



**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ  
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**Einführung des Theaterspiels im DaF-Unterricht und Einsatz von Dramatechniken in  
einer Gymnasialklasse**

**Θεατρική αγωγή στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένη Γλώσσα και χρήση  
δραματικών τεχνικών σε μια τάξη του Γυμνασίου**

**KOUNTOURI MARIA-EVGENIA**

**A.M. 515139**

**ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: ΡΟΦΟΥΖΟΥ ΑΙΜΙΛΙΑ**

**ΚΑΛΑΜΑΤΑ, ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2025**

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία της φοιτήτριας Κουντούρη Μαρίας 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.



KOUNTOURI MARIA

Επιτροπή Επίβλεψης Διπλωματικής Εργασίας

Επιβλέπουσα Καθηγήτρια

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Ροφούζου Αιμιλία

Δρ. Μάρκου Βασιλική

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ

Καλαμάτα, Φεβρουάριος 2025

## **Zusammenfassung**

Die vorliegende Diplomarbeit untersucht den Einsatz der Dramapädagogik als Lehrmethode im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) bei Schülerinnen und Schülern der Sekundarstufe. Der Schwerpunkt liegt auf der Förderung der sprachlichen Kompetenzen, wie der mündlichen und schriftlichen Ausdrucksfähigkeit, des Lese- und Hörverständnisses sowie auf der Entwicklung interkulturellen Bewusstseins. Durch die Anwendung von dramapädagogischen Aktivitäten werden authentische Lernkontexte geschaffen, die es den Lernenden ermöglichen, die deutsche Sprache aktiv und kreativ zu nutzen. Ein zentraler Bestandteil der Arbeit ist die Einführung der Lernenden in die deutsche Literatur, wobei das Werk *Faust* von Goethe im Mittelpunkt steht. Ziel ist es, sowohl sprachliche als auch kulturelle Kompetenzen zu fördern. Die Untersuchung basiert auf einer praktischen Umsetzung, die sich auf die Bedürfnisse der Lernenden konzentriert und ihre aktive Beteiligung, Kreativität und Zusammenarbeit in den Vordergrund stellt.

Die Ergebnisse zeigen, dass die dramapädagogischen Methoden einen positiven Einfluss auf die Entwicklung sprachlicher und sozialer Kompetenzen haben und gleichzeitig ein unterstützendes und kooperatives Lernumfeld schaffen. Zudem wird die Bedeutung einer Anpassung der Methoden an die individuellen Bedürfnisse der Lernenden hervorgehoben, um optimale Lernergebnisse zu erzielen.

Abschließend wird festgestellt, dass die Dramapädagogik ein innovatives und effektives Werkzeug für den DaF-Unterricht darstellt. Die Arbeit liefert wertvolle Impulse für zukünftige Forschungsprojekte und die Weiterentwicklung didaktischer Ansätze in diesem Bereich.

## **Schlüsselwörter**

Dramapädagogik  
Dramaaktivitäten  
Fremdsprachkompetenz  
Interkulturelles Verständnis  
Literatur im DaF- Unterricht  
Goethe-Faust

## Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία εξετάζει τη χρήση της δραματικής παιδαγωγικής ως μεθόδου διδασκαλίας της γερμανικής ως ξένης γλώσσας (DaF) σε μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εστιάζει στην ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών, όπως ο προφορικός και γραπτός λόγος, η κατανόηση γραπτού και προφορικού κειμένου, καθώς και η ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους συνείδησης. Μέσα από την εφαρμογή δραστηριοτήτων που βασίζονται σε αρχές της δραματικής παιδαγωγικής, διερευνώνται οι δυνατότητες δημιουργίας αυθεντικών μαθησιακών συνθηκών, όπου οι μαθητές μπορούν να χρησιμοποιούν τη γλώσσα με ενεργό και βιωματικό τρόπο. Ένα σημαντικό μέρος της εργασίας αφορά την εισαγωγή των μαθητών στη γερμανική λογοτεχνία, με ιδιαίτερη έμφαση στο έργο Faust του Γκαίτε, ώστε να αναπτυχθεί τόσο η γλωσσική όσο και η πολιτισμική τους κατανόηση. Η έρευνα βασίζεται σε μια πρακτική εφαρμογή, όπου οι δραστηριότητες επικεντρώθηκαν στις ανάγκες των μαθητών, προάγοντας τη συνεργασία, τη δημιουργικότητα και τη συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αναδεικνύουν τη θετική επίδραση της δραματικής παιδαγωγικής στην ανάπτυξη γλωσσικών και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού και συνεργατικού μαθησιακού περιβάλλοντος. Παράλληλα, υπογραμμίζεται η σημασία της προσαρμογής των μεθόδων στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, προκειμένου να επιτευχθούν τα βέλτιστα μαθησιακά αποτελέσματα.

Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δραματική παιδαγωγική αποτελεί ένα καινοτόμο και αποτελεσματικό εργαλείο για τη διδασκαλία της γερμανικής ως ξένης γλώσσας, ενώ προσφέρει πολύτιμες κατευθύνσεις για τη μελλοντική έρευνα και πρακτική στον τομέα αυτό.

## Λέξεις – Κλειδιά

Εκπαιδευτικό Δράμα

Δραστηριότητες του Δράματος

Ικανότητα στην ξένη γλώσσα

Διαπολιτισμική κατανόηση

Λογοτεχνία στη διδασκαλία της Γερμανικής ως ξένη γλώσσα

Γκαίτε – Φάουστ

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	8
1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen .....	8
1.2 Methodik der Forschung .....	10
1.3 Aufbau der Arbeit.....	10
2. Dramapädagogik .....	12
2.1 Hintergrund und Begriffsklärung .....	13
2.2 Grundprinzipien der Dramapädagogik.....	20
2.3 Der Einfluss des Theaters auf die .Dramapädagogik.....	22
3. Dramapädagogik im schulischen Kontext .....	24
3.1 Förderung sozialer Kompetenzen .....	24
3.2 Förderung des interkulturellen Lernens durch Drama .....	26
4. Fremdspracherwerb.....	30
4.1 Die Phasen des Fremdspracherwerbs durch Drama.....	30
4.2 Dramatechniken und Aktivitäten im FU: Eine didaktische Perspektive.....	32
4.2.1 Aktivitäten zur Schaffung eines dramatischen Rahmens.....	35
4.2.2 Aktivitäten zur Entwicklung der Handlung .....	39
4.2.3 Aktivitäten zur Erstellung von Repräsentationen .....	41
4.2.4 Aktivitäten zur Reflexion.....	42
4.3 Schlüsselrollen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht .....	44
4.3.1 Die Rolle von Lehrkräften .....	44
4.3.2 Die Rolle von Lernmaterialien.....	46
4.3.3 Die Rolle der Lernenden .....	47
5. Dramatische Grundkompetenzen.....	49
5.1 Lesekompetenz und Drama.....	49
5.2 Hörkompetenz und Drama .....	51
5.3 Schreibkompetenz und Drama .....	53
5.4 Sprechkompetenz und Drama .....	55
6. Praktische Anwendung .....	57
6.1 Forschungsfragen .....	57
6.2 Beschreibung des verwendeten Lehrwerks.....	59
6.3 Profil der Lernenden.....	61
6.4 Entwurf, Implementierung und Beobachtung .....	63
7. Kritische Evaluation und Reflexion.....	73
8. Schlussfolgerungen .....	76

9. Literaturverzeichnis.....	78
------------------------------	----

Anhang.....	82
-------------	----

## **Abbildungsverzeichnis**

Abb. 1. Lewin's experiential learning model according to Kolb.....	19
Abb. 2. Unterschiede zwischen Dramapädagogik und Theaterpädagogik .....	23
Abb. 3. Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditfurth, 2005: 24, nach Byram 1997 ....	29
Abb. 4. Das Modell für Drama in der Lehrkräftebildung (Toivanen, 2010) .....	34
Abb. 5. Phasen und Teilprozesse in Lesehandlungen.....	50

*„Die ganze Welt ist eine Bühne,  
und alle Männer und Frauen nur Schauspieler;  
sie haben ihre Auftritte und Abgänge;  
und jeder Mensch spielt in seinem Leben viele Rollen,  
wobei seine Handlungen sieben Lebensalter umfassen.“*  
– William Shakespeare, *As You Like It*

## **1. Einleitung**

Heute ist das pädagogische Drama fest in der Bildungslandschaft verankert und findet weltweit Anwendung in verschiedenen schulischen Kontexten, insbesondere im Fremdsprachenunterricht. Durch den Einsatz dramapädagogischer Methoden können Lernende eine neue Sprache nicht nur theoretisch erfassen, sondern aktiv in realitätsnahen Szenarien erleben und anwenden. Die Dramapädagogik unterstützt dabei den Aufbau wesentlicher Sprachfähigkeiten, fördert die interkulturelle Kompetenz und stärkt das Selbstbewusstsein der Lernenden im Umgang mit der Fremdsprache. Indem Theatertechniken wie Rollenspiele, Improvisationen und szenisches Spiel gezielt eingesetzt werden, entwickeln die Lernenden Kommunikationsfähigkeiten, die sie darauf vorbereiten, sprachliche und kulturelle Herausforderungen in einer globalisierten Welt zu meistern. Darüber hinaus trägt die Methode zur Entwicklung grundlegender sozialer Kompetenzen wie Teamarbeit, Problemlösungsfähigkeit und Empathie bei und befähigt die Lernenden, sich in fremdsprachigen und interkulturellen Kontexten selbstsicher und reflektiert zu bewegen. Die Dramapädagogik schafft somit eine ganzheitliche und motivierende Lernumgebung, die den traditionellen Fremdsprachenunterricht bereichert und eine aktive, handlungsorientierte Auseinandersetzung mit der Zielsprache ermöglicht.

### **1.1 Zielsetzung und Forschungsfragen**

Ziel dieser Diplomarbeit ist es, den Einsatz der Dramapädagogik im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ (DaF) zu analysieren und ihr Potenzial zur Förderung der Sprachkompetenzen sowie des interkulturellen Verständnisses der Lernenden herauszuarbeiten. Der Fokus liegt darauf, wie durch dramabasierte Methoden neue Lernanreize geschaffen werden können, die das Lernen aktiver und interaktiver gestalten. Ein zentrales Anliegen dieser Arbeit besteht darin, die Lernenden durch den Einsatz von Theaterspiel methodisch an die deutsche Literatur und Kultur heranzuführen, wobei



besonderes Augenmerk darauf gelegt wird, ihnen die Möglichkeit zu bieten, sich mit bedeutenden Werken der deutschen Klassik, wie denen von Goethe, auseinanderzusetzen.

Angesichts der zunehmenden Ausrichtung des Unterrichts auf eine schülerzentrierte Gestaltung ist es von entscheidender Bedeutung, dass die angewandten Lehrmethoden den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht werden. Dabei tritt die Lehrkraft zunehmend aus der zentralen Position zurück, während die Lernenden mit ihren spezifischen Anforderungen den Mittelpunkt der Unterrichtsgestaltung bilden.

Um dies zu gewährleisten, sind innovative Ansätze erforderlich, die den Lernenden mehr Anregungen und ein interaktiveres Lernumfeld bieten. Die Dramapädagogik stellt eine solche Methode dar, da sie das Sprachlernen durch spielerische und handlungsorientierte Aktivitäten unterstützt und den Lernprozess lebendiger gestaltet. Durch diese Ansätze wird der Unterricht nicht nur ansprechender und kreativer, sondern ermöglicht es den Lernenden auch, ihre Sprachkenntnisse in authentischen Kontexten anzuwenden.

Aufgrund meiner langjährigen didaktischen Erfahrung sowohl im Kontext von Sprachzentren als auch im schulischen Bereich habe ich erkannt, dass die Einbindung literarischer Werke und die Integration von Dramaaktivitäten eine anspruchsvolle Herausforderung darstellt. Sie erfordert eine gründliche Planung sowie die Entwicklung didaktisch durchdachter Aktivitäten, die gezielt auf die Bedürfnisse und das Sprachniveau der Lernenden abgestimmt sind. Nur durch eine solche methodische Anpassung lässt sich eine nachhaltige Motivation der Schülerinnen und Schüler erreichen, wodurch die Effektivität der Übungen wesentlich gesteigert wird.

Im Rahmen dieser Arbeit wird untersucht, wie Dramatechniken effektiv im Unterricht integriert werden können, um den Spracherwerb der Lernenden zu unterstützen und welche Auswirkungen Theaterspiel und Dramapädagogik insbesondere auf die Entwicklung der mündlichen, schriftlichen, Lese- und Hörkompetenzen haben. Darüber hinaus wird erforscht, in welchem Maße dramapädagogisches Arbeiten den interkulturellen Lernprozess sowie die sozialen Kompetenzen der Lernenden stärkt.

Diese Fragestellungen werden im Rahmen einer empirischen Untersuchung an einer Schulklasse bearbeitet, in der die Implementierung dramatischer Methoden beobachtet und

evaluiert wird. Ziel ist es, konkrete Handlungsempfehlungen abzuleiten, die zur Optimierung des DaF-Unterrichts beitragen.

## **1.2 Methodik der Forschung**

Die methodische Grundlage dieser Arbeit basiert auf einem qualitativen Ansatz, der die praktische Anwendung dramapädagogischer Methoden im DaF-Unterricht in den Fokus rückt. Zunächst wurden theoretische Konzepte und Prinzipien der Dramapädagogik sowie deren Relevanz für den Fremdsprachenunterricht anhand wissenschaftlicher Literatur analysiert. Darauf aufbauend wurde eine Unterrichtsreihe entwickelt, die sowohl sprachliche als auch interkulturelle Lernziele verfolgt.

Zur Untersuchung der Wirksamkeit dieser Methoden wurden Beobachtungen während der Durchführung der Unterrichtseinheiten vorgenommen. Diese Beobachtungen wurden ergänzt durch Reflexionen der Lernenden, die wertvolle Einblicke in deren Wahrnehmung und Lernerfahrungen lieferten. Ein besonderer Schwerpunkt lag auf der Analyse der Ergebnisse in Bezug auf die Sprachkompetenzen, die sozialen Fähigkeiten und das interkulturelle Verständnis der SchülerInnen. Die methodische Herangehensweise wurde so gestaltet, dass sie den Bedürfnissen der Lernenden gerecht wird und ihnen ermöglicht, die deutsche Sprache in authentischen und kreativen Kontexten zu erproben. Durch die Kombination von Literaturarbeit und dramatischen Übungen wurde eine ganzheitliche Förderung der SchülerInnen angestrebt.

## **1.3 Aufbau der Arbeit**

Die vorliegende Arbeit gliedert sich in zwei Hauptteile. Im ersten Teil, der den theoretischen Rahmen bildet, werden die grundlegenden Konzepte und Prinzipien der Dramapädagogik sowie ihre Anwendung im Kontext des Fremdspracherwerbs eingehend untersucht. Zunächst wird der Begriff der Dramapädagogik geklärt und ihre wesentlichen Grundlagen erläutert. Daraufhin wird der Einfluss des Theaters auf die Dramapädagogik betrachtet und die Rolle der sozialen und interkulturellen Kompetenzen im schulischen Kontext aufgezeigt. Im Kapitel 4 wird der Fremdspracherwerb aus didaktischer Perspektive beleuchtet, wobei insbesondere die Anwendung von Dramatechniken und -strategien im Fremdsprachenunterricht behandelt wird. Abschließend befasst sich Kapitel 5 mit den

dramatischen Grundkompetenzen und deren Bedeutung für die Förderung der verschiedenen Sprachfertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen).

Der zweite Teil der Arbeit widmet sich der praktischen Anwendung der dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht. Im Kapitel 6 werden zunächst die Zielsetzung und die Durchführung der praktischen Forschung erläutert, einschließlich der Beschreibung des verwendeten Lehrwerks, des Profils der Lernenden sowie der Implementierung des Unterrichtsdesigns. In diesem Abschnitt werden auch die Forschungsergebnisse präsentiert und diskutiert.

Abschließend werden im Kapitel 7 eine kritische Evaluation der durchgeführten Anwendung sowie eine Reflexion vorgenommen, gefolgt von den Schlussfolgerungen und Ausblicken.

## 2. Dramapädagogik

Laut Advi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 19) stellt die Dramapädagogik eine didaktische Methodik dar, die theater- und dramabasierte Aktivitäten gezielt zur Unterstützung und Förderung von Lernprozessen anwendet. Es kann sowohl als eigenständiger Kunstunterricht als auch als Hilfsmittel für den Unterricht in verschiedenen Kursen des Lehrplans eingesetzt werden.

Im dramapädagogischen Kontext gestalten die Teilnehmenden eine Erzählung, die in einer fiktionalen Welt angesiedelt ist, wobei Raum, Zeit und Objekte symbolische Bedeutungen annehmen. Sie übernehmen dabei verschiedene Rollen und treten miteinander in Interaktion. Dieser Prozess ermöglicht es ihnen, sowohl individuelle als auch gemeinsame Erfahrungen zu sammeln, ein bestimmtes Thema zu erkunden und die mit diesem Thema verbundenen Konzepte kritisch zu hinterfragen. Zudem werden sie mit moralischen Dilemmas oder problematischen Situationen konfrontiert, die sie zu Entscheidungen zwingen. In diesem Rahmen setzen sie ihr Handeln um und reflektieren anschließend über die getroffenen Entscheidungen sowie deren Auswirkungen (ebd.).

Die Integration der Dramapädagogik in den Fremdsprachenunterricht bietet zahlreiche Vorteile. Sie fördert das natürliche Sprechen, erhöht die Motivation der Lernenden und hilft, Hemmungen abzubauen. Durch die emotionale und körperliche Beteiligung der Lernenden wird das Sprachenlernen nicht nur zu einem kognitiven, sondern auch zu einem ganzheitlichen Prozess. Insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) ermöglicht die Dramapädagogik den Lernenden, die Sprache auf eine dynamische und kreative Weise zu erleben. Sie erhalten die Möglichkeit, ihre Sprachkenntnisse in authentischen Kontexten anzuwenden, wodurch ihre Sprachfähigkeiten, sowie ihr interkulturelle Verständnis intensiver geübt und verbessert werden.

Darüber hinaus hilft die Dramapädagogik, kulturelle Aspekte der Zielsprache zu vermitteln. Durch das Rollenspiel oder die szenische Darstellung von literarischen oder alltäglichen Situationen werden interkulturelle Missverständnisse thematisiert und die kulturelle Sensibilität der Lernenden gestärkt.

Dieses Kapitel bietet eine fundierte Basis für das Verständnis der Dramapädagogik. Es beleuchtet zunächst die historischen und theoretischen Hintergründe, bevor die zentralen

Prinzipien dieser Methode dargelegt werden, die für den Einsatz im schulischen Kontext von besonderer Bedeutung sind. Abschließend wird der prägende Einfluss des Theaters auf die Dramapädagogik untersucht. Diese Übersicht bildet den theoretischen Rahmen, der in den nächsten Kapiteln auf die spezifischen Anwendungsmöglichkeiten im Fremdsprachenunterricht übertragen wird.

## 2.1 Hintergrund und Begriffsklärung

Der Begriff „Drama“ hat seinen Ursprung im Griechischen und leitet sich von dem Wort „δρᾶμα“ (drama) ab, das „Handlung“ oder „Tat“ bedeutet. In der Antike bezeichnete „drama“ primär die Aufführung oder Inszenierung von Theaterstücken, bei denen die Handlung durch darstellerische Aktionen vermittelt wurde. Im Verlauf der Geschichte erfuhr der Begriff eine semantische Erweiterung und umfasst heute eine literarische Gattung, die sich durch dialogische Strukturen und szenische Handlungen auszeichnet und in unterschiedlichen Medienformaten wie Theater, Film und Fernsehen realisiert wird (DWDS).

Der Begriff „Pädagogik“ stammt aus dem Griechischen und leitet sich von „παιδαγωγική τέχνη“ (paidagōgikḗ téchnē), was „Kunst der Erziehung“ bedeutet, ab. Ursprünglich bezog sich der Begriff auf die Tätigkeit des Lehrens und Erziehens, hat sich jedoch im wissenschaftlichen Kontext zu einer Disziplin entwickelt, die sich systematisch mit den theoretischen und praktischen Grundlagen von Erziehung und Bildung befasst. Die Pädagogik analysiert Lehr- und Lernprozesse sowie die individuelle Entwicklung in verschiedenen Bildungskontexten und leistet damit einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung und Optimierung pädagogischer Praktiken. (DUDEN).

Die Entwicklung des pädagogischen Dramas begann im 20. Jahrhundert mit den Reformbewegungen der „Neuen Erziehung“ und der „progressiven Bildung“, die das Bildungssystem nachhaltig prägten. Diese Bewegungen zielten darauf ab, das passive Lernen durch aktives, erfahrungsbasiertes Lernen zu ersetzen, wobei der Lernprozess in den Mittelpunkt gestellt wurde. Dies führte nach Avdi und Hatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 21) zu einer Verschiebung von einer rein lehrerzentrierten hin zu einer schülerzentrierten Pädagogik, bei der die Bedürfnisse und Erfahrungen der Lernenden im Vordergrund standen.

In den 1950er Jahren wurde im britischen Bildungssystem verstärkt Wert auf die Förderung der Künste gelegt, was zur Folge hatte, dass das Fach Drama erstmals als Mittel des freien Selbstausdrucks in den Lehrplan aufgenommen wurde. Diese Integration reflektierte ein wachsendes pädagogisches Interesse an der ganzheitlichen Entwicklung der Schüler und betonte die Bedeutung kreativer Ausdrucksformen für die Persönlichkeitsentwicklung und die Förderung sozialer Kompetenzen (ebd.: 22).

Anschließend wurde das pädagogische Drama von Theaterpädagogen wie Peter Slade und Brian Way weiterentwickelt und als eigenständige didaktische Praxis etabliert. Sie betrachteten Drama als ein wertvolles Mittel zur sozialen Entwicklung und zur Förderung der emotionalen Ausdrucksfähigkeit. Slade und Way verankerten das pädagogische Drama als Methode, die über das rein Sprachliche hinausgeht und durch improvisatorische Elemente und körperliche Bewegung die persönliche und soziale Reifung der Lernenden unterstützt (ebd.: 22-23).

Slade etablierte das Konzept des „Dramas für Kinder“, um das Theaterspiel im schulischen Kontext gezielt als pädagogisches Instrument einzusetzen. In seiner Konzeption unterscheidet sich das pädagogische Drama wesentlich vom traditionellen Theater: es basiert auf einer spontanen, prozesshaften Aktivität, die nicht an ein vorab festgelegtes Skript gebunden ist und auf die klassische Trennung von Akteuren und Publikum verzichtet. Stattdessen wird das Drama durch Improvisation gestaltet, wodurch sich der Text erst im Verlauf des Spiels entwickelt. Dies ermöglicht den Lernenden, sowohl als Darsteller\*innen als auch in einer reflektierenden Beobachterrolle tätig zu sein (ebd.: 23).

Slade hebt dabei zwei wesentliche Merkmale des Dramas für Kinder hervor. Das erste ist die Absorption, die die vollständige und vertiefte Konzentration des Lernenden auf die eigene Aktivität umfasst, wobei äußere Reaktionen des Publikums keine Rolle spielen. Das zweite Merkmal ist die Aufrichtigkeit des Ausdrucks, wobei der Lernende eine authentische Identifikation mit der Rolle entwickelt und seine Handlungen aus einer inneren Überzeugung heraus gestaltet (ebd.).

Die Lehrkraft nimmt in diesem Kontext eine zentrale Position ein: Sie ist verantwortlich für die Gestaltung und Begleitung des dramatischen Prozesses und fördert die Selbstentfaltung

der Kinder durch gezielte Anregungen und unterstützende Rückmeldungen. Dabei achtet die Lehrkraft darauf, den kreativen Freiraum des Lernenden zu respektieren und dessen individuellen Ausdruck im Rahmen des pädagogischen Dramas zu stärken (ebd.).

Brian Way, ein Schüler und Anhänger von Peter Slade, entwickelte das pädagogische Drama weiter, indem er es als Instrument zur umfassenden Persönlichkeitsentwicklung betrachtete. In seinem Verständnis ist das Ziel des Dramas die Förderung von Selbstverwirklichung und Selbsterkenntnis, wobei diese Ziele nur erreicht werden können, wenn das Drama klar vom traditionellen Theater abgegrenzt wird. Way betrachtete das Drama somit nicht als Kunstform im klassischen Sinne, sondern als pädagogisches Werkzeug, das die individuelle Entwicklung der Lernenden in den Vordergrund stellt (ebd.).

Eine zentrale Komponente in Ways Ansatz ist die Improvisation, die er als grundlegendes Element des pädagogischen Dramas von Slade übernahm. Darüber hinaus integriert Way jedoch auch verschiedene Aufgaben aus der Methodik Stanislawskis, insbesondere solche, die auf die sensorische Aktivierung der Schüler abzielen. Diese sensorischen Übungen unterstützen die Schüler darin, ein stärkeres Bewusstsein für ihre Wahrnehmungen und körperlichen Ausdrucksmöglichkeiten zu entwickeln, was wiederum zur Förderung ihrer emotionalen und kognitiven Fähigkeiten beiträgt (ebd.).

Ein weiteres bedeutendes Merkmal in Ways pädagogischem Drama ist der Einsatz von Erzählungen durch die Lehrkraft, gefolgt vom Nachspielen der Geschichten durch die Schüler\*innen. Dieses Verfahren erlaubt es den Schülern, sich kreativ in die erzählten Situationen hineinzusetzen und durch die Nachstellung ein vertieftes Verständnis der Charaktere und Handlungen zu erlangen (ebd.). Ways methodischer Ansatz hatte einen nachhaltigen Einfluss auf die Entwicklung des pädagogischen Dramas in den 1960er- und 1970er-Jahren und etablierte sich als Standard in der dramapädagogischen Praxis (ebd.).

Laut Davis und Lawrence (1986: 260-262) orientierte sich die Pädagogik in den 1970er Jahren zwar weiterhin an bestimmten Grundsätzen der „progressiven Bildung“, vollzog jedoch eine Abkehr vom individualzentrierten Modell des freien Selbstausdrucks. Stattdessen etablierte sich die Auffassung, dass das Hauptziel des Theaterunterrichts im Lernen selbst

liegt, wobei der Beitrag und die gezielte Anleitung der Lehrkraft als zentrale Elemente des Lernprozesses betrachtet werden.

In diesem Jahrzehnt prägten Lev Vygotsky und Jerome Bruner die theoretischen Grundlagen der Lernforschung entscheidend, indem sie den Schwerpunkt auf die sozialen und kulturellen Bedingungen legten, unter denen Lernprozesse stattfinden. Laut Avdi und Chatzigeorgiou betonten insbesondere beide die Bedeutung der Rolle der Lehrkraft, die als aktive Unterstützung und Führung den Lernprozess begleitet (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 24).

Nach Matsangouras (2006: 121-123) bildete Vygotskys Theorie die Grundlage für moderne Entwicklungs- und Lerntheorien, die heute als „sozialer Konstruktivismus“ und „soziokulturelle Theorie“ bezeichnet wird. Diese Ansätze unterstreichen, dass Wissen in einem sozialen Kontext entsteht und durch Interaktion mit der Umgebung und anderen Individuen aufgebaut wird. Soziale und kulturelle Faktoren spielen eine zentrale Rolle in der Entwicklung kognitiver Fähigkeiten, wobei die Lehrkraft als Schlüsselakteur dient und die Lernenden durch gezielte Unterstützung in die Lage versetzt, über ihre aktuellen Fähigkeiten hinauszuwachsen und komplexere Aufgaben zu bewältigen.

Anschließend ist die „Theorie der Zone der nächsten Entwicklung“ (Zone of Proximal Development, ZPD) dabei ein zentrales Element in Vygotskys Ansatz und beschreibt den Bereich zwischen dem, was ein Lernender bereits eigenständig bewältigen kann, und dem, was er mit gezielter Unterstützung durch eine erfahrene Person (z. B. Lehrkraft oder Mitschüler) erreichen könnte. Innerhalb dieser Zone wird das Potenzial des Lernenden gefördert, da durch die Anleitung komplexere Aufgaben bewältigt werden können, die ihm allein nicht möglich wären (Shabani, Khatib & Ebadi 2010: 238).

Die Anwendung der Theorie der Zone der nächsten Entwicklung zeigt sich bei Vygotsky auch in seiner Spieltheorie. In diesem Ansatz sind die Regeln des Spiels nicht willkürlich, sondern aus dem sozialen Kontext abgeleitete Normen, die das Verhalten der Lernenden im Spiel lenken und strukturieren. Diese Spielregeln repräsentieren kulturelle und soziale Werte und dienen als Rahmen, der den Lernenden ermöglicht, komplexe soziale Rollen und Interaktionen zu erproben und zu internalisieren. Das Spiel wird so zu einem pädagogischen



Instrument, das es den Lernenden erlaubt, sich über die Grenzen ihres alltäglichen Verhaltens hinauszuentwickeln (Vygotsky 2000: 172).

Innerhalb des Spiels überschreiten die Lernenden bewusst die Grenzen ihres gewöhnlichen Verhaltens und können in eine sichere, fiktive Umgebung eintauchen, in der sie neue Perspektiven ausprobieren. Hierdurch entwickeln sie Fähigkeiten zur symbolischen Transformation, indem sie Objekte oder Handlungen als Stellvertreter für reale Konzepte nutzen. Diese symbolischen Transformationen und die dabei entstehenden sozialen Interaktionen sind vielschichtige kognitive Prozesse, die zur Entwicklung höherer kognitiver Strukturen beitragen. Auf diese Weise fördert das Spiel eine kognitive und emotionale Verarbeitung der Realität, die es den Lernenden ermöglicht, sich komplexe soziale und kulturelle Inhalte anzueignen und gleichzeitig ihre individuelle Entwicklung voranzutreiben (ebd.).

Ferner legt Jerome Bruner nach Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 25) in seinen Theorien großen Wert auf die Konstruktion von Bedeutung im Lernprozess. Er betont, dass Lernen nicht als isolierter, individueller Vorgang betrachtet werden kann, sondern dass der Lernende intrinsisch in soziale Kontexte eingebettet ist. Dies bedeutet, dass Wissen und Verständnis nicht nur durch persönliche Erfahrungen, sondern auch durch Interaktionen mit anderen Menschen und durch kulturelle Kontexte geprägt werden.

Das Konzept des „Scaffoldings“ bezieht sich nach Jerome Bruner auf die Unterstützung, die Lernende erhalten, um schwierige Aufgaben oder Konzepte erfolgreich zu bewältigen. Der Begriff stammt ursprünglich aus der Architektur, wo Gerüste (Scaffolds) verwendet werden, um eine Struktur während des Baus zu stützen. Übertragen auf den Bildungsbereich bedeutet Scaffolding, dass Lehrende den Lernenden temporäre Unterstützung bieten, um ihnen zu helfen, in ihrer Entwicklung einen Schritt weiterzukommen (Zuo, Kong, Ma, Hu & Xiao 2023: 2).

Scaffolding kann in verschiedenen Formen auftreten, z.B. durch direkte Instruktionen, Fragen, Hinweise oder den Einsatz von Materialien, die den Lernprozess erleichtern. Diese Hilfestellungen sind so gestaltet, dass sie den Lernenden nicht überfordern, sondern ihn ermutigen und motivieren (ebd.).

Ferner entwickelte die britische Pädagogin Dorothy Heathcote in den 1970er Jahren das „Mantle of the Expert-Konzept“, einen innovativen Ansatz im pädagogischen Drama, der es Lernenden ermöglicht, in einem bestimmten Themenbereich als „Expert\*innen“ zu agieren. Innerhalb eines fiktionalen, aber realitätsnahen Kontexts setzen sie sich mit tatsächlichen oder erfundenen Problemen auseinander (Heathcote & Herbert 1985: 173).

Zentral in Heathcotes Methodik ist das Erleben und die Reflexion, Aspekte, die sowohl bei Stanislawski als auch bei Brecht von grundlegender Bedeutung sind (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 33-34). In ihrem Modell haben die Lernenden die Möglichkeit, entweder aktiv eine Rolle im Drama zu übernehmen oder als Beobachter\*innen in der Rolle von Zuschauer\*innen zu agieren. Diese duale Perspektive ermöglicht es den Lernenden, die dramatischen Situationen sowohl durch unmittelbares Handeln als auch durch distanziertes Beobachten zu erfahren und zu reflektieren (O’Neill 1995: 125). Diese Herangehensweise fördert nicht nur das soziale und moralische Lernen, sondern erlaubt es den Lernenden auch, gesellschaftliche Fragestellungen kritisch zu reflektieren und ihre eigenen Handlungen und Werte in einem sicheren Rahmen zu hinterfragen (Heathcote & Herbert 1985: 173).

Die Entwicklung des Process Drama von Cecily O’Neill war eine weitere Bereicherung. Sie entwickelte eine Form des Dramas, bei der Lehrkräfte und Lernende gemeinsam eine fiktionale Welt erschaffen, um Themen zu erforschen und zu reflektieren. Im Gegensatz zu strukturierten dramatischen Aktivitäten verfolgt das Process Drama keinen festen Verlauf oder ein festes Ende; es legt den Fokus auf den kreativen Prozess und ermöglicht den Lernenden, Gedanken und Empathie zu entwickeln (Saraniero: 2019). Diese Offenheit fördert eine flexible, schülerzentrierte Lernumgebung und gibt den Lernenden die Freiheit, ihre Ideen und Emotionen auszudrücken.

Zu Beginn des 21. Jahrhunderts fanden die Grundprinzipien des pädagogischen Dramas ihre Wurzeln im Denken und den Schriften des amerikanischen Philosophen und Pädagogen John Dewey. Der Kernpunkt von John Deweys Philosophie der progressiven Bildung ist die Betonung der Bedeutung sozialer Interaktionen und praktischer Erfahrungen im Lernprozess. Ferner kritisierte Dewey die traditionelle Bildung, die sich zu sehr auf festgelegte Standards, Inhalte und Methoden konzentriert, und plädierte stattdessen für ein Lernumfeld, das die individuellen Bedürfnisse und sozialen Kontexte der Kinder berücksichtigt. Er sah Bildung

als einen fortlaufenden Prozess des Lebens und nicht nur als Vorbereitung auf die Zukunft (Williams 2017: 92).

Dewey postulierte, dass das Lernen als aktiver und erfahrungsbasierter Prozess betrachtet werden müsse, der das Prinzip des „Learning by Doing“ verfolgt. Er war überzeugt, dass Lernende durch unmittelbares Erleben und Handeln nachhaltigeres Wissen erwerben und gleichzeitig ihre Kreativität und kritische Denkfähigkeit entwickeln könnten (Ode 2012: 55-56).

Die Montessori-Methode stellt einen konkreten Beleg für die Theorien John Deweys dar, da sie die Grundsätze einer schülerzentrierten Bildung und die aktive Beteiligung der Lernenden an der Bildungsprozesses hervorhebt. Darüber hinaus fördert die Montessori-Pädagogik spielerisches Lernen und die Autonomie der Kinder, was mit Deweys Auffassung über die Relevanz von Erfahrungen und persönlichem Engagement im Lernprozess übereinstimmt (Williams 2017: 96-98).

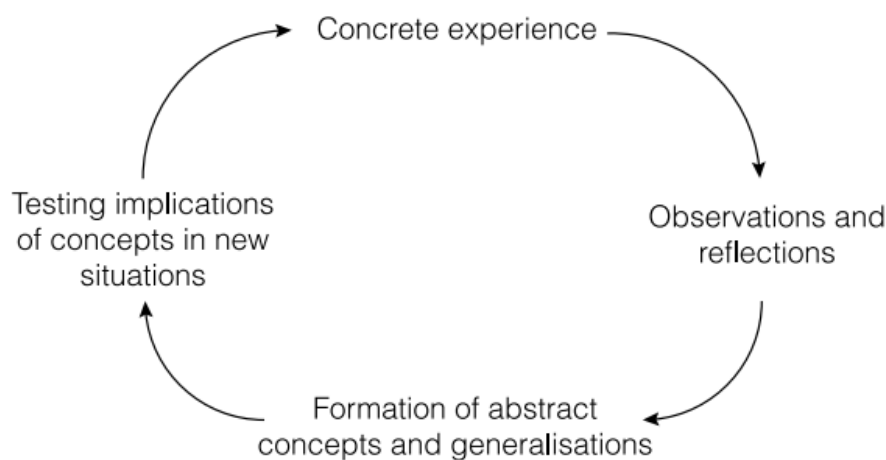


Abb.1 The Lewinian experiential learning model according to Kolb (1984: 21)

Die Entwicklung des pädagogischen Dramas zeigt, wie sich der Fokus von einer einfachen Darstellungsform hin zu einem komplexen, erlebnisorientierten Lernansatz verschoben hat, der den gesamten Menschen kognitiv, emotional und sozial anspricht. Als fester Bestandteil moderner Bildungskonzepte fördert das pädagogische Drama eine ganzheitliche Lernerfahrung und unterstützt Lernende dabei, ihre Fähigkeiten in einem sicheren, kreativen Umfeld zu erweitern.

## 2.2 Grundprinzipien der Dramapädagogik

Die Grundprinzipien der Dramapädagogik bieten eine umfassende Grundlage, um Lernende durch kreative und erfahrungsbasierte Methoden aktiv in den Lernprozess einzubeziehen. Im Folgenden werden die zentralen Aspekte der Dramapädagogik dargestellt, die zur Förderung kognitiver, sozialer und emotionaler Kompetenzen beitragen.

Die Dramapädagogik ist durch folgende Grundprinzipien gekennzeichnet:

- **Einsatz theaterpädagogischer Methoden:**

Die Dramapädagogik verwendet Techniken und Methoden des Theaters, um fiktive, dramatische Situationen zu erschaffen. Diese Situationen regen die Lernenden dazu an, aktiv zu handeln und das „Als-ob“ Prinzip zu nutzen, bei dem eine alternative Realität geschaffen wird, die das Erleben und Lernen in einer neuen Dimension ermöglicht (Moraitis 2011: 1).

- **Schaffung einer Als-ob-Realität:**

Durch die Dramapädagogik wird eine fiktive, aber bedeutungsvolle Realität erzeugt, in der die Lernenden die Möglichkeit haben, Handlungen und Rollen auszuprobieren. Diese Als-ob-Realität ermöglicht es den Lernenden, sich auf einer spielerischen Ebene mit Themen auseinanderzusetzen und gleichzeitig emotionale und soziale Aspekte zu reflektieren (ebd.).

- **Offene Struktur und Raum für Improvisation:**

Eine dramapädagogische Arbeit zeichnet sich durch Flexibilität und Offenheit aus. Anstatt festen Texten oder Skripten zu folgen, basieren die Lernaktivitäten oft auf Bildern, Textfragmenten oder Themenvorgaben, die Raum für Improvisation lassen. Dies fördert Spontaneität und Kreativität und ermöglicht es den Lernenden, sich frei und individuell auszudrücken (ebd.).

- **Prozessorientierter Ansatz:**

Im Gegensatz zu traditionellen Theaterformen, bei denen eine Aufführung das Ziel ist, ist die Dramapädagogik prozessorientiert. Das Ziel liegt im Lernprozess selbst und nicht in einem abgeschlossenen Endprodukt. Diese Betonung des Prozesses erlaubt es den Lernenden, kontinuierlich zu experimentieren und sich ohne Leistungsdruck weiterzuentwickeln (ebd.).

- **Ganzheitliche Entwicklung der Lernenden:**

Die Dramapädagogik fördert eine ganzheitliche Entwicklung, indem sie die persönlichen Erfahrungen und das Vorwissen der Lernenden in den kreativen Prozess einbezieht. Durch spielerische Kreativität und Spontaneität entwickeln die Lernenden ein tiefgehendes Verständnis für die Inhalte und verbessern gleichzeitig ihre sozialen und emotionalen Kompetenzen (ebd.: 2).

- **Kooperative Lernformen:**

Die Dramapädagogik legt großen Wert auf kooperative Formen des Lernens. Die Lernenden arbeiten in Gruppen und gestalten gemeinsam Szenen und Rollen, was den sozialen Zusammenhalt stärkt und die Fähigkeit zur Zusammenarbeit und Kommunikation verbessert (ebd.).

- **Experimentierendes sprachliches und körperliches Handeln:**

Im dramapädagogischen Ansatz werden Sprache und Körper gleichermaßen verwendet, um Inhalte darzustellen und zu erfahren. Durch das experimentelle Handeln in fiktiven Situationen entwickeln die Lernenden ein besseres Verständnis für Sprache und Ausdruck, was besonders im Fremdsprachenunterricht von Vorteil ist (ebd.).

- **Metakognitive Reflexion:**

Ein zentrales Ziel der Dramapädagogik ist es, dass die Lernenden ihre eigenen Lernprozesse nachvollziehen und reflektieren können. Durch Reflexionsphasen werden metakognitive Prozesse angeregt, bei denen die Lernenden über ihre Erfahrungen und Fortschritte nachdenken und sich ihrer Lernziele bewusst werden (ebd.).

Die Dramapädagogik ist somit eine vielseitige Methode, die in unterschiedlichen Unterrichtsfächern eingesetzt werden kann, um den Lernenden eine tiefere und umfassendere Lernerfahrung zu bieten. Sie fördert nicht nur das Wissen und die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden, sondern stärkt auch soziale, kreative und emotionale Kompetenzen, was zu einem ganzheitlicheren Lernergebnis führt.

### **2.3 Der Einfluss des Theaters auf die Dramapädagogik**

Das Theater hat einen tiefgreifenden und formgebenden Einfluss auf die Entwicklung der Dramapädagogik ausgeübt. Als Ursprung der Dramapädagogik bietet das Theater eine konkrete Ausdrucksform, in der die Verbindung von Text, Schauspiel und Inszenierung in einem realen Raum zur Aufführung kommt. Nach Advi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 32-33) hat das Theater, historisch betrachtet, das Drama nicht nur als literarische Gattung, sondern vor allem als performative Praxis geprägt, die auf die Wechselwirkung zwischen Darsteller\*innen, Publikum und Raum angewiesen ist. Dieser Einfluss zeigt sich sowohl auf struktureller als auch auf inhaltlicher Ebene und trägt wesentlich zur Entwicklung des Dramas als eigenständige Kunstform bei.

Im Gegensatz zum traditionellen Theater, das auf Aufführungen für ein Publikum abzielt, beruht das pädagogische Drama auf improvisatorischen Prozessen. Es basiert nicht zwingend auf einem vorgegebenen Theatertext. Stattdessen schöpft es seine Inhalte aus realen oder fiktiven Erzählungen, die von den Teilnehmenden kreativ interpretiert und weiterentwickelt werden. Die Teilnehmenden agieren oft gleichzeitig als Darsteller\*innen und reflektierende Beobachter\*innen und sind somit für das Geschehen mitverantwortlich, was das Drama von der üblichen Trennung zwischen Bühne und Publikum unterscheidet (ebd.: 19-20).

Durch den gemeinschaftlichen Improvisationsprozess entsteht ein einzigartiges Ereignis, das – sofern die Gruppe dies anstrebt – zu einer formalen Theateraufführung mit Publikum führen kann. Allerdings ist eine solche Aufführung nicht das primäre Ziel des dramapädagogischen Ansatzes, sondern vielmehr das gemeinsame Erleben und die Reflexion des dargestellten Inhalts (ebd.). Während in der Theaterpädagogik die ästhetische Dimension im Zentrum steht und Methoden für die künstlerische Aussagekraft genutzt werden, liegt der Schwerpunkt der Dramapädagogik auf dem Lernprozess und der Förderung psychosozialer Qualifikationen ohne vorrangige ästhetische Zielsetzung (ebd.).

Heathcotes pädagogisches Vorgehen zielt darauf ab, verschiedene Lebenssituationen durch theatrale Mittel zu erkunden. Sie beschreibt das Theater metaphorisch als ein „**Laboratorium der Erforschung**“, in dem die Lehrkraft eine zentrale Rolle übernimmt, indem sie gezielt „Lernsituationen“ kreiert, die den Kindern ermöglichen, durch dramatische Auseinandersetzungen verschiedene Facetten des Lebens zu verstehen und zu hinterfragen (O’ Neill 1984: 61). Die Lehrkraft fungiert dabei als Vermittler, der den Lernprozess durch die Gestaltung von Situationen anregt und lenkt, in denen die Lernenden neue Erfahrungen sammeln und reflektieren können.

Das zentrale Ziel der Dramapädagogik besteht darin, die individuellen Erfahrungen und bereits vorhandenen Kenntnisse der Lernenden mit weniger vertrauten Formen der Theaterkunst zu verknüpfen. Dieser integrative Ansatz fördert ein Lernen, das über rein kognitive Prozesse hinausgeht und die Lernenden auf einer emotionalen, physischen und intellektuellen Ebene anspricht. Durch den Einsatz von theaterpädagogischen Methoden werden vertraute Inhalte und Fähigkeiten in neuen, kreativen Kontexten erprobt, was den Lernenden ermöglicht, sich intensiver mit dem Lernstoff auseinanderzusetzen und tiefere Lernprozesse zu initiieren. Die aktive Teilnahme an solchen dramatischen Aktivitäten trägt dazu bei, dass die Lernenden nicht nur neues Wissen erwerben, sondern auch nachhaltige und prägende Lernerfahrungen sammeln, die langfristig im Gedächtnis verankert bleiben (Neelands 1984: 7).

Dramapädagogik	Theaterpädagogik
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prozessorientierung (Aufführung nicht obligatorisch);</li> <li>• Richtet sich an die Teilnehmer;</li> <li>• Ziel: Dynamisches, mehrkanaliges Lernen durch Imagination, Interpretation, Dramatisierungsversuche, Probehandeln, Feedback und Reflexion;</li> <li>• Geeignet für kürzere Unterrichtssequenzen;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Produktorientierung (Aufführung obligatorisch);</li> <li>• Richtet sich an das Publikum;</li> <li>• Ziel: Aufführung mit Vor- und Nachbereitung;</li> <li>• Vorgehen: Textauswahl, Rollenverteilung, Techniker, Organisatorisches, Aufführung;</li> <li>• Geeignet für komplexe und längere Arbeit mit Texten z. B. in einer Theater-AG;</li> </ul>

Abb. 2. Unterschiede zwischen Dramapädagogik und Theaterpädagogik (Retelj 2020: 190)

### **3. Dramapädagogik im schulischen Kontext**

Die Dramapädagogik nimmt im schulischen Kontext eine Schlüsselrolle ein, da sie über das rein kognitive Lernen hinausgeht und Lernende in ihrer ganzheitlichen Entwicklung unterstützt. Sie schafft eine Verbindung zwischen der Förderung sozialer Kompetenzen, wie Empathie, Teamarbeit und Kommunikation, und der Entwicklung interkultureller Kompetenz, die in einer zunehmend globalisierten und vielfältigen Gesellschaft von zentraler Bedeutung ist.

Durch dramatische Methoden können Lernende nicht nur ihre zwischenmenschlichen Fähigkeiten stärken, sondern auch unterschiedliche kulturelle Perspektiven kennenlernen und reflektieren. Die Techniken der Dramapädagogik ermöglichen es, reale und imaginäre Situationen zu simulieren, in denen sowohl soziale als auch interkulturelle Dynamiken erfahrbar werden. Damit dient Drama als Schnittstelle, die es Lernenden erlaubt, sich sowohl emotional als auch intellektuell mit komplexen Themen auseinanderzusetzen.

Die folgenden Unterkapitel beleuchten zunächst die Bedeutung von Drama für die Förderung sozialer Kompetenz und gehen anschließend auf die Potenziale der Dramapädagogik für das interkulturelle Lernen ein. Beide Bereiche verdeutlichen, wie Drama als integrativer Ansatz dazu beitragen kann, Lernende nicht nur auf die Herausforderungen des schulischen Lebens, sondern auch auf die Anforderungen einer multikulturellen Gesellschaft vorzubereiten.

#### **3.1 Förderung sozialer Kompetenzen**

Drama ist im Bildungsbereich von zentraler Bedeutung, da es die Lernenden auf ganzheitliche Weise anspricht. Die Verbindung von Kognition und Emotion macht Drama zu einem einzigartigen Ansatz, der sowohl das Denken als auch das Fühlen integriert. Neurowissenschaftliche Erkenntnisse zeigen, dass diese beiden Prozesse eng miteinander verbunden sind und nicht isoliert betrachtet werden können. Traditionelle Unterrichtsmethoden konzentrieren sich häufig auf die Vermittlung von Fakten und intellektuellen Fähigkeiten, während Drama durch kreatives Handeln und emotionale Reflexion ein tieferes und nachhaltigeres Lernen ermöglicht. Die Verbindung von Emotion und kognitivem Lernen, die in dramatischen Prozessen zentral ist, spiegelt die natürliche



Weise wider, wie Menschen Erfahrungen machen und Wissen aufbauen (van de Water 2021: 1-2).

Drama fördert multiple Intelligenzen, wie von **Howard Gardner** in seiner Theorie beschrieben. Diese Theorie betont, dass Lernen nicht nur auf sprachlich-logischen Fähigkeiten basiert, sondern auch auf **körperlich-kinästhetischen, interpersonalen und intrapersonalen Intelligenzen**. Drama ermöglicht es Lernenden, diese unterschiedlichen Intelligenzen anzusprechen, indem sie körperliche Bewegung, soziale Interaktion und kreative Problemlösung in den Lernprozess integrieren. Dadurch werden nicht nur verschiedene Lernstile berücksichtigt, sondern auch die Fähigkeit der Lernenden gefördert, komplexe und abstrakte Themen besser zu verstehen (ebd.: 2).

Ein wesentlicher Beitrag von Drama zur Bildung liegt in der Entwicklung emotionaler Intelligenz. Emotionale Intelligenz, wie sie von **Daniel Goleman** definiert wurde, umfasst die Fähigkeit, Emotionen zu erkennen, zu verstehen und effektiv zu nutzen. Drama bietet Lernenden eine sichere Umgebung, um diese Fähigkeiten zu entwickeln, indem sie sich in andere Rollen hineinversetzen und verschiedene Perspektiven einnehmen. Techniken wie **Rollenspiele, Standbilder oder Hot-Seating** fördern **Empathie und soziale Kompetenzen**, die nicht nur im schulischen Kontext, sondern auch im späteren Leben entscheidend sind. Emotionale Intelligenz ist zudem eng mit der Fähigkeit verbunden, effektiv zu kommunizieren, Konflikte zu lösen und in einer zunehmend diversifizierten Gesellschaft erfolgreich zu interagieren (ebd.: 2-3).

Die Förderung von **Kreativität und sozialem Bewusstsein** ist ein weiterer entscheidender Aspekt, der Drama im Bildungsbereich unverzichtbar macht. Besonders innerhalb derselben sozialen oder kulturellen Gemeinschaft ermöglicht Drama den Lernenden, Empathie und Toleranz für die Vielfalt und Komplexität individueller Perspektiven zu entwickeln. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen Standpunkten innerhalb einer gemeinsamen gesellschaftlichen Realität stärkt das Verständnis für Diversität auf mikrosozialer Ebene. Dies trägt dazu bei, Konflikte innerhalb einer Gemeinschaft zu minimieren und gleichzeitig ein Bewusstsein für die individuellen Unterschiede zu schaffen, die eine Gesellschaft bereichern.

Durch die Simulation realer oder imaginärer Szenarien werden Lernende dazu angeregt, kritisch zu denken und kreative Lösungen zu entwickeln. Gleichzeitig fördert Drama das

**Bewusstsein für Diversität und Inklusion**, indem es Lernende dazu ermutigt, unterschiedliche Perspektiven zu verstehen und Vorurteile zu hinterfragen. Die performative Natur von Drama schafft einen Raum, in dem gesellschaftliche Themen auf eine Weise erkundet werden können, die sowohl reflektiert als auch aktiv ist (ebd.: 2).

Darüber hinaus trägt Drama wesentlich zum emotionalen Wohlbefinden der Lernenden bei. Studien zeigen, dass dramatische Aktivitäten wie achtsames Spielen und Rollensimulationen Stress abbauen, Resilienz stärken und das soziale Miteinander fördern können. In einer Zeit, in der Bildungsumfelder häufig durch Leistungsdruck und standardisierte Tests geprägt sind, bietet Drama eine Möglichkeit, Freude am Lernen zu fördern und gleichzeitig das emotionale Gleichgewicht der Schüler zu unterstützen.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass Drama weit mehr als ein didaktisches Mittel ist. Es schafft einen Raum für ganzheitliches Lernen, in dem die kognitiven, emotionalen und sozialen Dimensionen des Lernens zusammengeführt werden. Die wissenschaftlichen Erkenntnisse aus Neurowissenschaften, Psychologie und Pädagogik bestätigen die transformative Kraft von Drama im Bildungsbereich (ebd.:4). Durch die Integration von Drama in den Unterricht wird nicht nur die Qualität des Lernens verbessert, sondern auch die Entwicklung der Lernenden zu empathischen, kreativen und sozial bewussten Individuen gefördert. Dies macht Drama zu einem unverzichtbaren Bestandteil einer modernen, integrativen Bildung.

### **3.2 Förderung des interkulturellen Lernens durch Drama**

Die Förderung interkultureller Kompetenz ist ein zentrales Bildungsziel in einer globalisierten Welt, in der der Umgang mit kultureller Vielfalt und die Reflexion über eigene sowie fremde Perspektiven zunehmend an Bedeutung gewinnen. Dramapädagogische Ansätze bieten hierbei eine besonders geeignete Methode, um Lernende aktiv in interkulturelle Lernprozesse einzubinden. Durch den kreativen Umgang mit Literatur und szenischen Übungen wird nicht nur sprachliches Lernen gefördert, sondern auch die Fähigkeit gestärkt, kulturelle Differenzen zu verstehen und wertzuschätzen.

Nach Paumgardhen (2023: 143) trägt Theater im Rahmen eines gattungstheoretischen sowie handlungs- und produktionsorientierten Unterrichts wesentlich zur Entwicklung des Verständnisses für fremde Perspektiven bei. Durch die Verknüpfung von rezeptiven Verfahren wie Lesen und Hören mit produktiven Methoden wie Schreiben und Sprechen eröffnet der Theaterunterricht eine integrative Lernumgebung. Diese Konzeption unterstützt Lernende dabei, die Sprache nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv und kreativ anzuwenden. Theater fördert dabei das Verständnis für die sprachlichen und kulturellen Feinheiten der Fremdsprache, indem es authentische Kommunikationssituationen simuliert und Lernende ermutigt, sich intensiv mit der Zielsprache auseinanderzusetzen.

Ein wesentlicher Beitrag zur interkulturellen Kompetenz liegt in der Förderung von **Empathie** und **Perspektivwechsel**. Rollenspiele und dramatische Übungen ermöglichen es den Lernenden, sich in die Rolle von Personen aus anderen kulturellen Kontexten hineinzuversetzen. Diese aktive Auseinandersetzung mit „Anderen“ hilft, Vorurteile zu hinterfragen und die eigenen kulturellen Annahmen kritisch zu reflektieren. Beispielsweise können Lernende durch die szenische Darstellung von Werken wie Lessings „Die Juden“ die Perspektiven marginalisierter Gruppen kennenlernen und sich mit Themen wie Diskriminierung und Toleranz auseinandersetzen (ebd.: 143-146).

Ein weiterer Aspekt ist der Abbau von **Stereotypen**. Dramatische Methoden wie Improvisation, Standbilder oder szenische Interpretation regen dazu an, stereotype Vorstellungen zu erkennen und alternative Perspektiven zu entwickeln. Indem Lernende aktiv an der Gestaltung von Szenen beteiligt sind, hinterfragen sie kulturelle Klischees und erarbeiten differenzierte Sichtweisen. Dies fördert nicht nur den interkulturellen Dialog, sondern trägt auch zu einer inklusiveren Lernatmosphäre bei (ebd.: 147-149).

Darüber hinaus bieten dramapädagogische Ansätze durch den Einsatz von Handlungs- und Produktionstechniken einen kreativen Zugang zu interkulturellen Themen. Szenische Übungen und Theaterpraktiken ermöglichen es, kulturelle Werte, Traditionen und Konflikte spielerisch zu erforschen. Die Lernenden können beispielsweise durch symbolische Darstellung oder den Einsatz von Standbildern komplexe interkulturelle Themen wie Identität, Zugehörigkeit oder kulturellen Wandel visualisieren und diskutieren (ebd.).

Ein zentraler Vorteil dieser Methoden liegt in der Förderung von sprachlichen und sozialen Kompetenzen. Die interaktive und kollaborative Natur von Theaterübungen erfordert Kommunikation, Zusammenarbeit und Konfliktlösung. Dies stärkt die Fähigkeit der Lernenden, mit anderen zu interagieren, unterschiedliche Meinungen zu berücksichtigen und produktive Dialoge zu führen. Durch die Kombination von sprachlicher Praxis und interkulturellem Lernen werden sowohl die sprachlichen Fertigkeiten als auch das Bewusstsein für kulturelle Unterschiede gefördert (ebd.).

Nach Kessler und Küppers (2008: 5-6) kommt dem interkulturellen Lernen im Fremdsprachenunterricht eine besondere Bedeutung zu. Ziel ist es, Lernende nicht nur sprachlich, sondern auch kulturell so zu befähigen, dass sie in interkulturellen Kontexten kompetent, angemessen und effektiv handeln können. Dies schließt die Entwicklung einer interkulturellen Persönlichkeit ein, die durch **Offenheit**, **Empathie** und **Toleranz** gegenüber anderen Kulturen gekennzeichnet ist.

Der Gemeinsame Europäische Referenzrahmen für Sprachen (GER) hebt in diesem Zusammenhang die zentrale Rolle der Persönlichkeits- und Identitätsentwicklung hervor. Diese wird als Reaktion auf die bereichernde Erfahrung kultureller und sprachlicher Vielfalt verstanden. Insbesondere die affektiv-bewusstseinsorientierte Dimension, auch als „**savoir être**“ bezeichnet, betont die Bedeutung einer reflektierten Auseinandersetzung mit kulturellen Prägungen. Sie zielt darauf ab, Offenheit, Toleranz und die Fähigkeit zum Perspektivwechsel zu fördern, um eine konstruktive und respektvolle Interaktion in interkulturellen Situationen zu ermöglichen (ebd.). In der folgenden Tabelle werden die Dimensionen der interkulturellen kommunikativen Kompetenz nach Byram dargestellt.

<b>Fähigkeiten</b>		
Interpretieren und verstehen		
<i>(savoir comprendre)</i>		
<b>Wissen</b>	<b>Bewusstsein</b>	<b>Einstellungen / Haltungen</b>
Über eigene & fremde Kultur/en	Bereitschaft zur kritischen Auseinandersetzung mit eigener & fremder Kultur	Toleranz, Empathie, Offenheit, Abstand vom Ethnozentrismus
<i>(savoirs)</i>	<i>(critical cultural awareness, savoir s'engager)</i>	<i>(savoir être)</i>
<b>Fähigkeiten</b>		
Entdecken und interagieren		
<i>(savoir apprendre / savoir faire)</i>		

Abb. 3 Müller-Hartmann und Schocker-v. Ditzfurth, 2005: 24, nach Byram 1997 (Kessler und Küppers, 2008: 7).

Zusammenfassend bieten dramapädagogische Ansätze eine effektive Möglichkeit, interkulturelle Kompetenz im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Sie verbinden kreatives und emotionales Lernen mit der Reflexion über kulturelle Vielfalt und tragen dazu bei, die Lernenden zu einer offenen und toleranten Haltung gegenüber anderen Kulturen zu befähigen.

## **4. Fremdspracherwerb**

Ein erfolgreicher Fremdspracherwerb hängt von verschiedenen Faktoren ab, die sowohl kognitive als auch emotionale und soziale Prozesse umfassen. Um die Mechanismen dieses Lernprozesses besser zu verstehen, lohnt sich ein Blick auf die unterschiedlichen Phasen des Fremdspracherwerbs sowie auf Methoden, die den Spracherwerb gezielt unterstützen. Besonders dramapädagogische Ansätze spielen hierbei eine zentrale Rolle, da sie nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit stärken, sondern auch kulturelle und soziale Kompetenzen fördern. Im weiteren Verlauf werden die Potenziale dieser Methode analysiert, indem ihre Techniken und Strategien im Unterrichtskontext untersucht werden. Zudem wird auf die spezifischen Rollen von Lehrkräften und Lernenden im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht eingegangen, um die Dynamik und die Wechselwirkungen innerhalb dieses innovativen Lernansatzes zu beleuchten.

### **4.1 Die Phasen des Fremdspracherwerbs durch Drama**

Der Fremdspracherwerb ist ein komplexer Prozess, der sich in mehrere Phasen gliedert und sowohl kognitive als auch soziale und emotionale Dimensionen umfasst. In diesem Kontext können dramapädagogische Ansätze eine zentrale Rolle spielen, da sie Lernende aktiv und ganzheitlich in den Erwerbsprozess einbinden.

Ein zentraler Fokus liegt nach Holman (2022: 15) auf der Verbindung von Lernen durch Handeln und der praktischen Anwendung der Sprache in realitätsnahen Kontexten. Dramapädagogische Aktivitäten ermöglichen den Lernenden, Sprache nicht nur passiv zu konsumieren, sondern aktiv zu produzieren und ihre Fähigkeiten kontinuierlich zu verbessern. Dabei werden die Lernenden schrittweise in den Prozess des Fremdspracherwerbs eingebunden.

Zu den ersten Phasen des Sprachlernens gehört die explorative Phase, in der die Lernenden neue Sprachstrukturen und -vokabeln entdecken. Im dramapädagogischen Ansatz wird diese Phase durch Aktivitäten wie Improvisation, Rollenspiele und Standbilder unterstützt, die den Lernenden ermöglichen, in einem sicheren Umfeld zu experimentieren. Die Verwendung von authentischen Szenarien und interaktiven Übungen hilft dabei, Sprachhemmungen abzubauen und den Fokus auf die natürliche Nutzung der Sprache zu legen (ebd.: 16).

Eine weitere wichtige Phase ist die kommunikative Phase, in der die Lernenden, Sprache in einem sozialen Kontext anwenden. Holman betont, dass Theater als kollaborative Methode Sprachlernende dazu ermutigt, miteinander zu interagieren, Dialoge zu führen und auf nonverbale Kommunikation zurückzugreifen. Diese Phase wird durch die Integration von Gruppendiskussionen, szenischen Darstellungen und Feedbackprozessen unterstützt, die eine authentische Kommunikation fördern und die sprachliche Kompetenz der Lernenden stärken (ebd.: 21-22).

Ein entscheidender Bestandteil des dramapädagogischen Ansatzes ist die Reflexion. In dieser Phase analysieren die Lernenden ihre Erfahrungen und Erkenntnisse, was zu einem tieferen Verständnis der Sprache führt. Holman (ebd.: 19-21) hebt hervor, dass die Reflexion über durchgeführte Szenarien und sprachliche Fehler eine wichtige Rolle im Lernprozess spielt. Dies ermöglicht den Lernenden nicht nur, ihre sprachlichen Schwächen zu identifizieren, sondern auch ihre Stärken auszubauen.

Knibbeler (1989: 21) postuliert, dass Lernende eine Fremdsprache am effektivsten erwerben, wenn der Lernprozess von zehn zentralen Prinzipien geleitet wird. Diese Prinzipien, die auf einer umfassenden Analyse alternativer Lehrmethoden basieren, betonen die Bedeutung eines ganzheitlichen und lernendenzentrierten Ansatzes. Die Prinzipien lauten wie folgt:

- **Exploration:** Das Erforschen des Systems der Zielsprache fördert deren Beherrschung.
- **Kreativität:** Sprachliche Handlungen sind im Wesentlichen kreative Akte.
- **Motivation zur Kommunikation:** Authentische Kommunikation setzt den Wunsch voraus, eine Botschaft zu übermitteln.
- **Affektivität:** Eine Äußerung, die durch Emotionen ausgelöst wird, umfasst die ganze Persönlichkeit.
- **Ökonomie:** Die Fähigkeit, mit einem begrenzten Wortschatz viel Sprache zu erzeugen, ist entscheidend für Anfänger.

- **Niveaugerechter Input:** Eine vereinfachte Sprachstruktur ist manchmal nützlicher als ein muttersprachliches Modell.
- **Autonomie:** Lernende, die häufig Initiative ergreifen, werden unabhängiger von der Lehrkraft.
- **Risikobereitschaft:** Risikobereitschaft in unsicheren Situationen ist eine Voraussetzung für schnelles Sprachenlernen.
- **Selbstvertrauen:** Selbstbewusstsein ist eine Grundvoraussetzung für den Sprachgebrauch.
- **Selbstbeobachtung:** Eine gute Aussprache und ein fortgeschrittenes Hörverständnis hängen von der Fähigkeit ab, die eigene Artikulation zu analysieren.

Diese Prinzipien bilden die Grundlage für den sogenannten explorativ-kreativen Ansatz und unterstreichen die Relevanz eines motivierenden und autonomen Lernumfelds.

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass dramapädagogische Ansätze im Sprachunterricht nicht nur als methodische Werkzeuge fungieren, sondern auch die intrinsische Motivation der Lernenden maßgeblich fördern. Durch die gezielte Kombination von körperlichen, sozialen und kognitiven Aktivitäten wird ein ganzheitlicher Lernprozess ermöglicht, der sowohl die sprachliche als auch die kulturelle Kompetenz der Lernenden erweitert. Die Einbindung dramapädagogischer Methoden stellt somit nicht nur eine ergänzende Praxis dar, sondern wird zu einem integralen Bestandteil eines effektiven und motivierend gestalteten Sprachlernprozesses.

## **4.2 Dramatechniken und Aktivitäten im FU: Eine didaktische Perspektive**

Der Einsatz von Dramaaktivitäten im Unterricht eröffnet Lernenden vielfältige Möglichkeiten, Sprachkompetenz und soziale Fähigkeiten auf kreative und interaktive Weise zu entwickeln. In der pädagogischen Praxis haben sich verschiedene Dramatechniken



bewährt, um das Lernen aktiver und schülerzentrierter zu gestalten. Insbesondere im Fremdsprachenunterricht fördern solche Aktivitäten authentische Kommunikation, den Abbau von Hemmungen, kritisches Denken und die aktive Einbindung der Lernenden in den Unterrichtsprozess. Ferner sind sie besonders in der Arbeit mit heterogenen Lerngruppen, wie zum Beispiel im Fremdsprachenunterricht, von großer Bedeutung. Laut Hyacinth (1990: 234) sind **Sprachspiele**, **Pantomime**, **Rollenspiele** und **Simulationen** die wichtigsten Dramaaktivitäten, die sich als effektiv für den Sprachunterricht erwiesen haben.

Sprachspiele umfassen strukturierte und weniger strukturierte Aktivitäten, die auf die Förderung von Sprachkenntnissen und interaktiven Fähigkeiten abzielen. Sie können Elemente der Improvisation enthalten und fordern die Lernenden dazu auf, Beobachtungsvermögen, Gedächtnis und Interpretationsfähigkeit einzusetzen. Sprachspiele schaffen eine entspannte Lernumgebung und eignen sich besonders für die Einführung oder Festigung spezifischer sprachlicher Strukturen. Diese Spiele sind oft an reale Situationen angelehnt und ermutigen die Lernenden, die Zielsprache in einem sicheren Rahmen anzuwenden (ebd.: 234-235).

Ferner wurde Improvisation genutzt, um eine lockere Atmosphäre zu schaffen und die Lernenden zur spontanen Kommunikation anzuregen. Übungen wie das Erzählen einer Geschichte, die durch Partnerfragen erweitert oder verändert wird, fördern Kreativität und Sprachfluss, insbesondere bei der mündlichen Kommunikation (Göksel & Giebert 2016: 130). Die Improvisation zeichnet sich durch das spontane, nicht vorab geplante Handeln der Lernenden aus. Diese Technik fördert die Flexibilität im Denken und Handeln, da die Schüler ohne vorbereitete Dialoge agieren. Improvisationsübungen stärken das Selbstvertrauen und ermutigen die Lernenden dazu, kreative Lösungsansätze zu entwickeln. Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91) heben hervor, dass im Unterricht Improvisation oft eingesetzt wird, um die Schüler dazu zu bringen, eigene Ideen einzubringen und auf unvorhergesehene Situationen adäquat zu reagieren.

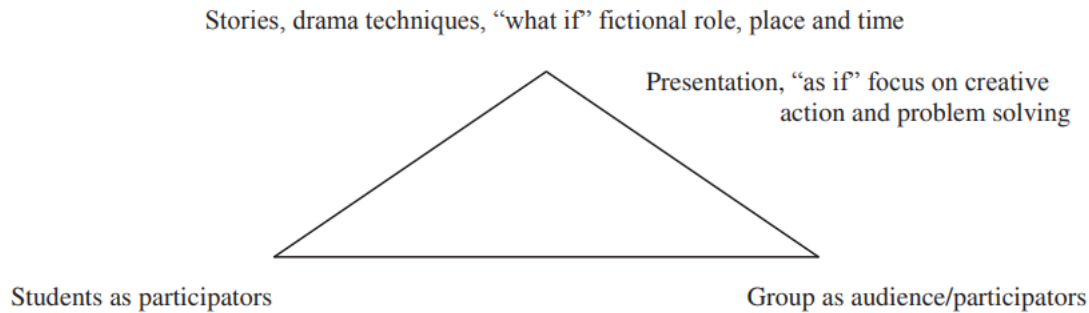


Abb. 4. Das Modell für Drama in der Lehrkräftebildung (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011: 63).

Anschließend stellt Pantomime, nämlich das Darstellen von Ideen oder Geschichten durch Gestik, Mimik und Bewegungen ohne den Einsatz von Sprache, eine wirkungsvolle Methode dar, um nonverbale Kommunikationsfähigkeiten zu entwickeln. Obwohl die Aktivität keine Sprache verwendet, dient sie als Impuls für mündliche oder schriftliche Folgeübungen, bei denen die Lernenden ihre Erfahrungen beschreiben oder interpretieren. Pantomime hilft zudem, die Scheu vor dem „Auftreten“ vor anderen abzubauen und das Vertrauen in die eigene Ausdrucksfähigkeit zu stärken (Hyacinth 1990: 235-237).

Rollenspiele zählen zu den bekanntesten und am häufigsten genutzten Dramaaktivitäten im Fremdsprachunterricht. Laut Hyacinth (ebd.: 238-239) variieren die Interpretationen und Anwendungen von Rollenspielen durch Lehrkräfte jedoch erheblich. Häufig wird Rollenspiel fälschlicherweise auf das bloße Lesen von Dialogen reduziert, wobei dem der Schwerpunkt auf der Korrektur von Aussprache Fehlern liegt. Effektivere Ansätze hingegen konzentrieren sich auf die Schaffung realistischer Situationen, die spontanes Sprechen fördern. Rollenspiele können vielfältige Formen annehmen, darunter dramatische Szenen, Story-Dramatisierungen, Seminare, Debatten oder Interviews und sind flexibel an das Sprach- und Fähigkeitsniveau der Lernenden anpassbar. Für Anfänger könnten einfache Szenarien wie Begrüßungen oder Einladungen geübt werden, während fortgeschrittene Schüler komplexere soziale Interaktionen, wie Überzeugungsstrategien, durchspielen.

Göksel und Giebert (2016: 129) heben hervor, dass „Process Drama“ häufig Elemente des Rollenspiels integriert, bei denen die Teilnehmenden in fiktive Rollen und Szenarien eintauchen. Diese Methode bietet den Lernenden die Gelegenheit, sich intensiv mit Themen auseinanderzusetzen und ihr Verständnis für gesellschaftliche oder zwischenmenschliche Konflikte zu vertiefen. Rollenspiele fördern somit die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven

einzunehmen, eigene Ansichten kritisch zu reflektieren und alternative Standpunkte zu verstehen. Darüber hinaus entwickeln die Lernenden durch die aktive Übernahme von Rollen Verantwortung und Kreativität. Folglich tragen Rollenspiele entscheidend zur Förderung von Empathie, Problemlösungsfähigkeit und interaktiven Kompetenzen bei.

Zudem können Rollenspiele gezielt genutzt werden, um grammatikalische Strukturen und Sprachkompetenzen in realitätsnahen Kontexten zu üben. Teilnehmende können kleine Szenen entwickeln, die von einem Erzähler kommentiert wurden, um spezifische grammatikalische Strukturen wie die Vergangenheitsform zu trainieren. Diese Methode zeigt, dass Rollenspiele nicht nur die mündliche Ausdrucksfähigkeit fördern, sondern auch helfen, sprachliche Ziele in authentischen Kommunikationssituationen zu verankern. Darüber hinaus hilft die Interaktion in Rollen den Teilnehmenden, Hemmungen abzubauen und ein größeres Vertrauen in ihre Sprachkompetenz zu gewinnen. Der geschützte Rahmen solcher Aktivitäten ermöglicht es ihnen, ihre sprachlichen und sozialen Fähigkeiten ohne Angst vor Fehlern weiterzuentwickeln (ebd.: 129-130).

Simulationen gehen über Rollenspiele hinaus, indem sie detailliertere und strukturiertere Szenarien bieten, die komplexe Interaktionen und Problemlösungen erfordern. Die Lernenden übernehmen spezifische Rollen mit definierten Verantwortlichkeiten und arbeiten gemeinsam an der Lösung einer Aufgabe oder eines Problems. Simulationen sind besonders nützlich für das Training von Kommunikationsstrategien wie Verhandeln, Argumentieren und Kooperieren in herausfordernden Situationen. Sie bieten authentische Übungsfelder, die den Lernenden helfen, sprachliche und soziale Kompetenzen für den realen Kontext zu entwickeln (ebd.: 239-240).

#### **4.2.1 Aktivitäten zur Schaffung eines dramatischen Rahmens**

Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 86–91) klassifizieren dramapädagogische Techniken in vier übergeordnete Kategorien: Techniken zur Schaffung eines dramatischen Rahmens, Techniken zur Entwicklung der Handlung, Techniken zur Erstellung von Repräsentationen und Techniken zur Reflexion. Jede dieser Kategorien erfüllt spezifische Funktionen innerhalb des dramapädagogischen Prozesses und trägt auf unterschiedliche Weise zur Förderung des Lernens bei.

Im Folgenden werden die wesentlichen Techniken der einzelnen Kategorien sowie ihre jeweiligen Ziele und Einsatzmöglichkeiten detailliert erläutert. Diese systematische Unterteilung ermöglicht eine klare Strukturierung und eine gezielte Anwendung im Unterrichtskontext.

Eine Methode, die die Schaffung des dramatischen Rahmens dient ist das **Standbild**. Bei dieser Technik (auch als „Tableau/ Frozen Picture“ bezeichnet) stellen die Lernende eine Szene oder einen Moment aus einer Geschichte, einem Text oder einer Situation durch körperliche Standbilder dar. Die Teilnehmer nehmen dabei statische Posen ein, die bestimmte Charaktere, Emotionen, Beziehungen oder zentrale Themen symbolisieren. Diese Methode ist besonders wirkungsvoll, um abstrakte Konzepte oder komplexe Zusammenhänge visuell und greifbar zu machen (ebd.: 86).

Eine weitere Technik sind laut Katsari (Κάτσαρη 2018: 5) die „**Unvollendete Materialien**“, bei der Lernenden unvollständige oder fragmentierte Szenarien, Texte oder visuelle Darstellungen präsentiert werden. Die Lernenden analysieren das Material, stellen Hypothesen über mögliche Fortsetzungen auf oder diskutieren die Hintergründe der offenen Elemente.

Das „**Modellieren**“, nämlich der Aufbau der Haltung der Rolle, ist nach Advi und Chatyigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 86) eine Technik, bei der einer der Teilnehmer, der als Model fungiert, eine bestimmte Rolle im Drama verkörpert. Die übrigen Gruppenmitglieder übernehmen dabei die Rolle von Regisseuren und geben Anweisungen, wie die Haltung oder Pose der Figur gestaltet werden soll. „Das Model“ passt seine Position entsprechend den Anweisungen an, bis die Gruppe eine Pose erreicht, die sie als am repräsentativsten für den Charakter erachtet. Diese finale Haltung wird anschließend „eingefroren“ und dient als Standbild, um die Essenz der Rolle visuell und symbolisch darzustellen.

Im „**Kreisdrama**“ werden nach Katsari (Katsari 2018: 7) die Teilnehmer in kleinere Untergruppen aufgeteilt, wobei jede Gruppe spezifische Rollen übernimmt. Die Lehrkraft übernimmt dabei die zentrale Rolle, die improvisatorisch agiert und nacheinander mit den einzelnen Gruppen interagiert. Diese Methode ermöglicht es den Teilnehmenden,

Entscheidungen und Ereignisse kritisch zu reflektieren und die unterschiedlichen Herangehensweisen der zentralen Figur in verschiedenen Kontexten zu analysieren. Durch die Interaktion mit der Lehrkraft erhalten die Lernenden die Gelegenheit, verschiedene Perspektiven zu erleben und deren Auswirkungen auf die Handlung und die Dynamik innerhalb der Gruppen zu untersuchen.

Die folgenden drei Techniken dienen dazu, die Wahrnehmung und das Verständnis des Raums, in dem das Drama stattfindet, gezielt zu fördern. „**Raumgestaltung**“ ist eine Technik, bei der Lernende einen physischen oder imaginären Raum durch entsprechende Möbel und Gegenstände, Positionen und Interaktionen definieren und gestalten. Ziel dieser Methode ist es nach Advi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 88), abstrakte oder narrative Inhalte durch die bewusste Nutzung des Raums zu visualisieren und erlebbar zu machen. Eine weitere Technik ist „**Gemeinschaftliches Zeichnen**“ bei der eine Gruppe von Lernenden gemeinsam eine Zeichnung erstellt, um ein Thema, eine Figur, eine Szene oder ein Konzept visuell darzustellen. Diese Technik bietet den Lernenden die Möglichkeit, den Figuren und den Raum des Dramas eine konkrete Gestalt zu verleihen und sie visuell darzustellen. Schließlich unterstützt die **Konstruktion eines Modells** aus verschiedenen Materialien, wie beispielsweise Tüchern oder Papier, eine anschauliche und symbolische Darstellung des Raums (ebd.: 89).

Beim **Soundtracking** werden die Teilnehmenden gebeten, Klänge, Geräusche oder Musik zu produzieren, um die Atmosphäre, Emotionen oder Handlung eines Dramas zu unterstützen und zu verstärken (Ashwell & Ashwell: 2006).

Advi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 89) heben die zentrale Bedeutung von **Spiele**n im Drama hervor, da diese auf vielfältige Weise den Lernprozess unterstützen. Spiele fördern die Verbindung zwischen den Lernenden, ermöglichen die Entwicklung spezifischer Fähigkeiten und tragen dazu bei, den Lernprozess ansprechender und motivierender zu gestalten. Darüber hinaus bieten sie der Lehrkraft eine effektive Möglichkeit, thematische Inhalte einzuführen und erste Zugänge zum Thema zu schaffen.

Anschließend dient die Technik „**Objekte des Charakters**“ zur Schaffung des dramatischen Rahmens. Es handelt sich um eine dramapädagogische Methode, die darauf abzielt,

Charaktere, deren Eigenschaften und deren inneres Leben durch den Einsatz von symbolischen Objekten zu erforschen und darzustellen. Eine Rolle wird entweder von der Lehrkraft eingeführt oder von der Gruppe aufgebaut. Im ersten Fall stellt die Lehrkraft den Lernenden konkrete Gegenstände wie Fotos, Kleidungsstücke oder andere Requisiten bereit, die mit der jeweiligen Rolle verbunden sind. Diese physischen Objekte dienen als Ausgangspunkt, um bestimmte Eigenschaften, Emotionen oder Aspekte der Figur zu entdecken und zu interpretieren. Die bereitgestellten Gegenstände schaffen eine direkte Verbindung zur Figur und ermöglichen es den Lernenden, deren Charakteristika greifbar und anschaulich zu erfassen (Αυδή, Χατζηγεωργίου 2007: 90).

In der zweiten Vorgehensweise werden die Lernenden dazu angeregt, die persönlichen Gegenstände der Figur selbst zu imaginieren. In diesem Fall wird die kreative Vorstellungskraft gefördert, indem die Lernenden überlegen, welche Objekte die Figur besitzen könnte und wie diese ihre Persönlichkeit oder Lebenssituation widerspiegeln. Die erdachten Gegenstände werden anschließend detailliert beschrieben oder künstlerisch dargestellt (ebd.).

Die Beschreibung und die Diskussion der Objekte erfordern einen präzisen und reflektierten Sprachgebrauch, wodurch die Sprachkompetenz der Lernenden gefördert wird. Indem sie die Beziehung zwischen Objekt und Figur analysieren, verbinden die Lernenden intellektuelles Verstehen mit emotionaler Reflexion. Dies ermöglicht eine tiefere Auseinandersetzung mit den Charakteren und ihren Eigenschaften, die sowohl kognitive als auch emotionale Lernprozesse anregt.

Eine weitere Methode, die die Technik des Rollenspiels integriert, ist nach Katsari (Κάτσαρη 2018: 9) die „**Rolle an der Wand**“. Dabei wird auf einem großen Blatt Papier die Silhouette eines menschlichen Körpers gezeichnet oder vorgedruckt, welche die zu analysierende Figur repräsentiert. Im Inneren der Silhouette notieren die Lernenden Gedanken, Gefühle, Wünsche oder Ängste der Figur, was eine intensive Auseinandersetzung mit deren emotionalen und psychologischen Aspekten erfordert. Dieser Prozess ermöglicht es den Lernenden, die Beziehung zwischen dem inneren Leben der Figur und deren Verhalten in der Außenwelt zu analysieren, wodurch ihr kritisches Denken angeregt wird. Gleichzeitig erweitern die Lernenden durch die Beschreibung und Diskussion der Figur ihren Wortschatz, insbesondere

in Bezug auf Gefühls- und Charakterbeschreibungen. Zudem wird durch die Methode die Entwicklung von Empathie gefördert, da die Lernenden die Perspektiven der Figur tiefergehend verstehen. Darüber hinaus ermutigt die „Rolle an der Wand“ die Lernenden zur kollaborativen Zusammenarbeit, indem sie ihre Beobachtungen und Interpretationen teilen und gemeinsam ein umfassenderes Verständnis der Figur entwickeln.

Die **kollektive Figur** ist eine Technik, bei der eine Gruppe von Lernenden gemeinsam die Rolle einer einzigen Figur übernimmt. Dabei teilt die Gruppe die Verantwortung für die Darstellung der Figur, indem sie deren Gedanken, Handlungen, Stimme oder Bewegungen kollektiv ausdrückt. Diese Technik ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit der Figur, da verschiedene Perspektiven und Ideen in die Darstellung einfließen (ebd.).

Eine weitere Technik zur Schaffung eines dramatischen Zusammenhangs besteht darin, Bildern oder Szenen innerhalb eines Stücks Titel zuzuweisen. Durch diesen Ansatz wird den Lernenden die Möglichkeit gegeben, unterschiedliche Bedeutungen und Interpretationen zu erkennen und zu reflektieren (ebd.). Dies fördert nicht nur das Verständnis für die Mehrdeutigkeit von Szenen, sondern regt auch die Entwicklung von analytischen und kreativen Fähigkeiten an.

#### 4.2.2 Aktivitäten zur Entwicklung der Handlung

Die folgenden Techniken dienen der Entwicklung der Handlung und werden gezielt eingesetzt, um den Fokus auf spezifische Ereignisse zu lenken.

Die Technik des „**Heißen Stuhls**“ erlaubt es den Lernenden, in die Rolle einer Figur oder eines Charakters zu schlüpfen und die Fragen der anderen Teilnehmer aus der Perspektive dieser Rolle zu beantworten. Dies ermöglicht eine intensive Auseinandersetzung mit Charakteren und fördert die Identifikation und das Einfühlungsvermögen. Der „Heiße Stuhl“ eignet sich insbesondere in literarischen oder historischen Kontexten, um die Motive und Verhaltensweisen von Figuren besser nachvollziehen zu können (Ashwell & Aswell: 2006).

Eine weitere Methode ist die **Lehrkraft in der Rolle**. Die Lehrkraft eine Rolle innerhalb eines Dramas oder Szenarios übernimmt, um die Handlung zu lenken, Impulse zu setzen und

die Lernenden aktiv in den Prozess einzubinden. Diese Methode ermöglicht eine flexible und dynamische Gestaltung des Unterrichts, da die Lehrkraft sowohl als Teilnehmerin des Dramas als auch als Moderatorin des Lernprozesses agiert (ebd.). Diese Methode kann oft laut Advi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91) mit der **Gesamtgruppen-Drama** Technik kombiniert werden. Die gesamte Gruppe beteiligt sich gemeinsam an einer improvisierten Darstellung, wobei die Lehrkraft eine zentrale Rolle übernimmt. In dieser Funktion leitet die Lehrkraft die Lernenden an, unterstützt sie bei der Exploration des Szenarios und regt sie dazu an, bestehende Stereotypen zu hinterfragen. Durch die Interaktion zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie die gemeinsame Improvisation wird ein Raum geschaffen, in dem die Gruppe kreative Prozesse initiiert und alternative Perspektiven sowie neue Bedeutungen entwickelt. Diese Methode fördert kritisches Denken, kollaboratives Lernen und die Fähigkeit, gesellschaftliche oder persönliche Muster reflektiert zu betrachten.

Zwei sehr ähnliche Methoden sind nach Katsari (Katsari 2018: 5-6) die **Gewissensgasse** und der **Kreis des Gewissens**. Bei der Gewissensgasse stellen sich die Lernenden in zwei Reihen gegenüber auf, sodass eine „Gasse“ entsteht. Eine Person (die Figur) geht durch die Gasse. Die Teilnehmenden in den Reihen repräsentieren unterschiedliche Meinungen oder Perspektiven. Während die Figur durch die Gasse schreitet, äußern die Teilnehmenden laut Argumente, die entweder für oder gegen eine bestimmte Entscheidung sprechen. Am Ende reflektiert die Figur die Argumente und entscheidet sich für einen Handlungsweg. Durch diese Methode wird das kritische Denken gefördert, die Entscheidungsfindung trainiert und die sprachlichen und argumentativen Fähigkeiten werden gestärkt. Bei dem Kreis des Gewissens sitzen oder stehen die Lernenden im Kreis und repräsentieren verschiedene Aspekte des Gewissens einer Figur. Diese Technik erlaubt es, die Meinungen und Argumente in einer dynamischen, dialogischen Form zu erkunden.

Bei der Technik **Gerüchtekreis** spielt die Lehrkraft nach Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 93) in der Rolle eine zentrale Funktion. Durch gezielte Impulse oder die Weitergabe von Informationen, die das Drama bereichern und Spannung erzeugen sollen, lenkt die Lehrkraft die Dynamik der Gruppe. Die Teilnehmenden erhalten die Möglichkeit, zu beobachten, wie sich die Bedeutung und Wirkung der Informationen verändern, sobald sie innerhalb der Gruppe verbreitet und interpretiert werden. Diese Interaktionen eröffnen neue



Dimensionen des Dramas und fördern die Auseinandersetzung mit sozialen und kommunikativen Prozessen.

Die letzten beiden Techniken, die zur Entwicklung der Handlung beitragen, sind **Treffen** und **Telefongespräche**. Bei der Technik der **Treffen** wird die Gruppe dazu angeleitet, eine Ratsversammlung abzuhalten. Dabei wählen die Teilnehmenden einen Ratsvorsitzenden und arbeiten gemeinsam an der Lösung eines spezifischen Problems. Im Verlauf der Diskussion werden Argumente vorgebracht und analysiert, die als Grundlage für die Entscheidungsfindung dienen (ebd.). Diese Methode fördert die Fähigkeit zur strukturierten Problemlösung, zum kritischen Denken und zur Zusammenarbeit.

**Telefongespräche** können in verschiedenen Formen gestaltet werden. Sie können paarweise geführt und von der Klasse beobachtet werden, um unterschiedliche Perspektiven und Kommunikationsstile zu analysieren. Alternativ kann das Gespräch nur von einer Seite dargestellt werden, wobei ein Freiwilliger die Argumente oder den Verlauf der Diskussion mitschreibt und reflektiert (ebd.). Diese Technik ermöglicht es, kommunikative Fähigkeiten zu schulen, unterschiedliche Standpunkte zu betrachten und sprachliche Ausdrucksformen in einer simulierten, praxisnahen Situation zu üben.

#### 4.2.3 Aktivitäten zur Erstellung von Repräsentationen

Die nächsten drei Techniken tragen zur Erstellung von Darstellungen bei. Das **Forumtheater**, entwickelt von Augusto Boal, basiert auf einer Szene, die von den Lernenden dargestellt wird. Avdi und Chatzigeorgiou zufolge (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 94) können die Zuschauer das Geschehen unterbrechen und alternative Handlungsoptionen vorschlagen oder selbst übernehmen, um die Situation zu verändern. Diese Methode fördert das Problemlösungsdenken und den Perspektivwechsel. Sie eignet sich besonders für Themen, die verschiedene gesellschaftliche Konflikte oder moralische Fragestellungen behandeln. **Stückentwicklung in kleinen Gruppen** ist eine dramapädagogische Technik, bei der Lernende in kleinen Gruppen zusammenarbeiten, um eigene kurze Szenen oder Stücke zu entwickeln (ebd.). Diese Methode fördert die Kreativität, Zusammenarbeit und die Fähigkeit, narrative und performative Elemente eigenständig zu gestalten. **Zeremonien und Rituale** sind strukturierte dramapädagogische Techniken, die symbolische Handlungen und wiederkehrende Abläufe nutzen, um bestimmte Themen, Werte oder Ereignisse darzustellen.

Sie schaffen eine gemeinsame Atmosphäre, fördern Gruppendynamik und emotionales Engagement und ermöglichen es den Lernenden, kulturelle Praktiken zu reflektieren und in die dramatische Handlung einzubetten (ebd. 95).

#### 4.2.4 Aktivitäten zur Reflexion

Schließlich finden wir die Techniken der Reflexion. **Gedankenverfolgung** dient nach Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Chatyigeorgiou 2007: 95-96) dazu, die inneren Gedanken, Gefühle oder Motivationen einer Figur während einer Szene zu erforschen und sichtbar zu machen. Die Lernenden spielen eine Szene oder halten ein Standbild (Tableau), das eine bestimmte Situation oder Handlung darstellt. Die Lehrkraft fordert eine Figur (oder mehrere Figuren) auf, ihre Gedanken oder Gefühle in der „Ich-Form“ laut auszusprechen, während die Szene weitergeht oder das Standbild gehalten wird. Die Methode erlaubt es den Lernenden, über die offensichtlichen Handlungen und Dialoge hinauszugehen und eine tiefere Einsicht in die innere Welt der Figuren zu gewinnen.

Beim **Verfassen von Texten** entwickeln die Lernenden schriftliche Beiträge, die in einen dramatischen Kontext eingebettet werden und sowohl in der Rolle als auch außerhalb der Rolle entstehen können. Diese Texte können verschiedene Formen annehmen, wie Briefe, Tagebucheinträge, Journaleinträge, Nachrichtenberichte oder emotionale Reflexionen, die die dramatische Handlung ergänzen oder erweitern (ebd.: 96). Durch diese Methode wird die Fähigkeit der Lernenden zur Produktion schriftlicher Diskurse gefördert, da sie kreative und analytische Schreibkompetenzen in Verbindung mit narrativen und performativen Elementen entwickeln.

Bei der **Gruppenskulptur** arbeitet laut Katsari (Κάτσαρη 2018: 8) eine Gruppe von Lernenden zusammen, um eine physische „Skulptur“ zu erschaffen, die ein bestimmtes Konzept, eine Szene, eine Beziehung oder ein Thema darstellt. Diese Methode nutzt den menschlichen Körper als Ausdrucksmittel, um abstrakte Ideen oder narrative Inhalte visuell und symbolisch greifbar zu machen. Im Gegensatz zur Standbildtechnik, die auf statischen und realistischen Darstellungen basiert, ist die Gruppenskulptur weniger an realistische Körperhaltungen gebunden und kann kreative, ungewöhnliche oder stilisierte Formen annehmen, um die dargestellten Inhalte zu betonen.

Die Methode **Raum dazwischen** fordert die Lernenden auf, bewusst die räumliche Beziehung zwischen sich und anderen zu gestalten. Dies kann nach Advi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 97) durch die Entfernung, Nähe oder Bewegung innerhalb des Raums geschehen, um bestimmte emotionale oder soziale Dynamiken darzustellen. Sie zielt darauf ab, die Beziehungen zwischen den Figuren oder den Gruppenmitgliedern durch den physischen Raum zu erkunden und darzustellen.

Abschließend erhalten die Lernenden die Gelegenheit, durch **Bewegungsaktivitäten**, die für unterschiedliche Altersgruppen angepasst sind, Bedeutungen nonverbal auszudrücken und zu verhandeln. Eine weit verbreitete Übung in diesem Kontext ist die „Spiegeltechnik“ oder eine tänzerische Darbietung, bei der die Teilnehmer durch koordinierte Bewegung und Interaktion symbolische und emotionale Inhalte vermitteln (ebd.: 97-99).

Diese Dramaaktivitäten basieren auf einem handlungsorientierten Ansatz, der den Lernenden in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt. Sie fördern aktives, erfahrungsbasiertes Lernen und tragen dazu bei, dass die Lernenden die Zielsprache in einem bedeutungsvollen Kontext erleben. Darüber hinaus bieten sie eine hohe Motivation, da sie Abwechslung und Kreativität in den Unterricht bringen.

Nicht alle dramapädagogischen Techniken lassen sich jedoch gleichermaßen effektiv im Fremdsprachenunterricht anwenden. Techniken wie das Standbild, die Rolle an der Wand, das Modellieren, oder die Gedankenverfolgung eignen sich besonders gut, da sie nonverbale Elemente mit Sprachproduktion und Reflexion kombinieren. Im Gegensatz dazu können Techniken wie Zeremonien und Rituale oder Telefongespräche unter Umständen eine höhere sprachliche Kompetenz oder kulturelles Vorwissen voraussetzen, was ihre direkte Anwendung im Fremdsprachenunterricht für Anfänger erschwert. Pädagogisch gesehen erfordern solche Aktivitäten eine sorgfältige Auswahl und Anpassung der Techniken durch die Lehrkraft. Besonders wichtig ist die Gestaltung von Szenarien, die den sprachlichen und sozialen Bedürfnissen der Lernenden entsprechen, um ihren Einsatz im Zweitspracherwerb effektiv und zielführend zu gestalten.

## 4.3 Schlüsselrollen im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht

Im dramapädagogischen Kontext ist es von zentraler Bedeutung, die verschiedenen Rollen, die sowohl Lehrende als auch Lernende einnehmen, zu verstehen. Diese Rollen prägen maßgeblich den Verlauf des Unterrichts und tragen wesentlich zur Förderung eines aktiven und interaktiven Lernprozesses bei. Im folgenden Abschnitt werden die verschiedenen Rollen von Lehrkräften, Lernenden und Lehrmaterialien detailliert betrachtet, um die Dynamik des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts zu verdeutlichen. Dabei wird auch der Einfluss auf die soziale und sprachliche Entwicklung der Lernenden aufgezeigt, die nicht nur durch passives Lernen, sondern vor allem durch aktive Teilnahme und Zusammenarbeit geprägt wird.

### 4.3.1 Die Rolle von Lehrkräften

Bolton (1984: 81-82) stellt eine abweichende Sichtweise zum Konzept des Spiels im Vergleich zu Slade dar. Während Slade das Spiel als eine Form des individuellen Selbstaustauschs betrachtet, die den natürlichen Entwicklungsprozessen folgt, interpretiert Bolton das Spiel als eine strukturierte Aktivität, die innerhalb festgelegter Regeln stattfindet. Anstatt den Begriff „**Play**“ zu verwenden, bevorzugt er den Begriff „**Game**“, was darauf hinweist, dass Spiel zwar Freiheit ermöglicht, diese Freiheit jedoch durch die Regeln des Spiels begrenzt wird. In diesem Kontext sind die Regeln entscheidend, da sie die Struktur und den Rahmen der Aktivitäten definieren und so die Freiheit der Teilnehmer einrahmen (Bolton 1992: 52).

Nach Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή, Χατζιγεωργίου 2007: 29) übernimmt die Lehrkraft in einem solchen Modell die Rolle des **Vermittlers** und **Moderators** des Lernprozesses. Sie wendet die **Scaffolding-Methode von Bruner** an, die in Kapitel zwei erläutert wird, und sorgt dafür, dass der Unterricht sowohl strukturiert als auch flexibel bleibt. Zunächst wählt die Lehrkraft ein Thema aus, das für die Lernenden von Interesse ist, um sicherzustellen, dass die Auseinandersetzung mit dem Thema relevant und motivierend ist. Daraufhin formuliert sie eine zentrale Frage, die es zu erforschen gilt, und plant den Unterrichtsverlauf so, dass die Lernenden durch gezielte und angepasste Dramaaktivitäten die Möglichkeit haben, ihre Erfahrungen zu machen. Diese Aktivitäten sind darauf ausgelegt, Reflexion und tiefes

Nachdenken zu fördern, sodass das angestrebte Wissen und Verständnis erreicht werden können. Die Lehrkraft koordiniert und steuert dabei den gesamten Prozess, um den Lernenden zu ermöglichen, innerhalb der festgelegten Regeln der Aktivität die nötige Freiheit für kreativen Ausdruck und Erkenntnis zu erfahren.

Richards und Rodgers identifizieren eine Vielzahl von Rollen, die Lehrkräfte im Rahmen des kommunikativen Fremdsprachenunterrichts übernehmen können. Diese Rollen variieren je nach didaktischem Ansatz und Unterrichtskonzept. Besonders im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht lassen sich einige zentrale Rollen hervorheben, die die vielfältigen Aufgaben der Lehrkraft verdeutlichen (Schewe 1993: 293).

Eine der wesentlichen Rollen ist der „**Facilitator**“. In dieser Funktion fördert die Lehrkraft die Kommunikation zwischen den Lernenden oder zwischen den Lernenden und einer spezifischen Aufgabe. Sie schafft ein unterstützendes Umfeld, das die Interaktion erleichtert, ohne den Lernprozess selbst zu dominieren. Dadurch wird die Autonomie der Lernenden gestärkt, während gleichzeitig ihre kommunikativen Fähigkeiten gefördert werden (ebd.).

Die Lehrkraft übernimmt zudem die Rolle **einer unabhängigen TeilnehmerIn**, indem sie sich aktiv in die Sprachgruppe einbringt. Diese Rolle ermöglicht es, auf Augenhöhe mit den Lernenden zu interagieren und eine dynamische Gruppenatmosphäre zu schaffen. Die Lehrkraft agiert hier nicht als autoritäre Instanz, sondern als gleichberechtigtes Mitglied, das die Interaktion authentisch mitgestaltet (ebd.).

Als „**Berater**“ steht die Lehrkraft den Lernenden bei sprachlichen Herausforderungen zur Seite. Sie hilft, Brücken zwischen der Intention des Sprechenden und der Interpretation des Zuhörenden zu schlagen. Dies geschieht durch gezieltes Paraphrasieren oder Reformulieren problematischer Aussagen, um die Verständigung zu erleichtern und sprachliche Unsicherheiten zu überwinden (ebd.).

Darüber hinaus fungiert die Lehrkraft als „**Manager**“ oder im dramapädagogischen Kontext treffender als „**Regisseur**“. In dieser Rolle schafft sie einen organisatorischen und methodischen Rahmen für kommunikative Aktivitäten. Während und nach diesen Aktivitäten

gibt sie gezielte Impulse, die den Reflexionsprozess anregen und dazu beitragen, die Dynamik und Effektivität der Gruppendiskussionen zu optimieren (ebd.).

Diese vielfältigen Rollen verdeutlichen, dass die Lehrkraft im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht nicht nur als **Wissensvermittler** agiert, sondern vielmehr als **Moderator, Impulsgeber** und **Begleiter** des Lernprozesses. Ihr Ziel ist es, ein interaktives und kooperatives Lernumfeld zu schaffen, in dem die Lernenden ihre sprachlichen und sozialen Kompetenzen ganzheitlich entwickeln können.

Aus diesen Gründen erfordert die Arbeit der Lehrkraft Mut, ihrer Intuition zu vertrauen, die Situation bewusst wahrzunehmen und mit der Komplexität sowie Vielfalt kreativer Prozesse in der Theaterpädagogik umzugehen. Oft ist Mut erforderlich, um spielerisch zu agieren und damit eine Grundlage für Kreativität zu schaffen, sodass die Lernenden sich selbst besser verstehen können. Die Lehrkraft muss bereit sein, Risiken einzugehen und die Unvollständigkeit von Prozessen in der Lehre zu akzeptieren (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011: 64-65).

### 4.3.2 Die Rolle von Lehrmaterialien

Lehrmaterialien spielen eine zentrale Rolle im Unterricht, insbesondere in der kommunikativen Sprachvermittlung. Laut Richards und Rodgers (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011: 293- 294) beeinflussen Lehrmaterialien die Qualität der Interaktion und der Sprachverwendung im Klassenzimmer. Ihre Funktion besteht darin, die kommunikativen Fähigkeiten der Lernenden zu fördern und die aktive Nutzung der Zielsprache zu unterstützen. Die Autoren bieten eine Vielzahl von Beispielen für Lehrmaterialien, die in diesem Kontext verwendet werden können, darunter vorbereitete Texte für den Unterricht, Realia, nämlich authentische Gegenstände oder Materialien aus der realen Welt, sowie Materialien, die Bestandteil spezifischer Übungen oder Aktivitäten sind, wie etwa Informationskarten oder Zeichnungen für simulierte Szenarien (ebd.).

Trotz der umfangreichen Liste von Beispielen bleibt in ihrem Ansatz unklar, welche spezifische didaktische Funktion jedes Material in einer bestimmten Unterrichtseinheit erfüllen soll. In einem dramapädagogischen Kontext für den Fremdsprachenunterricht gibt es grundsätzlich keine festen Beschränkungen hinsichtlich der Wahl der Materialien: Jedes

Material kann verwendet werden, solange es didaktisch sinnvoll und funktional innerhalb eines fiktiven Rahmens der Handlung eingesetzt werden kann. Das bedeutet, dass in einem dramaorientierten Fremdsprachenunterricht das Material nicht nur als unterstützendes Hilfsmittel zur Sprachvermittlung dient, sondern als integraler Bestandteil des Lernprozesses, der den Lernenden sowohl kognitiv als auch emotional an das Thema heranführt (ebd.).

Die Rolle der Lehrmaterialien im dramapädagogischen Unterricht geht über die bloße Sprachvermittlung hinaus. Sie ermöglichen den Lernenden, in eine andere Welt einzutauchen, Perspektiven zu wechseln und unterschiedliche kulturelle sowie soziale Dimensionen zu erleben. In diesem Zusammenhang wird das Material zu einem Werkzeug, das nicht nur das sprachliche Lernen unterstützt, sondern auch die interkulturelle Kompetenz und die sozialen Fähigkeiten der Lernenden fördert. So können Materialien wie Rollenkarten, Theatertexte oder alltägliche Gegenstände dazu beitragen, dass die Lernenden nicht nur ihre sprachlichen Fähigkeiten erweitern, sondern auch ein tieferes Verständnis für die Welt um sie herum entwickeln.

### **4.3.3 Die Rolle der Lernenden**

Die Rolle der Lernenden im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch ihre aktive, kooperative und vermittelnde Funktion aus. Obwohl die Rolle der Lernenden in der kommunikativen Methode des Fremdsprachenunterrichts, wie von Richards und Rodgers beschrieben, eher vage bleibt, wird besonders die kooperative Dimension betont. Dies bedeutet, dass Lernende nicht nur für ihren eigenen Lernprozess verantwortlich sind, sondern auch eine Vermittlerrolle einnehmen, bei der sie Brücken zwischen ihrer eigenen Perspektive und den Sichtweisen anderer Lernender bauen (Toivanen, Komulainen & Ruismäki 2011: 292-293).

Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird diese kooperative Rolle bewusst gefördert. Das Lernen findet in einem gemeinschaftlichen und interaktiven Kontext statt, in dem Sinn und Bedeutung kontinuierlich verhandelt werden. Dieser Prozess des Aushandelns geschieht auf verschiedenen Ebenen: zwischen einzelnen Lernenden innerhalb kleiner Gruppen, zwischen den Lernenden und der Lehrkraft sowie zwischen unterschiedlichen Gruppen. Diese dynamische Interaktion trägt dazu bei, dass die Lernenden nicht nur

sprachliche Kompetenzen erwerben, sondern auch soziale und kommunikative Fähigkeiten entwickeln (ebd.).

Darüber hinaus werden Lernende ermutigt, Verantwortung für den gemeinsamen Lernprozess zu übernehmen. Sie agieren als aktive Mitgestalter des Unterrichts und tragen durch ihre Beiträge, Perspektiven und Interaktionen zur Schaffung eines lebendigen und authentischen Lernumfelds bei. Dies fördert nicht nur die Selbstständigkeit, sondern auch die Fähigkeit, Perspektiven anderer zu verstehen und in den eigenen Lernprozess zu integrieren.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass die Rolle der Lernenden im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht weit über die passive Aufnahme von Wissen hinausgeht. Sie agieren als aktive Teilnehmer, Vermittler und Kooperationspartner, die durch ihre Interaktionen nicht nur ihre eigenen sprachlichen Fähigkeiten stärken, sondern auch zur Entwicklung einer lernförderlichen Gruppenatmosphäre beitragen. Diese Rollenverteilung unterstreicht den ganzheitlichen Ansatz des dramapädagogischen Unterrichts, der sowohl die individuellen als auch die sozialen Dimensionen des Lernens einbezieht.



## 5. Dramatische Grundkompetenzen

Ein erfolgreicher Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch Methoden aus, die die Lernenden aktiv einbinden und ihre Sprachfähigkeiten ganzheitlich fördern. Die Dramapädagogik bietet dabei einen kreativen und handlungsorientierten Zugang, der insbesondere die mündliche Kommunikation stärkt, aber auch Schreib-, Lese- und Hörkompetenzen gezielt weiterentwickelt. Indem Sprache in bedeutungsvollen Kontexten erlebt und angewendet wird, entstehen authentische Sprechansätze, die den Spracherwerb auf natürliche Weise unterstützen.

Die Unterkapitel beleuchten die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten und zeigen auf, wie dramatische Aktivitäten durch kreative, handlungsorientierte Methoden nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit, sondern auch das Verständnis und die Reflexion fördern. Zudem wird verdeutlicht, wie diese Techniken eine aktive und motivierende Lernumgebung schaffen, die den Lernenden erlaubt, ihre Kenntnisse in authentischen und interaktiven Kontexten anzuwenden. Dramapädagogik wird dabei als integraler Bestandteil eines ganzheitlichen Sprachunterrichts betrachtet, der nicht nur sprachliche Kompetenzen, sondern auch soziale und interkulturelle Fähigkeiten stärkt.

### 5.1 Lesekompetenz und Drama

Die Förderung der Lesekompetenz im dramapädagogischen Kontext basiert auf der Überwindung traditioneller, analytisch-textzentrierter Übungsansätze zugunsten einer handlungsorientierten und kreativen Auseinandersetzung mit Texten. Dramapädagogische Methoden heben dabei hervor, dass die Details eines Textes nicht isoliert analysiert werden sollten, sondern als Impulsgeber für szenische Inszenierungen dienen können (Schewe 1993: 185-186).

Statt einer rein rezeptiven Textverarbeitung ermöglichen diese Methoden, dass die Lernenden durch das Lesen und Verstehen der Texte in der Lage sind, diese in dramatische Aktivitäten umzusetzen. Diese Herangehensweise verleiht dem Text eine funktionale Rolle, die über die bloße inhaltliche Erschließung hinausgeht und die Lernenden dazu ermutigt, ihre Kreativität einzubringen und das Gelesene eigenständig zu interpretieren (ebd.).

Ein weiterer zentraler Aspekt ist, dass der Text im Rahmen einer solchen Arbeitsweise aufgelöst wird und somit die Grundlage für Improvisationen und szenische Transformationen bildet. Dieses Vorgehen erfordert ein tiefgehendes Verständnis des Materials, da die Inszenierung nur gelingen kann, wenn die Textdetails lesend erfasst und interpretiert wurden. Die Kombination von Leseverstehen und darstellendem Spiel ermöglicht somit eine ganzheitliche und motivierende Lernumgebung, die den Lernenden sowohl analytische als auch kreative Kompetenzen vermittelt (ebd.).

Phasen	A Vor dem Lesen		B Während des Lesens	C Nach dem Lesen
I Teilpro- zesse	a) Aktivierung von Vorwissen b) Überlegungen zum Textumfeld	Antizipation	a) Verarb. von Graphem- kollokationen b) Verarb. von Wortformen c) Anw. von Bedeutungser- schließungsstrategien d) semantisch-syntaktische Verarb. e) satzübergreifende Verarb. (Referenz/log. Verbindung/ Textstruktur)	a) Zusammen- fassung b) (kritische) Überl. zu den Textaussagen c) Einschätzung der Textrelevanz für den Tätigkeitszu- sammenhang
II Lesehandlungsformen			a) selektives Lesen b) kursorisches Lesen	
III metakognitive Handlungssteuerung				

Abb.5. Phasen und Teilprozesse in Lesehandlungen (Schewe 1993: 186)

Ferner kommen die Lernenden bei der Lektüre literarischer Werke mit den syntaktischen und grammatischen Strukturen der Zielsprache in Kontakt, wie beispielsweise Präpositionen, die gezielt in der Sensibilisierungsphase bearbeitet werden können. Diese Phase dient dazu, die Aufmerksamkeit der Lernenden auf spezifische grammatische Phänomene zu lenken und sie mit deren Gebrauch durch gezielte Impulse vertraut zu machen. Durch das Lesen der Texte haben die Lernenden die Möglichkeit, die syntaktischen Strukturen der Sprache zu erkennen, die sie in den folgenden Phasen, der Kontextualisierungsphase und der Intensivierungsphase, aktiv anwenden werden. In diesen Phasen werden die erlernten grammatischen Phänomene durch verschiedene dramatische Szenarien gezielt eingesetzt. Diese didaktische und methodologische Abfolge fördert nicht nur die grammatische Kompetenz, sondern unterstützt auch die ganzheitliche sprachliche Entwicklung der Lernenden (Fratini 2008: 48).

## 5.2 Hörkompetenz und Drama

Hörtexte stellen ein vielseitiges und effektives didaktisches Instrument im DaF-Unterricht dar. Sie bieten Lernenden nicht nur die Möglichkeit, ihre Hörverstehenskompetenz zu verbessern, sondern fördern auch eine aktive und kreative Auseinandersetzung mit der Zielsprache. Anders als visuelle Medien fordern Hörtexte die Lernenden dazu auf, Leerstellen mit ihrer eigenen Fantasie zu füllen, wodurch das Hörverständnis zu einer produktiv-gestaltenden Tätigkeit wird (Ikonomou 2014: 145).

Ein zentraler Vorteil der Arbeit mit Hörtexten im DaF-Unterricht ist die Stärkung der Fähigkeit und Kultur des Zuhörens, die in der modernen, stark visuell geprägten Medienwelt zunehmend verloren geht. Hörtexte fördern eine aktive Rezeptionshaltung, indem sie akustische Reize wie Sprache, Geräusche und Musik bereitstellen, die durch andere sinnliche Wahrnehmungen ergänzt werden müssen. Dieser Prozess regt die Fantasie und das Reflexionsvermögen der Lernenden an und fördert somit ihre kreative und kritische Auseinandersetzung mit der Sprache (ebd.).

Die Vielfalt der einsetzbaren Hörtextarten erweitert die Anwendungsmöglichkeiten im Unterricht erheblich. Nach Ikonomou (ebd.: 146) gehören dazu unter anderem:

- **Narrative Hörspiele**, die eine (fiktionale) Realität darstellen.
- **Experimentelle Hörspiele**, die Geräusche und Musik gleichberechtigt neben Sprache stellen, wie im Neuen Hörspiel.
- **Hörbücher**, die epische Texte oder innere Monologe präsentieren.
- **Lyrik**, sowohl traditionelle als auch moderne experimentelle Poesie.
- **Journalistische Texte**, wie Nachrichten oder Radiodokumentationen, die den Umgang mit authentischen Alltagssituationen fördern.
- **Didaktische Hörtexte**, die speziell für den DaF-Unterricht konzipiert wurden.

Die didaktische Nutzung von Hörtexten lässt sich in zwei Ansätze unterteilen: **rezeptiver** und **produktiver Einsatz**. Im rezeptiven Ansatz stehen das Verstehen und Interpretieren im Vordergrund, während im produktiven Ansatz die Lernenden eigene Hörtexte erstellen, was ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit und Kreativität fördert (ebd.).

Zentrale Aspekte der Förderung von Hörverstehenskompetenzen im Fremdsprachenunterricht umfassen insbesondere die Kombination **rezeptiver** und **produktiver Ansätze**. Durch eine Kombination von **Übungen zur Lenkung der Hörerwartung vor dem Hören** und **Übungen zur Kontrolle des Hörprozesses nach dem Hören** wird es den Lernenden ermöglicht, zunächst ein **globales Verständnis** des Textes zu entwickeln und anschließend durch gezielte Aufgaben **detailliertere Inhalte** zu erschließen (Schewe 1993: 182). Die Übungen werden in den folgenden fünf Formen unterschieden:

- **Hördiskrimination:** Förderung der auditiven Wahrnehmung von spezifischen Klängen und Tönen.
- **Semantisierung:** Aufbau semantischer Verbindungen und Bedeutungserschließung.
- **Textstrukturierung:** Erkennen syntaktischer Strukturen und Textkohärenz.
- **Situations- und Intentionsbestimmung:** Verstehen von Kontext und Sprecherintention.
- **Sprachwissen:** Vermittlung von Merkmalen der gesprochenen Sprache (z. B. Prosodie) (ebd.).

Anschließend wird durch die **pantomimische Darstellung** von Textinhalten eine Verbindung zwischen auditiver und motorischer Verarbeitung hergestellt. Die Lernenden setzen das Gehörte in körperliche Handlungen um, wodurch eine tiefere Verankerung der Inhalte ermöglicht wird. Diese Methode überwindet die reine Rezeptivität, indem sie die innere Lernbewegung (Speicherung des Gehörten) in eine äußere Lernbewegung überführt. So wird der Text nicht nur kognitiv erfasst, sondern durch physische Nachstellung unmittelbar erlebt (ebd.: 184).

Darüber hinaus fördert die Übung die Gedächtnisleistung und das Textverständnis, indem sie die Lernenden zur interaktiven Rekonstruktion anleitet. Nachdem die Teilnehmer pantomimische Handlungen ausgeführt haben, dient diese szenische Stimulusaktivität als Grundlage für die Verbalisierung der jeweiligen Textteile. Dieser Prozess unterstützt nicht nur das Verständnis, sondern trägt auch zur Förderung von Kohärenz und sprachlichem Ausdruck bei (ebd.).

Die ästhetische Dimension dieser Aktivitäten, etwa durch unterschiedliche Lesegeschwindigkeiten oder überraschende Intonationen, regt die Aufmerksamkeit und das kreative Denken der Lernenden an. Diese unerwarteten Variationen bieten neue Perspektiven auf den Textinhalt und intensivieren die Auseinandersetzung mit dem Gehörten. Gleichzeitig erzeugt die Absurdität mancher Texte emotionale Reaktionen wie Lachen oder Verwunderung. Solche emotionalen Momente fördern die Lernmotivation und die Erinnerung an den Text (ebd.: 184-185).

Zusammenfassend zeigt sich, dass die dramapädagogische Arbeit eine wertvolle Bereicherung für den Fremdsprachenunterricht darstellt. Durch den Einsatz von Pantomime und interaktiven Übungen wird die Hörkompetenz auf innovative Weise gefördert, indem sie Lernende nicht nur zum Zuhören, sondern auch zum aktiven Verarbeiten und kreativen Umgang mit Sprache anregt. Dieses didaktische Konzept verbindet auditive, kognitive und emotionale Dimensionen des Lernens und schafft so eine integrative Grundlage für nachhaltigen Spracherwerb.

### **5.3 Schreibkompetenz und Drama**

Dramapädagogische Aktivitäten bieten eine effektive Methode, um die Schreibkompetenz im Fremdsprachenunterricht zu fördern. Schreibübungen werden hier nicht als isolierte Aufgaben verstanden, sondern als integraler Bestandteil eines kreativen und handlungsorientierten Unterrichts eingebunden, der auf situativen Vorgaben basiert und die Lernenden zur kreativen Auseinandersetzung mit der Zielsprache motiviert (Schewe 1993: 186-188).

Schreibaufgaben sind eng mit dem dramatischen Handlungskontext verknüpft. Sie dienen dazu, die Handlung voranzutreiben oder zu reflektieren, beispielsweise durch das Verfassen

von Tagebüchern, Drehbüchern oder Briefen. Solche Aufgaben entstehen aus der Notwendigkeit der Szene und fördern somit eine tiefere sprachliche Auseinandersetzung. Durch situative Schreibaufträge wie das Umformulieren klassischer Werke in neue Kontexte, z. B. die Erstellung eines Werbeprospekts oder das Kommentieren von Drameninszenierungen, wird der phantasievolle Umgang mit der Zielsprache unterstützt. Diese Aufgaben gehen über rein sprachliche Korrektheit hinaus und betonen die kreative Nutzung der Sprache (ebd.).

Schreibaufgaben ermöglichen den Lernenden, die im szenischen Spiel gemachten Erfahrungen zu reflektieren. Diese Reflexion stärkt die Fähigkeit, sprachliche und narrative Elemente gezielt einzusetzen, und schafft eine Brücke zwischen produktiven und rezeptiven Fähigkeiten.

Lehrkräfte sollen außerdem in Erwägung ziehen, dass sie nicht nur als Vermittler agieren, sondern auch als Modelle, indem sie ihre eigene Schreib kreativität einbringen. Lernende übernehmen gleichzeitig die Rollen von Autoren und Schauspielern, was ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit und narrative Kompetenz fördert. Der gemeinsame kreative Prozess stärkt zudem die Dynamik innerhalb der Gruppe (ebd.).

Das Schreiben ist nicht nur eine Übung zur sprachlichen Entwicklung, sondern auch ein Werkzeug, um den Lernprozess ganzheitlich zu gestalten. Es wird zu einem zentralen Element der szenischen Improvisation und trägt dazu bei, sprachliche, soziale und kreative Kompetenzen gleichermaßen zu fördern (ebd.).

Kalaitzi und Theocharis (2023: 37-38) präsentieren, wie narrative Elemente gezielt zur Förderung der Schreibkompetenz eingesetzt werden können. Sie umfasst vier Phasen (narrative Struktur, Intertextualität, Plot-Subversion, narrative Rahmung), die durch kreative Aktivitäten wie das Verändern von Märchen und Mythen oder das Retelling bekannter Geschichten umgesetzt werden. Der Ansatz verbindet funktionales Schreiben mit kreativen Techniken und schafft durch unterstützende Materialien wie Musik und visuelle Reize ein förderliches Umfeld. Diese methodische Vielfalt zeigt Parallelen zu dramapädagogischen Ansätzen, bei denen Schreibübungen integraler Bestandteil einer kreativen und handlungsorientierten Sprachförderung sind.

## 5.4 Sprechkompetenz und Drama

Die Förderung der Sprechkompetenz spielt eine zentrale Rolle im DaF-Unterricht und dramapädagogische Ansätze bieten hierbei eine effektive Methode, um Lernende aktiv und ganzheitlich einzubinden. Sinisi (2009: 22-24) hebt die Herausforderungen und Defizite im Fremdsprachenunterricht hervor, insbesondere in Bezug auf die Förderung der mündlichen Kommunikationskompetenz. Obwohl die kommunikative Wende die Bedeutung authentischer sprachlicher Interaktion betont, weisen gängige Lehrmaterialien Defizite auf, wie das Fehlen von Konflikten im Sprechwechsel, Überlappungen bzw. Unterbrechungen, interaktiven Sprecher- oder Hörersignalen, Aufmerksamkeitssignalen, Signalen des Nicht-Verstehens und Routineformeln. Solche Merkmale sind jedoch entscheidend für die Vermittlung **pragmatischer, diskursiver und strategischer Kompetenzen**, die für erfolgreiche interkulturelle Kommunikation unerlässlich sind.

Anschließend werden in Lehrwerken zentrale **syntaktische Phänomene** der gesprochenen Sprache, wie Links- und Rechtsversetzung, Satzverschränkung, Ausklammerung, Satzabbruch und Wiederholungen, nicht ausreichend berücksichtigt. Ferner ist die Vermittlung von **Modalpartikeln** ausschlaggebend, da sie eine zentrale Rolle für idiomatische und kontextuelle Bedeutungsnuancen haben. Diese Elemente, die die "chaotische Seite" der Sprache darstellen, können nicht isoliert, sondern nur im Kontext erworben werden. Beispielsätze, in denen Modalpartikeln wie „doch“, „halt“ und „denn“ vorkommen, illustrieren, wie Dramaaktivitäten sprachliche Vielfalt und situative Angemessenheit fördern können (ebd.: 34-35).

Authentische Materialien, einschließlich literarischer Texte, bieten Potenzial, die Sprechkompetenz zu fördern, da sie eine Brücke zwischen Kunst- und Alltagssprache schlagen. Ein wesentlicher Vorteil des dramapädagogischen Ansatzes liegt in der Verknüpfung von verbaler, paraverbaler und nonverbaler Kommunikation. Übungen, die auf den Einsatz von Körpersprache, Stimme, Intonation und Mimik abzielen, ermöglichen den Lernenden, die Gesamtheit der Kommunikation zu erleben und zu trainieren. Dies fördert nicht nur die korrekte Artikulation und Aussprache, sondern auch die Fähigkeit, Emotionen und Bedeutungen auf vielfältige Weise zu vermitteln (ebd. 24-25).

Darüber hinaus bietet Drama eine Plattform für authentische Sprachsituationen. Durch die Arbeit an Rollenspielen, Dialogen und Szenen erhalten Lernende die Möglichkeit, die Zielsprache in realitätsnahen Kontexten zu üben. Die Schüler schlüpfen in verschiedene Rollen und setzen sich aktiv mit der Sprache auseinander, indem sie diese in interaktiven und kooperativen Szenarien anwenden. Dieser Ansatz hilft, Hemmungen abzubauen und fördert das selbstbewusste Sprechen (Kumar, Qasim, Mansur & Shah 2022: 374-375).

Studien beweisen, dass die Lernenden durch dramabasierte Rollenspiele ihre Fähigkeit zur produktiven Sprachverwendung, insbesondere beim Sprechen, verbessern. Die Ergebnisse verdeutlichen, dass Dramaaktivitäten, wenn sie effektiv gestaltet und angewandt werden, eine positive Wirkung auf die Lernresultate der Studierenden haben können. Dieses Ergebnis deutet darauf hin, dass die Einführung von Rollenspielen in den Unterricht mit Sensibilität und gezielter Unterstützung erfolgen sollte, um auch schüchterne Lernende einzubeziehen (Alam, Hameed, Kobylarek, Madej & Ahmad 2023: 58).

Nach Holman (2022: 18) fördern vokale Aufwärmübungen wie Zungenbrecher und chorisches Lesen die suprasegmentalen Aspekte der Aussprache, darunter Tonhöhe, Lautstärke, Betonung und Intonation. Diese Aktivitäten helfen den Lernenden, problematische Laute gezielt zu verbessern und ein natürliches Sprachmuster zu entwickeln. Klassische Zungenbrecher wie „She sells sea shells“ unterstützen die Kontrolle über spezifische Laute und optimieren Geschwindigkeit sowie Präzision des Sprechens. Durch diese kreativen Übungen wird das Verständnis für sprachliche Nuancen vertieft und die aktive, eigenständige Sprachverwendung gefördert.

Zusammenfassend stellen dramapädagogische Ansätze eine effektive Methode zur Förderung der Sprechkompetenz im DaF-Unterricht dar. Sie verbinden kreatives, körperliches und emotionales Lernen und schaffen ein Umfeld, das die Lernenden dazu ermutigt, Sprache aktiv und selbstbewusst zu nutzen. Die Kombination aus authentischen Kontexten, ganzheitlicher Kommunikation und reflexivem Lernen macht Drama zu einem wertvollen Instrument für die Entwicklung mündlicher Fertigkeiten.



## 6. Praktische Anwendung

In diesem Kapitel werden die zentralen Aspekte der praktischen Umsetzung der vorliegenden Arbeit dargestellt. Dabei werden zunächst die Forschungsfragen erläutert, gefolgt von einer Beschreibung des verwendeten Lehrbuchs sowie des Schülerprofils. Anschließend wird der Fokus auf die Durchführung der praktischen Aktivitäten gelegt, bevor die Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Anwendung detailliert präsentiert werden.

### 6.1 Forschungsfragen

Zahlreiche Untersuchungen haben sich mit der Umsetzung von Dramaaktivitäten im Fremdsprachenunterricht befasst und ihre Vorzüge in Bezug auf den Fremdsprachenerwerb hervorgehoben. Wie im vierten Kapitel erwähnt, weisen Avdi und Chatzigeorgiou (Αυδή & Χατζηγεωργίου 2007: 91-94) darauf hin, dass dramapädagogische Techniken, wie beispielsweise die Improvisation, es den Lernenden ermöglichen, Sprache in realistischen und kreativen Kontexten zu verwenden. Hyacinth (1990: 234-239) betont, dass diese Methoden den aktiven Gebrauch der Zielsprache fördern und Hemmungen beim Sprechen abbauen. Sie ermöglichen auch eine intensivere Beschäftigung mit Lese-, Hör-, Sprech- und Schreibfertigkeiten, da sie auf interaktiven und kooperativen Prinzipien beruhen (Knibbeler 1989: 21).

Besonderes Augenmerk wird in diesem Zusammenhang auch darauf gelegt, ob die Lernenden durch dramatische Aktivitäten motivierter sind, sich aktiv mit Sprache zu beschäftigen. Nach Holman (2022: 15-16) haben handlungsorientierte Methoden, wie z.B. Rollenspiele, eine motivierende Wirkung, da sie einen spielerischen und zugleich praktischen Zugang zur Sprache bieten. Diese Motivation trägt wesentlich dazu bei, dass die Lernenden den Sprachinhalt schneller aufnehmen und ihn besser behalten.

Diese Studien verdeutlichen die potenziellen Vorteile dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht. Dennoch bleibt die Frage offen, wie effektiv der Einsatz solcher Aktivitäten in spezifischen Unterrichtskontexten ist und inwieweit die Auswahl geeigneter Lehrmaterialien den Lernerfolg beeinflusst.

Vor diesem theoretischen Hintergrund ergibt sich das Ziel des praktischen Teils dieser Arbeit: die Wirksamkeit dramapädagogischer Aktivitäten im DaF-Unterricht zu analysieren und aufzuzeigen, inwiefern diese didaktischen Ansätze zur Förderung der sprachlichen, interkulturellen und sozialen Kompetenzen der Lernenden beitragen können. Im Zentrum der Untersuchung steht die Frage, der Eignung der ausgewählten Aktivitäten und des verwendeten Unterrichtsmaterials im Hinblick auf die spezifische Zielgruppe, in der sie angewendet werden, zu analysieren. Um diese Zielsetzung zu erreichen, werden die folgenden Forschungsfragen formuliert:

Erstens wird untersucht, inwiefern die dramapädagogischen Aktivitäten die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden fördern. Dabei liegt der Fokus darauf, wie sich diese Aktivitäten auf die mündliche und schriftliche Ausdrucksfähigkeit, die Lese- und Hörkompetenz sowie auf die allgemeine Sprachverwendung der SchülerInnen auswirken. Durch die gezielte Integration von dramatischen Methoden sollen authentische Lernkontexte geschaffen werden, die es den Lernenden ermöglichen, die Sprache aktiv und situationsbezogen anzuwenden.

Zweitens widmet sich die Untersuchung der Frage, welchen Einfluss die dramapädagogischen Aktivitäten auf das interkulturelle Verständnis und die sozialen Kompetenzen der Lernenden haben. Der interkulturelle Aspekt spielt insbesondere im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“ eine zentrale Rolle, da die Vermittlung von kulturellen Inhalten und Werten untrennbar mit dem Sprachlernen verbunden ist. Gleichzeitig wird analysiert, ob und wie die kooperativen und kreativen Elemente der dramapädagogischen Ansätze dazu beitragen, soziale Fähigkeiten wie Teamarbeit, Empathie und Kommunikationsbereitschaft zu stärken.

Die Beantwortung dieser Forschungsfragen dient dazu, die Effektivität der angewendeten dramapädagogischen Ansätze umfassend zu bewerten. Darüber hinaus sollen die Ergebnisse dieser Untersuchung als Grundlage für praxisorientierte Handlungsempfehlungen zur Optimierung des DaF-Unterrichts dienen. Ziel ist es, ein Unterrichtskonzept zu entwickeln, das sowohl die sprachlichen als auch die interkulturellen und sozialen Kompetenzen der Lernenden nachhaltig fördert und gleichzeitig den spezifischen Bedürfnissen der Zielgruppe gerecht wird.

## 6.2 Beschreibung des verwendeten Lehrwerks

Im Rahmen des praktischen Teils dieser Arbeit wird das Lehrwerk Faust aus der Reihe der Cideb Black Cat-Verlage verwendet (Seiffarth: 2010)<sup>1</sup>. Dieses Buch stellt eine vereinfachte und didaktisch adaptierte Version des berühmten Dramas „Faust“ von Johann Wolfgang von Goethe dar und richtet sich an Lernende des Sprachniveaus B1. Mit einem Umfang von etwa 100 Seiten ist das Lehrwerk speziell darauf ausgerichtet, literarische Inhalte in einer für Fremdsprachenlernende zugänglichen Weise zu präsentieren, ohne den Kern und die ästhetische Wirkung des ursprünglichen Werks zu verlieren.

Eine der herausragenden Eigenschaften des Buches ist seine reichhaltige Illustration, die die Erzählung visuell unterstützt und das Verständnis der Handlung erleichtert. Diese visuelle Gestaltung dient nicht nur der Motivation der Lernenden, sondern hilft auch dabei, komplexe literarische Inhalte anschaulich und lebendig darzustellen.

Zusätzlich enthält das Buch einführende Kapitel, die dem Leser grundlegende Informationen über die Epoche und das Werk vermitteln. Diese Abschnitte beleuchten, wann das Werk erstmals erschien und gedruckt wurde, wer Faust in Wirklichkeit war und erklären die Begriffe der Wanderärzte und Alchemisten. Solche Hintergrundinformationen sind essenziell, um das Verständnis für die historischen und kulturellen Kontexte des Dramas zu vertiefen und den Lernenden ein umfassendes Bild der behandelten Thematik zu bieten.

Ferner kombiniert die didaktische Struktur des Lehrwerks die literarische Handlung mit einer Vielzahl an Sprachübungen, die auf die unterschiedlichen Fertigkeitsbereiche der Lernenden ausgerichtet sind. Jedes Kapitel enthält spezifische Aufgaben, die die Sprachkompetenz in mehreren Dimensionen fördern:

- **Wortschatzarbeit:** Ziel ist es, den Lernenden die wichtigsten Begriffe und idiomatischen Wendungen des jeweiligen Kapitels näherzubringen, sodass sie den Text nicht nur verstehen, sondern aktiv mit dem neuen Wortschatz arbeiten können.

---

<sup>1</sup> Mehr Informationen zum Buch sind auf der Internetseite des Verlags zu finden: <https://www.blackcat-cideb.com/en/books/faust-das-volksbuch-en>

- **Grammatikübungen:** Diese sind so gestaltet, dass sie die Anwendung grammatischer Strukturen unterstützen, die im Text thematisiert oder impliziert werden. Dabei wird die Grammatik in einen thematischen und kommunikativen Kontext eingebettet.
- **Übungen zum schriftlichen Ausdruck:** Die Lernenden werden dazu angeregt, eigene Texte zu verfassen, die sowohl inhaltlich mit dem behandelten Drama als auch mit ihrer persönlichen Reflexion darüber verbunden sind.
- **Übungen zum mündlichen Ausdruck:** Die Kapitel bieten Gesprächsanlässe und Diskussionsthemen, die es den Lernenden ermöglichen, ihre mündliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern, während sie ihre Meinungen, Gedanken und Interpretationen der literarischen Inhalte austauschen.
- **Leseverständnisaufgaben:** Diese Aufgaben prüfen das inhaltliche Verständnis des Textes und fördern eine intensive Auseinandersetzung mit der literarischen Handlung.
- **Hörverständnisaufgaben:** Ergänzt durch begleitende Audioaufnahmen bieten diese Übungen eine Möglichkeit, die auditive Sprachkompetenz der Lernenden gezielt zu trainieren.

Das Lehrwerk verbindet somit literarische Inhalte mit einer umfassenden Förderung der sprachlichen Kompetenzen. Diese Kombination macht es besonders geeignet für den Einsatz im DaF-Unterricht, da es den Lernenden nicht nur Zugang zu einem der bedeutendsten Werke der deutschen Literatur ermöglicht, sondern gleichzeitig die notwendigen sprachlichen Fähigkeiten vermittelt, um sich mit diesem Werk auseinanderzusetzen.

Darüber hinaus trägt die didaktische Aufbereitung dazu bei, den Lernenden einen strukturierten und schrittweisen Zugang zu den Themen, Motiven und sprachlichen Besonderheiten vom „Faust“ zu bieten. Diese Herangehensweise stellt sicher, dass die Lernenden weder unter- noch überfordert werden, sondern optimal gefördert werden.

Im Kontext dieser Arbeit wird das Lehrwerk „Faust“ nicht nur als Grundlage für die literarische Analyse verwendet, sondern auch als zentrales Element in der Anwendung dramapädagogischer Methoden. Die Verbindung von Literatur und handlungsorientierten Übungen bietet eine ideale Grundlage, um die Lernenden sprachlich, interkulturell und sozial zu fördern.

### 6.3 Profil der Lernenden

Die effektive Gestaltung und Planung des Unterrichts erfordern von Lehrkräften eine sorgfältige Berücksichtigung des Profils der Lernenden, insbesondere im Hinblick auf anthropogene, soziale und institutionelle Rahmenbedingungen.

Die untersuchte Lerngruppe umfasst 14-15-jährige SchülerInnen der dritten Klasse eines privaten Gymnasiums. Die Klassenstärke beträgt insgesamt neun SchülerInnen, fünf Jungen und vier Mädchen, die alle denselben kulturellen Hintergrund teilen. Sie stammen aus Griechenland und ihre Muttersprache ist Griechisch. Neben Deutsch besitzen die Lernenden auch gute Englischkenntnisse, da die meisten sich auf Niveau B2 befinden. Dies unterstützt den Erwerb weiterer Sprachen, da sie bereits Strategien zur Sprachaneignung entwickelt haben. Ihre Interessen richten sich vor allem auf alltägliche Themen wie Freizeit, Hobbys, Freundschaft usw. Ferner haben sie bereits erfolgreich die A2-Prüfungen des Goethe-Instituts abgelegt, was auf ihre solide Basis in der deutschen Sprache hinweist. Aktuell befinden sie sich laut dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen (GER) auf dem B1 Niveau. Sie haben ein gemeinsames Ziel, nämlich die Teilnahme an den B1-Prüfungen des Goethe-Instituts im kommenden Jahr. Ihre Teilnahme an den Goethe-Prüfungen zeigt ein hohes Maß an Zielorientierung und Motivation.

Dieses Niveau entspricht einem unabhängigen Sprachgebrauch, der es ihnen ermöglicht, die Sprache in vertrauten Kontexten effektiv zu nutzen.

Basierend auf den Deskriptoren des GERs (Europarat 2001: 35-38) können Lernende auf B1-Niveau:

- **Hören:** Die Lernenden können Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und es um vertraute Themen wie Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Sie können wichtige Informationen aus Hör- und Sehformaten wie Nachrichten, Reportagen oder Dokumentationen extrahieren, wenn die Inhalte sich auf bekannte Themen beziehen oder für sie relevant sind, wie persönliche Interessensgebiete. Das Verständnis setzt voraus, dass langsam und deutlich gesprochen wird. Ein zu schnelles oder stark akzentuiertes Sprechen könnte die Verständlichkeit einschränken.

Die Geschwindigkeit und Klarheit der Sprache sind hier entscheidende Faktoren (ebd.: 36).

- **Lesen:** Sie können Texte verstehen, die vor allem aus Alltags- oder Berufssprache bestehen, und persönliche Briefe verstehen, in denen Ereignisse oder Wünsche beschrieben werden (ebd.).
- **Sprechen:** Die Lernenden sind in der Lage, sich in alltäglichen und vertrauten Situationen effektiv auszudrücken, wobei ihre Sprache flüssig genug ist, um Gedanken und Erlebnisse in einfacher Form zu vermitteln. Sie können über Erfahrungen berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben sowie Meinungen und Pläne erklären (ebd.).
- **Schreiben:** B1-Lernende können schriftliche Texte erstellen, die verständlich und thematisch klar strukturiert sind. Ihre Sätze sind einfach, aber logisch verbunden, wodurch die Texte einen zusammenhängenden Fluss aufweisen. Sie können beispielsweise persönliche Briefe schreiben, um Eindrücke und Erfahrungen auszudrücken (ebd.).

Anschließend werden die SchülerInnen zweimal pro Woche jeweils 45 Minuten Deutsch unterrichtet. Ausschlaggebend ist auch, dass sie von einer gut ausgestatteten Lernumgebung profitieren. Die Schule verfügt über eine Bibliothek, Computer, einen Projektor sowie großzügige Räume mit moderner IT-Ausstattung. Diese Ressourcen ermöglichen einen interaktiven und technologiegestützten Sprachunterricht.

Die homogene Zusammensetzung der Gruppe in Bezug auf Alter, Sprachhintergrund und Lernziele erleichtert die Unterrichtsplanung und trägt zur Schaffung einer angenehmen Atmosphäre bei, die eine konstruktive Interaktion zwischen der Lehrkraft und den Lernenden fördert.

## 6.4 Entwurf, Implementierung und Beobachtung

Die Unterrichtssequenzen dieses Projekts wurden mit dem Ziel konzipiert, dramapädagogische Ansätze in einer realen Lernumgebung zu erproben und ihre Wirkung auf den Fremdspracherwerb zu analysieren. Dabei standen die Planung, Durchführung und Beobachtung der Unterrichtseinheiten im Mittelpunkt, um didaktische Konzepte gezielt auf ihre Praxistauglichkeit zu überprüfen.

Die Planung der Unterrichtseinheiten erfolgte auf Basis der zentralen Prinzipien der Dramapädagogik, mit besonderem Augenmerk auf die Förderung der Schülerzentrierung und der aktiven Teilnahme der Lernenden. Als Grundlage für die Inhalte diente Goethes „Faust“, wobei ausgewählte Passagen und Themen des Werks an das Sprachniveau und die Interessen der Schüler angepasst wurden. Die Unterrichtsreihe erstreckte sich über einen Zeitraum von drei Monaten. Parallel dazu arbeiteten die Lernenden abwechselnd: Eine Unterrichtsstunde widmeten sie dem regulären Lehrwerk „Maximal B1“ (2021) und die nächste Stunde dem Werk „Faust“.

### **Zielsetzung der Studie:**

#### **Primäre Ziele:**

- Verbesserung der Sprachkompetenz in Deutsch als Fremdsprache durch kreative und interaktive dramabasierte Aktivitäten.

#### **Sekundäre Ziele:**

- Förderung des Selbstbewusstseins und der Sprachbereitschaft der Lernenden in der deutschen Sprache.
- Vermittlung von literarischem und kulturellem Wissen über Goethes Werk „Faust“.
- Entwicklung von Teamarbeit und kommunikativen Fähigkeiten.

- Reflexion über zentrale Themen wie Moral, menschliche Ambitionen und Verantwortung.

Der Unterrichtsplan wurde in einem klar strukturierten Rahmen organisiert, um die Ziele jeder Sitzung und die angewendeten Methoden zu verdeutlichen (s. Anhang: S. 86).

### **Beschreibung der Unterrichtsphasen:**

Der Faust wird gemäß dem Unterrichtsplan innerhalb eines Zeitraums von etwa zwei Monaten behandelt.

#### **1. Stunde**

Die erste Unterrichtseinheit dient der Sensibilisierung der Lernenden für das Werk „Faust“ von Johann Wolfgang von Goethe. Ziel ist es, Interesse für die Thematik zu wecken, die Lernenden mit ersten dramatischen Techniken vertraut zu machen und eine unterstützende und kreative Lernumgebung zu schaffen. Die Unterrichtsstunde ist in mehrere Aktivitäten unterteilt, die aufeinander aufbauen und den Lernenden sowohl kognitiv als auch emotional auf das Werk vorbereiten sollen.

- **Einstieg: Vorstellungsrunde mit „Name-Geste-Spielen“ (10 Minuten)**

Die Lernenden stellen sich nacheinander vor, indem sie ihren Namen nennen und eine Geste dazu ausführen. Die Gruppe wiederholt den Namen und die Geste, wodurch sowohl der soziale Zusammenhalt gestärkt als auch eine Verbindung zwischen Bewegung und Sprache geschaffen wird.

- **Analyse des Theaterplakats und der Fotos der Theateraufführung (15 Minuten)**



Im nächsten Schritt werden den Lernenden ein Theaterplakat sowie ausgewählte Fotos einer Inszenierung von „Faust“ präsentiert.<sup>2</sup>

Die Lernenden werden gebeten, ihre Eindrücke zu äußern, und folgende Leitfragen werden diskutiert:

- Welche Stimmung wird durch die Gestaltung des Plakats vermittelt?
- Was könnte der Inhalt des Stücks sein?
- Welche Emotionen rufen die Bilder bei den Lernenden hervor?

Diese Aktivität regt die Fantasie der Lernenden an und weckt ihr Interesse für das Werk.

- **Analyse des Buchumschlags und einführende Zitate (20 Minuten)**

Die Lehrkraft zeigt den Buchumschlag des Werks (Faust: 2010) und liest ein einführendes Zitat aus Faust und konkreter einen Abschnitt vom Prolog im Himmel (Μάρκαρης 2009: 56-57) vor.

Anschließend sollen die Lernenden in Kleingruppen über folgende Fragen nachdenken und ihre Gedanken teilen:

- Was könnte dieses Zitat bedeuten?
- Welche Themen könnten im Werk behandelt werden?

Diese Übung fördert sowohl das assoziative Denken als auch den Austausch von Meinungen und Ideen.

---

<sup>2</sup> Das Theaterplakat sowie die Fotos sind auf der Internetseite: <https://www.onassis.org/el/whats-on/faust-goethe> erhältlich.

Als Endprodukt erstellten die Lernenden mithilfe eines Wordart-Programms eine Wortwolke (Wordart: Online), welche relevante Vokabeln beinhaltete, die sich aus der Auseinandersetzung mit den Leitfragen zu den Eindrücken des Theaterplakats und der Theaterfotos ergaben (s. Anhang: S. 88).

## **2. Stunde**

Die zweite Unterrichtseinheit hat das Ziel, die Lernenden systematisch in das literarische Werk „Faust“ von Johann Wolfgang von Goethe einzuführen. Schwerpunkt dieser Stunde ist die Arbeit mit dem Auftakt und dem ersten Kapitel des Werks. Nachdem wir die Einführung und das erste Kapitel gehört und gelesen haben, haben wir uns mit Aufgaben zum Textverständnis, zum Wortschatz und zur Grammatik beschäftigt, um sowohl literarische als auch sprachliche Kompetenzen zu fördern (Faust 2010: 4-12).

## **3. Stunde**

Die dritte Unterrichtseinheit zielt darauf ab, den Lernenden ein tieferes Verständnis der Charaktere und zentralen Themen des Werks „Faust“ zu ermöglichen. Mithilfe der Aktivität „Rolle an der Wand“ und körperlicher Ausdrucksformen werden emotionale und thematische Aspekte des Textes vertieft. Voraussetzung für diese Einheit ist, dass die Lernenden das zweite und dritte Kapitel eigenständig zu Hause gelesen haben, um die Inhalte aktiv in den Unterricht einbringen zu können.

- **Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung (5 Minuten)**

Zu Beginn der Stunde gibt die Lehrkraft eine kurze Wiederholung der zentralen Ereignisse und Themen aus dem zweiten und dritten Kapitel. Die Lernenden teilen ihre Eindrücke und können offene Fragen klären. Ziel ist es, das Vorwissen zu aktivieren und die Grundlage für die folgenden Aktivitäten zu schaffen.

- **Aktivität: „Rolle an der Wand“ (20 Minuten)**

Die Methode „Rolle an der Wand“ wird genutzt, um die Emotionen und inneren Konflikte der Hauptfigur „Faust“ darzustellen. Auf einem Stück Karton wird die Silhouette von „Faust“ gezeichnet. Die Lernenden notieren im Inneren der Silhouette Begriffe, die „Fausts“ Gefühle, Gedanken und Wünsche beschreiben (z. B. Zweifel, Hoffnung, Verzweiflung, Neugier). Um die Silhouette herum notieren die Lernenden äußere Faktoren oder Personen, die Fausts Handlungen beeinflussen (z. B. Mephistopheles, Gesellschaft, Gott).

Diese Aktivität fördert das Verständnis für die psychologische Tiefe der Figur und regt die Diskussion über zentrale Themen wie den Pakt mit dem Teufel oder die Suche nach Erkenntnis an.

- **Körperlicher Ausdruck der Emotionen (20 Minuten)**

Im nächsten Schritt setzen die Lernenden die notierten Emotionen körperlich um. In kleinen Gruppen wählen sie eine Emotion aus der „Rolle an der Wand“ aus (z. B. Verzweiflung oder Hoffnung) und versuchen, diese ohne Worte durch Bewegungen oder Standbilder darzustellen. Die anderen Gruppen beobachten und versuchen, die dargestellte Emotion zu erraten.

#### **4. Stunde**

Die vierte und fünfte Unterrichtseinheit widmen sich der Vertiefung des Verständnisses von „Fausts“ moralischem Dilemma, insbesondere im Dialog mit Mephistopheles. Ziel ist es, die Lernenden dazu anzuregen, die moralischen und ethischen Konflikte der Figur zu analysieren, verschiedene Perspektiven zu berücksichtigen und eine eigene Haltung zu entwickeln.

- **Einstieg: Wiederholung und Kontextualisierung (10 Minuten)**

Nachdem die Lernenden bereits zu Hause den 4. und 5. Kapitel zu Hause gelesen haben, versuchen sie eine kurze Zusammenfassung des bisherigen Geschehens, insbesondere des Moments, in dem Faust auf Mephisto trifft. Ziel ist es, die Lernenden gedanklich in die Szene einzuführen.

- **Bearbeitung der Aufgaben: Textverständnis, Hörverständnis, Wortschatz und Grammatik (35 Minuten)**

Im Anschluss bearbeiten die Lernenden Aufgaben, die sich auf das vierte und fünfte Kapitel beziehen, um das Textverständnis sowie sprachliche Kompetenzen systematisch zu fördern. Die Aufgaben werden im Plenum gelöst, wobei die Lehrkraft eine moderierende Rolle einnimmt (ebd.: 42-54).

## **5. Stunde**

In dieser Unterrichtsstunde setzen wir uns mit der Methode des „Gewissensgangs“ auseinander. Ziel dieser Unterrichtseinheit ist es, den Lernenden die Möglichkeit zu geben, „Fausts“ Entscheidung, seine Seele zu verkaufen, aus verschiedenen Perspektiven zu analysieren und die moralischen sowie psychologischen Konflikte der Figur zu reflektieren.

- **Vorbereitung des „Gewissensgangs“ – Diskussion (10´)**

Die Lernenden sammeln Argumente, die für oder gegen Fausts Entscheidung sprechen, seine Seele zu verkaufen. Diese werden auf die Tafel in zwei Spalten notiert:

Für: Was spricht dafür, dass Faust auf Mephistos Angebot eingeht?

Gegen: Welche Gründe gibt es, das Angebot abzulehnen?

- **Einführung in den „Gewissensgang“ (5´)**

Die Lehrkraft erklärt die Methode des „Gewissensgangs“: Die Klasse wird in zwei Gruppen geteilt – eine Gruppe vertritt die Pro-Argumente, die andere die Kontra-Argumente. Ein Schüler bzw. eine Schülerin übernimmt die Rolle von Faust und sitzt in der Mitte. Ziel ist es, Fausts Entscheidung aus unterschiedlichen Perspektiven zu beleuchten.

- **Durchführung des "Gewissensgang" (30´)**

Zwei Linien werden im Raum markiert, die jeweils die Pro- und Kontra-Seite symbolisieren. Die Lernenden bewegen sich zwischen den Linien, je nachdem, welches Argument sie stärker überzeugt. Einzelne Lernende werden gebeten, ihre Position zu erklären und ihre Argumentation durch „weil“ Nebensätze zu begründen. Zum Schluss sollen sie sich entscheiden, welche Argumente besonders überzeugend dargestellt wurden.

## **6. Stunde**

Die sechste Unterrichtseinheit widmet sich der Reflexion von „Fausts“ egozentrischem Verhalten und dessen Relevanz im heutigen Kontext. Ziel ist es, interkulturelles und soziales Lernen zu fördern, indem die Lernenden Fausts Entscheidungen und deren Auswirkungen kritisch analysieren und Parallelen zur modernen Gesellschaft ziehen. Damit Lernenden an der Diskussion teilnehmen können sollen sie bereits bis zum siebten Kapitel des Buchs gelesen haben.

- **Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung (10 Minuten)**

Die Stunde beginnt mit einer Wiederholung der zentralen Ereignisse aus den Kapiteln 6 und 7. Die Lehrkraft fragt gezielt nach Fausts Verhalten und seinen Entscheidungen, insbesondere solchen, die als egozentrisch interpretiert werden können.

Frage: Wie zeigt sich Fausts Egozentrik in seinen Handlungen? Welche Auswirkungen hat dies auf andere Figuren?

- **Diskussion: Fausts Egozentrik im Vergleich zur heutigen Gesellschaft (15 Minuten)**

Die Lernenden diskutieren im Plenum die Fragen:

- Ist Fausts egozentrisches Verhalten auch heute noch relevant? Gibt es Situationen in der heutigen Gesellschaft, in denen Menschen ähnlich handeln wie Faust?

- Welche Werte stehen im Kontrast zu egozentrischem Verhalten (z. B. Empathie, Solidarität)?

Die Lehrkraft moderiert die Diskussion und sorgt dafür, dass die Lernenden unterschiedliche Perspektiven einbringen und kritisch reflektieren.

- **Interaktive Übung: Pro und Contra Diskussion als mündliche Übung (15 Minuten)**

Die Lernenden arbeiten in Kleingruppen und führen eine Pro-und-Contra-Diskussion zum Thema:

- Kann Fausts egozentrisches Verhalten in manchen Situationen gerechtfertigt werden?

Jede Gruppe erarbeitet Argumente für und gegen diese These und präsentiert ihre Ergebnisse mündlich vor der Klasse. Dabei wird besonderer Wert auf die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und die Fähigkeit gelegt, eigene Meinungen zu begründen.

Den Lernenden werden Redemittel (s. Anhang: S. 88) zur Verfügung gestellt, um sie in ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit zu unterstützen und ihnen die Formulierung von Argumenten, Meinungen und Diskussionen zu erleichtern.

## **7. Stunde**

Das Ziel der Einheit ist es, den Lernenden ein vertieftes Verständnis der zentralen Ereignisse und Entscheidungen in den Kapiteln 8 und 9 von Faust zu ermöglichen.

- **Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung (10 Minuten)**

Die Stunde beginnt mit einer Wiederholung der zentralen Ereignisse aus den Kapiteln 8 und 9, die die Lernenden zuvor zu Hause gelesen haben. Die Lehrkraft moderiert eine kurze Diskussion, in der die Lernenden die wichtigsten Handlungsentwicklungen und Charakterentscheidungen zusammenfassen.

### Fragen zur Wiederholung:

- Was passiert in den Kapiteln 8 und 9?
- Welche wichtigen Entscheidungen trifft Faust in diesem Abschnitt?
- Welche Auswirkungen haben diese Entscheidungen auf die Handlung?
- **Bearbeitung der Aufgaben: Textverständnis, Hörverständnis, Wortschatz und Grammatik (35 Minuten)**

Im Anschluss lösen die Lernenden Aufgaben, die auf den Kapiteln 8 und 9 basieren, um ihre sprachlichen Fähigkeiten zu festigen. Die Aufgaben werden im Plenum gelöst, wobei die Lehrkraft die Ergebnisse moderiert und sprachliche Unterstützung bietet.

### 8. Stunde

Das Ziel der achten Unterrichtseinheit besteht darin, die schriftliche Sprachproduktion der Lernenden zu intensivieren und zu fördern .

- **Kreative Schreibübung: Schreiben eines alternativen Endes (45 Minuten)**

Im letzten Teil der Einheit verfassen die Lernenden einen kurzen Text, in dem sie ein alternatives Ende für Faust entwickeln. Sie sollen sich dabei auf Fausts Entscheidungen und deren potenzielle Konsequenzen konzentrieren.

### Arbeitsanweisung:

Überlegen Sie, wie die Geschichte von Faust anders enden könnte, wenn er bestimmte Entscheidungen anders getroffen hätte.

Verwenden Sie KII und schreiben Sie eine kurze Zusammenfassung des alternativen Endes in einem kurzen Text. Begründen Sie, warum Sie sich für dieses Ende entschieden haben. (Schreiben Sie ca. 80 Wörter.) Folgende Redemittel (s. Anhang: S. 89) werden Ihnen helfen:



## 7. Kritische Evaluation und Reflexion

Die Unterrichtsreihe zeigte eindrucksvoll, wie dramapädagogische Methoden das Lernen bereichern und die Sprachkompetenz der SchülerInnen gezielt fördern können. In der folgenden Analyse werden zentrale Erkenntnisse aus der praktischen Umsetzung zusammengefasst und kritisch reflektiert, um die Effektivität der eingesetzten Methoden zu bewerten und theoretisch einzuordnen.

Die Ergebnisse (s. Anhang: S. 89) zeigen, dass die dramapädagogischen Ansätze die Sprachproduktion der Lernenden signifikant gefördert haben. Besonders die interaktiven Übungen wie der „Gewissensgang“ und die Diskussionen zu moralischen und gesellschaftlichen Themen ermöglichten es den Lernenden, ihre Sprechfertigkeit zu verbessern. Diese Methoden trugen nicht nur zur Erweiterung des Wortschatzes bei, sondern auch zur Reduktion von Sprechhemmungen, indem sie die Lernenden ermutigten, sich frei und spontan auszudrücken. Die gezielte Arbeit mit Wortwolken und Textanalysen förderte die aktive Verwendung neuer Vokabeln, sodass anspruchsvolle Begriffe wie „Verzweiflung“, „Egozentrik“ und „Moral“ zunehmend korrekt verwendet wurden. Zudem zeigte sich eine deutliche grammatikalische Verbesserung, insbesondere bei der Anwendung des Konjunktivs II und von Nebensätzen, die zu Beginn der Unterrichtsreihe noch fehleranfällig waren. Durch wiederholte Rollenspiele und kreative Schreibübungen nahmen die Sprechhemmungen der Lernenden spürbar ab, wodurch sie flüssiger und selbstbewusster im spontanen Sprachgebrauch agierten.

Ferner führte die Arbeit mit Goethes „Faust“ zu einem vertieften literarischen und kulturellen Verständnis bei den Lernenden. Scholz (2009: 160) hebt hervor, dass literarische Texte einen wesentlichen Impuls für den Fremdsprachenunterricht darstellen, da sie die Motivation der Lernenden steigern und ihr Interesse nachhaltig fördern. Die Reflexion über zentrale Themen wie „Moral“, „Verantwortung“ und „menschliche Ambitionen“ ermöglichte es den Lernenden, Parallelen zwischen den gesellschaftlichen Herausforderungen zur Zeit Goethes und der modernen Welt zu erkennen. Ein bemerkenswerter Befund war die Fähigkeit der Lernenden, sich kritisch mit „Fausts“ Entscheidungen auseinanderzusetzen. Beispielsweise äußerte sich die Mehrheit der Lernenden in den Diskussionen differenziert zu der Frage, ob Fausts Pakt mit Mephistopheles moralisch vertretbar sei, und brachten eigene Standpunkte ein.

Ein wesentlicher Vorteil der Dramapädagogik besteht in ihrer Fähigkeit, ein integratives Lernumfeld zu schaffen, das gleichermaßen Kopf, Herz und Körper anspricht. Der gezielte Einsatz des Körpers im Rahmen szenischer Spiele fördert eine Lernatmosphäre, in der die Lernenden das Gefühl haben, ihre Ideen ungehindert und ohne Angst vor negativen Konsequenzen äußern zu können (Scholz 2009: 168). Die Konstruktion einer „Als-ob-Realität“, wie sie etwa durch die Methode des „Gewissensgangs“ umgesetzt wird, ermöglicht es den Lernenden, in fiktive, aber gleichzeitig bedeutungsvolle Szenarien einzutauchen (Moraitis 2011: 1). Dieser Prozess trägt nicht nur zur Überwindung von Sprechhemmungen bei, sondern motiviert die Lernenden auch, ihre sprachlichen Fähigkeiten aktiv und zielgerichtet einzusetzen.

Die Ergebnisse dieser Unterrichtsreihe bestätigen auch Kalaitzi und Theocharis (2023: 37-38), die betonen, dass das kreative Verändern von Geschichten ein wesentliches Element der Schreibförderung darstellt. Die Aufgabe, ein alternatives Ende für „Faust“ zu verfassen, erwies sich als besonders effektiv, da sie nicht nur die sprachliche Kreativität der Lernenden förderte, sondern auch ihr Textverständnis vertiefte. Durch diese Aufgabe setzten sich die Lernenden nicht nur mit der Thematik und den Charakteren auseinander, sondern erweiterten gleichzeitig ihren Wortschatz und ihre grammatischen Fähigkeiten.

Gleichzeitig erfordert die Arbeit mit literarischen Texten ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz seitens der Lehrkraft. Wie Schewe (1993: 239) hervorhebt, spielt die Lehrkraft eine Schlüsselrolle, da literarische Inhalte zwar anregend, jedoch auch herausfordernd sein können. Eine sorgfältige Planung und Organisation der Unterrichtsaktivitäten ist entscheidend, um die Lernenden angemessen zu unterstützen und Überforderung zu vermeiden. Nur durch eine gezielte didaktische Aufbereitung können literarische Texte nicht nur als motivierendes Element, sondern auch als effektives Mittel zur sprachlichen und persönlichen Entwicklung genutzt werden.

Trotz der positiven Ergebnisse zeigten sich auch einige Herausforderungen bei der Implementierung der dramapädagogischen Methoden. Der zeitliche Rahmen der Unterrichtseinheiten erwies sich als eine schwierige Aufgabe, da einige Übungen wie die moralischen Diskussionen oder komplexe Reflexionsphasen mehr Zeit benötigten als ursprünglich eingeplant. Ebenfalls führte der eingeschränkte Wortschatz einiger Lernender dazu, dass bestimmte Texte erst durch gemeinsame Übersetzung ins Griechische vollständig

verständlich wurden. Diese Barrieren verlangten zusätzliche Maßnahmen, damit allen Lernenden eine aktive Teilnahme ermöglicht wurde.

Zusätzlich legten die Unterrichtssequenzen besonderen Wert auf kooperative Lernmethoden und die Förderung von Teamarbeit, was sich besonders in interaktiven Übungen wie der „Rolle an der Wand“ und den Pro-und-Contra-Diskussionen zeigte. Diese Methoden trugen nicht nur zur Stärkung des Gemeinschaftsgefühls in der Klasse bei, sondern leisteten auch einen entscheidenden Beitrag zum Abbau von Scheu und Hemmungen der Lernenden. Indem ein unterstützendes Umfeld für die mündliche Kommunikation geschaffen wurde, konnten insbesondere schüchterne SchülerInnen, die sich zu Beginn nur zögerlich am Unterricht beteiligten, schrittweise an Selbstvertrauen gewinnen und zunehmend aktiver im Unterricht werden.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Dramapädagogik sich in dieser Unterrichtsreihe als ein effektiver Ansatz zur Förderung der Sprachproduktion und der Reflexionsfähigkeit der Lernenden erwiesen hat. Gleichzeitig zeigte sich, dass eine flexible Anpassung der Methoden an die Bedingungen der Lerngruppe und eine realistische Zeitplanung entscheidend für den Erfolg solcher Unterrichtsreihen sind. Der zusätzliche Zeitaufwand für die Behandlung von „Faust“ erwies sich als notwendig, um eine tiefgehende Auseinandersetzung mit dem Text zu ermöglichen. Während dies in einer homogenen Lerngruppe gut umsetzbar war, würde eine heterogene Gruppe stärkere Anpassungen der Aktivitäten oder der verwendeten Texte erfordern.

Insgesamt zeigte die Unterrichtsreihe, dass dramapädagogische Ansätze im DaF-Unterricht großes Potenzial haben, da sie sowohl die sprachlichen als auch die sozialen und kreativen Kompetenzen der Lernenden fördern. Dennoch erfordert ihre erfolgreiche Umsetzung eine sorgfältige Planung, eine gezielte sprachliche Unterstützung für schwächere Lernende und eine flexible Handhabung des Unterrichtsablaufs, um den individuellen Bedürfnissen der Lernenden gerecht zu werden.

## **8. Schlussfolgerungen**

Die vorliegende Arbeit hatte das Ziel, den Einsatz von dramapädagogischen Methoden im DaF-Unterricht zu analysieren und ihr Potenzial zur Förderung der Sprachkompetenzen sowie des interkulturellen Verständnisses der Lernenden herauszuarbeiten.

Die Untersuchung wurde in einer dritten Klasse eines privaten Gymnasiums mit Lernenden auf dem Sprachniveau B1 durchgeführt. Im Rahmen der empirischen Erhebung kamen verschiedene dramapädagogische Methoden zur Anwendung, darunter die Lektüre literarischer Texte, Name-Geste-Spiele sowie die gezielte Arbeit mit Bildern und Textauszügen als Impulse. Zudem wurden die Techniken Rolle an der Wand und Wissensgang eingesetzt, um die aktive Auseinandersetzung mit den Inhalten zu fördern. Ergänzend wurden Aufgaben zum Lese- und Hörverstehen, zur Grammatik, zum Wortschatz sowie zur schriftlichen Produktion integriert, um die sprachlichen und analytischen Kompetenzen der Lernenden systematisch weiterzuentwickeln.

Die dargestellten Ergebnisse rechtfertigen die Aussage, dass Dramaaktivitäten ein vielversprechender Ansatz ist, um sowohl die sprachlichen als auch die interkulturellen und sozialen Kompetenzen der Lernenden zu fördern.

Besonders hervorzuheben ist die Förderung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit. Die Lernenden konnten ihre Sprachflüssigkeit verbessern, ihren Wortschatz erweitern und mehr Selbstsicherheit bei der aktiven Sprachverwendung gewinnen. Darüber hinaus wurden auch die Lese- und Hörkompetenz gestärkt, da die intensive Auseinandersetzung mit literarischen Texten die Fähigkeit zur Textinterpretation und zum Zuhören in authentischen Kommunikationssituationen förderte. Die Integration interaktiver Aktivitäten, die Kopf, Herz und Körper einbeziehen, unterstützte die nachhaltige Verankerung des Wissens im Langzeitgedächtnis.

Neben den sprachlichen Fortschritten trug der Einsatz von Dramatechniken entscheidend zur Entwicklung interkultureller und sozialer Kompetenzen bei. Die in Faust behandelten kulturellen Themen gaben den Lernenden die Möglichkeit, nicht nur einen tieferen Einblick in die deutsche Kultur zu gewinnen, sondern auch ihre Fähigkeit zur Reflexion über kulturelle Gemeinsamkeiten und Unterschiede weiterzuentwickeln. Die kooperativen und

kreativen Elemente der dramapädagogischen Methoden unterstützten zudem den Ausbau sozialer Fähigkeiten wie Teamarbeit, Empathie und Kommunikationsfähigkeit.

Ein zentrales Ergebnis der Untersuchung ist, dass der Erfolg dramapädagogischer Methoden stark von bestimmten Rahmenbedingungen abhängt. Eine sorgfältige Planung, ein angemessener zeitlicher Rahmen sowie die Anpassung der Aktivitäten an das Sprachniveau und die individuellen Bedürfnisse der Lernenden sind entscheidende Faktoren für eine effektive Umsetzung. Diese Erkenntnisse unterstreichen die Notwendigkeit einer methodischen Anpassung, um eine nachhaltige Motivation der SchülerInnen zu gewährleisten und das volle Potenzial der dramapädagogischen Ansätze auszuschöpfen.

Zusammenfassend sollen wir in Erwägung ziehen, dass die systematische Integration von Dramaaktivitäten im DaF-Unterricht zum Nutzen der Lernenden eingesetzt werden kann, jedoch ist es entscheidend, dass die Lehrkräfte die Aktivitäten an das Niveau und die Bedürfnisse der Lernenden anpassen, damit die Lernenden weder überfordert noch unterfordert werden.

## 9. Literaturverzeichnis

Αυδή, Αβρά / Χατζηγεωργίου, Μελίνα (2007): *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση, 48 προτάσεις για εργαστήρια θεατρικής αγωγής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Alam, Sohaib / Hameed, Ansa / Kobylarek, Aleksander / Madej, Martyna / Ahmad, Farhan (2023): *Drama approaches across higher education in the English curriculum: Students' perspectives on holistic activity-based teaching*. Online:  
[https://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2\\_2023\\_5.pdf](https://www.xlinguae.eu/files/XLinguae2_2023_5.pdf) (Stand: 04.02.2025).

Ashwell, Marigold / Ashwell, Nick (2006): *Δουλεύοντας με τους νέους: Μαθαίνοντας μαζί. Δημιουργώντας ρόλους στον 21ο αιώνα – Σημειώσεις aus einem Workshop im Rahmen der 5. Internationalen Konferenz für Theater und darstellende Künste in der Bildung*. Σχολή Μωραΐτη. Online:  
[https://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko\\_Drast/Ashwell2\\_Gr.htm](https://www.theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/Ashwell2_Gr.htm) (Stand: 04.02.2025).

Bolton, Gavin (1984): *Drama as education*. London: Longman.

Bolton, Gavin (1992): *New perspectives on Classroom Drama*. London: Simon and Schuster.

Butzkamm, Wolfgang (2004): *Lust zum Lehren, Lust zum Lernen. Eine neue Methodik für den Fremdsprachenunterricht*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.

Davis, David / Lawrence, Chris (1986): *Gavin Bolton: Selected writings on drama in education*. Λονδίνο: Longman.

David, Kolb (1984): *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. Online:  
[https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development) (Stand: 04.02.2025).

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

Fratini, Nathalie (2008): *Dramapädagogik im (Fremd)Sprachenunterricht. Eine wertvolle Unterstützung im Deutschunterricht in Luxemburg – nicht nur für romanophone Sprachlerner*. (Issue 2). Online:  
<https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/download/scenario-2-2-4/pdf-de/6066> (Stand: 04.02.2025).

Göksel, Eva / Giebert, Stefanie (2016): *Incorporating drama techniques in the language classroom: Report on the „Drama in Education Days 2016“ conference in Reutlingen*. In: SCENARIO: Journal for Performative Teaching, Learning, Research. Online:  
<https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-10-2-13/pdf-en> (Stand: 04.02.2025).

Heathcote, Dorothy / Herbert, Phyl. (1985): *A Drama of Learning: Mantle of the Expert*. In: *Theory Into Practice*, 24(3), 173–180. Online: <http://www.jstor.org/stable/1477037> (Stand: 04.02.2025).

Hyacinth, Gaudart (1990): *Using Drama Techniques in Language Teaching*. Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED366197.pdf> (Stand: 04.02.2025).

Ikonomou, David (2014): *Hörtexte im DaF-Unterricht*. In: *Brünner Hefte zu Deutsch als Fremdsprache*, Jahrgang 7, Nummer 1/2. Online: [https://www.academia.edu/85004013/H%C3%B6rtexte\\_im\\_DaF\\_Unterricht?nav\\_from=44e472de-01a0-4ca8-9649-eccce97260cc](https://www.academia.edu/85004013/H%C3%B6rtexte_im_DaF_Unterricht?nav_from=44e472de-01a0-4ca8-9649-eccce97260cc) (Stand: 04.02.2025).

Kalaitzi, Christina / Theocharis, Dimitrios (2023): *A Creative Writing Intervention for Second Language Acquisition Development in Multilingual Students*. In: *Journal of Education and Training Studies*, 12(1). Online: [https://www.researchgate.net/publication/374952850\\_A\\_Creative\\_Writing\\_Intervention\\_for\\_Second\\_Language\\_Acquisition\\_Development\\_in\\_Multilingual\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/374952850_A_Creative_Writing_Intervention_for_Second_Language_Acquisition_Development_in_Multilingual_Students) (Stand: 04.02.2025).

Κάτσαρη, Μαρίνα (2018): *Θεατρικές Συμβάσεις και Τεχνικές Δράματος. Διήμερο Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Προδημοτικής*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Online: [https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres\\_ekp/sep2018/katsari\\_marina.pdf](https://www.pi.ac.cy/pi/files/epimorfosi/meres_ekp/sep2018/katsari_marina.pdf) (Stand: 04.02.2025).

Kessler, Benedikt / Küppers, Almut (2008): *A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen*. In: *Scenario*, 2008:2, S. 3–24. Online: <http://research.ucc.ie/scenario/2008/02/kesslerkueppers/02/de> (Stand: 15.11.2013).

Knibbeler, Wil (1989): *The Explorative-Creative Way. Implementation of a Humanistic Language Teaching Model*. Tübingen: Gunter Narr.

Kumar, Tribhuwan / Qasim, Asifa / Mansur, Saba Bahareen / Shah, Akhter Habib (2022): *Improving EFL students' speaking proficiency and self-confidence using drama technique: An action research*. In: *Cypriot Journal of Educational Science*, 17(2), 372–383. Online: <https://doi.org/10.18844/cjes.v17i2.6813> (Stand: 04.02.2025).

Μάρκαρης, Πέτρος (2009): *Goethe, Φάουστ. Εισαγωγή, Μετάφραση, Σχόλια*. Αθήνα: Εκδόσεις Γαβριηλίδης.

Moraitis, Anastasia (2011): *Dramapädagogik – Dramagrammatik. Dramatische Arbeit in allen Fächern*. ProDaZ. Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern. Stiftung Mercator, Universität Duisburg, Essen. Online: [https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz\\_dramapaed\\_ueberblick20110505.pdf](https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/prodaz_dramapaed_ueberblick20110505.pdf) (Stand: 04.02.2025).

Neelands, Jonothan (1984): *Making Sense of Drama*. London: Heinemann.

O'Neill, Cecily (1995): *Drama Worlds: A framework for process drama*. Portsmouth: Heinemann.

O'Neill, Cecily / Johnson, Liz (1995): *Dorothy Heathcote: Collected writings on education and drama*. London: Hutchinson.

Ord, Jon (2012): *John Dewey and Experiential Learning: Developing the theory of youth work*. Online: <https://www.youthandpolicy.org/wp-content/uploads/2017/06/ord-yandp108.pdf> (Stand: 04.02.2025).

Paumgardhen, Paola (2023): *Interkulturelles Lernen durch Theater. Theoretische Perspektiven und praktische Beispiele für den Literaturunterricht der Sekundarstufe*. In: Kritik. Rivista Di Letteratura E Critica Culturale, 1. Online: <https://mimesisjournals.com/ojs/index.php/kritik/article/view/2474> (Stand: 04.02.2025).

Retelj, Andreja (2020): *Pre-Service Teachers' Attitudes on the Efficiency of Drama Education in Learning and Teaching Foreign Languages*. In: Journal for Foreign Languages, 12(1), 189–205. Online: <https://doi.org/10.4312/vestnik.12.189-205> (Stand: 04.02.2025).

Saraniero, Patti (2019): *Process Drama: Taking a Walk in Someone Else's Shoes. How non-arts teachers can use imagination to lead to educational theater*. In: The Kennedy Center. Online: <https://www.kennedy-center.org/education/resources-for-educators/classroom-resources/articles-and-how-tos/articles/educators/theater/process-drama-taking-a-walk-in-someone-elses-shoes/> (Stand: 04.02.2025).

Schewe, Manfred (1993): *The theoretical architecture of a drama-based foreign-language class: A structure founded on communication and supported by action, interaction, real experience and alternative methods*. In: Schewe, Manfred / Shaw, Peter (Hg.): *Towards Drama as a Method in the Foreign Language Classroom*, 283–314. Frankfurt/Bern/New York: Peter Lang.

Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. Online: [https://www.researchgate.net/profile/Manfred-Schewe-2/publication/328784140\\_Fremdsprache\\_inszenieren\\_zur-Fundierung\\_einer\\_dramapadagogischen\\_Lehr\\_und\\_Lernpraxis](https://www.researchgate.net/profile/Manfred-Schewe-2/publication/328784140_Fremdsprache_inszenieren_zur_Fundierung_einer_dramapadagogischen_Lehr_und_Lernpraxis) (Stand: 04.02.2025).

Scholz, Esther – Rita (2009): *Schnittstellen von Linguistik und Sprachdidaktik in der Auslandsgermanistik. Drama statt Trivia. Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Eine Wertschätzung aus psycholinguistischer Sicht*. Fachbereich für Deutsche Sprache und Literatur, Nationale und Kapodistrische Universität Athen.

Shabani, Karim / Khatib, Mohamad / Ebadi, Saman (2010): *Vygotsky's Zone of Proximal Development: Instructional Implications and Teachers' Professional Development*. In: English Language Teaching, Vol. 3, No. 4 (Dezember). Online: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1081990.pdf> (Stand: 04.02.2025).

Holman, Claire (2022): *Theatre as a Means for Teaching a Second Language*. In: GATESOL Journal, 32(2), 14–26. Online: <https://georgiatesoljournal.org/index.php/GATESOL/article/view/163/108> (Stand: 04.02.2025).



Van de Water, Manon (2021): *Drama in education: why drama is necessary*. In: The Third Annual International Symposium “Education and City: Education and Quality of Living in the City” (Education and City 2020). Online: [https://www.researchgate.net/publication/349922126\\_Drama\\_in\\_education\\_why\\_drama\\_is\\_necessary](https://www.researchgate.net/publication/349922126_Drama_in_education_why_drama_is_necessary) (Stand: 04.02.2025).

Vygotsky, Lev-Simkhovich (2000): *Νοῦς στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών*. (Επιμέλεια: Βοσνιάδου, Στέλλα). Αθήνα: Gutenberg.

Williams, Morgan (2017): *John Dewey in the 21st Century*. In: Journal of Inquiry & Action in Education, 9(1). University of West Florida. Online: <https://digitalcommons.buffalostate.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1147&context=jiae> (Stand: 04.02.2025).

Zuo, Mingzhang / Kong, Sen / Ma, Yuxia / Hu, Yue / Xiao, Meng (2023): *The Effects of Using Scaffolding in Online Learning: A Meta-Analysis*. In: Educ. Sci., 13, 705. Online: <https://doi.org/10.3390/educsci13070705> (Stand: 04.02.2025).

## Lehrwerke

Maximal B1 (2021): Deutsch für Jugendliche. Kursbuch mit Audios und Videos online. Athen: Klett Hellas.

Seiffarth, Achim (2010): Faust: das Volksbuch. Lesen und Üben. Cideb. Black- Cat: Novara, Italien.

## Lexika

DWDS: <https://www.dwds.de/wb/Drama>

DUDEN: <https://www.duden.de/suchen/dudenonline/P%C3%A4dagogik>

## Quellen aus dem Internet

Wordart: <https://wordart.com/create> (Stand: 04.02.2025).

<https://www.onassis.org/el/whats-on/faust-goethe> (Stand: 04.02.2025).

## Anhang

- **Unterrichtsplan:**

Stundenplan	Phasen	Ziele	Aktivitäten
Stunde 1 (45')	Sensibilisierungsphase	<p>Vertrautmachen der Lernenden mit Dramatechniken und Schaffung eines unterstützenden Lernumfelds.</p> <p>Interesse wecken und in den Kontext einführen.</p>	<p>Vorstellung: Name-Geste Spiele (10')</p> <p>Analyse des Plakats und der Fotos der Theateraufführung von Faust (15'), sowie des Buchumschlags, Einführende Zitate Diskussion zu ersten Eindrücken. (15')</p> <p>Wordart (5')</p>
Stunde 2 (45')	Einführungsphase	Erste Annäherung an das literarische Werk.	Auftakt und 1. Kapitel mit Aufgaben
Stunde 3 (45')	Erarbeitungsphase	Charaktere und Themen kennenlernen	<p>Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung – Kapitel 3 (5')</p> <p>"Rolle an der Wand" (20')</p> <p>Körperlicher Ausdruck der Emotionen (20')</p>
Stunde 4-5 (90')	Vertiefung	Fausts moralisches Dilemma verstehen	<p>Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung – Kapitel 4-5 (10')</p> <p>Bearbeitung der Aufgaben: Textverständnis, Hörverständnis, Wortschatz</p>

			<p>und Grammatik (35')</p> <p>Vorbereitung des „Gewissensgangs“ – Diskussion (10')</p> <p>Einführung in den „Gewissensgang“ (5')</p> <p>Durchführung des "Gewissensgangs" (30')</p>
Stunde 6 (45')	Kreative Auseinandersetzung	Interkulturelles soziales Lernen und	<p>Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung (10')</p> <p>Diskussion: Fausts Egozentrik im Vergleich zur heutigen Gesellschaft (20')</p> <p>Interaktive Übung: Pro und Contra Diskussion als mündliche Übung (15')</p>
Stunde 7-8 (90')	Kreatives Schreiben	Sprachliche schriftliche Kompetenzen entwickeln und	<p>Einstieg: Kurze Wiederholung und Einführung – Kapitel 8-9 (10')</p> <p>Bearbeitung der Aufgaben: Textverständnis, Hörverständnis, Wortschatz und Grammatik (35')</p> <p>Schreiben eines alternativen Endes (45')</p>

- Wortwolke



- Redemittel zum Sprechen

Funktion	Redemittel
Meinung äußern	Meiner Meinung nach ...
Wichtige Punkte betonen	Ein wichtiger Punkt ist, dass ...
Beispiele anführen	Ein gutes Beispiel dafür ist ...
Zustimmung ausdrücken	Ich stimme dir zu, weil ...
Widerspruch äußern	Das sehe ich anders, weil ...
Abschluss formulieren	Zusammenfassend möchte ich sagen, dass ...
Abwägung vornehmen	Einerseits ..., andererseits ...

- **Redemittel zum Schreiben**

Funktion	Redemittel
Einleitung des Textes	„Das Ende von <i>Faust</i> könnte anders verlaufen, wenn ...“
Hypothetische Aussagen	„Hätte Faust sich anders entschieden, dann ...“
Entwicklung der Handlung	„In meinem alternativen Ende passiert Folgendes: ...“
Begründung der Änderungen	„Ich habe dieses Ende gewählt, weil ...“
Moralische Reflexion	„Diese Entscheidung zeigt, dass ...“
Verbindung zum Original	„Im Vergleich zum Original unterscheidet sich mein Ende dadurch, dass ...“
Abschluss und Fazit	„Zusammenfassend zeigt mein Ende, dass ...“

- **Selbstevaluation der Unterrichtsreihe durch die Lehrkraft**

Evaluationsbereich	Reflexionsfragen	Eigene Einschätzung & Beobachtungen
<b>Sprachliche Entwicklung der Lernenden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Wie hat sich die Sprachproduktion (mündlich/schriftlich) entwickelt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verbesserte Sprechflüssigkeit</li> <li>• Weniger Hemmungen beim freien Sprechen</li> <li>• Erweiterung des Wortschatzes (z. B. „Verzweiflung“, „Egozentrik“)</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche grammatischen Strukturen wurden verbessert/verfestigt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Bessere Anwendung des Konjunktivs II</li> <li>• Sicherer Gebrauch von Nebensätzen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche sprachlichen Herausforderungen gab es?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Begrenzter Wortschatz erschwerte komplexe Diskussionen</li> <li>• Teilweise Notwendigkeit der Übersetzung ins Griechische</li> </ul>
<b>Methodische Umsetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche dramapädagogischen Methoden haben besonders gut funktioniert?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Gewissensgang“ – förderte kritisches Denken</li> <li>• Rollenspiele – stärkten die Ausdrucksfähigkeit</li> <li>• „Rolle an der Wand“ – unterstützte Teamarbeit</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gab es Methoden, die weniger effektiv waren? Warum?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexionsphasen benötigten mehr Zeit als geplant</li> <li>Komplexe Diskussionen waren für einige Lernende sprachlich anspruchsvoll</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Inwiefern hat die Kombination von Literatur und Dramapädagogik funktioniert?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Tiefere Auseinandersetzung mit Faust</li> <li>Verbindung zwischen Literatur und eigenen Erfahrungen</li> <li>Förderung der argumentativen Fähigkeiten</li> </ul>
<b>Motivation und Engagement der Lernenden</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welche Reaktionen haben die Lernenden auf die Methoden gezeigt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hohe Motivation durch interaktive Methoden</li> <li>Interesse an moralischen Fragestellungen von Faust</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Haben sich alle aktiv beteiligt? Falls nicht, woran lag es?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Anfangs Zurückhaltung bei schüchternen Schülern</li> <li>Mit der Zeit mehr Selbstvertrauen und aktive Teilnahme</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gab es Veränderungen in der Lernhaltung oder im Selbstvertrauen?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mehr Selbstbewusstsein im freien Sprechen</li> <li>Weniger Angst vor Fehlern</li> </ul>
<b>Unterrichtsorganisation &amp; Herausforderungen</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Welche zeitlichen oder organisatorischen Schwierigkeiten sind aufgetreten?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Diskussionen benötigten mehr Zeit als geplant</li> <li>Anpassung des Stundenplans für Faust</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Musste der Unterrichtsplan angepasst werden? Falls ja, wie?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Zusätzliche Stunden für Textverständnis</li> <li>Verkürzung anderer Aktivitäten</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gab es unvorhergesehene Hindernisse im Lernprozess?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Unterschiedliche sprachliche Niveaus erforderten zusätzliche Unterstützung</li> </ul>
<b>Literarische &amp; inhaltliche Auseinandersetzung</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Wie haben die Lernenden auf Faust reagiert?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Hohe Beteiligung an Diskussionen</li> <li>Differenzierte Meinungen zu Fausts Entscheidungen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>Konnte ein tieferes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Reflexion über Moral, Verantwortung, Ambitionen</li> </ul>

	Verständnis der literarischen und moralischen Themen erreicht werden?	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Verknüpfung mit aktuellen gesellschaftlichen Themen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Themen haben das größte Interesse geweckt?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fausts Pakt mit Mephisto</li> <li>• Moralische Konsequenzen von Entscheidungen</li> </ul>
<b>Soziale &amp; emotionale Aspekte</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hat sich die Teamarbeit in der Klasse verbessert?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Stärkere Zusammenarbeit durch Gruppenübungen</li> <li>• Unterstützung untereinander beim freien Sprechen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gab es interaktive Momente, die die Gruppendynamik besonders gefördert haben?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• „Rolle an der Wand“ – förderte Kommunikation</li> <li>• Theaterszenen stärkten den Zusammenhalt</li> </ul>
<b>Gesamtbewertung &amp; Ausblick</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was hat besonders gut funktioniert und sollte beibehalten werden?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Interaktive und kreative Methoden</li> <li>• Verbindung von Literatur und Dramapädagogik</li> <li>• Förderung der Sprachproduktion durch szenische Übungen</li> </ul>
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Was könnte für zukünftige Unterrichtsreihen optimiert werden?</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mehr Zeit für Reflexion einplanen</li> <li>• Zusätzliche Unterstützung für sprachlich schwächere Schüler</li> <li>• Flexiblere Anpassung der Methoden an die Gruppe</li> </ul>

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.