitalen Format verfolgt – jedoch mit unterschiedlichen methodischen Mitteln und medialen Settings (vgl. ebd.: 90).

Trotz des insgesamt motivierten Arbeitens zeigten sich in beiden Gruppen unterschiedliche Herausforderungen:

In der Kontrollgruppe fiel es einzelnen Lernenden schwer, sich körperlich und stimmlich auszudrücken, insbesondere bei freien Improvisationen ohne Textvorgabe.

Die Experimentalgruppe hingegen zeigte anfänglich Unsicherheiten im Umgang mit digitalen Werkzeugen – insbesondere bei der Videoaufnahme und -bearbeitung. Zudem äußerten einige Schüler Hemmungen, sich selbst auf Video zu sehen oder ihre Beiträge im digitalen Raum zu teilen.

Die dokumentierten Unterrichtsverläufe, Lernprodukte sowie die subjektiven Rückmeldungen der Lernenden dienen in der Folge der empirischen Analyse und Bewertung der beiden Methoden. Durch die systematische Gegenüberstellung von digital und analog orientierten theaterpädagogischen Ansätzen lassen sich Aussagen über deren jeweilige Wirksamkeit im Hinblick auf Sprachförderung, Motivation und Performanz ableiten. Die folgende Tabelle gibt einen Überblick:

Kriterium	Kontrollgruppe (klassisch)	Experimentalgruppe (digital gestützt)
Teilnehmende	2 Jungen, 1 Mädchen	3 Jungen
Sprachniveau	B1+ bis B2	B1+ bis B2
Unterrichtsform	Präsenzunterricht in Kleingruppe	Präsenzunterricht mit digitalen Phasen
Thema der Reihe	Konflikte und Entscheidungen im Alltag	Konflikte und Entscheidungen im Alltag
Methodik	Rollenspiele, Körpersprache, Improvisation, Reflexion	Digitale Reizwortkarten, Padlet, Video- Rollenspiele, Avatar- Arbeit
Medieneinsatz	kein Medieneinsatz	Einsatz von Smartphones, Apps, digitalen Plattformen
Produkte	Live-Szenen, Reflexionsgespräche	Videoclips, digitale Rollenbiografien, Online- Feedback
Reflexion	Plenumsgespräche, Lehrerfeedback	Selbstreflexion via Videoanalyse, Peer- Feedback online
Zielsetzung	Förderung von Ausdruck,	Förderung von Kreativität,

	Empathie und Interaktion	performativer Ausdruck, Selbstsicherheit
--	--------------------------	---

5.2 Zielgruppen und Rahmenbedingungen

Die vorliegende Unterrichtsstudie wurde mit zwei kleinen Lerngruppen durchgeführt, die gezielt für die Zwecke dieser Untersuchung zusammengestellt wurden. Beide Gruppen bestanden aus jugendlichen Lernenden im Alter von 15 bis 16 Jahren, die alle in Griechenland leben und das Griechische als Muttersprache sprechen. Als erste Fremdsprache erlernten sie das Englische, das im griechischen Bildungssystem verpflichtend ist. Deutsch wird von den Teilnehmenden als zweite Fremdsprache (L3) seit mindestens drei Jahren unterrichtet, wobei sich alle Teilnehmenden zum Zeitpunkt der Studie auf dem Sprachniveau B1+ bis B2 nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) befanden. Die beiden Lerngruppen dieser Untersuchung wurden gezielt so zusammengestellt, dass sie hinsichtlich Alter, sprachlicher Kompetenz und technologischer Vorerfahrung möglichst homogen sind. Die Zusammensetzung der Gruppen nach Geschlecht, Alter und Sprachstand ist in **Tabelle 1** zusammengefasst.

Gruppe	TeilnehmerIn	Geschlecht	Alter	Sprachniveau (DaF)
Kontrollgruppe	TN1	männlich	15	B1+
Kontrollgruppe	TN2	männlich	16	B2
Kontrollgruppe	TN3	weiblich	16	B1+
Experimentalgruppe	TN4	männlich	16	B2
Experimentalgruppe	TN5	männlich	15	B2
Experimentalgruppe	TN6	männlich	16	B1+

Die Auswahl der Zielgruppe erfolgte nach mehreren pädagogischen und methodischen Kriterien. Zunächst war es entscheidend, dass die Lernenden ein vergleichbares Sprachniveau und eine ähnliche Lernbiografie aufwiesen, um eine solide Grundlage für die Vergleichbarkeit der Lernergebnisse zu gewährleisten. Darüber hinaus wurde Wert darauf gelegt, dass alle Teilnehmenden über ein gewisses Maß an Theaterinteresse oder zumindest Offenheit gegenüber kreativen und körperlich-expressiven Lernformen verfügten. Ein weiteres Auswahlkriterium war die

Vertrautheit mit digitalen Technologien, da insbesondere in der Experimentalgruppe digitale Tools und Plattformen integraler Bestandteil des Unterrichts waren.

Die Zusammensetzung der Gruppen erfolgte unter Berücksichtigung sozialer Dynamiken, um ein möglichst realistisches und motivierendes Lernumfeld zu schaffen. Die Experimentalgruppe bestand aus drei Jungen, die sich untereinander kannten und bereits zuvor gemeinsam am Deutschunterricht teilgenommen hatten. Diese Vorerfahrung ermöglichte eine offene, kollaborative Arbeitsweise und eine hohe Bereitschaft zur aktiven Beteiligung an szenischen und digitalen Aktivitäten. Die Kontrollgruppe setzte sich aus zwei Jungen und einem Mädchen zusammen, die ebenfalls mit dem Theateransatz vertraut waren, jedoch ohne digitale Mittel arbeiteten. Auch diese Gruppe zeigte von Beginn an ein hohes Maß an Engagement und Kooperationsbereitschaft.

Ein weiterer Aspekt, der die Durchführung der Unterrichtsreihe maßgeblich beeinflusste, war die hohe Medienkompetenz der Teilnehmenden (vgl. JIM-Studie 2023: 14). Die Jugendlichen verfügten über umfassende Erfahrung im Umgang mit digitalen Endgeräten, sozialen Medien und kreativen Apps. Diese technologische Vertrautheit trug wesentlich dazu bei, dass die digitalen Komponenten der Experimentalgruppe – etwa Videoaufnahmen, Online-Rollenspiele oder die Nutzung von Padlet – nicht als Fremdkörper, sondern als natürliche Erweiterung des Lernens empfunden wurden. Die Fähigkeit zur kreativen Mediennutzung gilt als zentrales Element moderner Medienkompetenz (vgl. Baacke 1999: 57). So wurde beispielsweise Padlet zur Erstellung von Rollenprofilen eingesetzt, die im weiteren Verlauf der Reihe als Grundlage für die szenische Improvisation dienten. Die mediale Alltagswelt der Lernenden konnte somit produktiv in den Fremdsprachenunterricht integriert werden, was die Motivation und die Bereitschaft zur aktiven Teilnahme sichtbar steigerte. Gleichzeitig eröffnen digitale Tools wie Padlet neue Möglichkeiten der Partizipation – insbesondere für Lernende, die sich im klassischen Unterricht nur zögerlich äußern. Sie bieten Raum für asynchrones, selbstbestimmtes Arbeiten und erleichtern Inklusion, da sie auf unterschiedliche Ausdrucksformen (visuell, auditiv, schriftlich) eingehen können (vgl. JIM-Studie 2023: 14).

Interessant ist auch die unterschiedliche Zusammensetzung der beiden Gruppen im Hinblick auf das Geschlecht: Während die Kontrollgruppe gemischtgeschlechtlich

war (zwei Jungen und ein Mädchen), bestand die Experimentalgruppe ausschließlich aus Jungen. Diese Konstellation könnte sich potenziell auf das Gruppenverhalten und die Rollenübernahme im szenischen Spiel auswirken. Studien zeigen, dass in gemischten Gruppen häufig differenzierte Kommunikationsmuster und ein höheres Maß an Rollenvielfalt entstehen, während homogene Gruppen eher zu konsistenten Verhaltensmustern und geringerem sozialen Hemmnis tendieren (vgl. Kessler et al. 2008). In der vorliegenden Untersuchung konnte beobachtet werden, dass die Jungen in der Experimentalgruppe besonders offen für technische und kreative Aufgabenstellungen waren, während in der Kontrollgruppe die Reflexionsphasen und Gruppendiskussionen intensiver ausfielen.

Der Unterricht fand in einem privaten Setting (Nachhilfeumfeld) statt, was flexible Anpassungen und eine hohe Intensität der Betreuung ermöglichte. Die Betreuung erfolgte durch dieselbe Lehrkraft, wodurch Verzerrungen durch unterschiedliche Lehrerpersönlichkeiten minimiert wurden. Die Sitzungen erfolgten zweimal wöchentlich über einen Zeitraum von drei Wochen (von 05/05 bis 24/05/2025) und dauerten jeweils 90 Minuten. Für beide Gruppen wurden identische thematische Impulse, Zeitvorgaben und Leistungsanforderungen gesetzt. Ein besonderer Vorteil dieser Unterrichtssituation lag in der Möglichkeit, didaktisch zu experimentieren, ohne an einen starren Schulcurriculum gebunden zu sein. Die Lernenden konnten in einem geschützten, wertfreien Raum Sprache ausprobieren, reflektieren und performativ anwenden. Das Setting erlaubte außerdem, unterschiedliche methodische Zugänge direkt miteinander zu vergleichen, ohne Störeinflüsse durch institutionelle Rahmenbedingungen wie Notendruck, Leistungsbewertungen oder große Klassenstrukturen.

Die Experimentalgruppe durch ihre Homogenität im Hinblick auf Alter, sprachliches Niveau und technologische Kompetenz sowie durch ihre Offenheit für kreative Lernformen war besonders gut geeignet für die Erprobung theaterpädagogischer Methoden. Die Rahmenbedingungen dieser Studie – insbesondere die Arbeit in Kleingruppen, die außerschulische Lernumgebung und die hohe Betreuungstiefe – stellen optimale Voraussetzungen für eine differenzierte Analyse der Lernprozesse und -ergebnisse dar. Die mediale Lebensrealität der Jugendlichen bildete somit eine solide Grundlage für die Akzeptanz digitaler Methoden im Unterricht – ein

Phänomen, das auch durch aktuelle empirische Befunde zur Mediennutzung von Jugendlichen gestützt wird (vgl. JIM-Studie 2023:14). Das Nachhilfeumfeld ermöglichte flexible Anpassungen und eine hohe Intensität der Betreuung. Für beide Gruppen wurden identische thematische Impulse, Zeitvorgaben und Leistungsanforderungen gesetzt.

5.3 Erhebungsinstrumente

Um die Effekte der jeweiligen Unterrichtsmethoden differenziert zu erfassen, kamen im Rahmen dieser Untersuchung verschiedene Erhebungsinstrumente zum Einsatz. Dabei wurde eine kombinierte Methodik aus quantitativen und qualitativen Verfahren gewählt, um sowohl objektive Leistungsfortschritte als auch subjektive Einschätzungen der Lernenden zu erfassen. Die Datenerhebung erfolgte in drei Dimensionen: (1) Sprachstandserhebung, (2) Fragebögen zur Motivation und Selbstwahrnehmung, sowie (3) Beobachtungsprotokolle.

(1) Sprachstandserhebung (Pre- und Post-Test)

Zur Ermittlung der sprachlichen Fortschritte wurde mit beiden Gruppen eine mündliche Sprachstandserhebung zu Beginn und am Ende der Unterrichtsreihe durchgeführt (Siehe Anhang A4). Dabei handelte es sich um eine strukturierte Monologaufgabe mit Bezug zum thematischen Schwerpunkt der Unterrichtsreihe („Konflikte und Entscheidungen“). Die Lernenden erhielten eine kurze Szenenbeschreibung (z. B. „Ein Streit zwischen Freunden – Was ist passiert? Wie könnte man reagieren?“) und hatten drei Minuten Vorbereitungszeit, bevor sie einen spontanen, etwa zweiminütigen Monolog aufzeichneten. Der Pre- und Post-Test waren nicht identisch miteinander, da der thematische Schwerpunkt der Unterrichtsreihe „Konflikte und Entscheidungen“ war. Die thematische Vielfalt (Streit vs. Entscheidung) zielte darauf ab, unterschiedliche sprachliche Handlungsfunktionen zu aktivieren. Im Pre-Test lag der Fokus auf dem Ausdruck von Emotion und Konfliktverlauf, während der Post-Test gezielt argumentative Strategien und Lösungsvorschläge im Zentrum rückte.

Diese Methode erlaubt die Erfassung zentraler produktiver Fertigkeiten wie:

- Wortschatzverwendung (thematisch, idiomatisch)

- grammatische Korrektheit (z. B. Verwendung von Konjunktiv II, Modalverben, Nebensätzen)
- Sprechflüssigkeit (Flüssigkeit, Pausen, Selbstkorrektur)
- kohärente Struktur (Einleitung, Hauptteil, Schluss).

Die Auswertung erfolgte anhand eines standardisierten Bewertungsschemas (Rubrik) mit vier Skalen in den Bereichen:

1. Lexikalische Vielfalt und Präzision
2. Grammatische Richtigkeit
3. Kohärenz und Redefluss
4. Aussprache und Intonation

Jeder Bereich wurde mit 1 bis 5 Punkten bewertet, sodass eine maximale Gesamtpunktzahl von 20 Punkten erreicht werden konnte. Dieses Raster wurde zur Vergleichbarkeit beider Testzeitpunkte verwendet und ermöglichte sowohl individuelle als auch gruppenbezogene Auswertungen. Die Einschätzungen erfolgten unabhängig von einer zweiten Lehrperson zur Sicherstellung der Objektivität (Interrater-Reliabilität) (vgl. Wiedenmayer 2006: 20-22).

Die eingesetzten Erhebungsinstrumente wurden hinsichtlich Validität und Reliabilität im Vorfeld abgestimmt und exemplarisch pilotiert, um Verzerrungen zu vermeiden. Die verwendeten Bewertungskriterien orientieren sich an den Gütekriterien für Sprachtests: Validität, Reliabilität und Objektivität (vgl. Weir 2005: 47–52; Alderson et al. 1995: 174–178). Zur Sicherstellung der Reliabilität wurden die Bewertungen von zwei Lehrpersonen unabhängig vorgenommen (Interrater-Reliabilität), und die Aufgabenform wurde im Vorfeld pilothaft getestet, um Verständlichkeit und Schwierigkeitsgrad zu überprüfen. Da die Bewertung performativer Leistungen naturgemäß subjektive Anteile enthält, wurden zur Erhöhung der Interrater-Reliabilität zwei Lehrpersonen unabhängig voneinander eingesetzt. Zudem wurde der Aufgabenbogen vorab mit einer Vergleichsgruppe pilothaft durchgeführt, um Verständlichkeit und Schwierigkeitsniveau zu überprüfen. Nur so konnte gewährleistet werden, dass die erhobenen Ergebnisse methodisch tragfähig und nachvollziehbar sind.

Die Skala selbst lehnt sich an die deskriptiven Kann-Beschreibungen des GER im Bereich „zusammenhängendes monologisches Sprechen“ (Europarat 2020: 126–127) an, was die Anschlussfähigkeit an gängige Referenzrahmen sichert. Die vollständigen Aufgabenstellungen für die Sprachstandserhebung sowie die unterstützenden Arbeitsblätter befinden sich im Anhang (siehe Anhang A4). Die Aufgaben wurden inhaltlich auf die Themen der Unterrichtsreihe abgestimmt und durch gezielte Redemittel sowie Wortschatzhilfen ergänzt, um sprachliche Aktivierung zu erleichtern. Die Konzeption orientiert sich an den Gütekriterien für Sprachtests (vgl. Wiedenmayer 2006: 36–38).

(2) Fragebögen zur Motivation, Selbstwahrnehmung und Kreativität

Neben den sprachlichen Aspekten wurden auch affektive Dimensionen des Lernens berücksichtigt. Zu diesem Zweck wurde ein standardisierter Fragebogen entwickelt, der vor und nach der Unterrichtsreihe ausgefüllt wurde. Ziel war es, mögliche Veränderungen in den Bereichen: • Motivation zum Deutschlernen, • Selbstvertrauen beim Sprechen, • Wahrnehmung der eigenen Kreativität, • Einstellung zu szenischen und digitalen Methoden zu erfassen.

Der Fragebogen bestand aus: • 15 geschlossenen Aussagen mit einer Likert-Skala (von 1 = stimme gar nicht zu bis 5 = stimme völlig zu), • 3 offenen Fragen (z. B. "Was hast du neu gelernt?", "Was hat dir besonders gefallen oder dich überrascht?")

Die geschlossenen Aussagen umfassten Formulierungen wie: • "Ich traue mich, vor anderen auf Deutsch zu sprechen." • "Ich kann kreativ mit Sprache umgehen." • "Ich habe durch das Projekt neue Wörter gelernt, die ich im Alltag gebrauchen kann." • "Digitale Medien helfen mir, meine Gedanken besser auszudrücken."

Durch die Wiederholung des Fragebogens nach der Unterrichtsreihe konnten Veränderungen der subjektiven Wahrnehmung sichtbar gemacht und mit den objektiven Fortschritten korreliert werden. Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang (siehe Anhang A1). Ergänzend zum allgemeinen Fragebogen wurde ein separates Selbsteinschätzungsblatt zur Kreativität und Ausdrucksfähigkeit eingesetzt (siehe Anhang A2). Es umfasste vier gezielte Aussagen zur emotionalen und sprachlichen Selbstwahrnehmung (z. B. „Ich konnte meine Gefühle ausdrücken“, „Ich

war mutiger als sonst“). Ziel war es, zusätzlich zur allgemeinen Haltung auch individuelle Ausdruckserfahrungen im Lernprozess zu erfassen.

(3) Beobachtungsprotokolle und performative Produkte

Ein weiterer wichtiger Bestandteil der Datenerhebung waren beobachtende Notizen und Aufzeichnungen, die während der szenischen Arbeit gesammelt wurden. Ich als Lehrperson dokumentierte in einem halbstrukturierten Beobachtungsprotokoll folgende Aspekte: • Beteiligung und Engagement der Lernenden während der Aufgaben, • szenische Kreativität und Umgang mit Rollen, • Kooperation und Gruppeninteraktion, • Entwicklung sprachlicher Elemente im Verlauf der Reihe.

Das eingesetzte Beobachtungsraster (siehe Anhang A3) basiert auf didaktisch etablierten Kriterien zur Beobachtung von Lernverhalten in szenischen und sprachlichen Aktivitäten. Zusätzlich wurden alle szenischen Darstellungen (live oder per Video) archiviert und in Hinblick auf ihre performative und sprachliche Qualität analysiert. Ein Beispiel für ein solches performatives Produkt war eine szenische Darstellung eines Schulkonflikts, in dem die Lernenden spontan in die Rollen von Lehrpersonen und Schüler:innen schlüpften und eine konfliktgeladene Situation improvisiert bearbeiteten.

Diese Produkte dienten sowohl als Dokumentation des Lernprozesses als auch als Reflexionsgrundlage für die Lernenden selbst (insbesondere in der Experimentalgruppe, wo Selbstreflexion via Videoanalyse Teil der Methode war).

Die Verbindung von quantitativer Leistungserfassung, affektiver Selbsteinschätzung und qualitativer Beobachtung ermöglichte eine ganzheitliche Analyse des Einflusses der jeweiligen Unterrichtsform. Die Kombination dieser Instrumente stellt sicher, dass sowohl messbare Sprachentwicklungen als auch subjektive Lernprozesse differenziert abgebildet werden können. Die Bewertungskriterien der Sprachstandserhebung orientieren sich an den deskriptiven Kann-Beschreibungen des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens für Sprachen, insbesondere im Bereich „zusammenhängendes monologisches Sprechen“ (Europarat 2020: 126-127). Bei der Konzeption der eingesetzten Erhebungsinstrumente wurde darauf geachtet, grundlegende Gütekriterien der empirischen Bildungsforschung zu berücksichtigen.

Die Sprachstandserhebungen (Pre-/Post-Tests) orientieren sich an validierten Aufgabenformaten zur Überprüfung der rezeptiven und produktiven Sprachkompetenz und wurden hinsichtlich Objektivität (standardisierte Durchführung und Bewertung), Reliabilität (konsistente Aufgabenstruktur) und Validität (inhaltliche Passung zum Lernziel „sprachliche Handlungsfähigkeit“) entwickelt. Auch die Fragebögen zur Motivation und Selbsteinschätzung wurden auf Verständlichkeit, Skalentransparenz und Anschlussfähigkeit an bestehende Instrumente geprüft (vgl. Wiedenmayer 2006: 36-38).

5.4 Durchführung der Sprachstandserhebungen

Die Durchführung der mündlichen Sprachstandserhebungen erfolgte jeweils in der ersten und letzten Unterrichtswoche unter identischen Bedingungen für beide Gruppen. Die Testdurchläufe wurden in ruhiger Umgebung durchgeführt und mithilfe eines Tablets oder Smartphones digital aufgezeichnet. Alle Lernenden erhielten vorab die gleichen Instruktionen zur Aufgabenstellung sowie eine identische Vorbereitungszeit von drei Minuten. Die spontane Produktion des Monologs wurde nicht unterbrochen oder kommentiert, um die authentische Sprachleistung zu dokumentieren.

Durch das vertraute Lernsetting konnte eine entspannte Prüfungsatmosphäre geschaffen werden, was sich insbesondere positiv auf zurückhaltendere Lernende auswirkte. Die technische Umsetzung durch Audioaufnahmen erwies sich nicht nur als praktikabel, sondern erlaubte den Lernenden auch eine spätere kritische Auseinandersetzung mit ihrer Sprachleistung.

Die Aufgabenstellung wurde bewusst offen formuliert, um Kreativität zu fördern und keine einseitigen Erwartungshaltungen zu erzeugen. Die klare Struktur und Transparenz der Bewertungskriterien halfen den Teilnehmenden, sich gezielt vorzubereiten und Sicherheit im Prüfungsprozess zu entwickeln.

Im Anschluss an die Aufnahme wurden die Monologe anonymisiert und durch zwei unabhängige Lehrpersonen anhand des Bewertungsrasters beurteilt. Die Interrater-Reliabilität wurde durch eine vorherige Kalibrierung der Bewertenden gestärkt. Diskrepanzen in der Bewertung wurden durch Konsensfindung ausgeglichen. Die

Auswertung erfolgte sowohl individuell (pro Lernender) als auch gruppenbezogen zur Erfassung von Durchschnittswerten und Entwicklungstrends.

Besonderer Wert wurde auf die Vergleichbarkeit der Bedingungen gelegt. Die Testsituation war in beiden Fällen strukturell gleich aufgebaut (Vorbereitung, Aufnahme, Auswertung), und die Aufgabenstellungen unterschieden sich nur geringfügig inhaltlich, um einen Vergleich zu ermöglichen, ohne rein mechanisches Reproduzieren zu fördern.

Einige Lernende berichteten nach dem ersten Durchlauf, dass ihnen die Möglichkeit einer Probeaufnahme vor dem eigentlichen Test zusätzliche Sicherheit vermittelt hätte – ein Aspekt, der für zukünftige Durchführungen berücksichtigt werden könnte. Trotz kleiner technischer Herausforderungen (z. B. Hintergrundgeräusche oder instabile Internetverbindung bei der Online-Aufnahme) konnten alle Sprachaufzeichnungen erfolgreich dokumentiert werden.

Darüber hinaus bot die Erhebung eine wertvolle Gelegenheit zur didaktischen Rückmeldung: Ein Teil der Audioaufnahmen wurde (mit Zustimmung der Lernenden) in einer kurzen Nachbesprechung gemeinsam analysiert, wobei auf Sprachstruktur, Wortwahl und Ausdruck eingegangen wurde. Diese formative Feedbackphase diente nicht nur der bewussteren Wahrnehmung eigener sprachlicher Stärken und Schwächen, sondern förderte auch die Reflexionsfähigkeit der Lernenden hinsichtlich ihres eigenen Lernprozesses.

Die triangulative Absicherung der Ergebnisse durch den Abgleich mit Beobachtungsprotokollen und Fragebögen stärkte die Aussagekraft der Auswertung zusätzlich. Die erhobenen Daten erlauben somit nicht nur Einblicke in die Entwicklung sprachlicher Kompetenzen, sondern auch in emotionale und performative Lernprozesse.

Insgesamt spiegelte die Durchführung der Sprachstandserhebung den methodischen Anspruch der Studie wider: lernendenzentriert, performativ orientiert und empirisch vergleichbar. Die Vielschichtigkeit des Erhebungsdesigns erlaubte eine differenzierte Sicht auf sprachliche Fortschritte und ermöglichte praxisnahe Implikationen für die

theaterpädagogisch-digitale Fremdsprachendidaktik. Die Auswertung der Ergebnisse wurde statistisch gesichert und diente als Grundlage für die Analyse im Kapitel 6.

Tabelle 2 – Pre-Test Ergebnisse

TeilnehmerIn	Gruppe	Pre-Test (Punkte)	Bemerkung
TN1	Kontrollgruppe	11	Solide Grammatik, eingeschränkter Wortschatz
TN2	Kontrollgruppe	13	Gute Kohärenz, aber viele Pausen im Redefluss
TN3	Kontrollgruppe	12	Kreativ, aber fehlerhaft bei Konjunktiv
TN4	Experimentalgruppe	12	Hohe Lexikalität, einige Grammatikfehler
TN5	Experimentalgruppe	14	Sehr flüssig, aber etwas oberflächlich
TN6	Experimentalgruppe	13	Strukturiert, aber voll mit Nervosität

Tabelle 3 – Post-Test Ergebnisse

TeilnehmerIn	Gruppe	Post-Test (Punkte)	Veränderung	Bemerkung
TN1	Kontrollgruppe	13	2	Mehr Selbstsicherheit, bessere Struktur
TN2	Kontrollgruppe	14	1	Wenigere Pausen, besserer Ausdruck

TN3	Kontrollgruppe	13	1	Stabilisiert, aber wenig Progression
TN4	Experimentalgruppe	17	4	Bessere Grammatik und Redefluss (deutliche Fortschritte)
TN5	Experimentalgruppe	16	4	Sicherer Auftritt, kreativerer Ausdruck
TN6	Experimentalgruppe	18	4	Flüssiger, mehr idiomatische Wendungen

Um die Wirksamkeit der eingesetzten Methoden systematisch vergleichen zu können, ist eine detaillierte Darstellung des Unterrichtsverlaufs unerlässlich. Die Beschreibung der einzelnen Phasen – vom Einstieg über die Erarbeitung bis hin zur Reflexion und zum Transfer – macht die didaktischen Entscheidungen transparent und ermöglicht eine differenzierte Analyse beider Unterrichtskonzepte. Gleichzeitig trägt die Strukturähnlichkeit der Phasen in Kontroll- und Experimentalgruppe zur internen Validität der Untersuchung bei.

Zudem bildet die genaue Beschreibung der Abläufe die Grundlage für die spätere Reflexion im Kapitel 7. Nur so lässt sich nachvollziehen, welche Unterrichtsphasen besonders lernförderlich, herausfordernd oder innovativ waren. Kapitel 5.5 liefert daher zunächst eine tabellarische Übersicht beider Sequenzen und vertieft diese anschließend in Fließtextform, um didaktische Zielsetzungen, Medienwahl und Gruppenreaktionen differenziert darzustellen.

5.5 Unterrichtsverlauf

Die folgenden Darstellungen geben einen detaillierten Überblick über alle sechs Unterrichtseinheiten, jeweils für Kontroll- und Experimentalgruppe. Die didaktischen Phasen folgten einer einheitlichen Struktur:

1. Einstieg (Aktivierung / Hinführung),
2. Erarbeitung (szenisch-sprachliches Arbeiten),
3. Reflexion (Auswertung / Feedback),
4. Transfer (Anwendung / Vertiefung). Sitzung 1 und Sitzung 6 enthielten zudem die Sprachstandserhebungen als Pre- bzw. Post-Test.

Sitzung 1 (06.05.2025) – Pre-Test + Einstieg ins Thema

Beide Gruppen

Lernziele:

- Erkennen alltäglicher Konfliktsituationen.
- Anwendung einfacher Redemittel zur Beschreibung von Konflikten.

Grammatikschwerpunkt:

- Einführung in den Gebrauch von Redemitteln zur Meinungsäußerung.

Materialien:

- TikTok-Video „Konflikt auf dem Schulhof“
(https://www.tiktok.com/@herrblb/video/7417821562667011361?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7512501030639289878)
- Arbeitsblatt B1: Padlet-Kommentarblatt

Einstieg: Die Lernenden wurden begrüßt und über das Thema sowie den Ablauf des Projekts informiert. In einem kurzen Plenumsgespräch sammelten sie Alltagssituationen, in denen Konflikte auftreten können (z. B. Streit mit Freund:innen, Missverständnisse in der Familie, Meinungsverschiedenheiten in der Schule). Ziel war es, einen lebensnahen Bezug zum Oberthema „Konflikte und Entscheidungen im Alltag“ herzustellen.

Sprachstandserhebung (Pre-Test): Anschließend führten alle Lernenden eine monologische Sprechaufgabe durch („Ein Streit zwischen Freunden“). Sie erhielten eine kurze Vorbereitungszeit von drei Minuten und sollten anschließend etwa zwei Minuten frei sprechen. Die Aufzeichnungen erfolgten per Audioaufnahme. Bewertet wurde anhand eines standardisierten Rasters mit vier Kategorien: Lexik, Grammatik, Kohärenz und Aussprache (siehe Anhang A4).

Kontrollgruppe Nach dem Pre-Test begannen die Schüler:innen mit einem analogen Standbild: In Kleingruppen stellten sie eine Konfliktszene aus dem Klassenzimmer pantomimisch dar. Danach wurde die Szene aufgelöst, beschrieben und in einem Blitzlicht gemeinsam analysiert. Ziel war die erste Annäherung an Konfliktbegriffe sowie die Aktivierung nonverbaler Ausdrucksmittel (siehe Anhang C1).

Experimentalgruppe Die digitale Gruppe analysierte ein TikTok-Video, das einen Streit unter Schüler:innen darstellte. Mithilfe von Padlet kommentierten die Teilnehmenden die gezeigte Szene und diskutierten über Motive, Verhalten und sprachliche Ausdrucksweise der Figuren. Emojis und Kurzstatements erleichterten den Einstieg. Besonders hervorzuheben war die hohe Beteiligung trotz geringer mündlicher Sprechzeit.

Reflexion: In beiden Gruppen fand eine kurze Austauschrunde statt: Was macht einen Streit schwierig? Welche Konflikte kennen wir selbst? Die Beiträge dienten der Emotionalisierung des Themas.

Transfer: Als Hausaufgabe sollten alle Lernenden eine persönliche Konfliktsituation stichpunktartig dokumentieren, um diese später als Szenenbasis nutzen zu können.

Sitzung 2 (09.05.2025) – Konflikte analysieren und sprachlich umsetzen

Lernziele:

- Erkennen von Konfliktmustern.
- Entwicklung sprachlicher Handlungsfähigkeit in Rollenspielen.

Grammatikschwerpunkt:

- Modalverben und Konjunktiv II in Konfliktdialogen.

Materialien:

- Arbeitsblatt B2: Rollenblatt Konfliktfigur & VoiceMemo
- Arbeitsblatt C2: Konfliktdialogkarten (mit Konjunktiv II)

Kontrollgruppe Einstieg: Als Einstieg diente die pantomimische Improvisation „Konflikt im Bus“. Jede:r Lernende übernahm eine Rolle (z. B. Schüler:in, Busfahrer:in) und agierte spontan. Diese Methode ermöglichte nonverbalen Ausdruck und förderte die Empathie gegenüber verschiedenen Perspektiven.

Erarbeitung: In der folgenden Phase erhielten die Lernenden Rollenkarten mit unterschiedlichen Konfliktszenarien (z. B. Lehrer:in–Schüler:in, Geschwisterstreit, Schulfreund:innen). In Partnerarbeit entwickelten sie kurze Dialoge und verwendeten gezielt Relativsätze und den Konjunktiv II. Die Lehrkraft unterstützte mit Redemittelkarten und strukturierten Fragen.

Reflexion: Im Plenum wurden die Dialoge reflektiert. Gemeinsam analysierten die Lernenden, welche sprachlichen Mittel wirkten und wo es Schwierigkeiten (z. B. bei Nebensätzen oder idiomatischen Wendungen) gab.

Transfer: Die Lernenden schrieben ihren Dialog als Hausaufgabe auf. Ziel war es, das Gesprochene schriftlich zu verfestigen und sich gezielt auf die Verwendung von Konfliktvokabular zu konzentrieren.

Experimentalgruppe Einstieg: Die digitalen Teilnehmer:innen erhielten emotionale Reizwörter (z. B. Enttäuschung, Wut, Frust) und Emojis. Sie sollten diese mit Beispielen aus Alltagssituationen verknüpfen und ihre Emotionen mithilfe von Tablets grafisch darstellen.

Erarbeitung: Die Lernenden planten eine Konfliktszene in einer geteilten Chatumgebung. Sie verteilten Rollen, entwickelten ein kurzes Drehbuch und tauschten sich über Voice-Memos aus. So wurde sowohl schriftliche als auch gesprochene Sprache trainiert. Die Lernenden motivierten sich gegenseitig und übernahmen Verantwortung für Struktur und Inhalt.

Reflexion: Mit Hilfe eines Emoji-Votings (Mentimeter) beurteilten sie ihre eigene Szene und die Beiträge der anderen. Die Rückmeldungen erfolgten schriftlich über Padlet.

Transfer: Zum Abschluss verfassten die Lernenden einen kurzen Online-Tagebucheintrag aus Sicht ihrer Konfliktfigur. Hier zeigte sich besonders kreativer und emotional differenzierter Sprachgebrauch.

Sitzung 3 (13.05.2025) – Perspektivwechsel und Lösungsmöglichkeiten

Lernziele:

- Perspektivübernahme und Rollendifferenzierung
- Entwicklung von Lösungsstrategien

Grammatikschwerpunkt:

- Relativsätze und Nebensatzstrukturen zur Beschreibung. Im Rahmen der szenischen Analyse wurden Relativsätze eingeführt, um die Eigenschaften und Handlungen der Figuren differenzierter zu beschreiben (z. B. Die Mutter, die ständig unterbricht, ...‘). Das begleitende Grammatikblatt diente zur strukturellen Festigung.

Materialien:

- Bewertungsbogen Videoreflexion (B3)
- Beobachtungsbogen Rollenspiele (C3)
- Digitale Rollenbiografie (B4)
- Grammatikblatt zu Realitätsätzen (A5)

Kontrollgruppe Einstieg: Die Lernenden wiederholten Strukturen mit dem Konjunktiv II anhand von Satzkarten zum Thema „Was wäre, wenn...?“. Jede:r ergänzte spontan eine fiktive Konfliktsituation. Ziel war die kreative Aktivierung grammatischer Strukturen.

Erarbeitung: Anschließend spielten sie eine Szene mit dem Titel „Streit mit Eltern“. Die Rollen wurden in Kleingruppen entwickelt, geprobt und mit gezielten

Beobachtungsaufträgen versehen (z. B. Blick auf emotionale Reaktionen, Körpersprache).

Reflexion: Im Plenum wurden Lösungsstrategien diskutiert und auf einem Plakat zusammengetragen. Es entstand eine Sammlung sprachlicher Mittel zur Konfliktlösung (z. B. Verständnis zeigen, Entschuldigung annehmen).

Transfer: Die Lernenden entwickelten in Partnerarbeit eine kurze Szene zum Thema Versöhnung und präsentierten diese freiwillig. Dies diente der performativen Festigung des zuvor Erarbeiteten.

Experimentalgruppe Einstieg: Über eine Instagram-Story mit der Frage „Was würdest du tun?“ sollten die Lernenden spontan reagieren – schriftlich oder mit einer Sprachnachricht. Dies diente der niedrigschwelligen Aktivierung der Thematik.

Erarbeitung: Die Lernenden planten und filmten eine kurze Konfliktszene mit dem Smartphone. Sie entschieden gemeinsam über Handlungsverlauf, Rollenverteilung und Kameraperspektive. Dabei kamen auch Schnitt-Apps zum Einsatz.

Reflexion: Die Aufnahmen wurden gemeinsam angesehen und mit Hilfe eines Bewertungsbogens zu Körpersprache, Sprechweise und Verständlichkeit analysiert.

Transfer: Abschließend füllten die Teilnehmenden ein Online-Formular aus („Was habe ich gelernt?“), in dem sie ihr Vorgehen, ihre Fortschritte und Herausforderungen reflektierten.

Sitzung 4 (16.05.2025) – Sprachliche Mittel und Ausdruck

Lernziele:

- Anwendung sprachlicher Mittel zur Konfliktlösung.
- Einsatz von Körpersprache und Tonfall.

Grammatikschwerpunkt:

- Ausdruck von Meinungen, Vorschlägen, Reaktionen (Final-, Kausalsätze)

Materialien:

- YouTube-Video: Konflikt zwischen Geschwistern
(<https://www.YouTube.com/watch?v=xfjZede2BgU> von 1:00 bis ca. 4:00)
- Arbeitsblatt B5: Padlet-Dialogentwicklung
- Arbeitsblatt C4: Reflexionsbogen

Kontrollgruppe Einstieg: Die Sitzung begann mit einem Warm-up zur Körpersprache: Die Lernenden stellten Gefühle wie Ärger, Überraschung oder Frustration pantomimisch dar. Ziel war es, emotionale Zustände körperlich erfahrbar zu machen.

Erarbeitung: Die Teilnehmenden arbeiteten mit Redemittelkarten zum Thema „sich entschuldigen“, „Verständnis zeigen“ und „Kompromisse eingehen“. In kurzen Rollenspielen sollten sie diese sprachlichen Mittel anwenden. Im Fokus standen authentische Gesprächssituationen wie „Streit mit Geschwistern“ oder „Konflikt mit Lehrer:in“.

Reflexion: Die Lernenden diskutierten, welche Formulierungen überzeugend wirkten und welche als unnatürlich empfunden wurden. Dabei wurde auch der Einsatz von Intonation und Körpersprache thematisiert.

Transfer: Als Hausaufgabe entwickelten die Lernenden ein Rollenskript für eine kurze Szene mit klarer Konfliktlösung, das in der nächsten Sitzung geprobt werden sollte.

Experimentalgruppe Einstieg: Die Sitzung begann mit dem Ansehen eines YouTube-Clips, der eine konflikthafte Gesprächssituation zwischen Geschwistern zeigte. Die Lernenden analysierten Gestik, Mimik und Argumentationsweise der Beteiligten.

Erarbeitung: Auf einem digitalen Whiteboard (Mural) entwickelten die Gruppen ein Storyboard für eine eigene Konfliktszene. Dabei wurden der Ablauf, die Figuren, das Setting und die sprachlichen Mittel geplant. Jede Gruppe verteilte Rollen und bereitete eine eigene szenische Umsetzung vor.

Reflexion: Über den Gruppenchat fand ein strukturierter Austausch über Körpersprache, Sprachregister und Wirkung der Szenen statt. Einige Lernende posteten Zwischenergebnisse und erhielten Peer-Feedback.

Transfer: Als Vorbereitung für die nächste Sitzung verfasste jede Gruppe ein digitales Drehbuch für ihre Szene, inklusive Rollenprofilen und zentraler Redemittel.

Sitzung 5 (20.05.2025) – Probenphase & szenische Umsetzung

Lernziele:

- Performative Anwendung sprachlicher und sozialer Kompetenzen.
- Korrekte Verwendung von Redemitteln und Körpersprache.

Grammatikschwerpunkt:

- Wiederholung & Verfestigung: Konjunktiv II, Relativsätze

Materialien:

- Arbeitsblatt C5: Rollenentwicklung
- Digitale Storyboards & Szenentexte (B6)

Kontrollgruppe Einstieg: Wiederholung zentraler Redemittel und kurzer Warm-up-Dialog zu typischen Missverständnissen im Alltag. Ziel war es, die Sprechflüssigkeit und Sicherheit im spontanen Ausdruck zu stärken.

Erarbeitung: Die Lernenden führten erste Probedurchläufe ihrer Rollenszenen durch. Jede Szene wurde zwei Mal gespielt – beim zweiten Mal mit gezieltem Fokus auf Körpersprache, Intonation und sprachliche Korrektheit. Die Mitschüler:innen erhielten Beobachtungsaufträge.

Reflexion: In der Feedbackrunde wurden Stärken und Verbesserungsmöglichkeiten der Szenen besprochen. Besonders betont wurden Ausdrucksstärke, Rollenidentifikation und sprachliche Korrektheit.

Transfer: Die Lernenden überarbeiteten auf Basis des Feedbacks ihre Szenen schriftlich und bereiteten sich auf die Präsentation in der nächsten Sitzung vor.

Experimentalgruppe Einstieg: Die Gruppen sichteten ihr vorbereitetes Material (Storyboard, Rollenprofile) und besprachen letzte offene Fragen. Jede Gruppe formulierte ein konkretes Ziel für die Produktion der Szene.

Erarbeitung: Es folgte die Aufnahme der geplanten Szenen. Dabei übernahmen die Lernenden eigenständig Regie, Kamera, Ton und Schnitt. Es wurden verschiedene Takes aufgenommen und im Anschluss die beste Version ausgewählt und digital bearbeitet.

Reflexion: Nach einer kurzen Präsentation der Rohfassungen wurden zentrale Aspekte der Verständlichkeit und Wirkung diskutiert. Technische Schwierigkeiten und kreative Lösungsansätze wurden reflektiert.

Transfer: Die Gruppen erhielten den Auftrag, ihre finalen Videoprodukte zu exportieren und einen kurzen Beschreibungstext mit Titel, Thema und Ziel der Szene zu erstellen.

Sitzung 6 (24.05.2025) – Präsentation & Post-Test

Lernziele:

- Selbstreflexion über Lernfortschritte
- Bewusste Anwendung der erarbeiteten sprachlichen Mittel

Grammatikschwerpunkt:

- Argumentatives Sprechen, Entscheidungsbegründung

Materialien:

- Evaluationsbogen (siehe Anhang A1)
- Selbsteinschätzung zur Kreativität und Ausdrucksfähigkeit (siehe Anhang A2)
- Post-Test: „Eine schwierige Entscheidung“ (siehe Anhang A5)

Beide Gruppen Post-Test (Sprachstandserhebung): Zu Beginn der Sitzung wurde dieselbe Struktur wie im Pre-Test verwendet, jedoch mit neuer Aufgabenstellung: „Eine schwierige Entscheidung“. Die Lernenden bereiteten sich drei Minuten vor und sprachen anschließend zwei Minuten frei. Aufgezeichnet wurde erneut per Audioaufnahme. Die Bewertung erfolgte nach demselben Raster wie im Pre-Test.

Am Ende der Sitzung füllten die Lernenden den Evaluationsfragebogen und den Arbeitsblatt zur Selbsteinschätzung aus (siehe Anhang A1, A2), der Aufschluss über Motivation, Selbstbewertung und Wahrnehmung der Methoden geben sollte. Zu Beginn der Sitzung wurde dieselbe Struktur wie im Pre-Test verwendet, jedoch mit neuer Aufgabenstellung: „Eine schwierige Entscheidung“. Die Lernenden bereiteten sich drei Minuten vor und sprachen anschließend zwei Minuten frei. Aufgezeichnet wurde erneut per Audioaufnahme. Die Bewertung erfolgte nach demselben Raster wie im Pre-Test.

Kontrollgruppe Einstieg: Emotionaler Einstieg über eine Übung mit „Gefühlstattoos“ – die Lernenden wählten ein Symbol für ihr aktuelles Gefühl und beschrieben es kurz.

Erarbeitung: Die finalen Streit- und Versöhnungsszenen wurden vorgetragen. Die Mitschüler:innen bewerteten mit Hilfe eines vereinfachten Beobachtungsbogens.

Reflexion: In einer Plenumsrunde äußerten die Lernenden, was ihnen leicht- oder schwerfiel, welche Redemittel sie besonders hilfreich fanden und wie sie sich sprachlich entwickelt hatten.

Transfer: Die Lehrkraft erstellte für jede:n Teilnehmer:in ein persönliches Feedback mit Einschätzung der Fortschritte und motivierendem Ausblick.

Experimentalgruppe Einstieg: Die Sitzung begann mit einem visuellen Rückblick: Digitale Screenshots aus Storyboards, Drehbuchfragmenten und Szenenbildern wurden projiziert. Dies diente der Erinnerung und Anerkennung der geleisteten Arbeit.

Erarbeitung: Die finalen Videos wurden vorgeführt. Die Gruppen präsentierten ihre Szenen und erklärten Aufbau, Zielsetzung und zentrale sprachliche Mittel.

Reflexion: Mit einem Online-Umfragetool (z. B. Mentimeter) bewerteten die Lernenden ihre Fortschritte. Aspekte wie Sprechsicherheit, Kreativität, Ausdruckskraft und Medienkompetenz wurden abgefragt.

Transfer: Als Abschluss erhielten die Lernenden digitale Teilnahmezertifikate und konnten – freiwillig – ein Emoji oder Symbolbild posten, das ihre Lernerfahrung zusammenfasst.

Übersichtstabelle der Unterrichtseinheiten – Kontrollgruppe (klassisch)

Sitzung	Datum	Thema	Ziel (GER)	Methode	Kooperationsform
1	06.05.2025	Einstieg + Pre-Test	Kann über persönliche Alltagserfahrungen sprechen (B1)	Standbild	Gruppenarbeit
2	09.05.2025	Konflikte analysieren	Kann Konfliktsituationen beschreiben und sprachlich gestalten (B1–B2)	Rollenspiel mit Rollenkarten	Partnerarbeit
3	13.05.2025	Perspektivwechsel	Kann Lösungsvorschläge formulieren, Rollen empathisch darstellen (B2)	Rollenspiel	Kleingruppenarbeit
4	16.05.2025	Sprachliche Mittel & Ausdruck	Kann sich in Konflikten differenziert ausdrücken (B1–B2)	Redemittelkarten & Szenenarbeit	Gruppenarbeit
5	20.05.2025	Probenphase	Kann szenische Szenen sprachlich	Szenenprobe	Eigenständige Gruppenarbeit

			ausarbeiten und umsetzen (B2)		
6	24.05.2025	Präsentation + Post-Test	Kann Entscheidungen kommentieren und Gefühle ausdrücken (B2)	Live-Auftritt	Plenumarbeit

Übersichtstabelle der Unterrichtseinheiten – Experimentalgruppe (digital)

Sitzung	Datum	Thema	Ziel (GER)	Methode	Kooperationsform
1	06.05.2025	Einstieg + Pre-Test	Kann über persönliche Alltagserfahrungen sprechen (B1)	TikTok-Video + Padlet	Gruppenarbeit
2	09.05.2025	Konflikte analysieren	Kann Konfliktsituationen beschreiben und sprachlich gestalten (B1–B2)	Chat mit Drehbuch & Voice-Memo	Gruppenarbeit
3	13.05.2025	Perspektivwechsel	Kann Lösungsvorschläge formulieren, Rollen empathisch darstellen (B2)	Videoerstellung mit Feedback	Kleingruppenarbeit
4	16.05.2025	Sprachliche Mittel & Ausdruck	Kann sich in Konflikten differenziert ausdrücken (B1–B2)	Storyboard + digitales Whiteboard	Peer-Feedback, Gruppenarbeit
5	20.05.2025	Probenphase	Kann szenische Szenen sprachlich ausarbeiten und umsetzen (B2)	Videoproduktion	Eigenständige Gruppenarbeit

6	24.05.20 25	Präsentation + Post-Test	Kann Entscheidungen kommentieren und Gefühle ausdrücken (B2)	Videoanalyse + Online- Rückblick	Digitale Tools + Plenum
---	----------------	-----------------------------	--	--	----------------------------

Zusätzliche Beobachtungen und Lernerreaktionen:

- **Sitzung 1:** Schüler:innen reagierten offen auf das Thema; in der Kontrollgruppe teilweise Hemmungen beim Standbild; digitale Gruppe zeigte hohe Motivation durch das TikTok-Video.
- **Sitzung 2:** Schwierigkeiten mit Konjunktiv II in beiden Gruppen; digitale Gruppe übernahm viel Eigenverantwortung.
- **Sitzung 3:** Emotional anspruchsvoll; einige Teilnehmer:innen reflektierten persönliche Erfahrungen in ihren Szenen.
- **Sitzung 4:** Sprachliche Mittel wurden gezielter eingesetzt; Reflexion half, Unterschiede zwischen „gelerntem“ und „natürlichem“ Sprachgebrauch zu erkennen.
- **Sitzung 5:** Kontrollgruppe profitierte von Wiederholungen; Experimentalgruppe lernte den Umgang mit Technik und digitalen Tools kollaborativ.
- **Sitzung 6:** Hohe Identifikation mit den Ergebnissen; Feedback von Peer- und Selbsteinschätzung war wertvoll für Motivation und Sprachbewusstsein.

Beide Gruppen zeigten im Verlauf der Unterrichtsreihe deutliche Fortschritte, jedoch unterschieden sich die Lernverläufe in spezifischen Aspekten:

- Die Kontrollgruppe profitierte besonders von der Wiederholung und klaren Struktur analoger Methoden. Die szenische Präsenz förderte emotionale Beteiligung, jedoch war die sprachliche Kreativität stärker von Anleitung abhängig.
- Die Experimentalgruppe zeigte früh Eigeninitiative, besonders in der Gestaltung und Umsetzung digitaler Szenen. Die Kombination aus Technik, Feedbacktools und eigenständiger Produktion förderte nicht nur sprachliche, sondern auch mediale und soziale Kompetenzen.

- Insgesamt erwies sich der Medieneinsatz als motivationsfördernd und differenzierend: Lernende mit höherer Technikaffinität profitierten besonders. Lernende mit sprachlichen Schwächen in beiden Gruppen zeigten bessere Leistungen, wenn sie klar strukturierte Rollenprofile und Redemittel zur Verfügung hatten.

Diese Beobachtungen fließen in Kapitel 6 in die detaillierte Auswertung der sprachlichen, performativen und reflexiven Entwicklung der Lernenden ein.

5.6 Fragebogen für DaF-Lehrkräfte

Um die Perspektive der Lehrkräfte in die Untersuchung einzubeziehen und die Relevanz digital gestützter theaterpädagogischer Methoden im DaF-Unterricht aus professioneller Sicht zu erfassen, wurde ein ergänzender Fragebogen entwickelt. Dieser diente dazu, grundlegende Einstellungen, Nutzungshäufigkeit sowie Herausforderungen und Potenziale aus Sicht der Lehrkräfte zu ermitteln.

Der Online-Fragebogen (siehe Anhang C0) wurde mit Google Forms erstellt und anonym ausgefüllt. Die Befragung richtete sich gezielt an aktive Lehrkräfte für Deutsch als Fremdsprache in unterschiedlichen Bildungskontexten (Sekundarstufe, Sprachkurse, Privatschulen). Der Fragebogen bestand aus drei Teilen:

- (1) demografische Angaben,
- (2) acht geschlossenen Fragen in Form einer Likert-Skala (1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme voll zu) zur Einschätzung digitaler theaterpädagogischer Aspekte sowie
- (3) einer offenen Frage zur Benennung konkret eingesetzter digitaler Tools oder Erfahrungen.

Insgesamt nahmen 20 Lehrkräfte teil (N = 20). Die Ergebnisse wurden deskriptiv ausgewertet und fließen in Kapitel 6.3 ein. Ziel war es nicht, statistisch generalisierbare Aussagen zu treffen, sondern praxisnahe Einschätzungen und Tendenzen zu erfassen, die zur Reflexion und Kontextualisierung der eigenen Unterrichtsbeobachtungen beitragen.

6. Analyse & Ergebnisse

Ziel dieses Kapitels ist es, die im Rahmen der Untersuchung erhobenen Daten systematisch auszuwerten und zentrale Unterschiede sowie Gemeinsamkeiten zwischen der Kontrollgruppe (klassisch theaterpädagogisch) und der Experimentalgruppe (digital unterstützt) aufzuzeigen. Die Analyse orientiert sich an den drei Erhebungsdimensionen: (1) sprachliche Fortschritte, (2) performative Entwicklung sowie (3) subjektive Reflexion der Lernenden. Bereits in der Einleitung wurde die zentrale Hypothese formuliert, dass digital unterstützte theaterpädagogische Methoden im DaF-Unterricht zu einer effektiveren Förderung sprachlicher Kompetenzen führen als traditionelle Verfahren. Die nachfolgende Analyse dient somit nicht nur der deskriptiven Darstellung der Ergebnisse, sondern auch der empirischen Überprüfung dieser Annahme anhand konkreter Indikatoren. Besonderes Augenmerk gilt dabei der Frage, inwieweit sich Unterschiede in der Sprachkompetenz, der performativen Ausdrucksfähigkeit sowie der Motivation und Reflexionsfähigkeit der Lernenden nachweisen lassen.

6.1 Sprachliche Fortschritte

Die Auswertung der Sprachstandserhebungen (Pre- und Post-Tests) erfolgte qualitativ auf Grundlage definierter Kriterien: (1) lexikalische Vielfalt, (2) grammatische Korrektheit, (3) strukturelle Kohärenz und (4) Ausdruck von Emotionen und Meinungen.

Zielbezug:

- Anwendung von Redemitteln zur Konfliktbewältigung (z. B. Entschuldigung, Abwägung, Meinungsäußerung)
- Strukturierte Ausdrucksweise mittels Relativsätzen
- Hypothetische Aussagen durch Konjunktiv II

Kontrollgruppe:

- **Lexikalische Vielfalt:** Im Pre-Test wurde ein eher basaler Wortschatz verwendet, häufig geprägt von Wiederholungen und ungenauen Begriffen. Im Post-Test zeigten einige Lernende Fortschritte in der Verwendung

kontextbezogener Ausdrücke (z. B. „Verantwortung übernehmen“, „sich in jemand anderen hineinversetzen“).

- **Grammatische Korrektheit:** Schwächen beim Gebrauch von Konjunktiv II und Relativsätzen waren in beiden Tests erkennbar, verbesserten sich aber leicht durch gezielte Übung im Unterricht.
- **Strukturelle Kohärenz:** Die meisten Lernenden konnten ihre Gedanken klarer gliedern. Es kam seltener zu Satzabbrüchen oder Sprüngen im Sprechfluss.
- **Ausdruck von Emotionen:** Die sprachliche Darstellung von Gefühlen blieb oft allgemein („Ich war traurig“, „Ich habe mich geärgert“), zeigte aber im Post-Test deutliche Verbesserung durch Redemittel.

Experimentalgruppe:

- **Lexikalische Vielfalt:** Bereits im Pre-Test war der Wortschatz lebendiger und alltagsnäher. Der Einsatz digitaler Medien (z. B. Voice-Memos, Insta-Stories) förderte die Integration jugendsprachlicher und szenischer Elemente.
- **Grammatik:** Die korrekte Verwendung von Konnektoren und Modalausdrücken war im Post-Test deutlich verbessert. Die Rückmeldung per Audioaufnahme motivierte zur Korrektur und Nachbesserung.
- **Kohärenz:** Digitale Tools zur Strukturierung (z. B. Padlet-Vorlagen) förderten einen logischeren Aufbau der Monologe.
- **Emotionaler Ausdruck:** Die Lernenden der Experimentalgruppe nutzten häufiger idiomatische Wendungen und zeigten ein differenzierteres Emotionsvokabular (z. B. „Ich war innerlich zerrissen“, „Ich konnte mich nicht entscheiden“).

Insgesamt lassen sich bei beiden Gruppen Fortschritte feststellen, jedoch weist die Experimentalgruppe deutlichere Verbesserungen auf, insbesondere hinsichtlich Ausdrucksfähigkeit und emotionaler Differenzierung.

Tabelle 3: Ergebnisse der Sprachstandserhebung (Post-Test)

Kriterium	Kontrollgruppe	Experimentalgruppe
Lexikalische Vielfalt	+	++
Grammatische Korrektheit	0	+
Kohärenz	+	++

Emotionaler Ausdruck	+	++
----------------------	---	----

6.2 Performative Entwicklung

Die performativen Leistungen der Lernenden wurden auf Grundlage der Beobachtungsprotokolle und performativen Produkte (z. B. szenische Präsentationen, Videoprojekte) analysiert.

Zielbezug:

- Ausdruck durch Körpersprache und Stimme
- Rollenkohärenz und Handlungsmotivation
- Stärkung von Selbstsicherheit und Präsenz

Kontrollgruppe:

- **Körpersprache und Präsenz:** Die Schüler:innen zeigten eine wachsende Sicherheit in der Nutzung nonverbaler Mittel. Einige blieben jedoch zurückhaltend, vor allem bei improvisierten Szenen.
- **Rollenidentifikation:** Durch wiederholte Rollenspiele gelang es den meisten, sich in Rollen einzufühlen, doch blieb das Spiel oft distanziert.
- **Szenische Gestaltung:** Die Umsetzung blieb teilweise schematisch. Kreative Elemente (z. B. Symbolik, Szenenübergänge) wurden selten verwendet.
- **Kooperation:** In Partner- und Gruppenarbeiten zeigte sich gelegentlich ein Ungleichgewicht in der Beteiligung.

Experimentalgruppe:

- **Körpersprache und Präsenz:** Durch die Videoarbeit entwickelten die Lernenden ein stärkeres Bewusstsein für Ausdruck, Blickführung und Körperspannung.
- **Rollenidentifikation:** Die digitale Inszenierung erleichterte emotionale Nähe zur Rolle. Lernende schlüpfen sichtbar engagierter in Figuren.
- **Kreativität:** Die Videoprodukte zeigten vielschichtige Szenen mit Effekten, Perspektivwechseln und Sounddesign.

- **Kooperation:** Die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe war hoch, da Planung, Dreh und Schnitt gemeinsame Entscheidungen erforderten.

Die digitale Gruppe zeigte nicht nur stärkere performative Ausdruckskraft, sondern auch mehr Initiative und kreative Gestaltung. Die Theaterarbeit wurde hier als kollektives, selbstwirksames Projekt erlebt. Ein besonders aufschlussreiches Beispiel für die Wirkung digital gestützter Theaterarbeit war die vierte Sitzung (16.05.2025), in der die Lernenden der Experimentalgruppe mit einem YouTube-Clip zum Thema Geschwisterkonflikt arbeiteten (1:00–4:00 Min.). Aufbauend auf der Videoanalyse entwickelten sie in Tandemarbeit auf Padlet eigene Konfliktdialoge und kommentierten wechselseitig Sprachwahl, Emotionsausdruck und Tonfall. Die Reflexion dieser Aufgabe zeigte, dass insbesondere zurückhaltende Lernende durch das schriftliche Format aktiver wurden und komplexere Formulierungen verwendeten. Mehrere Teilnehmende berichteten, dass ihnen die visuelle und sprachliche Analyse des Clips half, eigene Ausdrucksmittel bewusster einzusetzen. Zudem wurden in den Dialogen zahlreiche Redemittel aus dem Unterricht (z. B. Final- und Kausalsätze) verwendet, was auf einen erfolgreichen Transfer grammatischer Strukturen hindeutet. In den Video-Feedbacks und Peer-Kommentaren wurde deutlich, dass die Verbindung von realitätsnaher Medienvorlage und kreativer Aufgabenstellung zu erhöhter Selbstwirksamkeit, emotionaler Beteiligung und nachhaltigerem Lernzuwachs führte. Die Sitzung wurde von den Lernenden als „lebensnah“, „intensiv“ und „hilfreich für echte Gespräche“ bewertet.

Tabelle 4: Veränderung der Sprachproduktion in beiden Gruppen

Kriterium	Veränderung Kontrollgruppe	Veränderung Experimentalgruppe
Lexik/ Wortschatz	Leicht verbessert	Deutlich verbessert
Grammatik	Leicht verbessert	Deutlich verbessert
Kohärenz	Moderat verbessert	Deutlich verbessert
Emotionalität	Moderat verbessert	Deutlich verbessert

6.3 Reflexion der Lehrenden

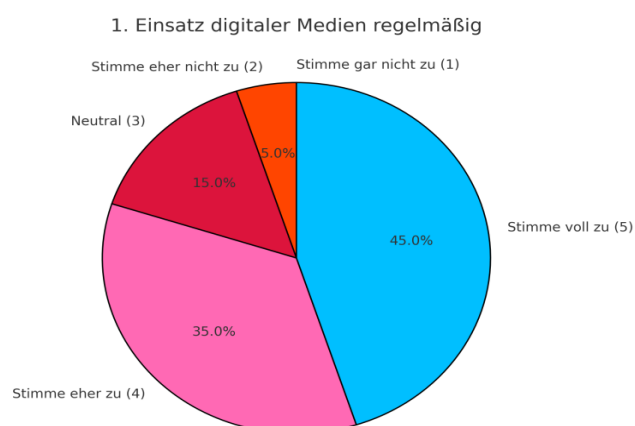
Zur Ergänzung der Analyse wurde ein Online-Fragebogen unter 20 aktiven DaF-Lehrkräften durchgeführt, um Erfahrungen, Einstellungen und Herausforderungen im Umgang mit digitalen theaterpädagogischen Methoden zu erfassen.

Die Ergebnisse zeigten eine deutliche Offenheit gegenüber digitalen Formaten: 85 % der Teilnehmenden bestätigten, dass solche Methoden die Kreativität der Lernenden fördern, und 80 % sehen ihren Einsatz als didaktisch sinnvoll an. Rund 60 % haben bereits selbst digitale Tools wie Padlet, Avatargeneratoren oder virtuelle Rollenspiele im Unterricht verwendet.

Gleichzeitig betonten 80 % der Befragten den Bedarf an gezielten Fortbildungen. Die Anwendung digitaler Theatermethoden wurde nur von 30 % als „leicht“ eingestuft. Die offene Frage zeigte vielfältige Praxiserfahrungen, insbesondere mit Padlet und Video-Interaktionen.

Insgesamt bestätigen die Ergebnisse, dass digitale theaterpädagogische Verfahren im DaF-Unterricht auf breite Zustimmung stoßen, jedoch strukturelle und didaktische Unterstützung benötigen, um effektiv umgesetzt zu werden.

1. Einsatz digitaler Medien regelmäßig



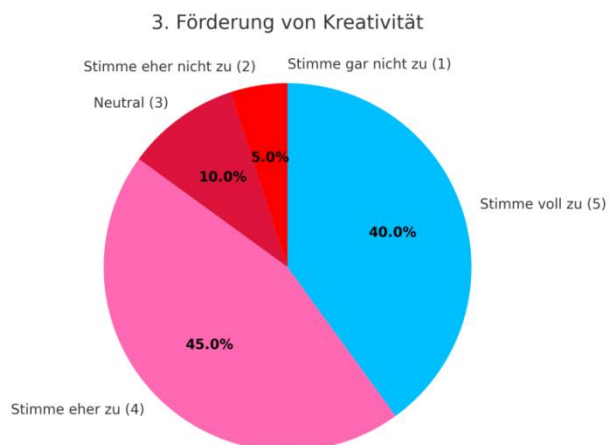
80 % der Lehrkräfte setzen regelmäßig digitale Medien im DaF-Unterricht ein.

2. Einsatz digitaler Tools für Szenenspiel



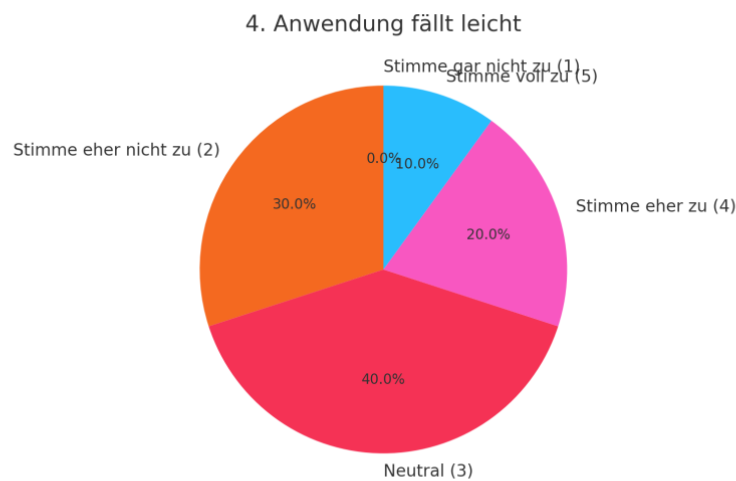
60 % der Befragten haben bereits digitale Tools für szenisches Spiel eingesetzt.

3. Förderung von Kreativität



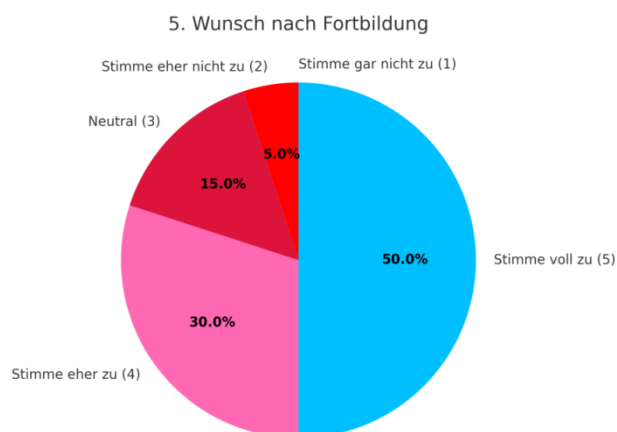
85 % stimmen zu, dass digitale Theatermethoden die Kreativität fördern.

4. Anwendung fällt leicht



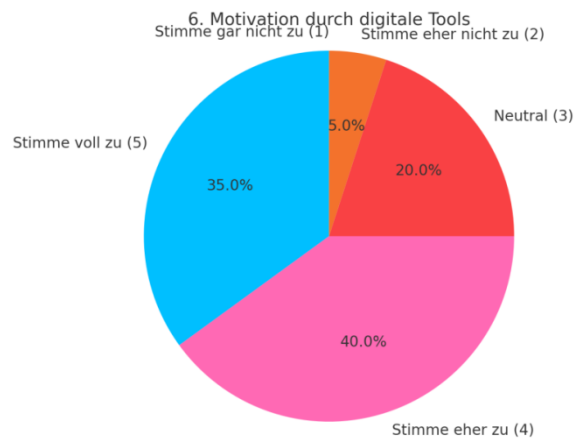
Nur 30 % empfinden die Anwendung digitaler Theatermethoden als einfach.

5. Wunsch nach Fortbildung



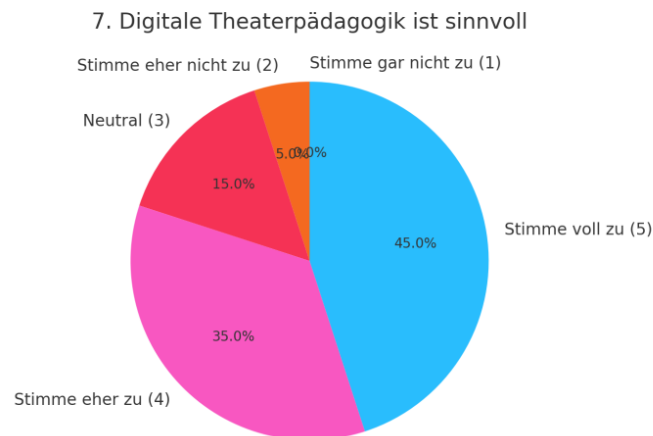
80 % wünschen sich gezielte Fortbildungen in diesem Bereich.

6. Motivation durch digitale Tools



75 % stimmen zu, dass digitale Tools die Lernmotivation steigern.

7. Digitale Theaterpädagogik ist sinnvoll



80 % sehen digitalen Medieneinsatz als sinnvoll für die Theaterpädagogik im DaF-Unterricht.

Abschließend lässt sich festhalten, dass die befragten Lehrkräfte digitalen theaterpädagogischen Formaten grundsätzlich offen gegenüberstehen, aber zugleich auf konkrete Hürden wie fehlende Fortbildungsmöglichkeiten oder Umsetzungsprobleme hinweisen. Ihre Rückmeldungen unterstreichen die Notwendigkeit einer strukturierten Integration digitaler Methoden sowie einer gezielten didaktischen Unterstützung im DaF-Kontext.

6.4 Reflexion der Lernenden

Nach der Perspektive der Lehrkräfte richtet sich der Fokus nun auf die Wahrnehmung der Lernenden. Während die Lehrpersonen vor allem strukturelle und methodische Bedingungen reflektierten, geben die folgenden Daten Einblick in die individuellen Erfahrungen und Reaktionen der Lernenden im Rahmen der beiden Unterrichtskonzepte. Die subjektive Wahrnehmung der Lernenden wurde anhand von Online-Umfragen, Reflexionsfragen auf Padlet sowie Beobachtungsnotizen ausgewertet.

Zielbezug:

- Reflexion über Konfliktverhalten und sprachliche Mittel.
- Digitale Ausdrucksformen erproben.
- Verständnis für Perspektivwechsel und Empathie entwickelt.

Kontrollgruppe:

- **Selbsteinschätzung:** Viele Lernende empfanden den Unterricht als abwechslungsreich, jedoch auch als herausfordernd in sprachlicher Hinsicht.
- **Reflexionstiefe:** Reflexionsbeiträge blieben teils oberflächlich („Es war okay“, „War schwer“), einige gaben jedoch differenziert Rückmeldung zu ihren Schwierigkeiten mit Grammatik oder spontaner Sprachproduktion.
- **Lernmotivation:** Eher mäßig, besonders in Phasen ohne szenisches Spiel.

Experimentalgruppe:

- **Selbsteinschätzung:** Die meisten Lernenden beschrieben sich als „überrascht, wie viel man mit Medien machen kann“. Sie zeigten Stolz auf ihre Videos und Sprachnachrichten.
- **Reflexionstiefe:** Die digitalen Tools ermöglichten vielfältige, auch kreative Reflexionsformen (z. B. Emoji-Voting, Online-Tagebuch).
- **Lernmotivation:** Die Rückmeldungen zeigen eine deutlich gesteigerte Lernbereitschaft und ein Gefühl von Ownership am Lernprozess.

Die Reflexionen der Experimentalgruppe waren sowohl gehaltvoller als auch emotional aufgeladener. Medienunterstützte Szenenarbeit führte zu mehr Engagement, Selbstwirksamkeit und positiver Einstellung zum Deutschlernen.

Auch in der Kontrollgruppe zeigten sich gewisse Fortschritte im Bereich des Ausdrucks, jedoch waren Kreativität und Reflexionsfähigkeit deutlich geringer ausgeprägt. Zusätzlich zum allgemeinen Fragebogen (A1) wurde ein separates Selbsteinschätzungsblatt (A2) ausgefüllt, das gezielt die Kreativität und Ausdrucksfähigkeit der Lernenden in den Blick nahm. Die Aussagen bezogen sich auf die Fähigkeit, Emotionen sprachlich auszudrücken, neue Ausdrucksformen zu erproben und sprachliche Kreativität zu entfalten. In beiden Gruppen zeigte sich ein leichter Anstieg der Werte, insbesondere bei der Aussage „Ich war mutiger als sonst“, was auf eine gesteigerte Selbstwirksamkeitserfahrung im szenisch-digitalen Kontext schließen lässt. Die offenen Rückmeldungen der Lernenden bieten wertvolle Einblicke in ihre persönliche Wahrnehmung des Projekts. Dabei lassen sich sowohl gruppenspezifische als auch gruppenübergreifende Tendenzen feststellen: In der Kontrollgruppe lag der Fokus deutlich auf dem Ausdruck mit Körper und Stimme sowie dem Überwinden von Hemmungen im analogen Rollenspiel. Die Lernenden betonten, dass sie Mut und Ausdrucksstärke gewonnen hätten, wenngleich die freien Szenen zunächst als herausfordernd erlebt wurden. Besonders auffällig war, dass die Reflexion häufig emotional geprägt war (z. B. „Ich war nervös, aber danach stolz“), was auf eine hohe persönliche Bedeutsamkeit des analogen Spiels schließen lässt.

In der Experimentalgruppe wurde hingegen der digitale Lernprozess hervorgehoben. Die Schüler äußerten sich positiv über die Möglichkeit der Selbstbeobachtung durch Videoaufnahmen, die ihnen half, ihre Ausdrucksfähigkeit gezielt zu verbessern. Gleichzeitig wurden technische Aspekte wie Videoschnitt und Stimmwahrnehmung als neuartig und herausfordernd beschrieben. Die Reflexion war insgesamt stärker auf Medienkompetenz und performative Sicherheit im digitalen Raum bezogen („Mit dem Handy hatte ich weniger Angst“, „Es hat Spaß gemacht, weil es wie ein Film war“).

Insgesamt bestätigen die Aussagen die Grundannahme der Arbeit, dass digitale Medien neue Ausdrucks- und Lernräume eröffnen, während analoge Methoden emotionales und körperliches Erleben besonders fördern. Die Antworten

unterstreichen zudem die Relevanz einer individuellen, differenzierten Förderung, die sowohl kreative als auch technische Lernprozesse einbezieht.

Die folgenden Tabellen geben eine Übersicht über die Entwicklung der Motivation (Tabelle 5a/5b) sowie der expressiven Selbsteinschätzung (Tabelle 6a/6b) innerhalb der beiden Gruppen. Andererseits verdeutlichen die im Anschluss dargestellten Originalantworten aus den offenen Reflexionsfragen die individuellen Erfahrungen und Perspektiven der Teilnehmer.

Tabelle 5a: Motivation – Kontrollgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich traue mich, vor anderen auf Deutsch zu sprechen.	3.0	3.6
2	Ich kann kreativ mit der deutschen Sprache umgehen.	2.9	3.3
3	Ich habe durch das Projekt neue Wörter gelernt.	3.2	3.8
4	Ich fühle mich sicherer im Sprechen als vor dem Projekt.	3.0	3.5
5	Ich kann meine Meinung auf Deutsch ausdrücken.	3.1	3.6
6	Ich finde, dass Theatermethoden beim Deutschlernen helfen.	3.4	4.0
7	Ich arbeite gerne mit digitalen Medien im Sprachunterricht.	3.5	3.6
8	Digitale Tools helfen mir, meine Gedanken auszudrücken.	3.1	3.3

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
9	Ich habe durch Videos oder digitale Szenen besser verstanden.	3.0	3.4
10	Ich bin motivierter, Deutsch zu lernen als vorher.	3.0	3.4
11	Ich konnte eigene Ideen in den Unterricht einbringen.	3.3	3.8
12	Ich finde, dass Theater und Deutsch gut zusammenpassen.	3.4	4.0
13	Ich arbeite gerne im Team mit anderen zusammen.	3.6	4.0
14	Ich habe gelernt, auf Deutsch zu improvisieren.	2.8	3.4
15	Ich habe beim Projekt Spaß gehabt.	3.8	4.2

Frage	TN1	TN2	TN3 (Mädchen)
1. Was hast du durch das Projekt neu gelernt?	„Ich habe gelernt, besser mit anderen zu sprechen und mutiger zu sein.“	„Ich konnte neue Wörter benutzen und Argumente besser sagen.“	„Ich habe gelernt, wie man Gefühle mit dem Körper zeigt.“
2. Was hat dir besonders gefallen oder dich überrascht?	„Am Anfang war es komisch, vor den anderen zu spielen. Aber dann war es lustig.“	„Ich wusste manchmal nicht, was ich sagen sollte, ohne Text.“	„Die freien Szenen ohne Hilfe waren schwer.“
3. Was würdest du beim nächsten Mal	„Ich war nervös, aber danach stolz.“	„Ich habe gemerkt, dass ich mehr kann	„Manchmal unsicher, aber am

Frage	TN1	TN2	TN3 (Mädchen)
anders machen?		als gedacht.“	Ende war ich zufrieden.“

Tabelle 5b: Motivation – Experimentalgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich traue mich, vor anderen auf Deutsch zu sprechen.	3.4	5.0
2	Ich kann kreativ mit der deutschen Sprache umgehen.	3.1	5.1
3	Ich habe durch das Projekt neue Wörter gelernt.	3.6	5.4
4	Ich fühle mich sicherer im Sprechen als vor dem Projekt.	3.2	5.3
5	Ich kann meine Meinung auf Deutsch ausdrücken.	3.5	5.3
6	Ich finde, dass Theatermethoden beim Deutschlernen helfen.	3.8	5.0
7	Ich arbeite gerne mit digitalen Medien im Sprachunterricht.	3.9	5.2
8	Digitale Tools helfen mir, meine Gedanken auszudrücken.	3.3	5.0
9	Ich habe durch Videos oder digitale Szenen besser verstanden.	3.2	5.0

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
10	Ich bin motivierter, Deutsch zu lernen als vorher.	3.0	5.2
11	Ich konnte eigene Ideen in den Unterricht einbringen.	3.5	5.5
12	Ich finde, dass Theater und Deutsch gut zusammenpassen.	3.6	5.4
13	Ich arbeite gerne im Team mit anderen zusammen.	4.0	5.2
14	Ich habe gelernt, auf Deutsch zu improvisieren.	3.2	4.9
15	Ich habe beim Projekt Spaß gehabt.	4.2	5.4

Frage	TN4	TN5	TN6
1. Was hast du durch das Projekt neu gelernt?	„Ich konnte besser sprechen, weil ich mich vorher aufgenommen habe.“	„Ich habe gelernt, wie man online gut präsentiert.“	„Ich kann jetzt besser improvisieren, weil wir viele Versuche machen konnten.“
2. Was hat dir besonders gefallen oder dich überrascht?	„Die Videos zu schneiden war neu für mich, aber cool.“	„Meine Stimme im Video war komisch.“	„Es war schwierig, mich selbst im Video zu sehen.“
3. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?	„Mit dem Handy hatte ich weniger Angst.“	„Ich war sicherer als im echten Theater.“	„Es hat Spaß gemacht, weil es wie ein Film war.“

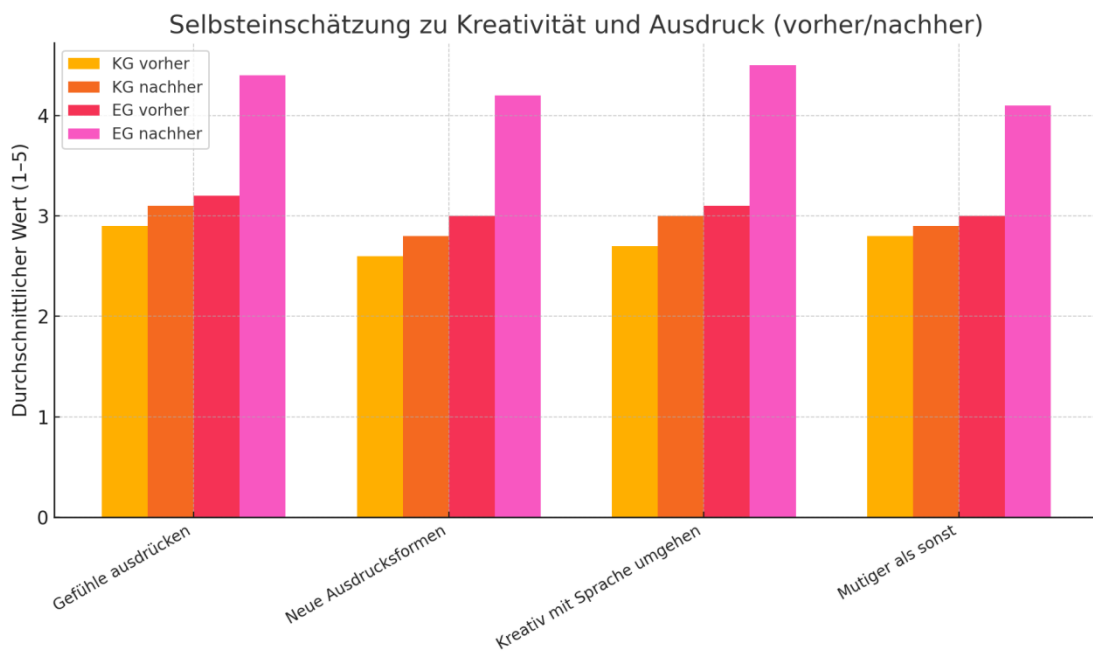
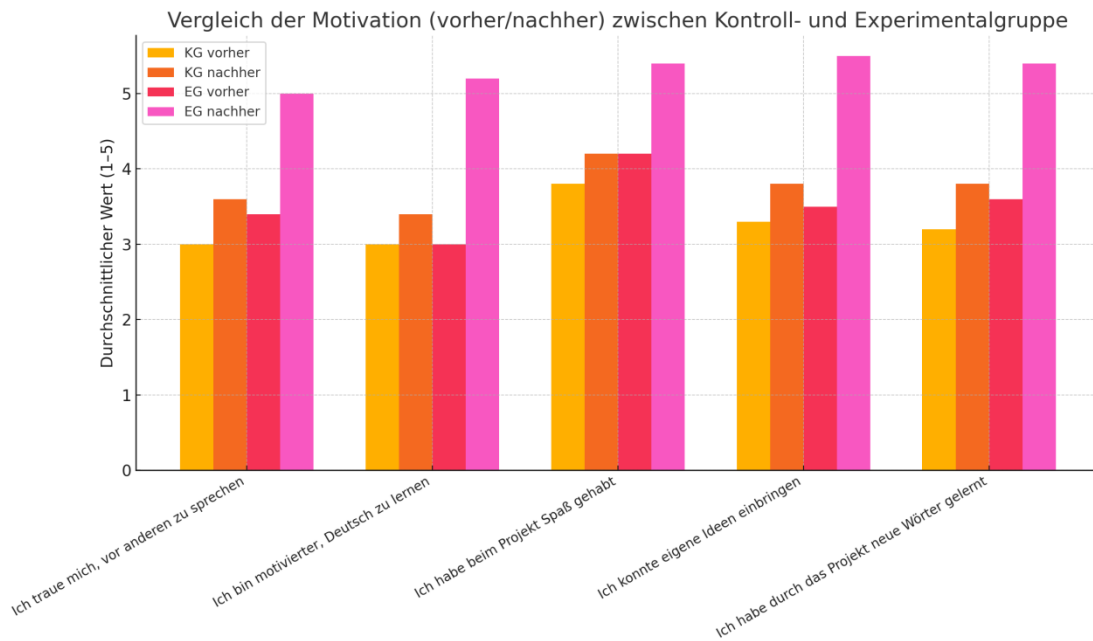
Tabelle 6a: Selbsteinschätzung – Kontrollgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich konnte meine Gefühle ausdrücken.	2.9	3.1
2	Ich habe neue Ausdrucksformen kennengelernt.	2.6	2.8
3	Ich konnte kreativ mit Sprache umgehen.	2.7	3.0
4	Ich war mutiger als sonst.	2.8	2.9

Tabelle 6b: Selbsteinschätzung – Experimentalgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich konnte meine Gefühle ausdrücken.	3.2	4.4
2	Ich habe neue Ausdrucksformen kennengelernt.	3.0	4.2
3	Ich konnte kreativ mit Sprache umgehen.	3.1	4.5
4	Ich war mutiger als sonst.	3.0	4.1

Diese Beobachtungen werden durch die Selbsteinschätzungen der Lernenden gestützt. Die nachfolgende Auswertung zeigt, wie sich das eigene Empfinden hinsichtlich Kreativität und Ausdruck im Verlauf des Projekts verändert hat. Auch hier ist ein deutlicher Unterschied zwischen der Kontroll- und Experimentalgruppe erkennbar (vgl. Tabelle 6a und 6b).



Besonders auffällig ist, dass die Experimentalgruppe ihre Kreativität, den sprachlichen Ausdruck und den Mut zur Darstellung deutlich höher bewertete als zu Beginn – und im Vergleich zur Kontrollgruppe. Dies spricht für die Wirkung digital unterstützter szenischer Arbeit auf die performative Entwicklung.

Die im vorherigen Kapitel dargestellten Ergebnisse liefern eine differenzierte Einsicht in die Wirkung unterschiedlicher theaterpädagogischer Ansätze im Fremdsprachenunterricht. Dabei wurden sowohl sprachliche Fortschritte als auch performative Entwicklungen und subjektive Lernerfahrungen analysiert und miteinander verglichen. Um die Tragweite dieser Erkenntnisse besser einordnen zu können, werden sie nun im folgenden Kapitel im Hinblick auf die formulierte Hypothese diskutiert, mit dem Ziel, Potenziale, Herausforderungen und didaktische Implikationen digital gestützter Theaterpädagogik kritisch zu reflektieren. Diese Erkenntnisse ermöglichen nun eine vertiefte Auseinandersetzung mit der formulierten Hypothese und führen in die folgende Diskussion über Chancen und Grenzen digitaler Theaterpädagogik.

7. Diskussion

7.1 Interpretation im Hinblick auf die Hypothese

Die vorliegende Untersuchung ging von der Hypothese aus, dass digitale Elemente innerhalb theaterpädagogischer Unterrichtskonzepte sowohl die sprachliche als auch die performative Ausdrucksfähigkeit von Lernenden im DaF-Unterricht positiv beeinflussen. Die Ergebnisse der Analyse bestätigen diese Annahme in zentralen Aspekten:

- Sprachliche Fortschritte waren in beiden Gruppen erkennbar, jedoch zeigten die Lernenden der Experimentalgruppe deutlich differenziertere Ausdrucksweisen, insbesondere im Bereich des emotionalen Vokabulars und der strukturellen Kohärenz. Dies lässt sich unter anderem auf die gezielte Nutzung digitaler Tools wie Padlet oder Voice-Memos zurückführen, die eine selbstständige Nachbereitung und Reflexion fördern.
- Auch die performative Entwicklung fiel in der Experimentalgruppe komplexer und kreativer aus. Die Möglichkeit, Videoprodukte zu planen, aufzunehmen und zu analysieren, schuf ein erhöhtes Maß an Selbstwirksamkeit und Identifikation mit den dargestellten Rollen.
- In Bezug auf die subjektive Wahrnehmung lässt sich feststellen, dass die digitale Szenenarbeit das Engagement und die Motivation der Lernenden gesteigert hat.

Die Teilnehmenden fühlten sich stärker eingebunden und trauten sich, eigene Ideen kreativ umzusetzen.

Diese Ergebnisse stützen die Hypothese und legen nahe, dass digitale Theaterpädagogik ein effektives Mittel sein kann, um Sprachförderung und performatives Lernen im Fremdsprachenunterricht integrativ zu verbinden.

7.2 Chancen und Grenzen digitaler Theaterpädagogik

Die Implementierung digitaler Theaterpädagogik bietet eine Vielzahl an Chancen, ist jedoch auch mit Herausforderungen verbunden:

Chancen:

- **Motivationssteigerung:** Digitale Medien sprechen die Lebenswelt der Jugendlichen direkt an, wodurch eine höhere Beteiligung und intrinsische Motivation entstehen.
- **Förderung der Medienkompetenz:** Der kreative Umgang mit Formaten wie Videos, Audioaufnahmen oder digitalen Tagebüchern fördert nicht nur sprachliche, sondern auch digitale Ausdrucksfähigkeit.
- **Differenzierungsmöglichkeiten:** Lernende mit unterschiedlichem sprachlichen Niveau können durch verschiedene Tools gezielt unterstützt werden (z. B. Sprachnachricht statt Live-Performance).
- **Reflexionsvielfalt:** Digitale Tools wie Emoji-Voting oder Online-Tagebücher ermöglichen alternative Reflexionsformen, die besonders für introvertierte Lernende zugänglich sind.

Grenzen:

- **Technische Hürden:** Die Nutzung digitaler Theaterformate setzt eine gewisse technische Infrastruktur sowie medienpädagogische Kompetenz der Lehrkraft voraus.
- **Zeitaufwand:** Planung, Aufnahme und Auswertung digitaler Performances erfordern mehr Zeit als analoge Rollenspiele.

- **Ablenkungspotenzial:** Die Nutzung von Smartphones oder Social-Media-Plattformen birgt das Risiko der Ablenkung vom Lernziel, wenn kein klarer didaktischer Rahmen vorgegeben ist.
- **Ungleichheit im Zugang:** In heterogenen Lerngruppen können soziale oder technische Unterschiede (z. B. kein eigenes Gerät) zu Benachteiligung führen.

Ein wesentliches Merkmal der digitalen theaterpädagogischen Umsetzung in der Experimentalgruppe war der gezielte Einsatz unterschiedlicher digitaler Werkzeuge. Diese wurden nicht nur zur Visualisierung und Dokumentation, sondern auch zur Interaktion, Reflexion und performativen Gestaltung eingesetzt. Die nachfolgende Übersicht (Tabelle 7) veranschaulicht die Häufigkeit und Art der verwendeten digitalen Tools im Rahmen der Unterrichtsreihe. Dabei zeigt sich, dass insbesondere kollaborative Präsentationstools, Audio- und Videotechnologie sowie digitale Bühnenräume eine zentrale Rolle spielten. Diese Vielfalt an eingesetzten Medien unterstreicht das breite didaktische Spektrum digitaler Theaterpädagogik, birgt aber zugleich Herausforderungen hinsichtlich technischer Ausstattung, Zeitmanagement und künstlerischer Kohärenz.

Tabelle 7: Häufigkeit und Art der digitalen Tools

Digitales Tool	Verwendungszweck	Häufigkeit (3 Sitzungen)
Padlet	Sammeln von Szenenideen, Feedback	3x
Zoom (Breakout-Räume)	Rollenspiele, Szenenentwicklung in Gruppen	3x
Digitale Avatare (Voki)	Szenisches Spiel mit digitalen Figuren	2x
Digitale Bühne (Mural, Miro)	Visualisierung von Szenenbildern	2x
YouTube- / TikTok-Clips für Inszenierungsanregungen	Input für kreative Performances	2x
Digitale Umfragen	Stimmungsabfrage,	1x

(Mentimeter)	spontane Meinungen	
Sprachnachrichten	Einsprechen von Rollen, Ausdruckstraining	3x
Digitale Storyboards	Strukturierung von Szenen, Handlungsverlauf	2x

Die digitale Theaterpädagogik ist kein Ersatz, sondern eine wertvolle Ergänzung traditioneller Methoden. Ihre Wirksamkeit hängt stark von einer reflektierten didaktischen Einbettung, einer klaren Struktur und einer aktiven Begleitung durch die Lehrkraft ab.

Die vorangegangene Analyse hat zentrale Erkenntnisse zur Wirkung theaterpädagogischer Unterrichtsformate – klassisch wie digital – im DaF-Kontext aufgezeigt. Dabei wurde deutlich, dass digitale Elemente sowohl sprachliche als auch performative Lernprozesse fördern können, sofern sie gezielt und lernwirksam eingesetzt werden. In der anschließenden Diskussion wurden diese Ergebnisse in Bezug auf die Ausgangshypothese eingeordnet und sowohl Potenziale als auch Herausforderungen digitaler Theaterpädagogik herausgearbeitet. Das folgende Fazit fasst die zentralen Befunde zusammen und skizziert Perspektiven für zukünftige Forschung und unterrichtliche Praxis.

8. Schlusswort

8.1 Zentrale Erkenntnisse

Die vorliegende Untersuchung hat gezeigt, dass die Integration digitaler Medien in theaterpädagogische Unterrichtskonzepte im Fremdsprachenunterricht vielfältige positive Effekte haben kann:

- **Sprachförderung:** Die Lernenden der Experimentalgruppe zeigten eine größere Ausdrucksvielfalt, verbesserten grammatische Strukturen und konnten Gedanken kohärenter formulieren. Dies deutet darauf hin, dass digitale Tools gezielt zur Vertiefung sprachlicher Fähigkeiten beitragen können.
- **Performative Kompetenz:** Die digitale Szenenarbeit förderte die Kreativität, Ausdrucksstärke und Rollenidentifikation. Die Möglichkeit, Ergebnisse zu

visualisieren und gemeinsam zu reflektieren, verstärkte die performative Wirkung.

- **Lernmotivation und Reflexionsfähigkeit:** Die Experimentalgruppe äußerte eine gesteigerte Motivation und zeigte eine differenzierte Auseinandersetzung mit eigenen Lernprozessen. Besonders die Vielfalt an digitalen Reflexionsmethoden wirkte aktivierend.
- **Vergleichbarkeit:** Trotz methodischer Unterschiede war durch die strukturähnliche Gestaltung der Unterrichtsphasen in beiden Gruppen ein valider Vergleich möglich.
- **Lehrkräfteperspektive:** Die Befragung von zwanzig DaF-Lehrkräften bestätigte eine grundsätzlich positive Haltung gegenüber digitalen theaterpädagogischen Methoden, verwies aber auch auf Fortbildungsbedarfe und strukturelle Hürden bei der Umsetzung. Diese Rückmeldungen stützten und erweiterten die Beobachtungen aus dem Unterricht.

Insgesamt stützt die Untersuchung die Annahme, dass digital ergänzte Theaterpädagogik ein zukunftsweisender Ansatz für einen interaktiven, schülerzentrierten DaF-Unterricht sein kann.

8.2 Perspektiven für Forschung und Praxis

Basierend auf den Erkenntnissen ergeben sich mehrere weiterführende Perspektiven:

Für die Forschung:

- **Langzeitstudien** könnten untersuchen, inwieweit digitale Theaterarbeit nachhaltige Effekte auf Sprachkompetenz und interkulturelle Fähigkeiten hat.
- **Untersuchung einzelner Tools** (z. B. Avatar-Rollenspiele, Videotagebücher) könnte Aufschluss darüber geben, welche digitalen Formate besonders lernwirksam sind.
- **Vergleich mit anderen Fächern:** Die Übertragbarkeit der Ergebnisse auf andere Lernkontexte (z. B. Ethik, Sozialkunde) wäre eine lohnenswerte Anschlussfrage.

Für die Praxis:

- **Lehrkräftefortbildung:** Es braucht gezielte Schulungen zur Anwendung digitaler Theatermethoden und zur Reflexion ihrer didaktischen Chancen.
- **Curriculare Verankerung:** Digitale Theaterpädagogik sollte als fächerübergreifende Methode in Curricula aufgenommen werden, insbesondere im Bereich sprachsensibler Fächer.
- **Differenzierte Materialentwicklung:** Es empfiehlt sich, flexibel einsetzbare Unterrichtsbausteine zu entwickeln, die digitale Medien sinnvoll mit performativen Aufgaben verknüpfen auch im Hinblick auf unterschiedliche Lernvoraussetzungen.

Die Erkenntnisse dieser Arbeit sollen daher nicht nur zum Nachdenken anregen, sondern auch als praktischer Impuls für zukünftige Unterrichtsentwicklung dienen. Diese Arbeit ist aus einem tiefen Interesse entstanden, kreative und zeitgemäße Wege des Sprachenlernens zu erforschen – Wege, die die Lebenswelt der Lernenden ernst nehmen und sie nicht nur als „Spracherwerbende“, sondern als ganze Persönlichkeiten betrachten. Die Verbindung von Theaterpädagogik und digitalen Medien war für mich nicht nur ein Forschungsgegenstand, sondern auch ein Herzensanliegen: Wie kann Lernen lebendig, performativ und zugleich medienkompetent gestaltet werden?

Der Weg dieser Untersuchung war nicht immer einfach – weder in der Planung noch in der Umsetzung –, doch er war von vielen erkenntnisreichen Momenten geprägt. Besonders die Arbeit mit den Lernenden hat mir gezeigt, welches Potenzial im Zusammenspiel von Körper, Sprache und Technik liegt und wie wichtig es ist, Lernräume zu schaffen, in denen Kreativität und Ausdruck Platz finden.

Diese Masterarbeit war für mich nicht nur eine wissenschaftliche Herausforderung, sondern auch ein sehr persönlicher Lernweg. Während ich die digitale Erweiterung theaterpädagogischer Methoden untersuchte, habe ich selbst neue Perspektiven auf Sprache, Kreativität und Lernen entdeckt. Besonders eindrücklich war für mich zu erleben, wie Lernende – teils mit großem Respekt vor der Fremdsprache – durch szenisches Spiel zu selbstbewussten Sprecher:innen wurden. Diese Momente haben mir gezeigt, wie kraftvoll performative Ansätze sein können – gerade, wenn sie mit digitalen Werkzeugen verbunden werden.

Ich nehme aus dieser Arbeit nicht nur theoretische Erkenntnisse mit, sondern vor allem die Motivation, weiterhin mutige, kreative Lernräume zu gestalten – analog und digital. Mein besonderer Dank gilt den teilnehmenden Lehrkräften und Lernenden, deren Offenheit, Engagement und Neugier wesentlich zum Gelingen dieser Untersuchung beigetragen haben.

Ich wünsche mir, dass diese Arbeit nicht nur wissenschaftliche Impulse liefert, sondern auch pädagogisch inspiriert. Denn letztlich geht es im Unterricht – ob digital oder analog, ob mit oder ohne Bühne – immer um Begegnung, um Vertrauen und darum, jungen Menschen die Möglichkeit zu geben, sich selbst in der Sprache zu entdecken.

9. Literaturverzeichnis

Ahlers, Sabine et al. (2023): Digitales Lehren und Lernen im Fachunterricht. Aktuelle Entwicklungen und Perspektiven. peDOCS. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2024/29040/pdf/Ahlers_et_al_2023_Digitales_Lernen_und_Lernen_im_Fachunterricht.pdf (Stand: 09.06.2025).

Alderson, John Charles / Clapham, Caroline / Wall, Dianne (1995): Language Test Construction and Evaluation. Cambridge: Cambridge University Press. Online: <https://library.uc.edu.kh/userfiles/pdf/10.Language%20Test%20construction%20and%20evaluation.pdf> (Stand: 09.06.2025).

Baacke, Dieter (1999): Medienpädagogik. Tübingen: Niemeyer. Online: <https://www.degruyterbrill.com/document/doi/10.1515/infodaf-1999-2-307/html> (Stand: 09.06.2025).

Budelacci, Orlando (2022): Mensch, Maschine, Identität – Ethik der Künstlichen Intelligenz im pädagogischen Kontext. Online: <https://www.semanticscholar.org/paper/Mensch%2C-Maschine%2C-Identit%C3%A4t-Ethik-der-K%C3%BCnstlichen-Budelacci/99c8c45015a2b245858c816c233d602b219544d5> (Stand: 09.06.2025).

Christen, Markus et al. (2020): Wenn Algorithmen für uns entscheiden. Chancen und Risiken der Künstlichen Intelligenz. Online: <https://www.semanticscholar.org/paper/Wenn-Algorithmen-f%C3%BCr-uns-entscheiden%3A-Chancen-und-Christen-Clemens/3d028412bc01c4084f605f035ac7679114275478> (Stand: 09.06.2025).

Deutscher Ethikrat (2018): Keimbahneingriffe am menschlichen Embryo. Online: <https://www.semanticscholar.org/paper/Deutscher-Ethikrat%3A-Keimbahneingriffe-am-Embryo%3A-Ethikrat/f5d563f81a075c3768cfd7fcb521d0e6a6a351> (Stand: 09.06.2025).

Ditzel, Antonia (2023): Zwischen Bühne und Bildschirm: Theaterpädagogik und Medienkompetenz im DaF-Unterricht. In: DaF konkret, 1/2023. Online:

https://ebooks-fachzeitungen-de.ciando.com/img/books/extract/396091217X_lp.pdf
(Stand: 09.06.2025).

Europarat (2020): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Lernen, Lehren, Beurteilen. Begleitband. Berlin: Langenscheidt. Online: https://www.researchgate.net/publication/346387075_Gemeinsamer_Europaischer_R_eferenzrahmen-Begleitband (Stand: 09.06.2025).

Europarat (2001): Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen. Lernen, lehren und beurteilen. Berlin/Zürich: Langenscheidt.

Ferencik-Lehmkuhl, Katharina et al. (2023): Inklusion digital: Perspektiven auf inklusive Bildung im Zeitalter der Digitalisierung. Bielefeld: wbv Publikation. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2023/26285/pdf/FerencikLehmkuhl_et_al_2023_Inklusion_digital.pdf (Stand: 09.06.2025).

Giebert, Stefanie / Göksel, Eva (Hrsg.) (2018): Dramapädagogik-Tage 2018. Conference proceedings of the 7th Drama in Education Days. Konstanz: Universität Konstanz. Online: https://www.pedocs.de/volltexte/2019/17990/pdf/Giebert_Goeksel_Dramapaedagogik-Tage_2018.pdf (Stand: 09.06.2025).

Goethe-Institut (2023): Lernen und Lehren mit digitalen Medien im DaF-Unterricht. Online: https://www.goethe.de/resources/files/pdf313/digitalni_katalog_2023.pdf (Stand: 09.06.2025).

González Méndez, Heike / Reißner, Cornelia (2021): Szenisches Spiel im Fremdsprachenunterricht 4.0. In: *MatDaF*, Heft 93. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. Online: https://univerlag.uni-goettingen.de/bitstream/handle/3/isbn-978-3-86395-183-2/MatDaF93_978-3-86395-183-2.pdf (Stand: 09.06.2025).

Hoffelner, Alexander / Scheidl, Walter (2021): Theater der Unterdrückten – analog und digital! In: *Scenario*, 14(2), S. 76–95. Online: <https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-14-2-5> (Stand: 09.06.2025).

Jenni, Ursula (2023): Theaterpädagogik und Klassismus. Möglichkeitsräume für diverse Horizonte schaffen. Online: <https://www.kubi-online.de/index.php/artikel/theaterpaedagogik-klassismus-moeglichkeitsraeume-diverse-horizonte-schaffen> (Stand: 09.06.2025).

Katsaridou, Martha (2011): Η μέθοδος της δραματοποίησης στη διδασκαλία της λογοτεχνίας. Διδακτορική Διατριβή. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Online: <http://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/26147> (Stand: 09.06.2025).

Kessler, Benedikt / Küppers, Almut (2008): A Shared Mission: Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen. In: Scenario – Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education, 2(2), S. 4–24. Online: <https://doi.org/10.33178/scenario.2.2.2> (Stand: 09.06.2025).

Korsch, Johannes (2023): Digitales Schultheater: Möglichkeiten und Herausforderungen. Heidelberg: Theaterwerkstatt. Online: https://www.theaterwerkstatt-heidelberg.de/wpcontent/uploads/2023/03/Korsch_Johannes_AA_BF19_1_Digit_Schultheater.pdf (Stand: 09.06.2025).

Knoepffler, Nikolaus (2021): Digitale Kreativität und Verantwortung. Online: <https://www.semanticscholar.org> (Stand: 09.06.2025).

Loy, Christine (2021): Soziale Interaktionen in digitalen Lernumgebungen. Ist Forschendes Lernen in Communities of Inquiry auch in der digitalen Lehre möglich? In: MedienPädagogik: Theorie und Praxis der Medienbildung. Immersives Lehren und Lernen, Heft 40. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/1198> (Stand: 09.06.2025).

Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023): JIM-Studie 2023. Jugend, Information, (Multi-)Media. Basisuntersuchung zum Medienumgang 12- bis 19-Jähriger in Deutschland. Stuttgart. Online: <https://mpfs.de/studie/jim-studie-2023/> (Stand: 09.06.2025).

Roche, Jörg (2022): Sprachvermittlung im digitalen Zeitalter: Chancen und Herausforderungen für DaF/DaZ. In: DAAD (Hrsg.): Dhoch3 – Deutsch als

Fremdsprache in der digitalen Welt, S. 18–25. Bonn. Online:
https://static.daad.de/media/daad_de/pdfs_nicht_barrierefrei/der-daad/analysen-studien/konferenzpublikation_dhoch3_daad_studie.pdf (Stand: 09.06.2025).

Schäfer, Caterina / Rohse, Dorina / Gittinger, Micha / Wiesche, David (2023): Virtual Reality in der Schule: Bedenken und Potenziale aus Sicht der Akteur:innen in interdisziplinären Ratingkonferenzen. In: MedienPädagogik: Theorie und Praxis der Medienbildung. Immersives Lehren und Lernen. AR/VR – Teil 2, Heft 51.

Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/1574> (Stand: 09.06.2025).

Weber, Annkatrin Johanna (2021): Mikroplastik in limnischen Ökosystemen: Vorkommen, Interaktion mit Biota und Toxizität. Online:
https://publikationen.ub.uni-frankfurt.de/opus4/frontdoor/deliver/index/docId/64609/file/Dissertation_Onlineversion__Annkatrin-Weber.pdf (Stand: 09.06.2025).

Weir, Cyril James (2005): Language Testing and Validation: An Evidence-Based Approach. London: Palgrave Macmillan. Online:
[https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG518/Downloads/%5BCyril_Weir%5D_Language_Testing_and_Validation_An_E\(BookFi\).pdf](https://vulms.vu.edu.pk/Courses/ENG518/Downloads/%5BCyril_Weir%5D_Language_Testing_and_Validation_An_E(BookFi).pdf) (Stand: 09.06.2025).

Wiedenmayer, Dafni (2006): DaF-Testen. Testentwicklung und Testbeurteilung. Athen: DaF extra Verlag.

Wolf, Lea / Wyss, Lukas (2023): Digitale Medien und ihre Wirkung auf die frühe Kindheit. Soziothek.ch. Online:
https://files.www.soziothek.ch/source/2023_ba_Wolf_Wyss_zenodo7687871.pdf (Stand: 09.06.2025).

Würffel, Nadine (2020): Soziale Medien im Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht: Potenziale und Herausforderungen. In: *DaF digital*, 3/2020. Online:
<https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/dafd-2020-0025/html> (Stand: 09.06.2025).

Zender, Raphael / Buchner, Josef / Schäfer, Caterina / Wiesche, David / Kelly, Kathrin / Tüshaus, Ludger (2022): Virtual Reality für Schüler:innen. In:

MedienPädagogik: Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung. Immersives Lehren und Lernen. AR/VR – Teil 1, Heft 47. Online: <https://www.medienpaed.com/article/view/1399> (Stand: 09.06.2025).

Zobenica, Nikolina (2020): Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht. In: Methodicki vidici, 11, S. 127–150. Online: <https://metodickividici.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/download/1936/1997/3529> (Stand: 09.06.2025).

Anhang

Anhang A: Erhebungsinstrumente

A1. Fragebogen zur Lernmotivation

Teil A: Geschlossene Aussagen (Likert-Skala: 1 = stimme gar nicht zu, 5 = stimme völlig zu)

Nr.	Aussage
1	Ich traue mich, vor anderen auf Deutsch zu sprechen.
2	Ich kann kreativ mit der deutschen Sprache umgehen.
3	Ich habe durch das Projekt neue Wörter gelernt.
4	Ich fühle mich sicherer im Sprechen als vor dem Projekt.
5	Ich kann meine Meinung auf Deutsch ausdrücken.
6	Ich finde, dass Theatermethoden beim Deutschlernen helfen.
7	Ich arbeite gerne mit digitalen Medien im Sprachunterricht.
8	Digitale Tools helfen mir, meine Gedanken auszudrücken.
9	Ich habe durch Videos oder digitale Szenen besser verstanden.
10	Ich bin motivierter, Deutsch zu lernen als vorher.
11	Ich konnte eigene Ideen in den Unterricht einbringen.
12	Ich finde, dass Theater und Deutsch gut zusammenpassen.
13	Ich arbeite gerne im Team mit anderen zusammen.
14	Ich habe gelernt, auf Deutsch zu improvisieren.

Nr.	Aussage
15	Ich habe beim Projekt Spaß gehabt.

Teil B: Offene Fragen

1. Was hast du durch das Projekt neu gelernt?
2. Was hat dir besonders gefallen oder dich überrascht?
3. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?

A2. Selbsteinschätzung zur Kreativität und Ausdrucksfähigkeit

Arbeitsblatt: Selbsteinschätzung zur Kreativität und Ausdrucksfähigkeit

Bitte bewerte jede Aussage ehrlich anhand der folgenden Skala:

1 = trifft gar nicht zu 2 = trifft wenig zu 3 = teils/teils 4 = trifft eher zu
5 = trifft voll zu

Aussage	Deine Bewertung (1–5)
Ich konnte meine Gefühle ausdrücken.	
Ich habe neue Ausdrucksformen kennengelernt.	
Ich konnte kreativ mit Sprache umgehen.	
Ich war mutiger als sonst.	

A3. Beobachtungsprotokoll – Raster für performative Entwicklung

Beobachtungsprotokoll (strukturierte Notizen)

Protokollbogen zur Beobachtung szenischer und sprachlicher Aktivitäten

Beobachtungskategorie	Beobachtung / Kommentar

Beobachtungskategorie	Beobachtung / Kommentar
Beteiligung und Engagement	Wie aktiv ist der/die Lernende in der Gruppe?
Szenische Kreativität	Werden Rollen kreativ ausgestaltet? Gibt es originelle Ideen?
Umgang mit Sprache	Wie sicher und differenziert ist der Sprachgebrauch?
Körpersprache und Ausdruck	Wie wird Mimik, Gestik, Raum genutzt?
Interaktion mit anderen	Kooperiert der/die Lernende gut im Team?
Umgang mit digitalen Medien (nur EG)	Wie geht der/die Lernende mit Tools wie Padlet, Video etc. um?
Reflexionsfähigkeit	Gibt es Einsicht in eigene Stärken/Schwächen? Wird Feedback genutzt?
Emotionale Beteiligung	Zeigt der/die Lernende Begeisterung, Frustration, Unsicherheit?
Veränderungen im Verlauf	Gibt es eine erkennbare Entwicklung im Verhalten oder in der Sprache?

A4. Sprachstandserhebung (Pre-/Post-Test)

Pre-Test – Monologische Sprechaufgabe

Thema: „Ein Streit zwischen Freunden“

Instruktion an die Lernenden:

Stell dir vor, zwei gute Freunde haben sich wegen einer Kleinigkeit gestritten.

- Was könnte passiert sein?
- Wie würdest du dich in einer solchen Situation fühlen?
- Welche Möglichkeiten gibt es, den Konflikt zu lösen?

Sprechzeit: ca. 2 Minuten

Vorbereitungszeit: 3 Minuten

Hinweis: Du kannst in der Ich-Form oder neutral erzählen. Verwende möglichst viele Redemittel

Hilfsblatt zur Sprachstandserhebung – Pre-Test

Thema: Ein Streit zwischen Freunden

Aufgabe: Monologische Sprechaufgabe (ca. 2 Minuten)

Vorbereitungszeit: 3 Minuten

Leitfragen:

- Was ist passiert?
- Warum kam es zum Streit?
- Wie fühlst du dich dabei?
- Was kann man tun, um den Streit zu lösen?

Nützliche Redemittel:

- Meiner Meinung nach ...
- Ich glaube, dass ...
- Vielleicht könnte man ...
- Ein Beispiel dafür ist ...
- Ich würde versuchen, ...
- Es wäre besser, wenn ...
- Der Streit ist eskaliert, als ...
- Es ging um ... / Der Grund war ...
- Ich finde es wichtig, dass ...
- Aus meiner Sicht wäre es sinnvoll, wenn ...
- Es liegt nahe, dass ...
- Ich könnte mir vorstellen, dass ...
- Es ist denkbar, dass ...
- Was den Konflikt betrifft, so denke ich, dass ...
- Ich bin der Überzeugung, dass ...

- In einer solchen Situation würde ich vermutlich ...
- Es wäre hilfreich, wenn beide Parteien ...
- Rückblickend betrachtet, war es vielleicht ein Missverständnis.
- Letztlich kommt es darauf an, wie man miteinander umgeht.

Wortschatzhilfe (Griechisch–Deutsch):

- Einen Kompromiss finden – βρίσκω συμβιβαστική λύση
- Verständnis zeigen – δείχνω κατανόηση
- Die Entschuldigung annehmen – δέχομαι τη συγγνώμη
- Sich um Versöhnung bemühen – προσπαθώ να συμφιλιωθώ
- Einen Streit beilegen - επιλύω μια διαμάχη
- Das Missverständnis – παρεξήγηση
- Die Schuld haben/ jemandem die Schuld geben/ auf sich nehmen – έχω / ρίχνω/ αναλαμβάνω ευθύνη
- sich entschuldigen – ζητάω συγγνώμη
- sich vertragen – συμφιλιώνομαι
- beleidigen – προσβάλλω

Post-Test – Monologische Sprechaufgabe

Thema: „Eine schwierige Entscheidung“

Instruktion an die Lernenden:

Du stehst vor einer schwierigen Entscheidung: Du hast eine Einladung zu einer Reise bekommen, aber gleichzeitig solltest du zu Hause jemandem helfen.

- Was würdest du tun?
- Wie würdest du entscheiden?
- Welche Folgen hätte deine Entscheidung?

Sprechzeit: ca. 2 Minuten

Vorbereitungszeit: 3 Minuten

Hinweis: Versuche, deine Gedanken zu strukturieren. Sprich über mögliche Optionen und begründe deine Wahl.

Hilfsblatt zur Sprachstandserhebung – Post-Test

Thema: Eine schwierige Entscheidung

Aufgabe: Monologische Sprechaufgabe (ca. 2 Minuten)

Vorbereitungszeit: 3 Minuten

Leitfragen:

- Was ist die Entscheidung?
- Welche Optionen gibt es?
- Wie entscheidest du dich?
- Welche Folgen könnte deine Entscheidung haben?

Nützliche Redemittel:

- Ich stehe vor der Entscheidung, ob ...
- Auf der einen Seite ... / Auf der anderen Seite ...
- Ich habe überlegt, dass ...
- Es ist schwierig, weil ...
- Ich denke, die beste Lösung ist ...
- Wenn ich ... wähle, dann ...
- Ich würde mich für ... entscheiden, weil ...
- Ich wäge die Vor- und Nachteile ab.
- Ich befinde mich in einer Zwickmühle, denn ...
- Es fällt mir schwer, mich zu entscheiden, da beide Optionen gute Gründe haben.
- Einerseits reizt mich die Vorstellung, ... – andererseits habe ich eine Verantwortung gegenüber ...
- Letztlich kommt es darauf an, welche Priorität ich setze.
- Ich versuche, rational abzuwägen, was langfristig sinnvoller wäre.
- Emotional würde ich sofort ..., aber vernünftig wäre eher ...
- Was mich besonders beschäftigt, ist die Frage, ob ...
- Ich denke, man muss sich fragen, was moralisch richtig ist.
- Meine Entscheidung hängt stark davon ab, ob ...
- Es ist eine Frage des Gewissens / der Prioritäten / der Werte.

Wortschatzhilfe (Griechisch–Deutsch):

- eine Entscheidung treffen – παίρνω μια απόφαση
- Die Möglichkeit – δυνατότητα
- Die Verantwortung – ευθύνη
- Die Pflicht – υποχρέωση
- Hilfe leisten – βοηθώ βοήθεια
- abwägen – ζυγίζω τα υπέρ και κατά
- sich verpflichtet fühlen - νιώθω υποχρεωμένος
- sich in jemandes Lage versetzen - μπαίνω στη θέση κάποιου
- Rücksicht nehmen auf + Akk. - λαμβάνω υπόψη / σέβομαι
- die Konsequenz - η συνέπεια
- eine Chance verpassen - χάνω μια ευκαιρία
- hin- und hergerissen sein – είμαι διχασμένος
- vor einem Dilemma stehen - βρίσκομαι σε δίλημμα

A5. Grammatikblatt: Relativsätze und Konjunktin II (für beide Gruppen)

Grammatikblatt: Relativsätze & Konjunktiv II im Kontext "Konflikte und Entscheidungen"

Ziel: Grammatikbewusstsein in realitätsnahen Konfliktsituationen anwenden

Zielgruppen: Kontroll- und Experimentalgruppe

Teil 1: Relativsätze im Konfliktkontext

Beispielsätze:

1. Der Lehrer, **der** nie zuhört, hat den Streit verschärft.
2. Das ist die Freundin, **mit der** ich oft streite.
3. Die Situation, **in der** sich alle angegriffen fühlten, war unangenehm.

Struktur:

- Nominativ: Das ist der Schüler, immer unterbricht.
- Akkusativ: Das ist die Aussage, ihn verletzt hat.

- Dativ: Ich habe mit dem Jungen gesprochen, du nie zuhörst.
- Präposition + Relativpronomen: Das ist der Moment, alles begann.

Aufgaben:

1. Formuliere 3 Sätze über einen Streit in deiner Klasse mit einem Relativsatz.
2. Verbinde: (z. B.)
 - Das ist der Lehrer. Er hat mich falsch verstanden. → Das ist der Lehrer, **der mich falsch verstanden hat**.
3. Schreib einen kurzen Text (3–4 Sätze) über einen Konflikt, in dem du Relativsätze benutzt.

Teil 2: Konjunktiv II in hypothetischen Konfliktsituationen

Beispielsätze:

1. Wenn ich mehr Geduld **hätte**, **würde** ich ruhiger reagieren.
2. Ich **hätte mir gewünscht**, dass du ehrlich bist.
3. An deiner Stelle **würde ich** eine Entschuldigung anbieten.

Struktur:

- Wunsch: Ich hätte mir gewünscht, dass ...
- Ratschlag: An deiner Stelle würde ich ...
- Hypothese: Wenn ich ... hätte, würde ich ...

Aufgaben:

1. Vervollständige:
 - Wenn ich ruhig geblieben wäre, ...
 - Ich hätte ...
2. Formuliere die Regel für Konjunktiv II und drei hypothetische Ratschläge für eine Figur aus einem Rollenspiel.
3. Schreibe einen kurzen inneren Monolog (4 Sätze) mit mindestens zwei Formen des Konjunktiv II.

Reflexionsaufgabe für beide Gruppen:

Was ist schwieriger für dich: Relativsätze oder Konjunktiv II? Warum?

Hausaufgabe: Schreibe einen Konfliktdialog zwischen zwei Personen (mind. 6 Zeilen), in dem du:

- zwei Relativsätze
- und zwei Konjunktiv-II-Sätze verwendest.

Anhang B: Materialien der Experimentalgruppe

B1. Padlet-Kommentarblatt + Emoji-Feedback

(Sitzung 1) TikTok-Szenenanalyse & empathisches Reagieren

Arbeitsblatt:

Titel: Szenenanalyse – TikTok-Video „Konflikt auf dem Schulhof“
(https://www.tiktok.com/@herrblb/video/7417821562667011361?is_from_webapp=1&sender_device=pc&web_id=7512501030639289878)

Ziel: Förderung von Beobachtungsfähigkeit, empathischem Verstehen und kreativem Ausdruck über digitale Medien.

Aufgaben auf dem Kommentarblatt:

1. Was passiert in der Szene? (kurze Zusammenfassung)
2. Welche Figuren kommen vor? Was fühlen sie?
3. Welche Konfliktursache erkennst du?
4. Was hättest du an ihrer Stelle getan? (Ich-Botschaft)
5. Wie könnte der Streit beendet werden? (Lösungsvorschlag)

Zusatzaufgabe: → Wähle drei Emojis, die zur Szene passen, und begründe deine Auswahl in einem kurzen Satz.

Die Schüler:innen posteten ihre Antworten in das digitale Padlet, entweder schriftlich oder als Sprachmemo. Die Kommentare wurden in der nächsten Sitzung gemeinsam reflektiert.

Kommentar: Die Methode förderte eine sehr hohe Beteiligung, besonders bei lernschwächeren oder zurückhaltenden Schüler:innen, die sich schriftlich sicherer ausdrückten.

B2. Rollenblatt Konflikt digital + VoiceMemo

(Sitzung 2) Digitale Figurenarbeit mit Sprachaufnahme

Arbeitsblatt:

Titel: Digitale Konfliktszene – Rollenprofil & Sprachnachricht

Ziel: Förderung von dialogischer Kreativität, digitaler Kollaboration und Aussprachebewusstsein

Durchführung: Die Lernenden planten gemeinsam im Gruppenchat eine Konfliktszene. Zur Vorbereitung erhielten sie dieses digitale Rollenblatt sowie eine Anleitung zur Aufnahme einer Sprachnachricht über Padlet oder Messenger-App.

Teil 1 – Rollenblatt Konfliktfigur

- Name der Figur: _____
- Beziehung zur anderen Person: _____
- Was will deine Figur erreichen? →

- Was denkt / fühlt deine Figur insgeheim? →

- Was soll sie NICHT sagen – aber denkt es vielleicht? →

Teil 2 – VoiceMemo-Anleitung: Aufgabe: Sprich in der Rolle deiner Figur eine kurze Nachricht (30–60 Sek.):

1. Begrüße die andere Figur.

2. Nenne deinen Standpunkt klar und emotional.
3. Zeige, wie du dich fühlst (Wut? Traurigkeit? Enttäuschung?).
4. Formuliere einen Vorschlag oder eine Bitte.

Redemittelhilfe:

- Ich finde es echt schwer, dass ...
- Ich hätte mir gewünscht, du ...
- Könnten wir vielleicht ...?
- Ehrlich gesagt, bin ich verletzt, weil ...

B3. Bewertungsbogen Videoreflexion

(Sitzung 3) Kriteriengeleitete Analyse eigener Videoperformance

Arbeitsblatt:

Titel: Analyse eigener Konfliktszene – Video und Feedback

Ziel: Entwicklung von Bewusstsein für performative Ausdrucksweisen, Sprache und Wirkung im digitalen Kontext

Anwendung: Nach dem Videodreh betrachteten die Lernenden ihre Aufnahmen in der Gruppe. Zur strukturierten Rückmeldung verwendeten sie folgenden Bewertungsbogen.

Teil 1 – Beobachtung (Skala 1–5):

1. Die Szene war klar strukturiert und nachvollziehbar.
2. Die Körpersprache war passend zur Rolle.
3. Die Sprache war verständlich und deutlich.
4. Die Emotionen wirkten authentisch.
5. Die Figur wirkte überzeugend gespielt.

Teil 2 – Reflexion- Freitext (schriftlich oder mündlich):

- Was hat dir an deiner Szene besonders gut gefallen?
- Was würdest du beim nächsten Mal verbessern?

- Hast du etwas Neues über dich oder deine Ausdrucksweise gelernt?

B4. Digitale Rollenbiografie / Figurentagebuch

(Sitzung 4) Perspektivübernahme & kreative Textproduktion

Arbeitsblatt:

Titel: Digitale Perspektivübernahme – Mein Tagebuch als Konfliktfigur

Ziel: Vertiefung von emotionaler Identifikation mit einer Rolle, kreative Sprachverwendung, Förderung der schriftlichen Ausdrucksfähigkeit

Aufgabe: Versetze dich in deine Konfliktfigur und schreibe ein Tagebuch aus ihrer Sicht. Beschreibe die Szene, den Konflikt, die Gefühle und was du (als Figur) denkst oder nicht sagen konntest.

Strukturvorschlag:

- Datum / Uhrzeit der Szene: ...
- Ort: ...
- Was ist passiert?
- Was habe ich gefühlt?
- Was habe ich gesagt – und was nicht?
- Was wünsche ich mir?

Sprachliche Hilfen:

- Heute war ein schwieriger Tag, weil ...
- Ich habe mich ... gefühlt, als ...
- Innerlich wollte ich ... sagen, aber ...
- Ich hoffe, dass ...

B5. Padlet-Dialogentwicklung

(Sitzung 4) Kooperatives Schreiben und Kommentieren von Rollendialogen
(asynchron)

Arbeitsblatt:

Titel: Konfliktdialog online – Padlet-Tandemarbeit

Ziel: Förderung des kollaborativen Schreibens, Anwendung von Konfliktwortschatz und Redemitteln im asynchronen Dialogformat

Aufgabe: Die Lernenden schrieben im Tandem einen Rollendialog zwischen zwei Figuren mit gegensätzlichen Zielen. Dazu nutzten sie eine Padlet-Vorlage mit Kommentarfunktion.

Phasen der Durchführung:

1. Rollenverteilung in Tandems (z. B. Freund/in – Mitschüler/in – Elternteil – Lehrer/in)
2. Gemeinsame Planung des Konflikts (Thema, Ziel, Tonfall)
3. Wechselseitiges Schreiben und Kommentieren von jeweils 3–5 Beiträgen
4. Reflexion im Plenum über Wirkung, Sprache und Konfliktverlauf

Leitfragen für die Reflexion:

- War der Konflikt nachvollziehbar?
- Welche sprachlichen Mittel wurden überzeugend eingesetzt?
- Wie wurde mit Emotionen umgegangen?

Sprachliche Hilfen (als Kärtchen / Padlet-Link):

- Ich verstehe, dass du ..., aber ...
- Ich bin anderer Meinung, weil ...
- Was würdest du an meiner Stelle tun?
- Vielleicht könnten wir gemeinsam ... Kooperatives Schreiben und Kommentieren von Rollendialogen (asynchron)

B6. Beobachtung und Feedback zu fremden Szenen

(Sitzung 5–6) Anonymisierte Einblicke in Video-/Text-/Avatarprodukte der Lernenden

Beobachtungskategorien (Skala 1-5):

- **Realistische Handlung**
- **Rollenkonstanz**
- **Sprachangemessenheit**
- **Körpersprache**
- **Argumentation**

Kommentarfragen:

- **Was hat dich beeindruckt?**
- **Was war ausbaufähig?**
- **Was kann man beim nächsten Mal anders machen?**

Anhang C: Materialien der Kontrollgruppe

C0. Fragebogen für DaF-Lehrkräfte

Χρήση ψηφιακών μέσων στη θεατρική αγωγή στο μάθημα των Γερμανικών

Αγαπητέ/ή συνάδελφε,

Στο πλαίσιο μεταπτυχιακής εργασίας, μελετώ τη συμβολή των ψηφιακών μέσων στη θεατρική αγωγή κατά τη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

Το παρόν ερωτηματολόγιο διαρκεί 3–5 λεπτά και είναι **ανώνυμο**. Τα δεδομένα θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για ερευνητικούς σκοπούς.

Σε ευχαριστώ θερμά για τη συμμετοχή!

Έτη διδακτικής εμπειρίας

1-3

3-5

πάνω από 5

Εκπαιδευτική βαθμίδα

Πρωτοβάθμια

Δευτεροβάθμια

Ιδιωτικός τομέας

Φροντιστήριο

Επίπεδο μαθητών

A1–A2

B1–B2

C1–C2

όλα τα παραπάνω

- 1) Χρησιμοποιώ συχνά ψηφιακά εργαλεία στο μάθημα των Γερμανικών
(1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 2) Τα ψηφιακά μέσα διευκολύνουν τη θεατρική έκφραση των μαθητών (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 3) Οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε ψηφιακές θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 4) Η χρήση βίντεο, avatars ή online σκηνών ενισχύει τη δημιουργικότητα των μαθητών (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 5) Η θεατρική αγωγή μπορεί να υποστηριχθεί αποτελεσματικά με ψηφιακά εργαλεία (π.χ. Padlet, Avatar-Generator, virtuelle Bühne)
(1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 6) Οι ψηφιακές μορφές θεάτρου είναι κατάλληλες για διδασκαλία εξ αποστάσεως (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 7) Υπάρχει επαρκές διαθέσιμο υλικό για συνδυασμό θεάτρου και ψηφιακής τεχνολογίας στο μάθημα των Γερμανικών (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)

- 8) Απαιτείται επιπλέον επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για τη χρήση ψηφιακών θεατρικών μεθόδων (1=Διαφωνώ απόλυτα, 5=Συμφωνώ απόλυτα)
- 9) Τι είδους ψηφιακά εργαλεία ή πλατφόρμες έχεις χρησιμοποιήσει επιτυχώς σε θεατροπαιδαγωγικές δραστηριότητες στο μάθημα των Γερμανικών; Αν ναι, ποιά;

C1. Rollenkarten Klassenzimmer-Konflikt

Titel: Streit in der Pause – Klassenzimmerkonflikt

Ziel: Förderung von Perspektivübernahme, Rollenspielkompetenz und Wortschatz zum Thema Konflikt.

Hinweis zur Durchführung: Die Karten wurden im Unterricht verteilt. Je zwei Lernende erhielten eine Rollenbeschreibung, die eine typische Konfliktsituation in der Schule abbildete. Ziel war es, einen Kurzdialog zu improvisieren.

Beispielkarten:

Rolle A – Anna (Schülerin)

Du fühlst dich von deiner Sitznachbarin gestört, weil sie ständig mit dem Handy spielt. Heute bist du besonders genervt, weil ihr eine Klassenarbeit zurückbekommen habt. Du möchtest, dass sie aufhört, dich zu stören. Versuche ruhig, aber bestimmt zu sprechen.

Ziel: Ruhe fordern, Grenze setzen, höflich bleiben.

Rolle B – Peter (Sitznachbar)

Du findest, dass Anna überreagiert. Du hast heute schlechte Laune und willst einfach abschalten. Du fühlst dich von ihr kritisiert und wirst schnell emotional. Du willst nicht als unhöflich gelten, bist aber auch genervt.

Ziel: Rechtfertigen, Emotionen zeigen, nicht eskalieren lassen.

Sprachliche Hilfen (auf der Rückseite jeder Karte):

- Ich verstehe, dass du ..., aber ...
- Es nervt mich, wenn ...
- Kannst du bitte ...?
- Ich wollte dich nicht stören, aber ...
- Vielleicht wäre es besser, wenn ...

C2. Konfliktdialog-Karten

Konfliktdialog-Karten (Kontrollgruppe, Sitzung 2)

Titel: Streit auf dem Pausenhof – Konfliktdialoge mit grammatischen Mustern

Ziel: Förderung von sprachlicher Handlungsfähigkeit mit Fokus auf Modalverben und Konjunktiv II.

Aufbau: Jede Karte enthält eine konkrete Konfliktsituation sowie sprachliche Strukturen, die im Dialog verwendet werden sollen. Die Karten wurden in Partnerarbeit bearbeitet.

Beispielkarte 1: Konflikt: Zwei Schüler:innen streiten darüber, wer beim Gruppenprojekt mehr gearbeitet hat.

Satzmuster:

- Ich hätte mir gewünscht, dass ...
- Du hättest ... tun können.
- Vielleicht sollten wir ...

Beispielkarte 2: Konflikt: Eine Schülerin beschwert sich, dass ihr Freund ständig zu spät kommt.

Satzmuster:

- Es wäre besser gewesen, wenn ...
- Ich finde es nicht fair, dass ...

- Ich muss ehrlich sagen, dass ...

Sprachliche Ziele:

- Anwendung von Final- und Kausalsätzen
- Intonation bei Kritik und Rechtfertigung
- Erweiterung des Konflikt-Wortschatzes

C3. Beobachtungsbogen Rollenspiele

Beobachtungsbogen für Rollenspiele (Kontrollgruppe, Sitzung 3)

Titel: Beobachtungsraster für Rollenspiele – Konfliktszene „Streit mit Eltern“

Ziel: Förderung des bewussten Rollenspiels, Verbesserung der sprachlichen und performativen Darstellung, Peer-Beobachtung

Anwendung: Während der Spielszenen beobachtete jeweils ein:e Schüler:in das Spiel der anderen und füllte den Bogen aus. Anschließend erfolgte eine gemeinsame Reflexion im Plenum.

Beobachtungskategorien (Skala 1–5):

1. Der Dialog war nachvollziehbar und inhaltlich realistisch.
2. Die Figuren blieben während des Spiels in ihrer Rolle.
3. Die verwendete Sprache passte zur Situation (z. B. Konfliktvokabular).
4. Die Körpersprache war ausdrucksstark.
5. Die Argumente waren klar und überzeugend.

Freitextfelder:

- Was hat dir an der Szene besonders gefallen?
- Gab es etwas, das unklar oder wenig überzeugend war?
- Welchen Verbesserungsvorschlag hast du?

C4. Reflexionsbogen nach Aufführung

Arbeitsblatt:

Titel: Reflexion nach der Aufführung – Was habe ich gelernt?

Ziel: Förderung der bewussten Auseinandersetzung mit der eigenen sprachlichen und performativen Leistung

Aufgabe: Nach der Präsentation der gespielten Szene füllten die Lernenden einen strukturierten Reflexionsbogen aus. Dieser diente der Selbstbeobachtung und half, sprachliche und performative Fortschritte zu erkennen.

Teil 1 – Reflexionsfragen (schriftlich):

1. Was habe ich beim Spielen meiner Figur besonders gut gemacht?
2. Womit war ich nicht ganz zufrieden?
3. Welche sprachlichen Redemittel konnte ich gut einsetzen?
4. Was habe ich über Körpersprache und Bühnenpräsenz gelernt?
5. Wie habe ich mich vor, während und nach dem Spiel gefühlt?

Teil 2 – Peer-Kommentar: → Eine Mitschülerin / ein Mitschüler gibt anonym schriftliches Feedback:

- Was hat dich an der Darstellung beeindruckt?
- Was hättest du an ihrer/seiner Stelle vielleicht anders gemacht?

Hinweis: Der Bogen wurde nicht benotet, sondern zur persönlichen Entwicklung eingesetzt. Er ermöglichte eine ehrliche Auseinandersetzung mit Erfolgserlebnissen und Unsicherheiten im Rollenspielprozess. Persönlicher Rückblick auf Rollenerlebnis, Sprachbewusstsein und Bühnenwirkung.

C5. Rollenentwicklung Klassenzimmer

(Sitzung 5) Schriftliche Vorbereitung auf szenische Darstellung mit Steckbriefen & Zieldefinition

Arbeitsblatt:

Titel: Meine Figur – Vorbereitung auf das Rollenspiel

Ziel: Entwicklung eines differenzierten Rollenverständnisses, Förderung von Kreativität und zielgerichtetem sprachlichen Ausdruck

Aufgabe: Die Lernenden erarbeiteten individuell ein Rollenprofil für eine Figur im schulischen Konfliktkontext. Dieses diente als Grundlage für die szenische Darstellung in der nächsten Sitzung.

Aufbau des Steckbriefs:

1. **Name / Alter / Hintergrund der Figur**
2. **Beziehung zu den anderen Figuren** (z. B. Freund:in, Lehrer:in, Elternteil)
3. **Was will meine Figur erreichen?**
4. **Welche Gefühle hat sie?** (z. B. Enttäuschung, Wut, Unsicherheit)
5. **Welche typischen Sätze sagt sie?** (Sprachliche Eigenheiten)
6. **Was denkt sie, sagt es aber nicht laut?**
7. **Was ist ihr Ziel im Konflikt?**

Sprachliche Hilfen (Beispiele):

- Ich finde es nicht fair, dass ...
- Es fällt mir schwer, ... zu sagen.
- Ich würde mir wünschen, dass ...
- Ehrlich gesagt, bin ich ...

C6. Fotografische Dokumentation

Fotodokumentation:

Titel: Szenenfotos aus dem Rollenspiel „Konflikt im Schulalltag“

Ziel: Sichtbarmachung von performativer Beteiligung, Körpersprache und Gruppendynamik im Unterricht

Inhalte der Dokumentation:

- Fotografien aus verschiedenen Momenten der Spielszenen (z. B. Streitdialog, Schlichtungsversuch, emotionaler Höhepunkt)
- Detailaufnahmen von Gestik, Mimik, räumlicher Positionierung
- Fotos von Requisiten oder symbolischer Gestaltung (z. B. Stühle, Tafelaufschriften)
- Standbilder mit kurzen didaktischen Kommentaren zur Szene oder zur Haltung der Figuren

Tabellenverzeichnis

Tabelle 1: Übersicht der Teilnehmer:innen nach Alter, Geschlecht und Sprachlevel

Gruppe	TeilnehmerIn	Geschlecht	Alter	Sprachniveau (DaF)
Kontrollgruppe	TN1	männlich	15	B1+
Kontrollgruppe	TN2	männlich	16	B2
Kontrollgruppe	TN3	weiblich	16	B1+
Experimentalgruppe	TN4	männlich	16	B2
Experimentalgruppe	TN5	männlich	15	B2
Experimentalgruppe	TN6	männlich	16	B1+

Tabelle 2a – Pre-Test Ergebnisse

TeilnehmerIn	Gruppe	Pre-Test (Punkte)	Bemerkung
TN1	Kontrollgruppe	11	Solide Grammatik, eingeschränkter Wortschatz
TN2	Kontrollgruppe	13	Gute Kohärenz, aber viele Pausen im Redefluss

TN3	Kontrollgruppe	12	Kreativ, aber fehlerhaft bei Konjunktiv
TN4	Experimentalgruppe	12	Hohe Lexikalität, einige Grammatikfehler
TN5	Experimentalgruppe	14	Sehr flüssig, aber etwas oberflächlich
TN6	Experimentalgruppe	13	Strukturiert, aber voll mit Nervosität

Tabelle 2b – Post-Test Ergebnisse

TeilnehmerIn	Gruppe	Post-Test (Punkte)	Veränderung	Bemerkung
TN1	Kontrollgruppe	13	2	Mehr Selbstsicherheit, bessere Struktur
TN2	Kontrollgruppe	14	1	Wenigere Pausen, besserer Ausdruck
TN3	Kontrollgruppe	13	1	Stabilisiert, aber wenig Progression
TN4	Experimentalgruppe	17	4	Bessere Grammatik und Redefluss (deutliche Fortschritte)
TN5	Experimentalgruppe	16	4	Sicherer Auftritt, kreativerer Ausdruck

TN6	Experimentalgruppe	18	4	Flüssiger, mehr idiomatische Wendungen
-----	--------------------	----	---	--

Tabelle 3: Ergebnisse der Sprachstandserhebung (Post-Test)

Kriterium	Kontrollgruppe	Experimentalgruppe
Lexikalische Vielfalt	+	++
Grammatische Korrektheit	0	+
Kohärenz	+	++
Emotionaler Ausdruck	+	++

Tabelle 4: Veränderung der Sprachproduktion in beiden Gruppen

Kriterium	Veränderung Kontrollgruppe	Veränderung Experimentalgruppe
Lexik/ Wortschatz	Leicht verbessert	Deutlich verbessert
Grammatik	Leicht verbessert	Deutlich verbessert
Kohärenz	Moderat verbessert	Deutlich verbessert
Emotionalität	Moderat verbessert	Deutlich verbessert

Tabelle 5a: Motivation – Kontrollgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich traue mich, vor anderen auf Deutsch zu sprechen.	3.0	3.6
2	Ich kann kreativ mit der deutschen Sprache umgehen.	2.9	3.3
3	Ich habe durch das Projekt neue Wörter gelernt.	3.2	3.8
4	Ich fühle mich sicherer im Sprechen als vor dem Projekt.	3.0	3.5

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
5	Ich kann meine Meinung auf Deutsch ausdrücken.	3.1	3.6
6	Ich finde, dass Theatermethoden beim Deutschlernen helfen.	3.4	4.0
7	Ich arbeite gerne mit digitalen Medien im Sprachunterricht.	3.5	3.6
8	Digitale Tools helfen mir, meine Gedanken auszudrücken.	3.1	3.3
9	Ich habe durch Videos oder digitale Szenen besser verstanden.	3.0	3.4
10	Ich bin motivierter, Deutsch zu lernen als vorher.	3.0	3.4
11	Ich konnte eigene Ideen in den Unterricht einbringen.	3.3	3.8
12	Ich finde, dass Theater und Deutsch gut zusammenpassen.	3.4	4.0
13	Ich arbeite gerne im Team mit anderen zusammen.	3.6	4.0
14	Ich habe gelernt, auf Deutsch zu improvisieren.	2.8	3.4
15	Ich habe beim Projekt Spaß gehabt.	3.8	4.2

Frage	TN1	TN2	TN3 (Mädchen)
1. Was hast du durch das Projekt neu gelernt?	„Ich habe gelernt, besser mit anderen zu sprechen und mutiger zu sein.“	„Ich konnte neue Wörter benutzen und Argumente besser sagen.“	„Ich habe gelernt, wie man Gefühle mit dem Körper zeigt.“
2. Was hat dir besonders gefallen oder dich überrascht?	„Am Anfang war es komisch, vor den anderen zu spielen. Aber dann war es lustig.“	„Ich wusste manchmal nicht, was ich sagen sollte, ohne Text.“	„Die freien Szenen ohne Hilfe waren schwer.“
3. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?	„Ich war nervös, aber danach stolz.“	„Ich habe gemerkt, dass ich mehr kann als gedacht.“	„Manchmal unsicher, aber am Ende war ich zufrieden.“

Tabelle 5b: Motivation – Experimentalgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich traue mich, vor anderen auf Deutsch zu sprechen.	3.4	5.0
2	Ich kann kreativ mit der deutschen Sprache umgehen.	3.1	5.1
3	Ich habe durch das Projekt neue Wörter gelernt.	3.6	5.4
4	Ich fühle mich sicherer im Sprechen als vor dem Projekt.	3.2	5.3
5	Ich kann meine Meinung auf Deutsch ausdrücken.	3.5	5.3
6	Ich finde, dass Theatermethoden beim	3.8	5.0

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
	Deutschlernen helfen.		
7	Ich arbeite gerne mit digitalen Medien im Sprachunterricht.	3.9	5.2
8	Digitale Tools helfen mir, meine Gedanken auszudrücken.	3.3	5.0
9	Ich habe durch Videos oder digitale Szenen besser verstanden.	3.2	5.0
10	Ich bin motivierter, Deutsch zu lernen als vorher.	3.0	5.2
11	Ich konnte eigene Ideen in den Unterricht einbringen.	3.5	5.5
12	Ich finde, dass Theater und Deutsch gut zusammenpassen.	3.6	5.4
13	Ich arbeite gerne im Team mit anderen zusammen.	4.0	5.2
14	Ich habe gelernt, auf Deutsch zu improvisieren.	3.2	4.9
15	Ich habe beim Projekt Spaß gehabt.	4.2	5.4

Frage	TN4	TN5	TN6
1. Was hast du durch das Projekt	„Ich konnte besser sprechen, weil ich	„Ich habe gelernt, wie man online	„Ich kann jetzt besser improvisieren, weil wir

Frage	TN4	TN5	TN6
neu gelernt?	mich vorher aufgenommen habe.“	gut präsentiert.“	viele Versuche machen konnten.“
2. Was hat dir besonders gefallen oder dich überrascht?	„Die Videos zu schneiden war neu für mich, aber cool.“	„Meine Stimme im Video war komisch.“	„Es war schwierig, mich selbst im Video zu sehen.“
3. Was würdest du beim nächsten Mal anders machen?	„Mit dem Handy hatte ich weniger Angst.“	„Ich war sicherer als im echten Theater.“	„Es hat Spaß gemacht, weil es wie ein Film war.“

Tabelle 6a: Selbsteinschätzung – Kontrollgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich konnte meine Gefühle ausdrücken.	2.9	3.1
2	Ich habe neue Ausdrucksformen kennengelernt.	2.6	2.8
3	Ich konnte kreativ mit Sprache umgehen.	2.7	3.0
4	Ich war mutiger als sonst.	2.8	2.9

Tabelle 6b: Selbsteinschätzung – Experimentalgruppe

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
1	Ich konnte meine Gefühle ausdrücken.	3.2	4.4

Nr.	Aussage	Durchschnitt vorher	Durchschnitt nachher
2	Ich habe neue Ausdrucksformen kennengelernt.	3.0	4.2
3	Ich konnte kreativ mit Sprache umgehen.	3.1	4.5
4	Ich war mutiger als sonst.	3.0	4.1

Tabelle 7: Häufigkeit und Art der digitalen Tools

Digitales Tool	Verwendungszweck	Häufigkeit (3 Sitzungen)
Padlet	Sammeln von Szenenideen, Feedback	3x
Zoom (Breakout-Räume)	Rollenspiele, Szenenentwicklung in Gruppen	3x
Digitale Avatare (Voki)	Szenisches Spiel mit digitalen Figuren	2x
Digitale Bühne (Mural, Miro)	Visualisierung von Szenenbildern	2x
YouTube- / TikTok-Clips für Inszenierungsanregungen	Input für kreative Performances	2x
Digitale Umfragen (Mentimeter)	Stimmungsabfrage, spontane Meinungen	1x
Sprachnachrichten	Einsprechen von Rollen, Ausdruckstraining	3x
Digitale Storyboards	Strukturierung von Szenen, Handlungsverlauf	2x

Tabelle 8: Übersicht der Lernziele und grammatische Schwerpunkte nach Sitzung (Kapitel 5.5)

Sitzung	Kommunikative Lernziele	Grammatikschwerpunkte
1	Konfliktsituationen im Alltag erkennen und beschreiben	Redemittel zur Meinungsäußerung
2	Konflikte sprachlich gestalten (Rollenspiele)	Konjunktiv II (Wunsch, Hypothese), Modalverben
3	Perspektivwechsel einnehmen, Lösungen entwickeln	Relativsätze, Konjunktiv II Wiederholung
4	Sprachliche Mittel zur Konfliktlösung anwenden	Final- und Kausalsätze, Intonationsmuster
5	Szenisches Umsetzen sprachlicher Konflikte	Integration von Redemitteln, Konjunktiv II, Relativsätzen
6	Sprachliche Reflexion und Ergebnispräsentation	Argumentation, Entscheidungsstruktur im Konjunktiv II

Tabelle 9: Ergebnisdimensionen und Lernziele

Dimension	Erhobene Aspekte	Verbindung zu Lernzielen
Sprachliche Fortschritte	Lexik, Grammatik, Kohärenz, Ausdruck	gezielte Anwendung von Redemitteln, Konjunktiv II, Relativsätzen
Performative Entwicklung	Rollenspielqualität, Körpersprache, Identifikation	Umsetzung szenischer Szenen (Sitzung 3–5), Ausdrucksstärke
Reflexion der Lernenden	Selbsteinschätzung, Feedback, Medienkompetenz	Zielgerichtete Sprachverwendung, Medieneinsatz, Perspektivwechsel

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης.