

Alex – Ein Dramapädagogik-Projekt an der Schnittstelle von Forschung, Lehramtsausbildung und schulischem Sprachunterricht¹

Michaela Hánová, Bettina Steinbauer, Eva Salcmanová

Alex ist ein Dramapädagogik-Projekt an der Schnittstelle von Forschung, Lehramtsausbildung und schulischem Sprachunterricht. Darin werden dramapädagogische Workshops erprobt und evaluiert, wodurch eine Steigerung der Lernmotivation, eine erhöhte Bereitschaft zu aktiver Sprachproduktion sowie die Entwicklung personaler und sozialer Kompetenzen erreicht werden sollen. In Kooperation zwischen Vertreter:innen universitärer Forschung, Studierenden und Lehrkräften an Schulen wurden dramapädagogische Kurzworkshops (1-2 Unterrichtsstunden) an tschechischen Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien und Universitäten durchgeführt. Der Beitrag liefert keinen empirischen Nachweis zur Wirkung, sondern einen beispielhaften Einblick in ein durchgeführtes Kooperationsmodell. Die Integration dramapädagogischer Methoden ist formal durch die affektiven Lernziele und die Förderung zentraler personaler und sozialer Kompetenzen des tschechischen Rahmenlehrplans (RVP) begründbar. Die Workshops dienen als Modell für eine praktikable, zeiteffiziente Übungsstruktur zur Steigerung der Sprechbereitschaft und des Selbstvertrauens im Fremdsprachenunterricht.

Keywords: Dramapädagogik; Deutsch als Fremdsprache; Schule; Workshops

1 Einleitung und Kontext

Lernumgebungen zu schaffen, die sowohl die Motivation als auch die aktive Sprachproduktion der Schüler:innen fördern, bleibt eine stete Herausforderung für die Sprachdidaktik, besonders auch im schulischen Fremdsprachenunterricht. Dies zeigt sich ebenfalls im tschechischen Kontext: Die Verwendung der deutschen Sprache ist außerhalb der Schule zwar aufgrund von Tourismus und Wirtschaft durchaus möglich, die konkrete Umsetzung hängt jedoch stark von der Initiative der individuellen Lernenden ab. Somit stellt sich die Frage, wie handlungsorientierte Sprachproduktion sinnvoll in der Schule gefördert werden kann.

Vielfältige Veröffentlichungen im Bereich der Dramapädagogik (z. B. Even & Schewe, 2016; Traulsen & Büchner, 2022; Sambanis & Walter, 2019) zeigen, dass bereits kurze performative Impulse die affektive Einstellung zum Sprachenlernen positiv beeinflussen können, auch wenn

¹ Dieses Projekt wurde durch einen internen Zuschuss der Pädagogischen Fakultät der Westböhmisches Universität in Pilsen finanziell unterstützt (BAMAPE 2025-04).

eine nachhaltige Steigerung der linguistischen Korrektheit meist längerfristige Interventionen erfordert. Die Nachhaltigkeit wird, so der aktuelle Forschungsstand, primär durch die Ritualisierung performativer Techniken im Regelunterricht und nicht durch isolierte Einzelprojekte erreicht (Surkamp & Nünning, 2021). Eine Analyse von 30 Studien der letzten beiden Jahrzehnte über Dramapädagogik im Englischunterricht von Lou et al. (2024) zeigt, dass beim Einsatz derartiger Methoden Sprachkompetenzen und affektive Faktoren beim Sprachenlernen gefördert werden. Klempin und Wirag heben nichtsdestotrotz einen Bedarf an empirischer Wirkungsforschung für die Dramapädagogik hervor (2020, S. 97-99). Im Sinne dieser Empfehlungen wäre eine umfassende systematische Studie zu Kurzinterventionen bzw. performativen Aktivitäten über einen längeren Zeitraum, etwa im Rahmen von Workshops, der logische nächste Schritt.

Dieser Beitrag verfolgt zwei Ziele: Erstens stellt er einen dramapädagogischen Workshop vor, der als flexibel adaptierbares Format für unterschiedliche Bildungsstufen konzipiert wurde. Zweitens versteht er sich als Beispiel innovativ-performativer Praxis, indem er zeigt, wie dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht mit universitärer Forschung und Lehramtsausbildung verknüpft werden können. Der Beitrag liefert damit keine Wirkungsstudie, sondern einen praxisorientierten Impuls für die Weiterentwicklung performativer Lehr-Lern-Formate und kooperativer Bildungsprojekte.

Das Projekt *Alex* ist an der Schnittstelle von universitärer Forschung, Lehramtsausbildung und schulischem Sprachunterricht angesiedelt. Durch die Verwendung von Geschichten als konstituierende Elemente in dramapädagogischen Workshops sollen die Vorstellungskraft der Teilnehmenden angeregt und das (Sprach-)Lernen unterstützt werden (Egan, 2005, S. 1-38). In den Workshops, die an tschechischen Kindergärten, Grundschulen, Gymnasien und Universitäten abgehalten wurden, wurde eine Workshopstruktur erprobt, die mehrere Ziele erfüllt: Einerseits ging es darum, die Effekte des Einsatzes dramapädagogischer Methoden auf die Sprechbereitschaft in der Fremdsprache und das Selbstvertrauen zu evaluieren und daraus Empfehlungen für eine nachhaltigere Integration in den schulischen Alltag des Sprachlernens abzuleiten. Andererseits sollte eine Übungsstruktur geschaffen werden, die auch für Lehrkräfte mit wenig Theatererfahrung einfach, d. h. ohne große Vorbereitung und Materialaufwand, einsetzbar ist. Alle Übungen können in einem normal großen Unterrichtsraum durchgeführt werden. Hierbei ist auch der zeitliche Aspekt zu beachten – der Kurzworkshop ist in einer Unterrichtsstunde durchführbar, für die längere Version wird eine Doppelstunde veranschlagt. Durch die Aktivitäten in diesen Unterrichtsstunden werden soziale und personale Kompetenzen entwickelt, ganz im Sinne des tschechischen

Rahmenlehrplans (RVP).² So ist der Einsatz dramapädagogischer Methoden also formal klar begründbar.

Die Abhaltung der Workshops in den Schulen verantwortete eine Lehramtsstudentin, die auch Mitglied der deutschsprachigen Theatergruppe „Facettenreich“ an der Westböhmischen Universität Pilsen ist. Diese Gruppe bringt im Rahmen eines Wahlfachkurses ein- bis zweimal pro Jahr ein von der Kursleitung und den Teilnehmenden selbst verfasstes Theaterstück zur Aufführung. Somit bestand auch für die Studentin die Möglichkeit, Unterrichts- und Theatererfahrung zu verbinden.

44 Schüler:innen aus vier Lerngruppen wurden zu ihren Erfahrungen im Workshop befragt. Qualitative Beobachtungsprotokolle der Klassenlehrkräfte und mündliche Aussagen der Kindergartenkinder ergänzten das Gesamtbild. Aufgrund methodischer Limitationen der Studie lassen sich die Ergebnisse und Analysen als beispielhafter Einblick in ein Projekt lesen, das durch die Kooperation mehrerer Stakeholder im Bildungsbereich vielfältiges Potenzial bietet.

2 Workshopaufbau

Kurzfristige dramapädagogische Interventionen erweisen sich als effektives Mittel, um Lernende ganzheitlich zu aktivieren und ihre (non)verbalen Kommunikationsfähigkeiten in einem kreativen und sicheren Rahmen zu fördern. Die Lehrperson bzw. Workshopleitung führt Regie und begleitet die Teilnehmenden bei Gestaltung und Interpretation (Tselikas, 1999, S. 15). Kurzfristige Interventionen sind in der Regel in die klassische dreiteilige Struktur einer dramapädagogischen Einheit eingebettet (Neumayer-El Bakri, 2021, S. 162):

1. Einstiegs- oder Vorbereitungsphase (Aktivierung): Diese Phase dient dem Aufwärmen von Körper und Stimme. Im Workshop sind es die Übungen 1 und 2.
2. Erarbeitungs- und Präsentationsphase (spontanes Sprechen): Dies ist die Kernphase. Die Lernenden präsentieren die erarbeiteten Inhalte und handeln kommunikativ. Sie erzeugen ein echtes Bedürfnis nach Kommunikation in der Zielsprache.

² Nach dem tschechischen Rahmenlehrplan (RVP) handelt es sich unter anderem um zentrale soziale und personale Kompetenzen, die sich im Rahmen der affektiven Lernziele des (Fremd-)Sprachenunterrichts formulieren lassen: *„Sie wird vor allem durch die Erkenntnis der eigenen Person, der eigenen Stärken und Schwächen sowie durch die aktive Arbeit an ihnen entwickelt. Die Kompetenz stellt Selbstreflexion als eine Schlüsselfähigkeit sowohl für die persönliche Entwicklung als auch für den Aufbau zwischenmenschlicher Beziehungen dar. Eine Person, die über diese Schlüsselkompetenz verfügt, ist sich der Verantwortung für ihr eigenes ganzheitliches Wohlbefinden, für die Arbeit an ihren Stärken und Schwächen, für Selbstentwicklung, Selbstreflexion sowie für die Gestaltung von Beziehungen und die Zusammenarbeit beim gemeinsamen Lernen bewusst. Diese Kompetenz führt zu einer wachstumsorientierten Denkweise, zum Bestreben, Hindernisse zu überwinden, und zu psychischer Widerstandsfähigkeit.“* (Národní pedagogický institut České republiky, 2023, S. 43; Übersetzung von den Verfasserinnen).

3. Reflexions- und Diskussionsphase (kognitive Verankerung): Nach den Präsentationen werden die Erfahrungen reflektiert und diskutiert.

Im Workshop sind die Erarbeitungs- und die Reflexionsphase jeweils nacheinander durch die Übungen 3 und 4 reflektiert (siehe Tabelle 1). Zentral ist die Reflexionsphase direkt nach der Präsentation. Aus diesem Grund gibt es mehrere Erarbeitungs- und Reflexionsphasen. Zum Teil ist dies auch der Aufmerksamkeitsspanne der Teilnehmenden geschuldet, die zwischen Kindergarten und Universität dem Alter entsprechend variiert.

Der Workshop wurde das erste Mal im Rahmen des Drehbühne-Festivals 2024 in Brno mit einer Studierendengruppe aus vier Ländern ausprobiert. Danach wurden die Übungen so angepasst, dass sie sowohl für den Schulkontext als auch für verschiedene andere Altersgruppen anwendbar waren. Bei einer Probe der Studierendentheatergruppe „Facettenreich“³ wurde die auf eine Schulstunde verkürzte Version getestet. Die Workshops in den Kindergärten und Schulen fanden im Herbst 2025 statt. Einen Überblick über die Inhalte des Workshops gibt die untenstehende Tabelle, die durch eine detaillierte Übungsbeschreibung ergänzt wird. Die Kurzversion eignet sich für eine Unterrichtsstunde, die Langversion ist für bis zu zwei Stunden anberaumt. Birnbaum (2013, S. 44-45) zeigt Aspekte auf, wie kooperatives Lernen und Dramapädagogik nach den Kriterien der Handlungsorientierung verbunden werden können. Folgende Aspekte sind auch in unserer Workshopkonzeption zu finden: Lernendenorientierung und -autonomie, kooperatives und soziales Lernen, Kommunikation und sprachliches Handeln, Ganzheitlichkeit, Reflexion und Evaluation.

Übung	Kurzversion	Langversion
1. Wer ist Alex?	✓	✓
2. Die Jagd	✓	✓
2b. Das Dreieck		✓
2c. Der Schutz		✓
3. Fotos	✓	✓
4. Szenen	✓	✓
4b. Das Ritual		✓

Tabelle 1: Workshopübersicht

³ Zum Theaterkurs „Facettenreich“ siehe Capatu (2023).

1. Wer ist Alex?

Die Teilnehmenden standen im Kreis. Jede Person sagte nach der Reihe einen Fakt über „Alex“. Wichtig war, darauf hinzuweisen, dass weder Geschlecht noch Wesen von Alex vorgegeben waren. So war Alex in einer Schulklasse beispielsweise ein Frosch. In sehr kurzer Zeit entstand so ein Charakterbild von Alex und die Lernenden beschäftigten sich bereits mit dem Hauptcharakter. Die Übung wurde auf Deutsch angeleitet, wobei besonders bei Teilnehmenden mit niedrigerem Deutschniveau auf einfache Sprache, kurze Sätze und beispielhaftes Vorzeigen geachtet wurde. Zudem wurden nach dem Konzept des Translanguaging (Cummins, 2019; Zein, 2022) andere Sprachen (im Großteil der Fälle Tschechisch) als selbstverständlich zugelassen bzw. in die Erklärungen integriert.

Sprachliche Mittel konnten die Lernenden hier variieren – von einzelnen Wörtern bis hin zu längeren Erklärungen waren alle Äußerungen möglich. Diese Übung fokussierte auch auf mitteilungsbezogene Kommunikation. Definiert wird sie nach Butzkamm (1993, S. 78) als die Reduktion von Unsicherheit: Indem die Teilnehmenden Informationen über Alex sammelten, verankerten sie sich gleich zu Beginn in einem sicheren Umfeld, in dem sie in den weiteren Übungen agieren konnten. Geschichten sind eines der kognitiven Werkzeuge, die Egan (2005, S. 1-38) als lernunterstützendes Element der kindlichen Vorstellungskraft anführt. In diesem Sinne ist das Erfinden einer Figur der Beginn einer Geschichte über Alex, die die Lernenden gemeinsam im Laufe der Stunde entwickelten. Durch diese Übung wurde die Vorstellungskraft der Lernenden angeregt, sie verknüpften die neu gelernten oder wiederholten Begriffe mit Emotionen und ihre kommunikative Kompetenz wurde gesteigert (Haftner & Kuhfuß, 2014, S. 217-233).

2. Die Jagd

Je nach Konstellation – wenn Alex menschlich war, wurde er vom Hausmeister der Schule gejagt, wenn er ein Tier war, von einem anderen Tier – musste Alex flüchten. Eine Person spielte Alex, die andere jagte ihn. Alex lief durch den Raum, die anderen Personen bildeten mit erhobenen Händen jeweils zu zweit ein „Haus“. Wenn es Alex ins Haus schaffte, ersetzte er eine der beiden Personen, die dann zum Hausmeister wurde – der vorige Hausmeister wechselte die Rolle und wurde zu Alex.

Eine betont körperliche Übung relativ zu Beginn des Workshops fußt auf dem Prinzip der psychosomatischen Einheit, der Verbindung von innerer Welt und Körper. Dies ist im schulischen Curriculum besonders relevant (Marušák, Králová & Rodriguezová, 2008, S. 11),

da im „traditionellen“ Schulunterricht körperliches Lernen oft vernachlässigt wird. Von dieser zentralen ganzheitlichen Orientierung des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts sprechen auch Schewe (1993, S. 9) und Schewe und Scott (2004, S. 1-2).

2b. Das Dreieck

Bei dieser Übung war es wichtig für Alex, seine zwei besten Freund:innen immer im Blick zu haben. Alle Teilnehmenden suchten sich heimlich zwei andere Personen aus. Ziel war es, zu dritt ein gleichseitiges Dreieck mit den Personen als Eckpunkten zu bilden. Viele der anderen Menschen hatten jedoch nicht dieselben Personen ausgewählt – so diente diese Übung der Aufmerksamkeitssteigerung: Es durfte dabei nicht gesprochen werden. Als Workshopleiterin war es je nach Gruppe nötig, darauf hinzuweisen, das Gehtempo zu verringern und auf die Bewegung der anderen Menschen zu achten.

Dramapädagogischen Methoden wird ein vielfältiges Potenzial zur Förderung unterschiedlicher Lernziele zugeschrieben. Diese reichen von sprachlichen und kommunikativen über affektive und soziale bis hin zu ästhetischen und interkulturellen Zielen (Hallet & Surkamp, 2015, S. 5). Der Fokus auf die Gruppenbewegung und Achtsamkeit anderen gegenüber sind soziale Konzepte, durch deren Übertragung ins Leben außerhalb des Klassenzimmers besonders die erwähnten Lernziele auf gesellschaftlicher Ebene gefördert werden.

2c. Der Schutz

Alex hatte in dieser Übung vor etwas Angst (je nachdem, was bei der ersten Übung gesagt wurde). Er wollte sich hinter jemandem verstecken. Dafür wählten alle Teilnehmenden still zwei Personen aus – eine Person, vor der man Angst hatte, und eine Person, die als Schutz zwischen Alex und dem anderen Menschen stehen musste. Ziel war es, dass alle Teilnehmenden ihre ausgewählte Schutzperson zwischen sich und dem Menschen stehen hatten, vor dem Alex Angst hatte. Auch hier ging es, ähnlich wie bei der Übung davor, um die Steigerung von Aufmerksamkeit und die Wahrnehmung der gesamten Gruppe.

3. Fotos

Die Teilnehmenden wurden in vier Gruppen eingeteilt. Sie sollten gemeinsam ein Foto bzw. Standbild zu einer Szene aus dem Leben von Alex erstellen: das beste Erlebnis, das schlechteste Erlebnis, den größten Traum und die größte Angst. Die Themen konnten zugeteilt oder mittels Kärtchen zufällig gezogen werden. Die Gruppen entschieden sich für ein Foto und stellten es dar. Die anderen Teilnehmenden rieten, was auf dem Bild passierte, wer Alex war und was für ihn z. B. das beste Erlebnis war. Hierbei wurden Vokabeln geübt, zudem wurde Empathie trainiert.

Standbilder eignen sich zur Förderung der Präzision des körperlichen Ausdrucks und Vorstellungskraft. Diese Technik nach Mackewn (1997) eignet sich besonders für kurze Interventionen (Polínek, 2015, S. 45). Bei Pantomime oder – wie in dieser Übung – Beschreibung der Szene unterstützt die physische Darstellung von Tätigkeiten die Speicherung von Wörtern im Gedächtnis. Durch das Raten, Nachfragen und gemeinsame Kreieren von Bedeutung entspricht diese Übung auch dem Kriterium der linguistischen und psychologischen Relevanz von Aufgabenstellungen und erhöht somit die Chance, dass hier Gelerntes auch behalten wird (Krenn, 2010, S. 17-24).

4. Szenen

Die Teilnehmenden blieben in ihren vier Gruppen. Sie sollten jeweils eine Szene aus dem Leben von Alex vorspielen – von den Lernenden erfundener Text bzw. Kontexte (aus Übung 1) waren nun auch zulässig: Alex und seine Freund:innen, Alex und seine Feind:innen, Alex und die Arbeit, zudem Alex und die Familie. Es gab etwas mehr Bearbeitungszeit. Die Präsentation erfolgte gleich wie bei der Übung davor: Eine Gruppe spielte die Szene vor und die anderen rieten, wer Alex sein könnte und was in der Szene geschah.

Der Vorteil einer derartigen Gruppenarbeit besteht darin, dass die Teilnehmenden selbst entscheiden können, was sie verbal und was sie nonverbal ausdrücken möchten. Damit wird ihnen innerhalb eines Rahmens die Entscheidungsfreiheit gelassen, unterschiedliche Varianten auszuprobieren. Wie auch bei der Übung zuvor ist es ratsam, einen Teil des Klassenraums als „Bühne“ zu klassifizieren, wo gespielt wird. Damit fällt es den Teilnehmenden leichter, sich in ihre Rollen hineinzusetzen.

Die Fiktion gewährleistet die Unverbindlichkeit der Situation, wodurch die Freiheit des Handelns gesichert wird (Machková, 2017, S. 14). Dieser geschützte Rahmen senkt die Hemmschwelle und erleichtert das aktive Sprechen in der Fremdsprache sowie das Experimentieren mit neuen Ausdrucksformen. Zentral ist die Nachbesprechung der Szenen direkt nach der Präsentation. Diese Nachbesprechung wurde je nach Altersgruppe und Deutschniveau wieder im Sinne des eingangs erwähnten Translanguaging-Ansatzes in unterschiedlichen Sprachen abgehalten: Der Fokus lag auf Deutsch, beim Ausdruck komplexerer Gedanken wurde jedoch oft auf andere Sprachen (meist Tschechisch) zurückgegriffen. Die Diskussion der Erfahrungen trägt zum Bewusstmachen von Gefühlen und zum besseren Verständnis des Ablaufes bei (Kasíková, 2011, S. 26).

4b. Das Ritual

Die Klasse wurde in zwei gleich große Gruppen geteilt. Ziel war es, sich ein Motivationsritual für Alex zu überlegen, damit er gestärkt in seinen Tag gehen konnte. Eine Gruppe saß ähnlich wie bei der Technik des heißen Stuhls in der Mitte des Raumes und stellte gemeinsam Alex dar⁴, die andere Gruppe führte das Motivationsritual durch. Danach wurde gewechselt. Zu Beginn der Übung wurde darauf hingewiesen, dass Klatschen, Singen, Sprechen, Stampfen, rhythmisches Gehen etc. ausdrücklich erlaubt war – es sollte Alex motivieren und ihm Spaß machen. In den Workshops wurde Alex von den Teilnehmenden auf unterschiedliche Weise motiviert – durch mutmachende Sprüche, gemeinsames Tanzen oder rhythmisches Klopfen und Jubeln. Diese Übung wurde nur in einigen Klassen durchgeführt, je nachdem, wie lang die vorhergehenden Übungen und vor allem die Nachbesprechung dauerten.

Bei dieser Übung geht es um Empathie und um einen bewusst positiven Abschluss der Einheit, den die Teilnehmenden füreinander gestalten. Ein wesentliches Ziel der Dramapädagogik ist die umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Teilnehmenden. Sie unterstützt die Selbsterkenntnis und trägt zur Stärkung von Selbstvertrauen und gesundem Selbstwertgefühl bei (Valenta, 1999, S. 42). Die Lernenden sollen ein positives Selbstkonzept entwickeln, das sowohl das Bewusstsein des eigenen Wertes für andere als auch die Kenntnis der eigenen Grenzen einschließt, ohne daraus negative Schlüsse über sich selbst zu ziehen (Machková, 1998, S. 51-56).

3 Rückmeldungen und Beschreibung der Zielgruppe

Nach den ersten Probeworkshops mit Studierenden⁵ wurden quantitative und qualitative Rückmeldungen und Ideen zur Anpassung und Verbesserung des Workshops auf Basis der Selbstwahrnehmung der Teilnehmenden erhoben. Nach dieser ersten Feedbackschleife wurde der oben beschriebene Workshop durchgeführt. Unmittelbar nach den Dramapädagogik-Einheiten in Grundschule und Gymnasium wurden die Teilnehmenden gebeten, standardisierte Feedback-Fragebögen auszufüllen. Im Kindergarten gab es nur mündliche Befragungen. Weiters wurden Beobachtungsprotokolle der Lehr- und Betreuungskräfte einbezogen. Die hier präsentierte aggregierte Stichprobe umfasst Lernende unterschiedlicher Jahrgänge von Primar- und Sekundarschulen. Besondere Beachtung

⁴ Die *Hot-Seating*-Technik wird hier leicht abgewandelt verwendet: Anstatt dass die Person auf dem heißen Stuhl im Fokus steht und Fragen beantwortet oder etwas darstellt, sollen hier jedoch die anderen Teilnehmenden ein Motivationsritual durchführen, ohne dass die Alex-Darstellenden aktiv daran beteiligt sind – sie empfangen, was die anderen sich für sie ausdenken.

⁵ Im Rahmen des Drehbühne-Festivals 2025 in Brno wurde der Erstentwurf dieses Workshopablaufs mit Studierenden durchgeführt. Aufgrund des dort erhaltenen mündlichen Feedbacks und der Beobachtungen durch die Autorinnen wurden die Übungen angepasst, sodass sie für eine breitere Altersgruppe geeignet, in einer oder zwei Schulstunden durchführbar und im Ablauf logisch nachvollziehbar sind.

verdient eine der untersuchten Gruppen, die im Folgenden als intensiv sprachgebundene Gruppe⁶ bezeichnet wird. Diese Gruppe stammt aus einem Bildungsumfeld, das im Vergleich zu den anderen Klassen ein höheres Basisniveau und eine intensivere Sprachbindung zur deutschen Sprache aufweist. Die Ergebnisse dieser Gruppe werden teilweise kontrastiert, um den Einfluss von Vorwissen und Sprachaffinität auf die Wirksamkeit der dramapädagogischen Interventionen zu analysieren.

4 Besprechung der Ergebnisse

Wie bereits in Kapitel 1 angemerkt, bietet dieser Beitrag einen Einblick in ein Projekt und kann aufgrund von methodischen Limitationen keine verallgemeinerbaren Ergebnisse liefern. Da allerdings qualitative und quantitative Daten erhoben wurden, werden diese im Folgenden in aller Kürze zusammengefasst. Dabei werden die von den Lehrenden und Lernenden berichteten Perspektiven besprochen.

4.1 Sprachpraxis und intrinsische Motivation

Die Analyse der wahrgenommenen Sprachpraxis der Schüler:innen (n=44) außerhalb der Schule bestätigt die geringe Frequenz der autonomen Sprachverwendung in ihrem Umfeld. Über die Gesamtstichprobe von 44 Personen hinweg sprachen 50 % der Befragten nur *selten* außerhalb der Schule Deutsch. Weitere rund 23 % geben an, die die Zielsprache *nie* zu sprechen. Die Notwendigkeit aktivierender schulischer Formate wird durch die Haltung der Lernenden zum Deutschsprechen bestätigt. Während 43 % der Schüler:innen Deutsch *absolut gerne* oder *ziemlich gerne* sprechen, positionierte sich der größte Anteil der restlichen Befragten (36 %) *neutral*. Diese neutrale Haltung weist auf eine große Gruppe hin, deren Motivation durch die richtigen Anreize potenziell gesteigert werden kann.

Die Schüler:innen der intensiv sprachgebundenen Gruppe zeigten eine deutlich erhöhte externe Sprachpraxis, da keine einzige Person angab, Deutsch *nie* außerhalb der Schule zu sprechen. Auch ihre Sprechfreude war mit sechs Nennungen (bei neun vollständigen Fragebögen) für *ziemlich gerne* deutlich positiver.

4.2 Subjektive Wahrnehmung von Erleichterung und kurzfristigen Lernerfolgen

Der dramapädagogische Workshop führte bei der Mehrheit der Lernenden zu einer positiven, wenn auch moderaten Veränderung der Sprechwahrnehmung. Rund 57 % (25 von 44) der

⁶ Darunter wird in diesem Beitrag eine Lernendengruppe aus einer bilingualen Grundschule und einem Kindergarten verstanden, wo Deutsch aktiv als Kommunikationssprache verwendet wird. Die Gruppe setzt sich aus 17 Schüler:innen der ersten bis dritten Klassenstufe (7 bis 10 Jahre alt) sowie aus 14 Kindern des Kindergartens im Alter von 4 bis 6 Jahren zusammen. Nicht alle Lernenden füllten den Fragebogen vollständig aus; die Auswertung stützt sich daher auf die verwertbaren Rückmeldungen.

Befragten gaben an, dass ihnen das Sprechen nach dem Workshop etwas leichter fiel. Diese Erleichterung war in der intensiv sprachgebundenen Gruppe am stärksten ausgeprägt, wobei drei Schüler:innen die Frage ausdrücklich mit „Ja“ beantworteten.

Eine erhebliche Einstellungsänderung war im Rahmen eines einmaligen dramapädagogischen Workshops weder intendiert noch zu erwarten. So stellten auch trotz der unmittelbaren positiven Resonanz die meisten Lernenden keine tiefgreifende Veränderung ihrer generellen Einstellung fest. So gaben beispielsweise acht Schüler:innen und neun Lernende einer anderen Gruppe an, dass sich ihre Einstellung nicht verändert habe. Eine Person fasste dies prägnant zusammen: „*Ich denke, nach einer Stunde kann es sich nicht ändern.*“ Gleichwohl wurde das Format selbst gelobt, da es „*besser als Tests*“ sei und Spaß mache.

Die von den Befragten subjektiv wahrgenommenen Lernerfolge konzentrierten sich insbesondere auf Vokabular, das im emotionalen oder handlungsreichen Szenenkontext verankert war:

- **Vokabelretention:** Das Wort *Feind* wurde insgesamt vierzehnmal als besonders „merkwürdig“ genannt. Weitere stark verankerte Wörter waren *Erlebnis* (zehnmal) und *Messer* (viermal).
- **Metakompetenzen:** Die Lernenden erwarben Fähigkeiten wie Teamarbeit, Kooperation mit Mitschüler:innen und insbesondere das freie Sprechen, auch bei nur grober Vorbereitung. Eine Person beschrieb ihre Erfahrung als „*Deutsch ist Easy-špízy*“, was auf eine erleichterte Wahrnehmung der Zielsprache hinweist.

4.3 Präferenzen für Aktivitäten und altersübergreifende Befunde

Die Lernenden bewerteten das dramapädagogische Format aufgrund seines Aktivierungspotenzials und des Spaßfaktors als sehr attraktiv. Besonders geschätzt wurden folgende Elemente:

- **Szenenarbeit:** Die Möglichkeit, eigene Szenen zu entwickeln und aufzuführen, wurde insgesamt siebenmal genannt. Besonders positiv bewertet wurde dabei, dass die Lernenden ihren eigenen Wortschatz und ihre sprachlichen Fähigkeiten aktiv einbringen konnten.
- **Spiel und Bewegung:** Hervorgehoben wurden die spielerischen Elemente und die Aktivität im Vergleich zur Passivität traditioneller Unterrichtsformen. Beliebt waren insbesondere spezifische Spielformate wie „*Spiel mit Alex*“ (Übung 1) oder „*Jagen der Figur*“ (Übung 2).
- **Entlastung:** Lernende schätzten die Erfahrung, nicht ständig über grammatikalische Präzision nachdenken zu müssen, was auf eine spürbare Entlastung vom Druck des traditionellen Unterrichts hinweist. Es gab zudem keine zu beobachtenden

kommunikationsbehindernden Fehler, da bei absoluter Notwendigkeit kurz die Sprache gewechselt und auf andere sprachliche Ressourcen zugegriffen wurde, um etwas zu erklären.

Die Präferenz für bewegungsintensive und spielerische Elemente zeigte sich auch in einer ergänzenden Befragung im Kindergartenbereich: Dort berichteten die Teilnehmenden, dass ihnen „die Häuschen“ (Übung 2) am besten gefallen hätten. Die vergleichbare Wertschätzung der Übung 2 bei älteren Schüler:innen deutet darauf hin, dass kinästhetische Spielansätze ein starkes, altersunabhängiges Motivationspotenzial im DaF-Unterricht besitzen.

4.4 Qualitative Beurteilung der Lehrkräfte

Die Rückmeldungen zu den dramapädagogischen Aktivitäten fielen durchwegs positiv aus. Die Lehrkräfte berichteten, dass sich grundsätzlich alle Schüler:innen aktiv beteiligten, Engagement zeigten und einander unterstützten. Die Aktivitäten trugen zum Teamgeist bei und förderten die Interaktion, auch wenn eine klare Verbesserung der kommunikativen Kompetenzen wie erwartet nicht eindeutig festgestellt werden konnte. Trotz des kurzen Interventionszeitraums wurde beobachtet, dass dramapädagogische Übungen das Selbstvertrauen punktuell stärken können. Insgesamt wurde der Effekt jedoch als begrenzt eingeschätzt; ein nachhaltiger Zugewinn an Selbstsicherheit dürfte eher durch wiederholte Anwendung solcher Methoden entstehen.

Eine Lehrkraft betonte zudem den besonderen Kontext des Deutschunterrichts: *„Da Deutsch häufig als zweite Fremdsprache seltener genutzt wird als etwa Englisch, bleibt sie für viele Lernende fremd.“* Dies könnte die begrenzte Wirkung kurzfristiger Interventionen erklären – fehlt die Praxis außerhalb des Klassenzimmers und wird die Sprache als „fremd“ wahrgenommen, reicht ein punktueller Impuls wohl nicht aus, um eventuell vorhandene Sprechangst nachhaltig abzubauen und ein stabiles Sprachgefühl zu entwickeln. Eine zentrale Herausforderung liegt somit in der Kürze der Intervention. Lehrkräfte wiesen darauf hin, dass nachhaltige Veränderungen in Sprechbereitschaft, Kommunikation und Selbstvertrauen erst nach mehreren Sitzungen zuverlässig erkennbar wären.

5 Fazit und Ausblick

Die Ergebnisse weisen auf das hohe Motivationspotenzial dramapädagogischer Methoden. Sie scheinen unmittelbar zu wirken und erhöhen in dem Projekt die aktive Beteiligung der Lernenden und unterstützen die Vermittlung spezifischer Vokabeln – insbesondere solcher mit emotionaler oder handlungsbezogener Relevanz. Dass mit 57 % über die Hälfte der

Lernenden das Sprechen nach dem Workshop als „etwas leichter“ empfand, deutet darauf hin, dass das Format als kurzfristiger Impuls zur Reduktion von Sprechhemmungen beitragen kann. Die Ergebnisse verweisen darauf, dass der dramapädagogische Workshop zur Reduktion von Sprechhemmungen beitragen und bei einem Teil der Lernenden das subjektive Sicherheitsempfinden beim Sprechen in der Fremdsprache stärken konnte. Gleichzeitig lässt sich feststellen, dass eine einmalige Intervention an ihre Grenzen stößt und kaum nachhaltige Veränderung der Sprechbereitschaft oder des Selbstvertrauens bewirken dürfte.

Der Kontrast zwischen der unmittelbaren positiven Erfahrung der Lernenden und der Skepsis der Lehrkräfte hinsichtlich nachhaltiger Veränderungen verdeutlicht die Grenzen einmaliger Interventionen. Sowohl die Lernenden als auch die Lehrkräfte betonten die Notwendigkeit mehrerer Sitzungen, sodass kurzfristige Interventionen primär als Aktivierung und weniger als tiefgreifende didaktische Maßnahme zu bewerten sind.

Darüber hinaus sollte die Stärkung der Autonomie der Lernenden weiterhin im Fokus stehen. Die lernendenzentrierte Erstellung von Szenen, bei der sie ihren eigenen Wortschatz und ihre Fähigkeiten einbringen können, führte dazu, dass die Schüler:innen der Stichprobe von einer gesteigerten Motivation und einem Gefühl der Selbstwirksamkeit berichteten.

Schließlich empfiehlt es sich, die Vokabelvermittlung kontextualisiert zu gestalten. Lektionen sollten Vokabular in emotional eingebetteten und handlungsreichen Szenen präsentieren, wie beispielsweise Wörter wie *Feind* oder *Erlebnis* in den beschriebenen Szenen, da diese Form des Lernens das Potenzial hat, die Retentionsrate zu erhöhen

Besonders bemerkenswert ist die altersübergreifende Präferenz für bewegungsorientierte Spielformate wie „Die Jagd“ (Übung 2). Derartige Konzepte schaffen einen Rahmen, in dem Sprache durch physische Aktion verankert und der Fokus vom grammatikalischen Regelwissen auf die kommunikative Funktion verlagert wird. Zudem wurde die Verwendung anderer Sprachen als Deutsch nicht stigmatisiert, sondern organisch in die Übungen integriert. Durch wiederholtes Sprechen im Kontext von Bewegung, Bildern und Rollenspielen wird die Sprache körperlich-konkret erfahrbar und der Fokus verschiebt sich von den Regeln hin zu Nützlichkeit und Sinn. Dadurch kann der Workshop sowohl die Sprechbereitschaft als auch das Selbstvertrauen positiv beeinflussen.

Weiters nehmen die Lernenden wahr, dass die Arbeit in kooperativen Szenarien die Entwicklung von Soft Skills wie Teamarbeit fördern kann und so zur Schaffung eines kooperativen und sprechfördernden Lernumfelds beitragen können, wie es auch im tschechischen Rahmenlehrplan (RVP) verankert ist.

Für das Projekt wurden die persönlichen Kontakte der Universitätslehrenden bzw. der Lehramtsstudentin zu Schulen genutzt, die regelmäßig mit der Westböhmischen Universität

Pilsen Projekte durchführen oder Praktikant:innen ausbilden. Die Planung und Durchführung der Workshops gestaltete sich in diesem vertrauten Rahmen daher reibungslos. Das Potenzial und die Infrastruktur für weitere Kooperationsprojekte sind gegeben, jedoch muss der starke persönliche Einsatz aller Beteiligten betont werden, die dieses Projekt möglich gemacht haben.

Die im Projekt erprobten Workshops erwiesen sich als niedrigschwellig und gut übertragbar, da sie klar aufgebaut sind, flexibel an verschiedene Lerngruppen angepasst werden können und prinzipiell auch von Lehrkräften mit wenig Theatererfahrung ohne großen Vorbereitungs- oder Materialaufwand umgesetzt werden können. Weiters ist durch klaren Lehrplanbezug der Einsatz dramapädagogischer Methoden nicht nur formal gerechtfertigt, sondern wünschenswert. Die positiven Erfahrungen der Lernenden können für Lehrkräfte dazu beitragen, sich stärker mit dramapädagogischen Methoden auseinanderzusetzen und sie nicht nur als einmaliges, lustiges Spielen im Rahmen eines Workshops wahrzunehmen, sondern sie nachhaltig, etwa in Form kurzer, wiederkehrender Übungssequenzen, in ihren Regelunterricht zu integrieren.

Bibliografie

- Birnbaum, T. (2013). Die Rolle von kooperativem Lernen und Dramapädagogik in Bezug auf das fremdsprachliche Handeln: Aktionsforschung zum DaF-Theaterprojekt Entre Bastidores mit den Physikern an der Universidad de Salamanca. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 7(1), 40-72. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.4>
- Butzkamm, W. (1993). *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts* (2. Aufl.). Francke.
- Capatu, I. (2023). „Facettenreich“ – Ein Theaterkurs an der Westböhmisches Universität in Pilsen. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 17(2), 122-129. <https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.7>
- Cummins, J. (2019). The emergence of translanguaging pedagogy: A dialogue between theory and practice. *Journal of Multilingual Education Research*, 9, 19–36. <https://fordham.bepress.com/jmer/vol9/iss1/13>
- Egan, K. (2005). *An imaginative approach to teaching*. John Wiley & Sons.
- Even, S., & Schewe, M. (Hrsg.). (2016). *Performative teaching, learning, language / Performatives Lehren, Lernen, Sprache*. Schibri Verlag.
- Haftner, M., & Kuhfuß, A.-M. (2020). Ich habe gar nicht gemerkt, dass ich Deutsch spreche – Wie die theatrale Erfahrung des Improvisationstheaters freies und authentisches Sprechen erlebbar macht und die kommunikative Kompetenz fördert. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (S. 217–233). Universitätsverlag Göttingen.
- Hallet, W., & Surkamp, C. (Hrsg.). (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (Bd. 5). WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Kasíková, H., & Straková, J. (Hrsg.). (2011). *Diverzita a diferenciacie v základním vzdělávání*. Karolinum.
- Klempin, C., & Wirag, A. (2020). Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht?: Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien. *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 14(2), 96–115. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.6>
- Krenn, W. (2010). Von Wundern, Helden und extremen Erfahrungen ... Linguistische und psychologische Signifikanz von Aufgabenstellungen. *Babylonia*, 3, 17–24.
- Lou, Y., et al. (2024). Using process drama in EFL education: A systematic literature review. *Heliyon*. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e79672>
- Machková, E. (1998). *Úvod do studia dramatické výchovy*. IPOS.
- Machková, E. (2017). *Dramatika, hra a tvořivost* (1. Aufl.). H & H.
- Mackewn, J. (1997). *Developing Gestalt Counselling: A Practical Guide*. SAGE Publications.
- Marušák, R., Králová, O., & Rodriguezová, V. (2008). *Dramatická výchova v kurikulu současné školy: využití metod a technik*. Portál.

Národní pedagogický institut České republiky. (2023). *Základní vzdělávání – závazná část RVP*.

<https://prohlednout.rvp.cz/export>

Neumayer-El Bakri, S. (2006). Theater im Unterricht. Dramapädagogische Unterrichtsmethoden im DaF-Unterricht an der Universität Ostrava. *Studia germanistica*, 1, 159–165.

Polínek, M. D. (2015). *Tvořivost (nejen) jako prevence rizikového chování: expresivně-formativní potenciál základního uměleckého vzdělávání*. Univerzita Palackého v Olomouci.

Sambanis, M., & Walter, M. (2019). In motion: Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen. Cornelsen.

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

Schewe, M., & Scott, T. (2004). *Einleitung: Dramapädagogik und fremdsprachlicher Deutschunterricht*. GFL - German as a Foreign Language, 5(1), 1–6.

http://www.gfljournal.de/Issue_1_2004.php

Surkamp, C., & Nünning, A. (2021). *Fremdsprachendidaktik und Curriculumentwicklung*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823393047>

Traulsen, S. J., & Büchner, F. (2022). Postdigitales Schultheater: Eine Kartografie zentraler Akteur*innen des Diskurses „Theater und Digitalität“. *MedienPädagogik – Zeitschrift für Theorie und Praxis der Medienbildung*, 18, 331–362. <https://doi.org/10.21240/mpaed/jb18/2022.03.02.X>

Tselikas, E. I. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht* (1. Aufl.). Orell Füssli Verlag.

Valenta, J. (1999). *Dramatická výchova a sociálně psychologický výcvik: (srovnání systémů)*. ISV.

Zein, S. (2022). Translanguaging and multiliteracies in the English to speakers of other languages (ESOL) classroom. *English Teaching*, 77(S1), 3–24.

<https://doi.org/10.15858/engtea.77.s1.202209.3>