

Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.)

Dramendidaktik und Dramapädagogik  
im Fremdsprachenunterricht

WVT-HANDBÜCHER  
ZUR  
LITERATUR- UND KULTURDIDAKTIK

Band 5

Herausgegeben von  
Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning

Wolfgang Hallet und Carola Surkamp (Hg.)

**Dramendidaktik  
und Dramapädagogik  
im Fremdsprachenunterricht**

 **Wissenschaftlicher Verlag Trier**

**Dramendidaktik und Dramapädagogik  
im Fremdsprachenunterricht**

Hg. v. Wolfgang Hallet und Carola Surkamp

Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2015

(WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; Bd. 5)

ISBN 978-3-86821-577-9

Umschlaggestaltung: Brigitta Disseldorf

© WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier, 2015

ISBN 978-3-86821-577-9

Alle Rechte vorbehalten

Nachdruck oder Vervielfältigung nur mit  
ausdrücklicher Genehmigung des Verlags

WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier

Bergstraße 27, 54295 Trier

Postfach 4005, 54230 Trier

Tel.: (0651) 41503 / 9943344, Fax: 41504

Internet: <http://www.wvttrier.de>

E-Mail: [wvt@wvttrier.de](mailto:wvt@wvttrier.de)

# INHALT

CAROLA SURKAMP & WOLFGANG HALLET Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht: Zur Einleitung	1
---	---

## I. GRUNDLAGEN EINER PERFORMATIVEN FREMDSPRACHENDIDAKTIK

MANFRED SCHEWE Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik	21
BARBARA SCHMENK Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen	37
WOLFGANG HALLET Die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns: Performative Kompetenz und kulturelles Lernen	51
JENNY PASSON Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze	69

## II. FÖRDERUNG SPRACHLICHER UND ÄSTHETISCHER KOMPETENZEN DURCH DRAMAPÄDAGOGIK UND DRAMENDIDAKTIK

FRANZISKA ELIS Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern	89
KATHARINA DELIUS & CAROLA SURKAMP Ästhetisches Erleben am außerschulischen Lernort Theater: Die Förderung fremdsprachlicher Diskursfähigkeit im Rahmen eines Theaterbesuchs	117

## III. DRAMENDIDAKTIK UND DRAMAPÄDAGOGIK IM KULTURUNTERRICHT

ALMUT KÜPPERS Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft	145
LOTTA KÖNIG <i>Staging gender</i> : Genderorientierte Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht	165

#### IV. DRAMENDIDAKTIK UND DRAMAPÄDAGOGIK IM LITERATURUNTERRICHT

- CHRISTIANE LÜTGE  
Handlungs- und Produktionsorientierung im Dramenunterricht:  
Perspektiven für die fremdsprachliche Literatur- und Kulturdidaktik 189
- BRITTA FREITAG-HILD  
Szenische Interpretationsverfahren am Beispiel von Lorraine Hansberrys  
*A Raisin in the Sun* 203
- CAROLA SURKAMP & ANSGAR NÜNNING  
Kategorien, Fragen und Verfahren der Dramenanalyse im Zusammenspiel mit  
szenischen Methoden: Plädoyer für ein Sowohl-als-auch von textzentrierten  
und kreativen Zugangsformen 221
- STEPHANIE SOMMERFELD & MARK BISCHOFF  
Dramentext, Theatertext, Film: Kritisches Inszenieren, *Media Literacy* und  
Konkretisierungsprozesse in Inszenierungen von Susan Glaspells *Trifles* (1916) 241

#### V. MEDIALE INSZENIERUNGEN

- INGRID STRITZELBERGER  
„Living and Loving“: Medien und Theater als Unterrichtsprojekt 269
- JOCHEN BAIER, JASMIN BÜHRLE & MELANIE GECIUS  
Szenisch-dramatische Verfahren und Aufführungen  
mit digitalen Medien und Internetformaten 287

#### VI. DRAMAPÄDAGOGISCHES LEHRERHANDELN

- HEIKE WEDEL  
Aufgaben und Übungen für die Vor- und Nachbereitung von Theaterarbeit  
im Fremdsprachenunterricht 307
- FRANZISKA ELIS, ADRIAN HAACK & HANNES MEHNER  
Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung:  
Erfahren – Erproben – Einsetzen 319
- Verzeichnis der Autorinnen und Autoren 343

# DRAMENDIDAKTIK UND DRAMAPÄDAGOGIK IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT: ZUR EINLEITUNG

CAROLA SURKAMP & WOLFGANG HALLET

## 1. Die Bedeutung dramendidaktischer und dramapädagogischer Ansätze für den Fremdsprachenunterricht

Nach den 2009 bzw. 2013 in der Reihe *WVT Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik* erschienenen Bänden *Romandidaktik* (Hgg. Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning) und *Teaching Comics* liegt mit dem Band zur *Dramendidaktik und Dramapädagogik* nun eine weitere Publikation der Reihe vor, die sich mit gattungsspezifischen didaktischen Fragen beschäftigt. Dramatische Texte und Zugangsformen werden im Fremdsprachenunterricht seit Jahrzehnten zum Erreichen unterschiedlicher Lehr- und Lernziele eingesetzt. Zum einen finden Dramen im fremdsprachlichen Literaturunterricht im Rahmen der ästhetischen Bildung und des interkulturellen Lernens Verwendung. Zum anderen spielen szenische Verfahren im handlungsorientierten Roman-, Lyrik- oder Filmunterricht eine wichtige Rolle, und dramapädagogische Methoden dienen, auch unabhängig vom Literaturunterricht, z.B. bei der Arbeit mit dem Lehrwerk, der Förderung fremdsprachlicher Kompetenzen. Durch diese verschiedenen Zielsetzungen wurde eine Reihe von didaktischen und methodischen Ansätzen entwickelt, die von dramapädagogischen Verfahren über die Dramen- und Inszenierungsanalyse bis hin zur aktiven Theaterarbeit und zum Einsatz unterschiedlicher Medien (Film, Hörspiel, Internet) im Fremdsprachenunterricht reichen.

Zwischen den einzelnen Ansätzen gibt es viele Überschneidungen, z.B. wenn dramapädagogische Übungen wie das Experimentieren mit verschiedenen Sprechhaltungen der Erschließung einer literarischen Figur dienen, wenn in der Aufwärmphase für die Inszenierung eines englischsprachigen Theaterstückes dramapädagogisch gearbeitet wird oder wenn für dramapädagogische Übungen im Bereich des sprachlichen und/oder interkulturellen Lernens literarische Texte als Impulsgeber eingesetzt werden. Beide übergreifenden Ansätze – die Dramendidaktik und die Dramapädagogik – haben jedoch im Hinblick auf den Fremdsprachenunterricht ihre eigene Geschichte und sie verfolgen durchaus unterschiedliche Ziele. Da das durch sie eröffnete Feld an didaktischen und methodischen Möglichkeiten im Fremdsprachenunterricht mittlerweile kaum noch überschaubar ist, möchte das vorliegende Handbuch einen Überblick über die Zusammenhänge zwischen einzelnen Traditionen geben, verschiedene Konzepte, Methoden und praktische Einsatzmöglichkeiten aufzeigen, diese aber auch in ihren spezifischen Zielsetzungen und Potenzialen differenzieren und konkrete Anregungen für die Arbeit mit dramatischen Texten und durch dramatische Formen in einem zeitgemäßen, kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht geben. Es sollen

grundlegende didaktische Fragen des Einsatzes dramatischer Texte sowie – teilweise an konkreten Textbeispielen – methodische Fragen der szenischen, textanalytischen, aufführungsorientierten, dramapädagogischen und theaterpraktischen Arbeit im Fremdsprachenunterricht geklärt werden.

## 2. Dramendidaktik: Vom Dramentext zur Aufführungsdimension dramatischer Texte

Die Beschäftigung mit dramatischen Texten im Englischunterricht hat eine lange Tradition, die im Folgenden in ihren wesentlichen Ausprägungen skizzenhaft dargestellt werden soll. Seit Beginn der Institutionalisierung des modernen Fremdsprachenunterrichts werden beispielsweise Shakespeares Dramen eingesetzt. Die durch die Arbeit mit Theaterstücken verfolgten Lernziele sind jedoch immer wieder Änderungen unterworfen gewesen – abhängig auch von der jeweilig vorherrschenden Auffassung von ‚gutem‘ Fremdsprachenunterricht.<sup>1</sup> So führte z.B. die Konkurrenzsituation, in der sich die neusprachlichen Fächer im 19. Jahrhundert mit den altsprachlichen Fächern befanden, dazu, dass die geistesbildende Wirkung von klassischer Lektüre auch für den neusprachlichen Unterricht hervorgehoben wurde und sich der neusprachliche Literaturunterricht am Unterricht der alten Sprachen Latein und Griechisch ausrichtete, um seinen Bildungswert unter Beweis zu stellen. Methodisch bestand der Dramenunterricht daher zunächst zum großen Teil im Übersetzen bedeutender Werke der englischen Literaturgeschichte.

Mitte der 1870er Jahre befreite die neusprachliche Reformbewegung den Unterricht in den neuen Sprachen aus der Klammer des altsprachlichen Unterrichts. An die Stelle von formaler Bildung und Grammatik-Übersetzungs-Methode trat die praktische Beherrschung der gesprochenen Sprache, also das Sprachkönnen. Im Vordergrund standen die schöpferischen Fähigkeiten und die Selbsttätigkeit der Lernenden. Die Lektüre literarischer Texte blieb jedoch weiterhin ein wichtiger Teilbereich des Fremdsprachenunterrichts. Sie wurde dadurch aufgewertet, dass über sie Einblicke in die kulturellen Leistungen des Zielsprachenlandes gewährt werden konnten. Dramatische Texte wurden daher, analog zu anderen literarischen Gattungen im Fremdsprachenunterricht, jahrzehntelang vornehmlich gelesen. Zu Zeiten der kulturkundlichen Ausrichtung des Fremdsprachenunterrichts in den 1920er und 1930er Jahren galten sie als Ausdrucksform der wichtigsten Wahrnehmungs- und Denkweisen fremder Kulturen.

Als nach 1945 aufgrund ihrer nationalsozialistischen ideologischen Implikationen von den kulturkundlichen Ansätzen Abstand genommen wurde, beeinflusste der textzentrierte, an einer vermeintlich objektiven Literaturdeutung interessierte *New Criticism* den Umgang mit literarischen Texten im fremdsprachlichen Klassenzimmer. Bis

---

1 Allgemein zur Geschichte des Einsatzes literarischer Texte im Englischunterricht vgl. auch Surkamp (2012).

in die 1960er und 1970er Jahre hinein wurden literarische Texte im Englischunterricht losgelöst von ihrem historischen und kulturellen Kontext behandelt. Der Fokus lag auf werkimmanenten Interpretationsmethoden mit einer Betonung der formalen Elemente literarischer Texte. Auch Dramen wurden in dieser Zeit vor allem analytisch erschlossen.

Ab der sogenannten kommunikativen Wende in den 1970er und 1980er Jahren war der Fremdsprachenunterricht sodann pragmatisch auf den Gebrauch der Fremdsprache in konkreten Gesprächssituationen ausgerichtet. Dies hatte zum einen zur Folge, dass die Beschäftigung mit literarischen Texten weitgehend in die gymnasiale (in den 1970er Jahren reformierte und propädeutisch ausgerichtete) Oberstufe verlagert wurde. Dramen von u.a. Shakespeare, Beckett und Pinter sowie von Miller, Albee, Williams, O'Neill und Wilder wurden bis zum Ende des 20. Jahrhunderts weiterhin für den Unterricht ausgewählt, weil Englischlernende bedeutende Produkte der Hochkultur kennenlernen sollten (vgl. Volkmann 2008: 188). Ein weiteres Ziel des Dramenunterrichts bestand darin, Schülerinnen und Schüler für die Mechanismen zwischenmenschlicher Kommunikation zu sensibilisieren, allerdings indem die Texte weiterhin vornehmlich analytisch behandelt wurden (vgl. ebd.).

Die sog. kommunikative Wende trug jedoch auch dazu bei, dass insbesondere für die Sekundarstufe I ein handlungsorientierter, schüleraktivierender Umgang mit Literatur propagiert wurde (vgl. Bredella & Legutke 1985). Es wurden neue, kürzere dramatische Texte wie Short Plays, Sketche und Minidramen für den Englischunterricht erschlossen, weil nicht mehr die Lektüre einer Ganzschrift, sondern die Förderung der Sprechfähigkeit und des Hörverstehens im Vordergrund stand. Bewerkstelligt werden sollte dies u.a. durch kreative Verfahren der Arbeit mit kurzen dramatischen Texten, die im Klassenzimmer szenisch umgesetzt wurden. Nicht zuletzt auch um der Aufführungsdimension dramatischer Texte und ihrem partiturähnlichen Charakter gerecht zu werden, propagierten Glaap (1987) und andere bereits in dieser Zeit, Dramentexte im Literaturunterricht nicht als reine Lesetexte, sondern als Spielvorlagen anzusehen.

Entwicklungen innerhalb der Literaturdidaktik haben diesen „Wandel von der Dramendidaktik zur Inszenierungsdidaktik“, wie ihn Volkmann (2008: 187f.) bezeichnet, zusätzlich vorangetrieben. Erkenntnisse aus der Leseforschung und der Rezeptionsästhetik führten ab den 1980er Jahren zu einer Neubestimmung des Potenzials literarischer Texte im Fremdsprachenunterricht. Lesen wurde nicht länger als passiver Akt der Informationsentnahme, sondern als kreativer Akt der Bedeutungsbildung angesehen. Vor diesem Hintergrund entwickelte sich eine rezeptionsästhetische Literaturdidaktik, die – ausgehend von den kognitiven und emotionalen Sinnbildungsprozessen der Lernenden und im Einklang mit der generellen Forderung nach mehr Schülerorientierung im Unterricht – Literaturunterricht als Ort für subjektiv-individuelle Textbegegnungen konzeptualisierte (vgl. Bredella 1980). Dies hatte auch Auswirkungen auf die im Dramenunterricht eingesetzten Methoden: Statt textzentrierter, analytischer Methoden kamen zunehmend kreative, lernerzentrierte Verfahren zum Einsatz mit dem Ziel, auch der affektiven Dimension der Literaturrezeption Rechnung zu tra-

gen, die Imaginationskraft der Schülerinnen und Schüler anzuregen und sie aufzufordern, sich nicht nur über den Text, sondern auch über sich selbst, ihre Einstellungen, Gefühle und Überzeugungen auszutauschen (vgl. Surkamp 2007).

Einen großen Einfluss auf einen gewandelten Dramenunterricht hatte in den späten 1990er Jahren die in Großbritannien (nicht für den Fremdsprachenunterricht) entwickelte Shakespeare-Didaktik Rex Gibsons mit ihrem *active approach* (Gibson 1998). Gibson trug in einem Grundlagenband und in einer Serie von entsprechend aufbereiteten Einzelausgaben der Stücke mit seiner Abkehr von philologischen Zugängen ein großes Repertoire von szenisch-dramatischen und kreativen Verfahren an Shakespeares Dramen heran. Ziel dieses didaktischen Ansatzes war und ist es, die ‚toten Texte‘ auch im Unterricht zum Leben zu erwecken und den Schülerinnen und Schülern Wege zu eröffnen, wie sie die fiktionalen Welten und Figuren Shakespeares spielend und handelnd erkunden und damit die theatrale Dimension der Stücke erfahren können. Gibson lenkte den Blick vor allem auch darauf, dass die Stücke nicht immer in ihrer Gänze und in allen Facetten bearbeitet werden müssen, sondern dass auch kleinere Ausschnitte aus einem Drama, manchmal sogar wenige Zeilen, einen Zugang zur Welt Shakespeares eröffnen können. Auch beschrieb er das Potenzial für frühe Begegnungen mit Shakespeare, das in eher bescheidenen Ansprüchen und spielerischen Methoden an die Textarbeit steckte.

Schon bald wurde allerdings auch kritisch vermerkt, dass unmittelbare Zugänge ohne interpretative und kontextualisierende Vorbereitung oder Begleitung einem (zumal historisch entlegenen) Stück Literatur nicht gerecht werden können und beinahe zwangsläufig zu rein subjektiven, ahistorischen und nicht textadäquaten Deutungen führen. Robert Jeffcoate hatte deshalb im Kontext der Shakespeare-Didaktik einen *joint literary-dramatic approach* vorgeschlagen, der texthermeneutische mit szenisch-dramatischen Verfahren verbindet (vgl. Jeffcoate 2002 sowie den Beitrag von Nünning & Surkamp in diesem Band) und auf diese Weise zuverlässigere Deutungen der Dramen hervorbringt.

Der Aufführungsdimension dramatischer Texte trägt auch die naheliegende Idee Rechnung, den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit zu geben, die Inszenierung eines Dramas auf der Theaterbühne anzuschauen. Sie können hier unmittelbar den gattungsspezifischen Weg des Dramas vom Text zum physisch und sensorisch wahrnehmbaren Schauspiel auf der Bühne erleben. Zugleich können sie im Sinne literarisch-ästhetischer Bildung die kulturellen und ästhetischen Besonderheiten des Theaters als Aufführungs- und sozialem Ort erfahren: „Die Theaterraufführung bekommt als Ereignis selbst einen Wert. Sie ist singuläres Ereignis. Das Zusammenkommen von Menschen, Schauspielern und Zuschauern in einem Raum kann als besonders und unwiederholbar einmalig erlebt werden.“ (Hentschel 2009: 115; vgl. auch Surkamp & Feuchert 2010)

Im Idealfall einer fremdsprachigen Aufführung, wie sie z.B. fremdsprachige Schauspielertruppen in *Theatre-in-Education*-Produktionen zeigen (vgl. z.B. Fitzgibbon 1993 und Göhmann 2003), können die Lernenden zudem die Fremdsprache in Aktion

und in ihrer besonderen, nämlich dramatisch-ästhetischen Gestalt und Klanglichkeit erleben. Zu einem entwickelten dramendidaktischen und theaterpädagogischen Lernort wird das Theater, wenn mit dem Theaterbesuch ein (oft sehr motivierendes) Gespräch mit dem Regisseur bzw. der Regisseurin oder den Schauspielerinnen und Schauspielern etwa über die Intentionen, Merkmale und eventuellen Probleme der Inszenierung, über das Verhältnis der Inszenierung zum Damentext, aber auch über die eigenen Wahrnehmungen und Urteile zur Aufführung geführt werden kann. Hier führt der Theaterbesuch auch zum kulturellen Lernen, da den Lernenden auf diese Weise der Wert des Theaters als wichtige gesellschaftliche Institution sowie als kulturelle, nicht selten auch politische und moralische Instanz nahe gebracht wird.

In den 2000er Jahren ist die Verwobenheit von sozialer Wirklichkeit und dramatischem Text als wichtiges Potenzial für den Fremdsprachenunterricht entdeckt worden: Hallet & Hebel (2007) zeigten am Beispiel von Short Plays, in deren Mittelpunkt Frauenfiguren stehen, auf welche Weise das Theater wichtige gesellschaftliche, soziale und kulturelle Fragen – in diesem Fall also zur Stellung und zu den Rechten der Frau in englischsprachigen Kulturen – zur Anschauung bringt und verhandelt. Zugleich lässt sich insbesondere an Short Plays eine nahe Verwandtschaft zwischen *stage drama* und *social drama* ablesen: Die Verläufe sozialer Interaktionssituationen und die Anforderungen an die Akteure sind in mancher Hinsicht durchaus jenen vergleichbar, die in Bühneninszenierungen verlangt sind. Sie lenken die Aufmerksamkeit auf die Theatralität der gesellschaftlichen Wirklichkeit, die es erfordert, eine performative Kompetenz zu entwickeln, die dem Inszenierungscharakter der Wirklichkeit Rechnung trägt und zur kritisch-reflektierten Teilhabe daran befähigt. Hierin kann zudem ein wichtiger Beitrag der literarisch-ästhetischen Bildung zu einer auf gesellschaftliche Teilhabe gerichteten Kompetenzentwicklung der jungen Menschen gesehen werden (vgl. den Beitrag von Hallet im vorliegenden Band sowie Hallet 2007, 2008 und 2010).

Neben der Förderung performativer Kompetenz wird dem Einsatz dramatischer Texte im Fremdsprachenunterricht heute ein vielfältiges Potenzial zur Förderung ganz unterschiedlicher Lernziele zugeschrieben (vgl. Nünning & Surkamp 2010: 144ff.). Diese reichen von sprachlichen und kommunikativen über affektive und soziale bis hin zu ästhetischen und interkulturellen Zielen. Da Dramen hauptsächlich aus Dialogen bestehen, laden szenische Verfahren die Lernenden zum Sprechen in der Fremdsprache ein. Bedeutend für den Spracherwerb ist dabei, dass die Fremdsprache in Interaktion angewandt wird, so dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur für den Einsatz von verbalen, sondern auch von nonverbalen Kommunikationsmitteln sensibilisiert werden. Die szenische Umsetzung von dramatischen Texten ist jedoch keine rein kognitive Angelegenheit, sondern Lernende werden durch die Anregung verschiedener Sinne und Aktivitäten (Lesen, Hören, Sehen, Darstellen, Fühlen etc.) auch in hohem Maße emotional gefordert, so dass die Arbeit mit dramatischen Texten zudem die Ausbildung affektiver Lernziele unterstützt.

In engem Zusammenhang mit der Förderung affektiver Lernziele steht die Ausbildung sozialer Kompetenzen. So erfordert die szenische Umsetzung eines literarischen

Textes die Zusammenarbeit innerhalb der Gruppe: Die Schülerinnen und Schüler müssen miteinander agieren lernen, sich aufeinander einstellen, sich miteinander abstimmen und auch die Scheu vor Körperkontakt ablegen. Das Spiel fördert die Achtung voreinander und die Sensibilität im Umgang miteinander. Durch die Inszenierung eines Theaterstückes und seine Vorführung (z.B. auf einem Elternabend, einem Schulfest oder bei Präsentationen von Projekttagen) können Lernende auch auf die Besonderheiten des aufgeführten Dramentextes aufmerksam werden. Ästhetische Bildung erlangen sie sowohl durch die Selbsterfahrung als Schauspielende (Wahrnehmung der eigenen Emotionalität, Fantasien und Körperlichkeit) als auch durch die Erfahrung der Inszenierung als kollektives Produkt.

Im Kontext eines Fremdsprachenunterrichts, der dem Lernziel der interkulturellen Handlungsfähigkeit verpflichtet ist, erhalten Dramentexte ein zusätzliches Gewicht (vgl. Nünning & Surkamp 2010: 146f.). Die Unmittelbarkeit dramatischer Texte lässt das Geschehen gegenwärtig erscheinen und erleichtert so das Sich-Hineinversetzen der Lernenden in fremde Figuren, Situationen und Kontexte. Durch ihre gattungsspezifischen Besonderheiten laden Dramentexte Lernende zudem schon beim Lesen oder Anschauen eines Stückes zum aktiven Perspektivenwechsel ein. Dies kann durch eine Reihe spielerischer Zugangsweisen noch explizit gefördert werden, indem Lernende dazu ermuntert werden, ihre eigene Erlebniswelt zu verlassen und sich in eine fremde Erlebniswelt einzufühlen.

### 3. Dramapädagogik im Sprach-, Kultur- und Literaturunterricht

Theater in den Fremdsprachenunterricht zu integrieren bedeutet nicht nur, sich mittels unterschiedlicher Methoden dramatischen Texten zu nähern. Neben der Dramendidaktik hat seit den 1990er Jahren ein zweiter großer theaterbezogener Ansatz in der Fremdsprachendidaktik an Einfluss gewonnen, der beim Lehren und Lernen fremder Sprachen mit aus der Theaterarbeit entlehnten Methoden arbeitet, aber nicht notwendigerweise an den Einsatz dramatischer Texte gebunden ist: die Dramapädagogik. Sie ist in den letzten beiden Jahrzehnten insbesondere deshalb zu einer wichtigen Bezugsdisziplin für die Fremdsprachendidaktik avanciert, weil sie, ausgehend von theaterpädagogischen Einsichten und Konzepten und anschließend an fremdsprachendidaktische lerner- und handlungsorientierte Ansätze, Sprache nicht bloß als Text, sondern als Ereignis und performativen Akt ansieht (vgl. auch Küppers et al. 2011: 8). Dies zieht nach sich, dass Körperlichkeit und Ganzheitlichkeit als wichtige Bestandteile der fremdsprachlichen Kommunikation aufgefasst werden.

Ihre Ursprünge hat die Dramapädagogik in Großbritannien, wo sie in den 1970er und 1980er Jahren als *Drama in Education* unter Dorothy Heathcote und Gavin Bolton zunächst in allgemeinpädagogischen Kontexten und bezogen auf unterschiedliche Fächer entwickelt wurde (vgl. Bolton 1979). Die Grundidee ist, Formen szenisch-dramatischer Unterrichtsgestaltung zum Erkenntnisgewinn zu nutzen: