

INTERDISZIPLINÄRE DOKTORANDENSCHULE

Philologische Fakultät

Drd. Larisa Georgiana PIOARU (verh. BOERIU)

Theater und Schule.
Szenisches Lernen und darstellendes
Spiel im Deutschunterricht

RESÜMEE

Wissenschaftliche Betreuerin

Prof.dr. habil. em. Carmen E. PUCHIANU

BRAŞOV, 2024

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	4
2. Literatur- und Sprachdidaktik im Überblick	7
2.1. Literaturdidaktik	7
2.1.1. Einführende Bemerkungen zur Literaturdidaktik	7
2.1.2. Konzepte der Literaturdidaktik	8
2.1.2.1. Das literarische Lernen	8
2.1.2.2. Leseförderung und Lesemotivation	9
2.2. Sprachdidaktik	9
2.2.1. Einführende Bemerkungen zur Sprachdidaktik	9
2.2.2. Konzepte der Sprachdidaktik	11
2.2.2.1. Das Konzept der Handlungsorientierung in der Sprachdidaktik	12
2.2.2.2. Sprachreflexion und Sprachbewusstheit	12
3. Theaterpädagogik und Theaterdidaktik – eine Einführung	13
3.1. Theaterdidaktik – Annäherung an den Begriff	14
3.2. Konzepte der Theaterdidaktik	16
3.2.1. Jeux Dramatiques	16
3.2.2. Playback-Theater	17
3.2.3. Szenisches Lernen	17
3.3. Performativitätstheorie – ein Abriss	18
3.3.1. Performativität im literarischen Kontext	19
3.3.2. Eine performative Fremdsprachendidaktik	19
4. Szenisches Lernen als Lehr- und Lernmethode mit Bezug auf das rumänische Bildungswesen	20
4.1. Theater und Schule	20
4.1.1. Das Schultheater in Rumänien – eine Synthese	21
4.1.2. Praktische Untersuchung – Lehrer- und Schülerbefragung	23
4.1.2.1. Lehrerbefragung	23
4.1.2.2. Schülerbefragung	24
4.1.3. Ein Zwischenfazit	24
4.2. Das darstellende Spiel als Mittel zu Textrezeption und Textproduktion	25
4.2.1. Textrezeption und Textproduktion	25
4.2.2. Das darstellende Spiel	26
4.2.3. Darstellendes Spiel – zwei Fallbeispiele	28
4.2.3.1. Goethes Ballade <i>Erlkönig</i> – Inszenierung	28
4.2.3.2. Kurzfilm: <i>Was machen wir an diesem Weihnachten?</i> – eine eigene Produktion	29



4.2.4. Literaturvermittlung durch darstellendes Spiel im DaF-Unterricht – ein Übungsmodell für die 4. Klasse.....	29
4.3. Szenisches Lernen im Germanistikunterricht.....	30
4.3.1. Beispiel 1 (<i>Feuer, Pock und Schock</i> - Mini Drama).....	30
4.3.2. Beispiel 2 (<i>Der Wirtin Töchterlein</i> – Inszenierung in bewegten und in Standbildern).....	31
4.3.3. Beispiel 3 (<i>Waldspaziergang</i> – Kurzdrama in 3 Szenen).....	31
5. Didaktisch-methodische Handreichung – ein Vorschlag.....	33
6. Schlussfolgerungen.....	35
Bibliografie.....	37

1. Einleitung

In der vorliegenden Dissertation handelt es sich um das Lernen mit allen Sinnen und ganz konkret um das szenische Lernen und das darstellende Spiel.

Der Auswahl des Themas der vorliegenden Dissertation liegt unsere eigene Erfahrung, was der Erwerb der deutschen Sprache betrifft, zugrunde. Unser erster Kontakt mit der deutschen Sprache fand Ende der 1990er Jahren statt, als das Lernen einer Fremdsprache im Grundschul Lehrplan an den rumänischen Schulen noch nicht vorgesehen war. Jedoch hatten wir die Gelegenheit Deutsch mit unserer Grundschullehrerin außerhalb der Unterrichtsstunden zu lernen. Besonders daran war (außer der Tatsache, dass wir eine fremde Sprache lernten), dass die Lehrerin eine außergewöhnliche Lehrmethode hatte: sie stellte die mündliche Äußerung und das Lernen durch Spielen in den Vordergrund. Einfach die Tatsache, dass wir für jeden richtig übersetzten Satz Punkte gewannen, war eine außerordentliche Lernmotivation. Später, im Gymnasium, als wir Deutsch als zweite Fremdsprache lernten, gab es kaum eine Motivation beim Lernen, denn die Lehr- und Lernstrategien waren der Lehrervortrag und das Lösen von Grammatikübungen entweder direkt im Heft oder an der Tafel. Trotzdem verloren wir nicht das Interesse am Lernen, denn es ergab sich die Gelegenheit an einer außerschulischen Aktivität in deutscher Sprache (die die Deutschlehrerin freiwillig außerhalb der Schulzeiten unternahm) teilzunehmen, wobei es wieder um die Sprache anders zu lernen ging (z.B. Gruppenarbeit an kleinen Präsentationen zu verschiedenen Themen). Bis in die 12te Klasse waren der Lehrervortrag und die schriftlichen Grammatikübungen die wichtigsten Lehr- und Lernmethoden und von freiem Sprechen konnte kaum die Rede sein. Die Wirkung davon war zu spüren, als wir am Germanistikunterricht an der Philologischen Fakultät der Transilvania-Universität aus Kronstadt teilnahmen, wobei die Dozentin ausschließlich Deutsch sprach und wir, die Studenten, große Schwierigkeiten hatten, die Dozentin zu folgen. Es war für alle ein Schock festzustellen, dass fast alle Studenten in der Gruppe, obwohl die meisten die deutsche Grammatik auf durchschnittlichem Niveau beherrschten, Angst davor hatten, sich vor der Gruppe und vor allem vor der Dozentin vorzustellen. Wir hatten Angst Fehler beim Sprechen zu machen. Diese Angst wurde im Laufe der drei Studienjahre überwunden, dank der von der Dozentin genutzten Lehrmethoden des szenischen Lernens und des darstellenden Spiels.

Was unsere Beziehung mit dem Theaterspielen betrifft, begann diese vor über 20 Jahren, als wir angefangen haben Krippenspiele in der Kirche mit Kindern zwischen 4 und 14 Jahre alt zu inszenieren.

Die eigene Erfahrung als Schülerin, Studentin und (für kurze Zeit) auch als Lehrkraft und die Erforschung dieser Themen haben uns überzeugt, dass diese Lehr- und Lernstrategien wirksam sind, denn sie fördern die Ausübung und Verbesserung der Aussprache und die

Entwicklung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen, der Fertigkeit Schreiben, des Lese- und Hörverständnis. Sie tragen zu dem Abbau von Hemmungen und zu der Überwindung der Angst vor Fehlern bei. Sie fördern die Entwicklung des ästhetischen Sinnes und des Verantwortungsgefühls der Lernenden, die Toleranz, das Selbstbewusstsein, die Empathie, den Teamgeist und das Selbstwertgefühl. Sie ermöglichen ein besseres Textverstehen, sie ermutigen die Lernenden eigene Meinungen und Ideen zu äußern und nicht zuletzt, sind sie auf Spiel basierende Lernmethoden.

Diese Dissertation ist ein Plädoyer für die Einführung des Theaters in der Bildung an rumänischen Schulen durch die Nutzung der theatralischen Methoden in dem Lernprozess. Das Ziel dieser Forschungsarbeit ist eine auf Performativität basierende Herangehensweise im Deutschunterricht zu untersuchen und somit den Lehrkräften eine dokumentierte Perspektive über die Nutzung des darstellenden Spieles bzw. des szenischen Lernens zu bieten. Unser Ansatz knüpft an die performative Wende der 1970er Jahren, die einerseits die Kultur und die Sozialwissenschaft, andererseits die Erziehungswissenschaften beeinflusste. Sie geht von der Sprachwissenschaft aus und betrifft Theater, Literatur und ebenfalls in Didaktik und Methodik. Diese performative Wende bedeutet für den schulischen Unterricht den Wandel zu einem handlungsorientierten Lernprozess.

Die vorliegende Dissertation analysiert das Potenzial des Theaters als Lehr- und Lernmethode im Deutschunterricht und dessen Einwirkung auf die Entwicklung literarischer und sprachlicher Kompetenzen. Die Arbeit behandelt exemplarisch ein Fallbeispiel für die konkrete Anwendung theaterpädagogischer Methoden und Lehr- und Lernstrategien in einem Studiengang, der nicht an ein Theaterstudium angebunden ist. Aus objektiven wie subjektiven Gründen konnte unsere Recherche keine anderen Studiengänge in Rumänien ausfindig machen, die ähnliche Unterrichtsexperimente durchgeführt haben.

Die theoretische Grundlage der Forschungsarbeit beruht auf älteren und neueren Abhandlungen und Artikel, die wir vor allem während eines Forschungsaufenthaltes an der Heidelberger Universität einsehen konnten (vgl. Kapitel 2 und 3), die einen Überblick über die Literatur- und Sprachdidaktik und über Theaterpädagogik und Theaterdidaktik bieten.

In dem Kapitel 2 werden zum einen einführende Bemerkungen zur Literatur und Sprachdidaktik präsentiert und zum anderen werden Konzepte wie literarisches Lernen, Leseförderung und Lesemotivation, Handlungsorientierung in der Sprachdidaktik, Sprachreflexion und Sprachbewusstheit erläutert.

Kapitel 3 bietet einen Überblick über den Begriff Theaterdidaktik und beschreibt Konzepte wie Jeux Dramatiques, Playback-Theater und Szenisches Lernen. In diesem Kapitel werden ebenfalls die Performativitätstheorie im literarischen Kontext und die Idee einer performativen Fremdsprachendidaktik zusammenfassend vorgestellt. Der performative Ansatz der Literatur wird anhand von konkreten Beispielen illustriert.

Kapitel 4, *Szenisches Lernen als Lehr- und Lernmethode mit Bezug auf das rumänische Bildungswesen*, stellt die praktische Dimension der Dissertation dar. In dem ersten Teil wird die Beziehung zwischen Theater und Schule präsentiert, wobei zum einen die Geschichte des Schultheaters in Rumänien synthetisiert wird, zum anderen eine Lehrerbefragung und eine Schülerbefragung analysiert wird. Der zweite Teil dieses Kapitels besteht aus der Erläuterung des Begriffes *darstellendes Spiel* als Mittel zu Textrezeption und Textproduktion. Einerseits wird das darstellende Spiel anhand von zwei Beispielen praktisch illustriert, andererseits wird die Literaturvermittlung durch darstellendes Spiel im DaF-Unterricht in Form eines Übungsmodells vorgestellt. In dem dritten Teil werden 3 Beispiele szenischen Lernens im Germanistikunterricht illustriert.

Das letzte Kapitel stellt den originellen Beitrag der Forschung dar und stellt unsern Vorschlag, das szenische Lernen in die Praxis des DaF-Unterrichts einzuführen, dar. Wir bieten in diesem Kapitel auf dem szenischen Lernen basierende Übungsbeispiele für die 7. Klasse (B1.1. Sprachniveau), die im Laufe eines Schuljahres verwendet werden können.

2. Literatur- und Sprachdidaktik im Überblick

2.1. Literaturdidaktik

2.1.1. Einführende Bemerkungen zur Literaturdidaktik

Elisabeth K. Paefgen beschäftigt sich mit dem Thema der Literaturdidaktik in dem Buch *Einführung in die Literaturdidaktik*. Sie bietet in dem Vorwort eine bündige Begriffserklärung: „Literaturdidaktik wird verstanden als **Theorie des Lehrens und Lernens von Literatur in Lernkontexten**.“¹ Aufgrund unterschiedlicher Debatten („Gegenstands- vs. Lernerorientierung, fachwissenschaftlicher vs. pädagogischer Ausrichtung.“²), die im Laufe der Zeit hinsichtlich der Literaturdidaktik erschienen sind, wurden für diese Disziplin oft neue Definitionen gefunden.³

Die Literaturdidaktikerin Swantje Ehlers definiert die Literaturdidaktik als „die Wissenschaft [...], die Literatur und Erzählmedien unter dem Aspekt ihres Bildungswertes für Schüler und ihrer Lehr- und Lernbarkeit betrachtet.“⁴ Ihre Aufgaben sind, zu erläutern, „welche Kenntnisse über Gattungen, Medien, Epochen, Autoren und Stile Schülern vermittelt werden sollten und welche Themen und Texte im Hinblick auf angestrebte Bildungsziele relevant sind“⁵ und zu prüfen „wie literarische Strukturen und Lese-/Deutungsfähigkeiten von Schülern unterschiedlicher Altersstufen angeeignet und erworben werden können.“⁶ Die Literaturdidaktik entwickelt Methoden der Literaturvermittlung und evaluiert deren Anwendungsmöglichkeiten und Wirksamkeit in der Praxis.⁷

Dass Literatur eine wesentliche Rolle in der Bildung (innerhalb und außerhalb der Schule) spielt, ist heutzutage selbstverständlich, jedoch spricht man über die deutsche Literatur als Lerngegenstand erst ab dem 20. Jahrhundert. Bis Ende des 19. Jahrhunderts ist diese nicht Teil des Deutschunterrichts.⁸ Es gibt jedoch einige wichtige Zentralpunkte in der Entwicklung der Literatur. Das Abiturreglement vom Jahr 1812 fordert u.a. auch Kenntnisse der deutschen Literatur. Robert Heimrich Hieckes plädiert 1842 für das Studium deutschsprachiger Texte im Gymnasialunterricht. Die politischen und gesellschaftlichen Änderungen in der Weimarer

¹ Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung der Literaturdidaktik*. Stuttgart 2006, S. VII. (Hervorhebung im Original).

² Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung*. Stuttgart 2016. Onleihe, Online-Bibliothek des Goethe-Instituts.

³ Vgl. ebd.

⁴ Ehlers 2016.

⁵ Ebd.

⁶ Ebd.

⁷ Vgl. ebd.

⁸ Vgl. Paefgen 2006, S.1.

Zeit beeinflussen die Literaturdidaktik – es entsteht die Idee der Deutschkunde in der Pädagogik und nach 1945 die nationalsozialistische Ideologie. Der Didaktiker Hermann Helmers plädiert für die literarisch-ästhetische Erziehung als Lernbereich des Literaturunterrichts. In den 1980er Jahren wird die Didaktik von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren geprägt und die Didaktik der 1990er Jahre rückt die Bildungsinhalte zum Nachteil der Methodik wieder in den Mittelpunkt. Zu Beginn des 21. Jahrhunderts richtet die Didaktik ihre Aufmerksamkeit nicht mehr auf Inhalt, sondern auf Kompetenzen.

Die neuen Tendenzen in den Kultur- und Sozialwissenschaften der letzten dreißig Jahren des 20. Jahrhunderts (der sogenannte performative turn) führen zu einer Öffnung in Richtung eines performativen Ansatzes auch in der Bildung, so wie in der Literatur.⁹ Der performative turn bezeichne, laut Carmen E. Puchianu „das Sich-Abwenden von Artefakten als einzigen Gegenstand der (kultur)wissenschaftlichen Forschung und dem Sich-Zuwenden zu sog. cultural performances, durch die eine Kultur ihr Selbstverständnis und ihr Selbstbild, d.h. ihre Identität formuliert.“¹⁰ Die Kultur (somit auch Literatur und Bildung) habe „einen stark performativen Charakter“¹¹ und sie vermittele „nicht lediglich Texte und andere Artefakte, sondern auch Aufführungen jeglicher Art.“¹²

2.1.2. Konzepte der Literaturdidaktik

2.1.2.1. Das literarische Lernen

Ein wichtiges Konzept, das sich von der Literaturdidaktik ableitet, ist das literarische Lernen.¹³ Der Deutschdidaktiker Kaspar H. Spinner hinterfragt die Zusammenführung der Begriffe Literatur und Lernen, angesichts der Tatsache, dass sie komplex und unterschiedlich sind, denn „der eine [Begriff] assoziiert Fantasie, Spannung, Vergnügen, der andere Nützlichkeit, Überprüfbarkeit und Mühe.“¹⁴ Spinner betont den Unterschied zwischen dem literarischen Lesen, das nur literarische Texte berücksichtigt, und der Lesekompetenz, die sich auch auf nicht-fiktionale Texte bezieht.¹⁵ Er behauptet, dass die zahlreichen Diskussionen über das literarische Lernen im Bereich der Deutschdidaktik dem Umstand zu

⁹ Das Thema des Performativen bzw. der Performativität wird in dem Unterkapitel 3.3. ausführlich erläutert.

¹⁰ Puchianu, Carmen Elisabeth: *Literatur als Performance. Germanistische Forschung und Lehre im Spannungsfeld der Performativität oder Unterwegs zu einem Konzept angewandter performativer Studien*. Habilitationsschrift 2016. Unveröffentlichtes Typoskript, S. 7.

¹¹ Ebd.

¹² Ebd.

¹³ Das Konzept wurde von Kaspar H. Spinner ursprünglich in dem Artikel *Literarisches Lernen* erläutert und erschien 2006 in der Fachzeitschrift *Praxis Deutsch*, H. 200, S. 6–16.

¹⁴ Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen. Aufsätze*. Stuttgart 2022, S. 9.

¹⁵ Vgl. ebd.

verdanken sind, „dass man der Literatur weiterhin einen wichtigen Stellenwert im Unterricht einräumen und dafür spezifische Lernprozesse beschreiben will.“¹⁶ Das literarische Lernen tritt vor dem Erwerb von Lesekompetenz in der Bildung auf, denn Lesekompetenz hat mit dem geschriebenen Text zu tun, „während literarisches Lernen auch auditive und visuelle Rezeptionsformen, also etwa Hörbuch oder Theater, einschließt.“¹⁷ 2006 veröffentlicht Spinner in der Fachzeitschrift *Praxis Deutsch* den Beitrag *Elf Aspekte literarischen Lernens*, der das literarische Lernen ausführlich debattiert, indem er diesen Begriff in elf Hauptideen zusammenfasst. Spinner betrachtet diese elf Ideen als wesentlich für den Leser bzw. Schüler in dem Leseprozess.

2.1.2.2. Leseförderung und Lesemotivation

Das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache (DWDS) bietet für den Begriff Leseförderung zwei Definitionen an: im allgemeinen Sinn bedeutet er „Maßnahme (oder Menge von Maßnahmen), die die Lust am Lesen, das Interesse und die Häufigkeit des Lesens verstärken soll“¹⁸, und im engeren Sinn, bzw. in dem pädagogischen Bereich, hat er die Bedeutung von „Unterstützung bei Erwerb und Ausbau der Lesefähigkeit.“¹⁹ Das Konzept Leseförderung gewinnt mehr an Bedeutung, zugleich mit den erster PISA-Studie (2000), deren Ergebnisse, was die Lesekompetenz betrifft, zu einer maßgeblichen Durchsicht der Literaturdidaktik geführt haben. Eng verbunden mit dem Begriff Leseförderung ist die Lesemotivation, ebenfalls ein wichtiger Bestandteil der Lesekompetenz.

Lesemotivation muss in „*intrinsische und extrinsische*“²⁰ unterteilt werden: die intrinsische Lesemotivation wird weiterhin in „*gegenstandsbezogene* und „*tätigkeitsbezogene* Motivation“²¹ differenziert. Es wird „zwischen *aktueller* und *habituellem*“²² differenziert. Somit „kann man nun sagen, die für einen ›engagierten Leser‹ erforderliche Lesemotivation sollte im Idealfall *intrinsisch, tätigkeitsbezogen* und *habituell* sein.“²³

2.2. Sprachdidaktik

2.2.1. Einführende Bemerkungen zur Sprachdidaktik

¹⁶ Spinner 2022, S. 9.

¹⁷ Ebd., S. 10.

¹⁸ „Leseförderung“, bereitgestellt durch das Digitale Wörterbuch der deutschen Sprache, <https://www.dwds.de/wb/Lesef%C3%B6rderung> (Zugriff am 03.04.2024).

¹⁹ Ebd.

²⁰ Garbe, Christine: *Lesekompetenz fördern*. Ditzingen 2020, S. 63. (Hervorhebung im Original).

²¹ Ebd. (Hervorhebung im Original).

²² Ebd. (Hervorhebung im Original).

²³ Ebd. (Hervorhebung im Original).

Der zweite Bestandteil der Deutschdidaktik, neben Literaturdidaktik, ist die Sprachdidaktik. Beide sind komplexe Bereiche, die vielfältige Aspekte im Lehr- und Lernprozess berücksichtigen müssen.

Obschon in der Mitte des 18. Jahrhunderts die deutsche Sprache sich als Wissenschaftssprache durchsetzt und die Germanistik, beginnend mit dem 19. Jahrhundert, in Universitäten studiert wird, „profitiert der gymnasiale Deutschunterricht zunächst jedoch kaum; er muss sich dort weiterhin gegen die Dominanz der klassischen Philologien, des Latein- und Griechischunterrichts, behaupten.“²⁴ Erst zu Beginn des 19. Jahrhunderts (1812) reglementiert Wilhelm von Humboldt in der Reifeprüfungsordnung den Status des Deutschen als „abiturrelevante[s] Hauptfach an preußischen Gymnasien.“²⁵ Der Literaturunterricht bleibt bis weit ins 19. Jahrhundert im Hintergrund, zugunsten des Sprachunterrichts, denn die Grammatik und Rhetorik spielen die Hauptrolle im Deutschunterricht.²⁶

Ende des 19. Jahrhunderts kommt es zu dem sogenannten Streit zwischen Humanismus und Realismus, so wurden die drei Schulkonferenzen (in Jahre 1873, 1890 und 1900) charakterisiert. Die Konferenzen hatten auch (nationalistische) politische Einflüsse. Auf der zweiten Konferenz fördert Wilhelm II. die Deutschkunde und behauptet, dass das Deutsche als nationales Fundament die Hauptrolle an den Gymnasien spielen sollte und dass die jungen Deutschen im nationalen Geist erzogen werden müssen.²⁷

Somit kommt die Idee auf, dass der Deutschunterricht „der ‚Nationalerziehung‘ dienen“²⁸ muss. 1912 entsteht der Deutsche Germanistenverband, durch den „Zusammenschluss von Hochschulgermanisten und gymnasialen Deutschlehrern“²⁹, die die Deutschkundebewegung starten. Der Ansatz der Deutschkundebewegung geht der Ideologisierung des Deutschunterrichts im Nationalsozialismus voraus. Im Dritten Reich wird „die Beschäftigung mit der deutschen Sprache und Literatur nunmehr in den Dienst der national-sozialistischen Rassenkunde, des Führer- und Heldenkults und der Heimat- und Volkstümelei“³⁰ gestellt.

Nach dem Zweiten Weltkrieg wird der Aspekt der Lehrerausbildung so reglementiert, dass die Volksschullehrer nicht mehr im Seminar ausgebildet werden sollten, sondern zusammen

²⁴ Goer, Charis: *Geschichte des Deutschunterrichts*. In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik*. Paderborn 2014, S. 13.

²⁵ Ebd.

²⁶ Vgl. ebd.

²⁷ Vgl. ebd., S. 15f.

²⁸ Glinz, Hans: *Geschichte der Sprachdidaktik*. In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache*. Band 1, Schöningh, Paderborn/ München/ Zürich/ Wien 2003, S. 20.

²⁹ Goer 2014, S. 16.

³⁰ Ebd., S. 17.

mit allen Lehrkräften, denn die Lehrerausbildung wird die Aufgabe von speziellen Hochschulen oder von Universitäten. Dies war ein Ziel für alle Bundesländer und der Prozess dauerte bis in die 1970er Jahre.³¹

Der neue Paradigmenwechsel in den 1970er Jahren (bekannt als kommunikative Wende) führt zur Entstehung eines neuen sprachdidaktischen Ansatzes, bzw. einer kommunikativen Sprachdidaktik.

Der kommunikativen Sprachdidaktik folgt in den 1980er Jahren eine auf den Lernenden orientierte Sprachdidaktik: die Lernenden und deren Interessen werden in den Mittelpunkt des Unterrichts gestellt und die handlungs- und produktionsorientierte Lehr- und Lernmethode, das kreative Schreiben und die Anwendung der neuen Medien werden zu Kernelementen des Deutschunterrichts.³² In einem lernerzentrierten Unterricht ist die Aufgabe der Lehrkraft „die Eigenaktivität der Schüler anzuregen und somit die Konstruktionsleistungen der Lernenden gezielt zu unterstützen.“³³

Was die Sprachdidaktik nach dem viel diskutierten Ergebnis der im Jahr 2000 durchgeführten PISA- Studie betrifft, entsteht ein neuer Schlüsselbegriff: Kompetenz, und somit spricht man von einer kompetenzorientierten Sprachdidaktik. In diesem Zusammenhang bestimmen die Lehrpläne nicht mehr, was im Laufe des Schuljahres gelernt werden muss, bzw. die Inhalte, sondern welche Kompetenzen die Schüler im Sprachunterricht erwerben müssen.

Die deutsche Sprachdidaktik als wissenschaftliches Fach sei eigentlich „eine Wissenschaft für Lehrer, die vor allem in der hochschulischen Lehrerbildung gelehrt wird“³⁴ und dieses sprachdidaktische Wissen betrifft einerseits die Gegenstände des Unterrichts, andererseits den Lehr- und Lernprozess im institutionellen Rahmen.³⁵ Diese zwei Felder, bzw. die Unterrichtsgegenstände und der Lehr- und Lernprozess, werden in der sprachdidaktischen Forschung aus theoretischer aber auch aus empirischer Sicht untersucht. Die theoretische Perspektive beschäftigt sich „mit der Entwicklung und Diskussion von didaktischen Modellen bzw. Konzeptionen“³⁶, während die empirische Perspektive die „Wirklichkeit des sprachlichen Lehrens und Lernens“³⁷ recherchiert. Da die Sprachdidaktik sich permanent im Wandel befindet, stützt sie sich auf an ihre aktuellen Bedürfnisse angepassten Konzepte.

2.2.2. Konzepte der Sprachdidaktik

³¹ Vgl. Glinz 2003, S. 21.

³² Vgl. Goer 2014, S. 19.

³³ Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja: *Sprachdidaktik*. Berlin 2012, S. 19.

³⁴ Ebd., S. 13.

³⁵ Vgl. ebd.

³⁶ Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 14.

³⁷ Ebd.

2.2.2.1. Das Konzept der Handlungsorientierung in der Sprachdidaktik

Der Begriff Handlungsorientierung dominiert den didaktischen Diskurs schon seit den 1980er Jahren und wird seitdem „als vorherrschendes Paradigma der Deutschdidaktik“³⁸ und als „eine[s] der einflussreichsten Konzepte der Fremdsprachendidaktik“³⁹ betrachtet. Die Handlungsorientierung wird „sowohl in der fachdidaktischen Grundlagenforschung als auch in der Methodenentwicklung und der Lehrwerkgestaltung“⁴⁰ erörtert. Im Bereich der Sprachdidaktik fokussiert die Handlungsorientierung auf Prinzipien des sprachlichen Handelns, daher werden „dessen wesentliche Merkmale Intentionalität, Reflexivität und Konventionalität“⁴¹ in den Vordergrund gestellt.⁴² Es wird darauf hingewiesen, dass im Falle einer auf sprachliches Handeln basierte Didaktik „Intentionen und Konventionen (in der Interaktion)“⁴³ mitarbeiten, „dass Handeln nicht immer vollbewusst, aber der Reflexion zugänglich ist“⁴⁴, dass das Vorwissen und die vorhandenen Fähigkeiten „Voraussetzungen des Handelns sind“⁴⁵, dass die Lernatmosphäre, sowie die „Wünsche, Erwartungen und Emotionen“⁴⁶ die Wissensverarbeitung beeinflussen.

Die Fachliteratur (z.B. der *Mezler Lexikon Fremdsprachendidaktik*⁴⁷) beschreibt den Begriff Handlungsorientierung als ein Konzept, das sich mit der Sprache sowohl aus funktionaler und sozialer Perspektive, als auch aus pädagogischer Perspektive verwebt. Das sprachliche Handeln in einer Fremdsprache sei Teil der fremdsprachlichen kommunikativen Kompetenz, daher wird der Zusammenhang vom Handeln im Unterricht und dem Erwerb einer Fremdsprache als wesentlicher Bestandteil betrachtet.⁴⁸

2.2.2.2. Sprachreflexion und Sprachbewusstheit

Der Spracherwerb bezieht sich auf die Fähigkeit der lernenden Person die Sprache zu sprechen, diese zu verstehen und ebenfalls „über sie [zu] sprechen.“⁴⁹ Der Lernende

³⁸ Neuland, Eva/Peschel Corinna: *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart 2013, S. 17.

³⁹ Surcamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart 2010, S. 98.

⁴⁰ Ebd.

⁴¹ Neuland/Peschel 2013, S. 18.

⁴² Vgl. ebd.

⁴³ Neuland/Peschel 2013, S. 18.

⁴⁴ Ebd.

⁴⁵ Ebd.

⁴⁶ Ebd., S. 19.

⁴⁷ Surcamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Stuttgart 2010.

⁴⁸ Vgl. ebd., S. 98.

⁴⁹ Budde, Monika: *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen*. Kassel 2012, S. 49. (Hervorhebung im Original).

betrachtet die Sprache als Gegenstand, indem er über sie, bzw. über sprachliche Strukturen, Inhalte und deren Anwendung oder über die eigene Sprache im Vergleich mit anderen Sprachen reflektiert.⁵⁰ Diese „reflexive Handlungen“⁵¹ können „für die eigene Sprachproduktion und –rezeption“⁵² benutzt werden, jedoch braucht man dafür „eine systematische Betrachtung von Sprache und einen gezielten Erwerb sprachlicher Kenntnisse.“⁵³ Dies wird als Sprachreflexion erkannt. Sprachreflexion verweist also auf das Nachdenken über die Sprache und deren Gebrauch. Die Fachliteratur definiert die Sprachreflexion als „ein Handeln [...] das sich auf Sprache bezieht und in dem über Sprache oder einzelne ihrer Teilaspekte nachgedacht wird.“⁵⁴

Im schulischen Kontext fällt dieser Terminus unter den Kompetenzbereich *Sprache und Sprachgebrauch untersuchen*. Er wird als wichtiger Lerngegenstand betrachtet, denn er trägt zur Sprachbewusstheit und zum sprachlichen Wissen, also zur „Entwicklung der sprachlichen Handlungsfähigkeit“⁵⁵ bei.

Sprachreflexion kann dann ausgeübt werden, wenn wir als Sprecher uns auf das sprachliche Phänomen konzentrieren können, d.h. wenn wir es bewusst beachten können. Daher brauchen wir dafür „einen kognitiven Modus [...], der darin besteht, dass wir den Fokus auf sprachliche Phänomene richten können.“⁵⁶ Dieser wird Sprachbewusstheit benannt. Der Begriff Sprachbewusstheit sei „als ein theoretisches Konstrukt“⁵⁷ zu verstehen, denn „er beschreibt eine angenommene Disposition, kraft derer Menschen sich auf Sprachliches beziehen.“⁵⁸

3. Theaterpädagogik und Theaterdidaktik– eine Einführung

Die Beschäftigung mit den Begriffen Theaterpädagogik und Theaterdidaktik in der vorliegenden Forschungsarbeit fokussiert nicht auf die Disziplinen an sich, sondern auf deren Bedeutung im Verhältnis zu der deutschen Literatur- und Sprachdidaktik. Da unsere Dissertation ein didaktisches Vorgehen darstellt, stellen wir die Theaterdidaktik in den Vordergrund, indem wir diese als Disziplin, die Lehr- und Lerntechniken und -Strategien aus der Theaterpädagogik übernimmt, betrachten. Das bedeutet, dass das Potenzial des Theaters als Lehr- und Lernmethode im Deutschunterricht untersucht wird und ob und wie es zu der Entwicklung literarischer und sprachlicher Kompetenzen beitragen kann.

⁵⁰ Vgl. ebd.

⁵¹ Budde 2012, S. 49.

⁵² Ebd.

⁵³ Ebd.

⁵⁴ Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S. 32.

⁵⁵ Budde 2012, S. 49.

⁵⁶ Budde/Riegler/Wiprächtiger-Geppert 2012, S.32.

⁵⁷ Ebd.

⁵⁸ Ebd.

3.1. Theaterdidaktik – Annäherung an den Begriff

Theaterdidaktik stellt ein relativ neues Thema in dem Forschungsfeld dar, daher wurde sie als eigenständige Disziplin noch nicht ganz klar definiert. Obwohl kein genauer Ausgangspunkt der Theaterdidaktik festgelegt werden kann, gibt es Merkmale in ihrer Entwicklung, die man als Startpunkt betrachten kann. Swantje Ehlers spricht über eine Differenzierung zwischen Theaterdidaktik und Dramendidaktik, die ab der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts ersichtlich wird, wenn „eine deutliche Polarität von Ansätzen“⁵⁹ sich bemerkbar macht. Zum einen erscheinen Ansätze, „die vom Drama als Lesetext und Gattung ausgehen“⁶⁰, zum anderen, Ansätze, die „das Theater und die Inszenierung des Dramas auf der Bühne“⁶¹ in den Mittelpunkt stellen. Im Rahmen der Dramendidaktik ist die theatrale Dimension des Dramas im Deutschunterricht eindeutig, jedoch wird die Betrachtung der Aufführung „als eigener Gegenstand“⁶² (obschon dies eine Anforderung darstellte) unzureichend recherchiert, bis in die 2000er Jahre, als die Theaterdidaktiker beginnen auch diesen Aspekt zu beachten.⁶³

Der Germanist Philipp Kamps meint, dass die aktuelle Fachliteratur den Begriff Theaterdidaktik in Anlehnung an die Konzeption von Klaus Göbel⁶⁴ erklärt, der die Theaterdidaktik als Erweiterung der Dramendidaktik betrachtet.⁶⁵ Göbel meine, dass die dramendidaktischen Konzepte Elemente aus dem Theaterbereich übernehmen, die „dramendidaktische Funktionen erfüllen oder ergänzen“⁶⁶ und dass die „Institution Theater“⁶⁷ (und somit die Theaterkunde und Theaterkunst) in den dramendidaktischen Konzepten nicht auftaucht.⁶⁸ Daher plädiert Göbel für die Zusammenführung von Drama und der Vermittlung von Theaterkenntnissen, bzw. Theaterkunde und Theaterkunst, durch die Anwendung von „Theatervideos oder Informationsmedien und theaterwissenschaftlich ausgerichtete Forschungsliteratur“⁶⁹ und durch „Arbeitsbesuche im Theater.“⁷⁰ Diese Herangehensweise,

⁵⁹ Ehlers 2016.

⁶⁰ Ebd.

⁶¹ Ebd.

⁶² Kamps, Philipp: *Wahrnehmung – Ereignis – Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik*. Bielefeld 2018, S. 20.

⁶³ Vgl. ebd.

⁶⁴ Kamps verweist auf Göbels Artikel *Drama- Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen 2000* erschienen in der Zeitschrift *Deutschunterricht*.

⁶⁵ Vgl. Kamps 2018, S. 20.

⁶⁶ Göbel, Klaus: *Drama- Deutschunterricht – Theater. Theaterdidaktik. 10 Thesen*, In: *Deutschunterricht*. Berlin 2000, S. 326. Zitiert nach: Kamps 2018, S. 20.

⁶⁷ Ebd.

⁶⁸ Vgl. Kamps 2018, S. 20.

⁶⁹ Kamps 2018, S. 20.

⁷⁰ Ebd.

außer der Tatsache, dass sie „die anzustrebende, sinnlich ästhetische Qualität“⁷¹ des Dramentextes garantiert, „erweckt Vorstellungskraft und Imagination für die Interpretation.“⁷²

Laut Göbel bewegt sich die Theaterdidaktik „von der Schule zum Theater“⁷³ und nicht umgekehrt, also die Vermittlung von Theaterkenntnissen beginnt in der Schule und vervollständigt sich im Theater, durch die Anwendung dieser Kenntnisse. Er kritisiert solche Ansätze im Deutschunterricht, die sich darauf beschränken, das Theater als Praxis des darstellenden Spiels⁷⁴ im schulischen Raum zu betrachten, indem sie das Theater als Ort, der eigentlich dafür geeignet ist, die Dramentexte vor einem Publikum durch theatralische Mittel vorzustellen, nicht berücksichtigen.⁷⁵ Göbel meint damit „nicht, dass die Theateraufführung als der spezifische mediale Ort der Vorstellung thematisiert werden muss, sondern fordert eine Sensibilisierung für deren Entstehungsprozess durch den Unterricht.“⁷⁶ Das bedeutet, dass er eher darauf achtet, wie die Theateraufführung entsteht und nicht auf die Vorstellung an sich, also die Wahrnehmung der Vorstellung hänge auch von der Einsicht des Entstehungsprozesses ab und dies sollte schon in der Schule im Rahmen des Unterrichts starten.

Manche Didaktiker, wie z.B. Gabriela Paule, erläutern den Aspekt der Aufführungsrezeption im Deutschunterricht. Paule spricht über eine *Kultur des Zuschauens*⁷⁷. Die Theateraufführung, betrachtet als Gegenstand der Theaterdidaktik, bezweckt, dass die Zuschauer das Theater verstehen und genießen.⁷⁸ Die Didaktiker Rudolf Denk und Thomas Möbius untersuchen die Entwicklung der Theatralitätskompetenz⁷⁹ im schulischen Raum und sie behaupten, dass die Theatralitätskompetenz nicht außer Acht gelassen werden muss, denn diese sei erforderlich für die ästhetische Bildung, die eine wesentliche Rolle in der Entwicklung der Kinder und Jugendlichen spiele. Das Theaterspielen gehört ebenfalls diesen

⁷¹ Göbel 2000, S. 327. Zitiert nach Kamps 2018, S. 20.

⁷² Ebd.

⁷³ Ebd. S. 20f.

⁷⁴ Der Begriff darstellendes Spiel wird ausführlich in dem Kapitel 4 erläutert und illustriert.

⁷⁵ Vgl. Kamps 2018, S. 21.

⁷⁶ Kamps 2018, S. 21.

⁷⁷ Paule, Gabriela: *Kultur des Zuschauens: Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München 2009.

⁷⁸ Vgl. Kamps 2018, S. 22.

⁷⁹ Denk und Möbius verstehen die Theatralität „als zeichengenerierendes Zusammenspiel von Publikumswahrnehmung, Bewegung und Sprechen im Aktionsraum Theater“ (Denk, Rudolf/Möbius, Thomas: *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung*. Berlin 2008, S. 19).

Bereichen an, „die zur Selbstbildung und sozialen Bildung beitragen“⁸⁰, indem es „die Spielenden in ihrer persönlichen, sozialen und ästhetischen Entwicklung unterstützt.“⁸¹

Während die Theaterdidaktik auf die Vermittlung von Theaterinhalten und auf Lehr- und Lernmethoden, die den Lernenden das Theater als Kunst näherbringen, fokussiert, gibt es eine andere mit der Theaterdidaktik eng verbundene Disziplin, aus der die Theaterdidaktik Konzepte übernimmt und die das Theaterspiel innerhalb aber auch außerhalb des schulischen Raumes einsetzt, nämlich die Theaterpädagogik.

3.2. Konzepte der Theaterdidaktik

Die Theaterpädagogik entsteht als selbstständige Disziplin erst nach 1980 und sie „entwickelt sich [...] weg von einem Theater, dass die Menschen im Theaterspiel über das ‚richtige‘ Leben aufklären wollte, hin zu einem Theater, indem die individuelle Erfahrung zählt, bis zu der Entdeckung der ästhetischen Erfahrungsmöglichkeiten im Theaterspiel.“⁸² Somit werden „die ästhetischen und künstlerischen Qualitäten“⁸³ in den Vordergrund gestellt und die Theaterpädagogik richtet ihr Augenmerk auf die ästhetische Dimension des darstellenden Spieles.⁸⁴

Im Nachfolgenden werden wir drei Konzepte darstellen, die aus der Theaterpädagogik übernommen werden können, wobei das dritte besonders wichtig für die vorliegende Studie ist. Diese Konzepte entsprechen dem Literatur- und Deutschunterricht und sie „basieren auf ein ästhetisches Rezeptionsverfahren der Schüler“⁸⁵, jedoch können sie ebenfalls im Fremdsprachenunterricht genutzt werden. Es handelt sich um Jeux Dramatiques, Playback-Theater und das Szenische Lernen.

3.2.1. Jeux Dramatiques

Durch die Theatermethode Jeux Dramatique lernen die Schüler einen gehörten Text frei zu interpretieren. In der ersten Phase wird vom Spielleiter ein Text (Geschichte, Märchen oder auch Gedicht) vorgelesen oder man kann sogar ein Musikstück hören. Die Aufgabe der

⁸⁰ Stănescu, Mirona: *Über die vorgegebene Form hinaus Theaterpädagogik als Verbindungselement zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten*. In: *Folia Linguistica et Litteraria*, 18/2/2017, S. 131. In: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=770699> (Zugriff am 27.05.2024).

⁸¹ Ebd.

⁸² Hagl, Elisabeth: *Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur*. Magisterarbeit im Rahmen des Studiengangs Pädagogik an der Ludwig Maximilian-Universität München, vorgelegt am 4.10.2006, S. 13. In: <https://www.yumpu.com/de/document/read/3541843/theaterpadagogik-im-kontext-einer-lebendigen-lernkultur> (Zugriff am 21.04.2024).

⁸³ Stănescu, Mirona: *Vom Laientheater zur Theaterpädagogik. Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland*. In: *Neue Didaktik* (2011) 1. In: https://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/artikel/2011/2_stanescu_TP.pdf S. 24. (Zugriff am 5.05.2024),

⁸⁴ Vgl. Stănescu, Mirona: *Theaterpädagogik in Rumänien*. Hamburg 2012, S. 13.

⁸⁵ Stănescu 2012, S. 41.

Spielenden ist nicht einen Text wiederzugeben, sondern das Gehörte frei zu interpretieren.⁸⁶ Die zweite Phase, die Spielvorbereitung, wird für die Auswahl der Rollen, für die Verkleidung der Kinder und für die Vorbereitung des Raumes benutzt. Die dritte Phase beginnt und endet gleichermaßen mit einem Klangsignal. Die Spieler dürfen sich frei ausdrücken, jedoch wird meistens ohne mündlichen Ausdruck gespielt, damit die Kinder auf das Spiel fokussieren können. Diese Methode verfolgt den Zweck „die individuellen Ausdrucksmöglichkeiten zu fördern, indem die Teilnehmer spontan ihre Fantasie und ihre inneren Bilder zum Ausdruck bringen.“⁸⁷

3.2.2. Playback-Theater

Das Playback-Theater ist eine interaktive Methode, die das Erzählen in den Vordergrund rückt. Diese Methode entfaltet sich in mehreren Schritten: Man startet mit der „Erwärmung für Erzähler, Spieler und Zuschauer“⁸⁸, dann erzählt einer der Zuschauer ein Erlebnis, es folgt „das ‚Rückspielen‘ – das eigentliche Playbacktheater – der gehörten Geschichte durch vom Erzähler ausgewählte Spieler“⁸⁹ und in der letzten Phase, nach mehreren Rückspielen, haben die Teilnehmer die Möglichkeit über das Gesehene zu reflektieren und die eigene Meinungen darüber zu äußern.⁹⁰ Das Playback-Theater basiert auf Spontaneität und Improvisation⁹¹. Es „fördert persönliche Fähigkeiten der Schüler, indem es den körperlichen, gestischen, mimischen und sprachlichen Ausdruck zur Entfaltung bringt.“⁹²

3.2.3. Szenisches Lernen

Manche Didaktiker (z.B. Joseph Meißner oder Carmen E. Puchianu) betrachten das szenische Lernen als autonomer Begriff und sie beschreiben es als „eine Unterrichtsmethode, die ganzheitliche (geistige und leibliche) Lernprozesse in Gang setzt und ein vertieftes Verständnis von Beweggründen, Umständen und Interaktionsprozessen ermöglicht.“⁹³ Die

⁸⁶ Ebd., S. 43.

⁸⁷ Ebd., S. 44.

⁸⁸ Ebd.

⁸⁹ Ebd.

⁹⁰ Vgl. ebd.

⁹¹ Der Begriff Improvisation bedeutet „nicht einfach Spielsicherheit und Schlagfertigkeit um Texterfinden [...], sondern Improvisieren heißt ein Grundmotiv erkennen und daraus Variationen entwickeln, analoge Situationen darstellen und dem Zuschauer zeigend kritisch, satirisch oder parodisch vorführen.“ (Puchianu, Carmen: *Das Schulspiel im Deutschunterricht und ausserhalb desselben. Methodisch-didaktische Erwägungen*. Kronstadt 1996, S. 52).

⁹² Stănescu 2012, S. 47.

⁹³ Meißner, Joseph: *Szenisches Lernen*. In: *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung*. Bd. VIII. Kronstadt 2006, S. 146.

Prämisse dieser Methode sei, laut Josef Meißner, die Aktivierung, während des Lernens, des Körpers und Geistes „durch Hören, Sehen, Sprechen, Fühlen, Ausdrücken, Schaffen.“⁹⁴

Im Vergleich zum Theatermachen bedeutet das Szenische Spiel „Handeln in vorgestellten Situationen, in dem Spieler ihre eigenen Vorstellungen, Erlebnisse, körperliche und sprachliche Handlungsweisen aktivieren, um der Rolle eine Gestalt zu geben.“⁹⁵

In ihrem didaktischen Verfahren fördert Carmen E. Puchianu das szenische Lernen und das darstellende Spiel, denn sie meint, diese seien schüler- und praxisorientierten Methoden, die zu der Entwicklung der kommunikativen Fähigkeit, der Kreativität, der Eigeninitiative und des Teamgeistes beitragen, daher spielen sie eine besondere Rolle⁹⁶ „selbst wenn auf einen ersten Blick der genannten Methode immer noch das Odium einer außerschulischen Aktivität anhaftet und es an didaktisch methodischen Handreichungen an Schulen und Universitäten größtenteils mangelt.“⁹⁷

3.3. Performativitätstheorie – ein Abriss

Der sogenannte performative turn in Kultur- und Sozialwissenschaft 1970er Jahre widerspiegelt sich auch in den Erziehungswissenschaften⁹⁸, wobei er erst in der Sprachwissenschaft vorkommt, durch die von John L. Austin entwickelte Sprechakttheorie („die Aussagen als Handlungen begreift“⁹⁹ und den Begriff „performativ‘ [...] [als] das mit dem Sprechen verbundene Handeln“¹⁰⁰), und dann auch in anderen Bereichen, wie Theater oder Literatur. Auch die Didaktik und Methodik des Unterrichts werden von dem performative turn stark beeinflusst. Er stellt die Wende zur Handlungsorientierung im Unterricht und wird zu einem nützlichen Instrument in dem Lernprozess.

Die Performativität verbindet einerseits die Sprach- und Literaturdidaktik, die Fremdsprachendidaktik und Literatur und andererseits all diese mit Theaterdidaktik und Theaterpädagogik. Die vorliegende Studie versucht zu beweisen inwiefern dieser interdisziplinäre Ansatz durch Performativität wirkungsvoll sein kann.

⁹⁴ Ebd.

⁹⁵ Stănescu 2012, S. 53.

⁹⁶ Vgl. Puchianu, Carmen: *Das darstellende Spiel und sein Einsatz im Germanistikunterricht am Beispiel eines Projekts mit Kronstädter Germanistikstudierenden*, In: Nubert, Roxana (Hg.): *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*, Band 6, Temeswar 2008, S. 135.

⁹⁷ Puchianu 2008, S. 135. Puchianu bezieht sich auf das rumänische Bildungswesen, wo sie auch tätig war.

⁹⁸ Vgl. Wulf, Christoph/Jörg Zirfas: *Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung*. In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (eds): *Bildung über die Lebenszeit*. 2006, S. 291. In: https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_24 (Zugriff am 29.05.2024).

⁹⁹ Wulf/Zirfas, S. 292.

¹⁰⁰ Ebd.

3.3.1. Performativität im literarischen Kontext

In dem sprachwissenschaftlichen Bereich entwickelte John L. Austin eine Theorie in Bezug auf Performativität, bzw. Performance, und zwar: jeder Sprechakt hat eine performative Dimension, denn das Sprechen beinhaltet immer auch eine Handlung. Austin prägt den Begriff „performativ“¹⁰¹, indem er die Idee erläutert, dass die Menschen durch Sprache nicht nur etwas äußern, sondern auch handeln.¹⁰²

Die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte folgt Austins Sprechakttheorie und weitet das Feld der Performativitätstheorie aus und überträgt ihn, indem sie u.a. die Performativität von literarischen Texten analysiert. Die Performativität im literarischen Kontext bezieht sich auf die performative Dimension von Texten, bzw. auf das, was ein literarischer Text tun kann und auf welche Wirkung er auf den Empfänger hat („was uns durch Texte geschieht“¹⁰³), denn „der Text ist ein Wirkungspotenzial, das im Lesevorgang aktualisiert wird“¹⁰⁴. Aus dieser Perspektive können wir zustimmen, dass wir auch durch Literatur – genau wie durch Sprache – handeln: „Literatur realisiert sich in Akten des Schreibens und Lesens, der ‚Sage‘ und Rezitation, in interpretierenden Auseinandersetzungen, gesprächsweise, oder in inspiriert gelebter persönlicher Deutung.“¹⁰⁵

Laut Fischer-Lichte spricht man von der Performativität von literarischen Texten „Insofern Literatur etwas mit dem Leser und durch dessen Vermittlung mit der gesellschaftlichen Wirklichkeit *tut*.“¹⁰⁶

Die Performativität legt Literatur und Theater zusammen, zum einen wegen der theaterspezifischen Gattung, bzw. Drama („der Dramentext [ist] nicht ausschließlich seinetwegen, sondern seiner Aufführung wegen geschrieben worden“¹⁰⁷), zum anderen wegen des Inszenierungspotenzials jedes literarischen Textes.

3.3.2. Eine performative Fremdsprachendidaktik

¹⁰¹ Vgl. Austin, John L.: *How to Do Things With Words*. Oxford 1962, S. 6-7: „The name is derived, of course, from ‘perform’, the usual verb with the noun ‘action’: it indicates that the issuing of the utterance is the performing of an action – it is not normally thought of as just saying something.“

¹⁰² Vgl. ebd.

¹⁰³ Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens: Theorie ästhetischer Wirkung*. München 1994, S. 8.

¹⁰⁴ Ebd., S. 7.

¹⁰⁵ Hofmann, Gert: *Das Performative – eine literaturwissenschaftlich-philosophische Perspektive. Ein Interview mit Gert Hofmann, Department of German, University College Cork*. In: *Scenario*. Vol. XIII, 1 2019, S. 96. <https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.7> (Zugriff am 10.03.2024).

¹⁰⁶ Fischer-Lichte 2012, S. 143.

¹⁰⁷ Puchianu, Carmen Elisabeth: *Roter Strich und schwarze Folie. Postmoderne Theateradaptionen auf dem Leib geschrieben*. Braşov 2016, S. 6.

Die Idee der Lehre als Performance verbreitet sich auch in der Sphäre der Fremdsprachendidaktik. Der Deutschdidaktiker Manfred Schewe plädiert für die Entwicklung des Konzeptes „*Dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts*“¹⁰⁸ und argumentiert seine Ansicht in dem Buch *Fremdsprachen inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis* (1993 erschienen). Dieser Forschungsarbeit liegt als Bezugspunkt das (bereits in den 70er Jahren entwickelte) englische Syntagma Drama in Education zugrunde.¹⁰⁹ Laut Schewe hebt die Dramapädagogik „das enorme Potenzial *körperbezogenen* Lernens und Lehrens“¹¹⁰ hervor und „Sie wird u.a. mit der Aktivierung möglichst vieler Sinne und der Nutzung aller zur Verfügung stehenden Ausdrucksmittel in fiktiven Handlungskontexten assoziiert.“¹¹¹

Birgit Oelschläger spricht von der Leistungsfähigkeit des szenischen Spieles im DaF-Unterricht, welches „das Repertoire von DaF-Lehrern immens erweitern kann.“¹¹² Die mündliche Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht kann anhand der von der Theaterpädagogik ausgeliehenen Methoden und Techniken verbessert werden.¹¹³ Das ist „Teil eines handlungsorientierten Unterrichts“¹¹⁴, in dem der Lernende aktiv wird und der Lehrer die Aufgabe hat, den Lernprozess zu organisieren.¹¹⁵

4. Szenisches Lernen als Lehr- und Lernmethode mit Bezug auf das rumänische Bildungswesen

4.1. Theater und Schule

Harriet Finlay-Johnson, eine britische Lehrerin und Schulleiterin der Schule aus Sompting, Großbritannien, beschreibt in dem Buch *The Dramatic Method Of Teaching* ihre handlungsorientierte Lehrmethode, die dem Schüler Freiheit und Kontrolle im Lernprozess anbietet.¹¹⁶ Ihre Methode fokussiert nicht auf das Ergebnis, sondern darauf, wie Schüler lernen, und zwar durch handlungsorientierten Unterricht: „A child learns, and retains what he

¹⁰⁸ Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg 1993, S. 2. In: <https://hdl.handle.net/10468/561> (Zugriff am 11.03.2024).

¹⁰⁹ Vgl. ebd.

¹¹⁰ Schewe, Manfred: *Fremdsprache performativ lehren und lernen*. In: *Para lá da tarefa. Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior*. Porto 2019, S. 345.

¹¹¹ Ebd.

¹¹² Oelschläger, Birgit: *Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*, Berlin, gfl-journal, No. 1/2004, S. 24, http://www.gfl-journal.de/Issue_1_2004.php (Zugriff: 26.03.2020), S. 24.

¹¹³ Vgl. ebd.

¹¹⁴ Oelschläger 2004, S. 24f.

¹¹⁵ Vgl. ebd., S. 25.

¹¹⁶ Vgl. Finlay-Johnson, Harriet: *The Dramatic Method Of Teaching*. New York 1912, S. 7. In: <https://archive.org/details/dramaticmethodof00finrich/page/6/mode/1up?q=118&view=theater> (Zugriff am: 7.05.2022).

is learning, better by actually seeing and doing things, which is a guiding principle of kindergartners.”¹¹⁷ Diese Methode wurde von Fachleuten im Laufe der Zeit viel diskutiert und analysiert und sie wird in Schulen weltweit immer häufiger eingesetzt. Ein eng mit dieser Herangehensweise verbundener Fachbereich ist die Theaterpädagogik, eine „künstlerisch-spielerische Lebenserfahrung, die zur Persönlichkeitsentwicklung wesentlich beitragen kann“¹¹⁸ Die Theaterpädagogik beschäftigt sich mit der Beziehung zwischen Theater und Erziehung. Man kann sagen, dass sie den Treffpunkt des Theaters mit der Schule darstellt und auf ein gemeinsames Endziel entgegenwirkt: die Entwicklung der sozialen und kommunikativen Kompetenzen, die dem Menschen helfen, in der Gesellschaft verankert zu sein.

Die Anwendung der theatralischen Lehrmethoden erweist sich vor allem im Literaturunterricht besonders hilfreich. Ein handlungsorientierter Literaturunterricht zeichnet sich durch „szenische, graphisch-bildliche, musikalische, körpersprachliche, vortragende, spielerische und ähnliche Inszenierungen zu literarischen Texten“¹¹⁹ aus und zielt auf „affektive Lernziele – wie Freude, Lust, Spaß – und Erhalt der Motivation“¹²⁰ ab. Die literarischen Texte sind Faktoren, die die Kreativität der Studierenden aktivieren.

4.1.1. Das Schultheater in Rumänien– eine Synthese

Um den chronologischen Faden der Beziehung zwischen Theater und Schule in Rumänien verfolgen zu können, ist eine kurze Übersicht über das Theater seit seinen Anfängen nötig. Die Recherche über das rumänische Theater zeigt, dass das Schultheater der Ausgangspunkt des rumänischen professionellen Theaters war¹²¹, denn „Originile teatrului profesionist în limba română coincid cu primele manifestări ale *Teatrului şcolar (TŞ)*. La fel şi dezvoltarea sau, mai târziu, instituţionalizarea acestuia se datorează aceluiaşi initiative şcolare.“¹²²

¹¹⁷ Finlay-Johnson 1912, S. 6f. In:

<https://archive.org/details/dramaticmethodof00finlrich/page/6/mode/1up?q=118&view=theater> (Zugriff am: 7.05.2022).

¹¹⁸ Reimann, Ralf Rainer: Theaterakademie Ulm. In: Christ, Eugen (Hg.): *Schule und Theater – eine Symbiose*. Bertten 2008, S. 15.

¹¹⁹ Paefgen 2006, S. 139.

¹²⁰ Ebd.

¹²¹ Vgl. Alexandrescu, Ion: *Apariţia şi dezvoltarea teatrului profesionist în limba naţională prin teatrul şcolar*. In: *STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE*. Nr. 11 2020. S. 182-189. In: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4557387> (Zugriff am 16.08.2022).

¹²² Ebd., S. 182: [...] die Herkunft des Profi-Theaters in rumänischer Sprache fällt mit dem ersten Auftreten des Schultheaters zusammen. Ebenso geht seine Entwicklung oder, später, seine Institutionalisierung aus den gleichen schulischen Initiativen hervor.“ (unsere Übersetzung).

Wie Mirona Stănescu in ihrer Studie¹²³ erwähnt, verlief die Geschichte des Schultheaters in dem rumänischen Raum mit Unterbrechungen, trotzdem das Theater war oft im Schulleben präsent. In der Tat beginnt die Geschichte des Schultheaters in Rumänien im 16. Jahrhundert in Kronstadt, Siebenbürgen, in der „Schola Coronensis“, gegründet 1541 von dem Humanisten Johannes Honterus. Das Theater wurde als Lehrmethode sowohl in den protestantischen Schulen als auch in den Jesuitenschulen verwendet, einerseits um das Sprechen auf Lateinisch zu trainieren, andererseits um das angemessene Verhalten und die Ausdrucksfähigkeit der Schüler zu fördern und zu prüfen.¹²⁴

In Bezug auf das rumänische Theater hat der Theaterwissenschaftler Ioan Massoff eine ausführliche historische Perspektive aufgezeigt und betrachtet das Theater als kollektiven Ausdruck, denn es ist aus dem Bedürfnis des Menschen entstanden, Emotionen auszudrücken sowie Gedanken und Ideen zu vermitteln.¹²⁵ Laut Massoff sei das theatralische Phänomen ein Bestandteil des rumänischen sozialen Gewissens, mit progressiver Rolle, weil das Theater mit der Gesellschaftsordnung stark verbunden war, indem es eine Abbildung des Lebens der Gemeinschaft darstellte.¹²⁶ Das schulische Theater hat eine bedeutende Rolle in der Herausbildung des Nationalbewusstseins, in der Entwicklung der rumänischen Sprache aber auch in der Gestaltung des professionellen Theaters gespielt.

Als Teil des sozialen Lebens des Landes bezweckte das Theater die Einigkeit des rumänischen Volkes zu festigen, laut Massoff.¹²⁷ Die siebenbürgischen Schüler wurden in der Zwischenkriegszeit wegen des politischen Kontextes gezwungen, Ungarisch zu lernen, und dafür haben etliche Lehrer theatralische Lehrmethode verwendet, so Mirona Stănescu. Das Ziel des Theaterspiels war nicht das Endprodukt, sondern das Üben und die Entwicklung der Fähigkeit der Schüler, Ungarisch zu sprechen.¹²⁸ Stănescu zufolge erlebte das Theater nach dem zweiten Weltkrieg mit der Etablierung des Kommunismus einen erneuten Aufschwung, diesmal jedoch mit einer propagandistischen Rolle, indem es bestimmte Vorgaben zu befolgen hatte: Die Theaterstücke mussten das Regime loben und die sozialistische Gesellschaft darstellen.

Nach dem Fall des Kommunismus finden selbstverständlich auch in dem Bildungssystem Veränderungen statt. Das rumänische Bildungswesen muss die europäischen Normen beachten und übernehmen. Insbesondere versucht man, den Lehr- und Lernprozess im Bereich der Fremdsprachen zu verbessern. Jedoch Kunst als Teil des Curriculums bleibt

¹²³ Stănescu, Mirona: *Theaterpädagogik in Rumänien*. Hamburg 2012, S. 17.

¹²⁴ Vgl. Stănescu 2012, S. 17.

¹²⁵ Vgl. Massoff, Ioan: *Teatrul românesc. Privire istorică*. vol. I. Bucureşti 1961, S. 7f.

¹²⁶ Vgl. ebd., S. 7.

¹²⁷ Vgl. Massoff 1966, S. 618f.

¹²⁸ Vgl. Stănescu 2012, S. 21.

weiterhin im Hintergrund. Nach dem Rahmenplan aus dem Jahr 2001¹²⁹ wird der Kunst die minimale Anzahl von einer oder zwei Wochenstunden angeboten. Die ästhetische Erziehung wird immer noch wenig beachtet, indem die künstlerischen Fähigkeiten und Kompetenzen einen sekundären Platz einnehmen, während der Erwerb von Kenntnissen das Wichtigste ist.

4.1.2. Praktische Untersuchung – Lehrer und Schülerbefragung

In der letzten Dekade wurde eine Bildungsinitiative für die Zukunft in die Wege geleitet, die für die Einführung des Theaters in der Schule plädiert: das Projekt „die Nationale Bildungsinitiative – Theater in der Bildung“, durchgeführt von dem Verein Wiener Kindertheater in Zusammenarbeit mit dem Bildungs- und Forschungsministerium und der Nationaluniversität der Theater- und Filmkunst „Ion Luca Caragiale“ aus Bukarest.¹³⁰ Dieses Projekt führte 2020 zur Einführung von drei Wahlfächern ins Schulcurriculum¹³¹: Ich und die Bühne (Eu și scena) für die III. und IV. Klasse, Das Theater und wir (Teatrul și noi) für die VI. und VII. Klasse und Das Theaterlaboratorium (Laboratorul de teatru) für die X. und XI. Klasse. Ein Jahr nach der Einführung dieser Wahlfächer in den Schulen wollten wir ein Feedback sowohl von den Lehrern als auch Schülern bekommen, sodass eine Befragung an Kronstädter Schulen über das Interesse und die Meinung des neuen Faches gegenüber bzw. über das Theater in der Schule entweder als selbstständiges Fach oder als Lernmethode durchgeführt wurde.

4.1.2.1. Lehrerbefragung

Das Ziel der Umfrage ist es, festzustellen ob sich Lehrkräfte mit dem Theater beschäftigen und inwieweit sie bereit sind, sich in diesem Bereich zu verbessern. Diese Umfrage richtet sich an Sprach- und Literaturlehrer aus unterschiedlichen Gymnasien und Lyzeen aus Kronstadt. Dreizehn Lehrer haben den Online-Fragebogen ausgefüllt und weitere vier haben auf die Fragen schriftlich geantwortet, also insgesamt umfasst die Studie siebzehn Befragte. Der Fragebogen wurde sowohl auf Deutsch als auch auf Rumänisch erstellt und er enthält gleichermaßen offene und geschlossene Fragen. Die offenen Fragen bieten den Befragten die Möglichkeit, ihre Meinungen zum Thema Theater in der Schule frei zu äußern.

Abschließend kann behauptet werden, dass die Lehrkräfte im Allgemeinen Interesse an dem Theaterspiel bekunden, aber es fehlen ihnen die fachspezifische Ausbildung und die Zeit, die für die Anwendung der theaterpädagogischen Lernstrategien notwendig sind. Sie können

¹²⁹ [OMEC 3638_2001 Planuri-cadru de invatamantpentruclasele a V-a – a VIII-a.pdf - Google Drive](#) (Zugriff am 19.08.2022).

¹³⁰ Vgl. Rotter, Sylvia/Ciprian Nițșor: Teatrul în școală. O inițiativă educațională pentru viitor. In: *Revista de Pedagogie*. Nr. 2. 2017, S. 101. In: <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/01/2017.-2.-97-106.-Rotter.-Nitisor..pdf> (Zugriff am 29.05.2022).

¹³¹ Vgl. <https://www.edu.ro/elevii-din-rom%C3%A2nia-vor-avea-possibilitatea-de-studia-teatrul-ca-disciplin%C4%83-op%C8%9Bional%C4%83> (Zugriff am 31.05.2022).

unterstützt werden, indem ihnen Lehr- und Arbeitsbücher, angemessene Räume und Requisiten und vor allem theaterspezifische Workshops zur Verfügung gestellt werden.

4.1.2.2. Schülerbefragung

Die zweite Umfrage richtet sich an Schüler aus dem Nationalkolleg *Nicolae Titulescu* in Kronstadt. Es wurden insgesamt 137 Schülern aus der IX., X., XI. und XII. Klasse befragt: 28,5% sind Schüler der IX. Klasse, 4% - X. Klasse, 25,5% - XI. Klasse und von der XII. Klasse 42%. Die Befragung fand sowohl online als auch physisch statt: 40 Schüler aus der X. und XI. Klasse haben online geantwortet – das Onlineformular wurde einer Lehrerin zur Verfügung gestellt und sie hat es den Schülern weitergeleitet, während die anderen 97 die Umfrage auf Papier ausgefüllt haben. Die Umfrage wurde auf Rumänisch erstellt und sie besteht aus sechs Fragen. Der Zweck der Umfrage ist, eine weitere Perspektive auf die empirische Forschung zu beziehen.

Die Untersuchung zeigt, dass die meisten Schüler sich der Vorteile des Theaters in der Bildung bewusst sind, aber es wird ersichtlich, dass sie nicht genau verstehen, was Theater im Unterricht bedeutet. Vielleicht hängt es damit zusammen, dass sie zu aller erst an professionelles Theaterspielen denken und sie nicht wissen, dass das Ziel der Theaterpädagogik die Erleichterung des Lernprozesses ist und nicht die Förderung der schauspielerischen Begabung. Was die befragten Lehrer betrifft, kann es sein, dass manche davon die Idee des Schultheaters ebenso mit dem professionellen Theater assoziieren. Es ist nachvollziehbar, dass einige Lehrkräfte nach vielen Jahren im Bildungssystem und mit den unüberschaubaren Veränderungen nach der Wende 1990 keine Energie mehr haben, ein Wahlfach wie das Theater zu unterrichten. Aber eben deswegen sollten sie unterstützt werden, zumindest die theaterpädagogischen Methoden in dem eigenen Fach zu verwenden.

4.1.3. Ein Zwischenfazit

Obwohl sich das Schultheater in Rumänien einigermaßen spät und nicht kontinuierlich entwickelt hat, kann man behaupten, dass es sich in der Gegenwart auf dem richtigen Weg befindet. Die Geschichte zeigt, dass es an der Gestaltung des professionellen Theaters und dadurch an der Entwicklung der rumänischen Kultur, aber auch an der Bildung der Schüler als Individuum teilgehabt hat.

Durch die heutige zunehmende virtuelle Kommunikation nimmt die echte Verbindung, die physische Kommunikation ab. In diesem Punkt könnte das Schultheater der Schlüssel sein. Entweder als Wahlfach oder durch theaterpädagogische Übungen kann das Schultheater zu der persönlichen Entwicklung der Schüler förderlich sein, denn es ermöglicht einen Zugang jedes beteiligten Individuums zu sich selbst und zu anderen, hilft bei der Verbesserung der

sozialen Kompetenzen, entwickelt die Kreativität und die Vorstellungskraft, baut Hemmungen ab und ermutigt zu der Äußerung von Meinungen, Gefühlen und Gedanken.

Durch das Theaterspiel kann sich der Lehrer dem Schüler unterschiedlich nähern, denn welches Kind mag nicht spielen? Mithilfe des Schultheaters bindet der Lehrer die Schüler aktiv in den Lernprozess ein. Aber die Lehrkräfte brauchen Unterstützung, wie z.B. Lehr- und Arbeitsbücher und vor allem Fortbildungen.

Das Schultheater fördert erstens handlungsorientiertes Lernen, das wirksamer ist als klassischer Unterricht und zweitens vermittelt es fachübergreifende Kompetenzen wie Teamgeist, Einfühlung, Respekt vor dem anderen und Selbstbewusstsein.

4.2. Das darstellende Spiel als Mittel zu Textrezeption und Textproduktion

4.2.1. Textrezeption und Textproduktion

In der Diskussion über Textrezeption und Textproduktion ist der Verweis auf die Rezeptionstheorien, bzw. auf die Rezeptionsästhetik, unvermeidlich. Hans Robert Jauss, Vertreter der Konstanzer Schule und einer der Begründer der Rezeptionsästhetik bespricht im Band *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*¹³² das Thema der ästhetischen Erfahrung im Kunstbereich, die auf drei Hauptkonzepte basiert: poiesis (die produktive Funktion), aisthesis (die rezeptive Funktion) und katharsis (die kommunikative Funktion).¹³³ Jauss assoziiert daher, im literarischen Kontext, die Wahrnehmung des literarischen Textes mit dem zweiten Konzept, *aisthesis*. Der rumänische Schriftsteller Gheorghe Crăciun übernimmt diese Idee in seinem Buch *Introducere în teoria literaturii*¹³⁴ und erläutert den Begriff *aisthesis*: „Cel de-al doilea concept are în vedere experiența receptivă a cititorului, experiență de natură contemplativă care surprinde obiectul în toată plenitudinea sa, în prezența sa insolită“¹³⁵. Er erschließt, dass durch den Ansatz der Literatur aus der Perspektive der ästhetischen Erfahrung, die linguistische Dimension des Werkes in den Hintergrund rückt, während sich das Interesse für die Weise, wie es wahrgenommen wird, steigert.¹³⁶

Der Begriff Textrezeption bezeichnet die Wahrnehmung eines Textes und das Wort Rezeption bezieht sich auf „verstehende Aufnahme eines Kunstwerks, Textes durch den Betrachtenden, Lesenden oder Hörenden“¹³⁷, während Textproduktion als „das Herstellen,

¹³² Jauss, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. München 1977.

¹³³ Vgl. Jauss, Hans Robert: *Experiența estetică și hermeneutică literară*. București 1983, S. 29-30.

¹³⁴ Crăciun, Gheorghe: *Introducere în Teoria literaturii*. Chișinău 2003.

¹³⁵ Ebd., S. 21.

¹³⁶ Vgl. ebd.

¹³⁷ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Rezeption> (Zugriff am 16.08.2023).

Verfassen eines Textes¹³⁸ definiert wird. Beide Begriffe werden weiterhin in Korrelation mit der Literaturwissenschaft, bzw. Literaturdidaktik im Kontext des Deutsch- und DaF-Unterrichts betrachtet.

Für den deutschen Sprachwissenschaftler Lothar Bredella stellen Textrezeption und Textproduktion Konzepte von großer Bedeutung im Fremdsprachenunterricht dar und er positioniert sich kritisch „gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption“¹³⁹. In der verengten Vision wären „die Texte nur Behälter [...], denen man Informationen entnimmt oder nur Objekte, deren Stil- und Strukturmerkmale beschrieben werden sollen“¹⁴⁰, während „unter überzogenen Konzeptionen [...] die Auffassungen, die den Leser dadurch erhöhen, dass sie den Text entwerten“ verstanden werden.¹⁴¹ Bredellas Konzeption entwertet weder den Leser, noch den Text. Bredella schlägt eine Aufgabe vor „bei der sich interpretatives und kreatives Schreiben überlagern“¹⁴²: im Falle der Texte, die die Gefühle und Gedanken des Charakters nicht explizit darstellen, können die Schüler eingreifen, um diese mit eigenen Worten zu beschreiben¹⁴³, denn das „motiviert die Schüler, sich sowohl auf den Text einzulassen, als auch über ihn hinauszugehen, um ihn auf diese Weise besser verstehen zu können.“¹⁴⁴

Über textproduktive Methoden und deren Nützlichkeit spricht auch Kaspar H. Spinner in dem Aufsatz *Methoden des Literaturunterrichts*¹⁴⁵. Er behauptet, dass diese „besonders typisch für den handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht“¹⁴⁶ sind.

4.2.2. Das darstellende Spiel

Das darstellende Spiel als Lehrmethode geht auf die Theaterpädagogik zurück, aber in der Theaterpädagogik ist diese Methode auf das Ergebnis fokussiert, bzw. auf eine gelungene Aufführung vor einem Publikum, während in der Literaturdidaktik der Fokus auf dem Lerner und auf dem Lernprozess liegt.

¹³⁸ <https://www.duden.de/rechtschreibung/Textproduktion> (Zugriff am 16.08.2023).

¹³⁹ Bredella, Lothar: *Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik: Gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption*. In: Bausch, Karl-Richard et al., (Hrsg.): *Textkompetenzen*. Tübingen 2007, S. 28.

¹⁴⁰ Ebd.

¹⁴¹ Ebd.

¹⁴² Ebd.

¹⁴³ Vgl. ebd.

¹⁴⁴ Bredella 2007, S. 34.

¹⁴⁵ Spinner, Kaspar H.: *Methoden des Literaturunterrichts*, In: Kämper-van den Boogart, Michael/Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien*. 2010, S. 190-242. In: <https://rb.gy/b1kyd> (Zugriff am 22.08.2023).

¹⁴⁶ Ebd., S. 222.

Die Zusammenführung des Theaters mit der Schule bezweckt die Vermittlung „aller für das Überleben der Gesellschaft wichtigen Schlüsselkompetenzen an junge Menschen“¹⁴⁷, bzw. der sozialen und kommunikativen Kompetenz, wie z. B. „das Vermögen, sich in die Handlungsweisen und Emotionen anderer Menschen verstehend einfühlen zu können.“¹⁴⁸ In diesem Sinne wird das „Spiel als didaktische Lehrmethode zur Veranschaulichung und Versinnlichung von komplexen Sachverhalten“¹⁴⁹ verwendet. Einerseits entwickeln sich in der Spielgemeinschaft die Kooperations- und die Kommunikationsfähigkeit und andererseits

lernt das Individuum sich mit seinem eigenen Körper und seiner Stimme (Sprache) auseinander zu setzen und lernt zugleich, das, was er gerade auf der Spielfläche vollbracht hat, kritisch zu reflektieren (auch als Übung zur Selbstwahrnehmung).¹⁵⁰

So wie beim Theaterspielen alle Sinne aktiviert werden, spricht man auch im Literaturunterricht über „ein Lernen mit allen Sinnen, denn nur in der Zusammenarbeit aller Sinne kann das Kind neue Erfahrungen und Erkenntnisse gewinnen.“¹⁵¹ Diese Arbeitsweise erfordert demnach einen implizierten Leser, der den Text wahrnehmen und entschlüsseln muss, indem er sein Vorwissen berücksichtigt.

Die Anwendung des darstellenden Spieles im Unterricht hat also zahlreiche Vorteile: Es ermöglicht ein besseres Textverstehen und fördert die Kreativität und die Phantasie, es hilft bei der Ausübung und Verbesserung der Aussprache und bei der Entwicklung der kommunikativen und sozialen Kompetenzen und des ästhetischen Sinnes, es ermöglicht den Abbau von Hemmungen und die Überwindung der Angst von Fehlern, es fördert Toleranz, Selbstbewusstsein, Empathie, Teamgeist und Selbstwertgefühl.¹⁵²

Man kann behaupten, dass das darstellende Spiel eine bivalente Funktion hat: einerseits ist es ein Weg zur Literatur (und dadurch zu anderen realen oder fiktionalen Welten) und zur Sprache (im Falle des Fremdsprachenunterrichts), andererseits trägt es zur persönlichen Entwicklung des Individuums bei und schafft neue (fiktionale) Welten.

Die Herausforderung bei der Nutzung dieser Methode ist die Tatsache, dass sie tatsächlich mehr Zeit als die konventionellen Übungen benötigt und sie fordert dem Lehrer zusätzliche Arbeit ab, um diese Übungen vorzubereiten. Ebenso brauchen die Schüler mehr Zeit für die

¹⁴⁷ Jahnke, Manfred: *Hilfe, ein Theaterpädagoge*. In: Christ, Eugen (Hrsg.): *Schule und Theater – eine Symbiose*, Esserdruck Bretten 2008, S. 17.

¹⁴⁸ Ebd.

¹⁴⁹ Ebd.

¹⁵⁰ Ebd., S. 17-18.

¹⁵¹ Stănescu, Mirona: *Theaterpädagogik in Rumänien*. Hamburg 2012, S. 68.

¹⁵² Vgl. Puchianu, Carmen E.: *Das darstellende Spiel und sein Einsatz im Germanistikunterricht am Beispiel eines Projekts mit Kronstädter Germanistikstudierenden*, In: Nubert, Roxana (Hg.): *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*, Band 6, Temeswar 2008, S. 135.

Bearbeitung und Auflösung der Aufgaben. Daher trauen sich nicht so viele Lehrer von solchen Methode Gebrauch zu machen.

4.2.3. Darstellendes Spiel – zwei Fallbeispiele

In unserem ersten Jahr (das Schuljahr 2019-2020) als Deutschlehrerin an der Gymnasialschule „Peter Thal“ aus Rosenau hatten wir die Gelegenheit Deutsch als Wahlfach zu unterrichten, demnach haben wir für dieses Fach das Thema „Schultheater - Szenisches Lernen im Deutschunterricht“ vorgeschlagen. Somit haben wir mit den Schülern im Laufe des Jahres sowohl Inszenierungen von literarischen Texten als auch von eigenen Textproduktionen durchgeführt.

4.2.3.1. Goethes Ballade *Erkönig* – Inszenierung

Die Arbeit mit der Ballade *Erkönig* wurde aus zwei unterschiedlichen Perspektiven betrachtet (zum einen wurde sie interpretiert, zum anderen neuinterpretiert) und entfaltete sich innerhalb von mehreren Unterrichtsstunden. Sie bestand also aus mehreren Etappen und vervollständigte sich mit der Inszenierung des Textes.

Das Ziel dieses Umgangs mit der Ballade war das Verstehen des Textes, das Üben der Aussprache und die Textproduktion. Dafür wurden die Kommunikationsfähigkeit, die Vorstellungskraft, die Fähigkeit sich an die gegebenen Aufgaben anzupassen gefördert. Ein wichtiges Ziel war ebenfalls die Entwicklung der Sozialkompetenz und des Teamgeistes in der Klasse.

In diesem Unterrichtsverfahren sind Hindernisse nicht ausgeschlossen, z. B. beim Erstellen der Gruppen stellt man sich die Frage, wie man am besten die Gruppenerstellt, nach welchen Kriterien? Wenn die Schüler die Gruppen nach Vorliebe bilden, kann es sein, dass einige sich an den Rand gedrängt fühlen, (entweder weil es ungelöste Konflikte in der Klasse gibt oder weil sie sich schwer integrieren). Wenn aber die Gruppen aleatorisch erstellt werden, können die Schüler ihre Begeisterung verlieren, weil sie mit bestimmten Kollegen einfach nicht arbeiten möchten. Die anderen fühlen sich ausgegrenzt und so kann die Stimmung in der Klasse gestört werden. Dieses ist natürlich eine der Herausforderungen des Vermittlers, bzw. der Lehrkraft.

Trotz kleiner Missverständnisse, waren die Schüler sehr fleißig und pflichtgewusst und sie haben die Inszenierungen mit Begeisterung präsentiert. Die Gruppen haben die Anweisungen beachtet, alle Schüler kamen zu Wort und sie haben sehr gut zusammengearbeitet, d.h. die Ziele des Unterrichtes wurden erfolgreich erfüllt.

4.2.3.2. Kurzfilm: *Was machen wir an diesem Weihnachten?* – eine eigene Produktion

In dem zweiten Teil des Wintersemesters haben wir mit der 6. Klasse ein Projekt durchgeführt, das sich nicht in einer Theateraufführung an und für sich materialisiert hat, sondern in einem kurzen Film. Das Projekt sollte am Ende des Wintersemesters vollständig sein und es hatte als Thema das Weihnachtsfest. Einerseits stellte es die Bewertung der Schüler für die zweite Note des Wintersemesters dar, andererseits ersetzte es die Weihnachtsfeier. Der Text enthält auch Sätze auf Rumänisch, um das Textverstehen zu erleichtern, denn der Film sollte auch vor den Eltern oder vor den anderen Schülern und Lehrkräften der Schule präsentiert werden.

Das Ziel des Projektes war erstens die Entspannung und der Spaß und dadurch versuchten wir als Lehrerin eine auf Vertrauen gegründete Beziehung mit den Schülern aufzubauen. Zweitens zielte das Projekt darauf, die Kommunikation zwischen den Schülern zu verbessern, die Schüler verantwortungsbewusst zu machen, aber auch die Schüler, die sich weniger äußern, zu ermutigen mehr zu reden (sowohl auf Rumänisch als auch auf Deutsch) und drittens, aber nicht weniger wichtig, galt die Textproduktion als ein weiteres Ziel.

Als Spielleiterin haben wir den Schülern das allgemeine Thema und die Idee der Videoaufnahme vorgestellt und die Struktur des Projektes, bzw. die Szenen vorgeschlagen, aber die Schüler wurden ermutigt eigene Vorschläge, Meinungen und Ideen zu äußern. Jeder spielte sich selbst, aber als Erwachsener und hat seine eigene Figur bearbeitet. Die Teamarbeit hat sich erfolgreich erwiesen, die Schüler haben sich sowohl an die individuelle Arbeit, bzw. die Abarbeitung der eigenen Figur, als auch an die gemeinsame Arbeit angepasst. Besonders wichtig ist, dass die Schüler zu der Textproduktion beigetragen haben.

Die Auswertung wurde auf zwei Ebene durchgeführt: einerseits wurden die individuelle Arbeit bei der Schöpfung der Figuren und der Beitrag in der Gruppe evaluiert und andererseits wurde die Leistung des Teams als Ganzes, bzw. das Ergebnis des Projektes bewertet.

4.2.4. Literaturvermittlung durch darstellendes Spiel im DaF-Unterricht – ein Übungsmodell für die 4. Klasse

Gemäß des geltenden Lehrplans¹⁵³ für die Deutsch als Fremdsprache sollten die Schüler bis zum Ende der 4. Klasse das Sprachniveau A1 erwerben. Von der Vorschulklasse bis zur 2. Klasse wurde 1 Stunde pro Woche für das Wahlfach Kommunikation in der modernen

¹⁵³ Der rumänische Lehrplan ist verfügbar auf der Internetseite des Bildungsministerium unter: <https://rb.gy/iyyx1> (Zugriff am 15.09.2023).

Fremdsprache festgelegt und dem Fach Moderne Sprache in der 3. und 4. Klasse sind 2 Stunden pro Woche anberaumt.¹⁵⁴

Somit muss ein Lehrer, der auch Kinderliteratur in den Unterricht einfügen will, entscheiden, welche Herangehensweise ihm passt, um dieses Ziel zu erreichen, indem er sowohl den Lehrplan als auch die Idee der Literaturvermittlung berücksichtigt.

Wir schlagen ein Übungsmodell für die Literaturvermittlung durch das darstellende Spiel im Rahmen des DaF-Unterrichts vor. Als Textbeispiel wählen wir das Märchen *Die Bremer Stadtmusikanten* der Brüder Grimm. Die Übung wird sich im Laufe mehrerer Unterrichtsstunden entfalten und besteht aus unterschiedlichen Phasen, die zu einer kurzen Darstellung des Märchens führen.

Obwohl die Schüler das Märchen wortwörtlich nicht verstehen, können sie es anhand bestimmter Medien und Lehrmethoden aus dem Kontext verstehen. Hauptsache ist, dass sie das Hörverstehen und die Aussprache üben können, sie können die originelle Variante des Märchens mit der Übersetzung in ihrer Muttersprache vergleichen und nicht zuletzt lernen sie in einer angenehmen Stimmung.

Literaturvermittlung durch das darstellende Spiel bedeutet den literarischen Text mit allen Sinnen und spielend wahrnehmen und kreativ damit arbeiten. Ein implizierter, aktiver, zufriedener Schüler, der auch Spaß im Unterricht hat und der sich nicht langweilt, beweist, dass der Unterricht erfolgreich ist und das ist u.E. wichtiger als einen Unterricht, der den Lehrplan 100 % beachtet.

4.3. Szenisches Lernen im Germanistikunterricht

Im Folgenden werden drei Beispiele präsentiert, die an der Philologischen Fakultät der Transilvania-Universität aus Kronstadt im Rahmen des Wahlfaches Kreatives Schreiben, im Studienjahr 2010-2011, mit Studenten des 2. BA-Studienjahres, durchgeführt wurden. Der Auswahl dieser Beispiele liegt vor allem unsere Beteiligung als ehemalige Studentin zugrunde. Wir können daher ein direktes Feedback über die Wirkung des szenischen Lernens anbieten.

Unseres Erachtens ist dieses Fallbeispiel besonders, denn, aus den uns vorliegenden Informationen, ist es ein Einzelfall, wobei solche Lehr- und Lernstrategien praktiziert werden, an einer Fakultät, die weder theaterprofiliert, noch spezifisch auf Pädagogik zentriert ist.

4.3.1. Beispiel 1 (*Feuer, Pock und Schock* - Mini Drama)

¹⁵⁴ Vgl. ebd.

Das vorliegende Beispiel stellt eine weniger komplexe Übung dar, die für eine Unterrichtseinheit geeignet ist, und die die Kreativität, Logik und Vorstellungskraft der Studenten anregt. Die Studenten wurden aufgefordert sich mit Textproduktion zu beschäftigen, anhand bestimmter Voraussetzungen. Sie mussten anhand von logischen Fragen herausfinden, worin die Motivation der Figuren besteht. Die Fragen müssen so gestellt werden, dass die Dozentin lediglich mit Ja oder Nein antworten kann. So muss die Gruppe stets die bisherigen Zusammenhänge berücksichtigen um am Ende die richtige Lösung zu finden, zum Beispiel, wieso eine jüngere Frau eine wesentlich ältere hinterrücks ermordet, während sie beide einem brennenden Haus entfliehen.

Die von der Dozentin erzählte Geschichte hat zwei Figuren, nämlich eine Mutter und ihre erwachsene Tochter, sie wohnen zusammen, denn die Mutter ist krank und die Tochter pflegt sie, bis in dem Moment, in dem im Haus ein Brand ausbricht und die Tochter bringt ihre Mutter um. Die große Frage ist: Warum hat die Tochter ihre Mutter ermordet?

Die Studenten sollten die komplette Geschichte in Form eines kurzen Szenarios auf einem Plakat umschreiben und anschließend sollten sie die Geschichte inszenieren. Diese Übung wurde nicht mit Noten bewertet, aber jede Gruppe hat Feedback sowohl von den anderen Gruppen, als auch von der Dozentin bekommen.

4.3.2. Beispiel 2 (*Der Wirtin Töchterlein* – Inszenierung in bewegten und in Standbildern)

Diese Übung besteht aus einer szenischen Darstellung in bewegten und in Standbildern, sie geht von Ludwig Uhlands Gedicht *Der Wirtin Töchterlein* aus und sie eignet sich für eine Unterrichtseinheit.

Die erste Aufgabe der Studenten war das individuelle Lesen des Gedichtes. Dann sollten sie sich in Gruppen zu jeweils 4 Mitgliedern zusammenschließen, um gemeinsam den Text zu inszenieren. Eine bindende Anforderung war die Zusammenführung von bewegten und Standbildern und dazu mussten die Studenten bei jedem Standbild die Rollen austauschen. Dieses kleine Projekt, ähnlich wie das Vorherige, wurde nicht bewertet, aber es bekam Feedback von der Dozentin und den anderen Gruppen.

4.3.3. Beispiel 3 (*Waldspaziergang* – Kurzdrama in 3 Szenen)

Das vorliegende Beispiel stellt das Ergebnis der Prüfung dar, die im Sommersemester stattgefunden hat. Das Prüfungsthema war das Erstellen eines kurzen dramatischen Textes mit anschließender szenischer Umsetzung.

In Form von Gruppenarbeit sollten die Studenten zu dritt oder zu viert in je einer Gruppe arbeiten, dafür erhielten sie als Arbeitshilfe ein Blatt Papier mit verschiedenen Repliken die berücksichtigt werden mussten, um eine Geschichte mit dem Thema „Waldspaziergang“ zu

gestalten. Gemäß den Anforderungen haben die Studenten ein Szenario anhand von vorgegebenen Sätzen erstellt, wobei eine gewöhnliche Lebenssituation (der Waldspaziergang) eine unerwartete Wendung nimmt. Die Figuren erleben vielfältige Emotionen, von Verliebtheit und Glückseligkeit bis zum Schrecken und schließlich zur Trauer. Die Studenten haben die Aufgaben ernst genommen, indem sie ebenfalls adäquate Requisite besorgt haben. Dies ist ein wichtiger Aspekt, denn in dieser Weise vermittelt die Darstellung ein Gefühl der Wahrhaftigkeit.

5. Didaktisch-methodische Handreichung – ein Vorschlag

Das vorliegende Kapitel stellt unseren originellen Beitrag zur Forschung dar und kann als eine didaktisch-methodische Handreichung für den Deutschlehrer betrachtet werden. Es stellt einen Versuch dar, das szenische Lernen in die Unterrichtspraxis einzuführen, mit konkreten Beispielen, die im Laufe eines Schuljahres in beinahe jeder Lektion im Rahmen des DaF-Unterrichts angewendet werden können. Wir wollen damit nicht behaupten, dass diese Herangehensweise die beste ist, sondern dass sie eine effektive Lehr- und Lernalternative bieten kann. Die Übungen, die wir vorschlagen sind größtenteils noch nicht im konkreten Unterricht ausprobiert worden, aber sie beruhen sowohl auf theoretischen Vorgaben als auch auf persönlicher praktischer Erfahrung.

Unserem Verfahren liegt ein Lehrwerk zugrunde, das von dem Bildungsministerium Rumäniens für die 7. Klasse¹⁵⁵ bestimmt wurde und das dem B1.1 Sprachniveau entspricht.¹⁵⁶

Entsprechend dem geltenden Rahmenplan werden in Rumänien für die Fremdsprache Deutsch für die 5. bis 8. Klasse 2 Stunden pro Woche zugewiesen¹⁵⁷. In unserem Beispiel ziehen wir also eine Planung mit 2 Stunden pro Woche in Betracht, d.h. 68 Stunden in einem Jahr mit 36 Schulwochen¹⁵⁸, wovon 2 Wochen den zwei landesweiten Programmen *Die Schule anders* und *Die Grüne Woche* gewidmet werden.¹⁵⁹

In diesem Kapitel stellen wir eine Planungsvariante vor, die die im Lehrbuch verfügbaren Übungen mit Hilfe von theatralischen Methoden¹⁶⁰ entweder ergänzt oder ersetzt und so das Lehrmaterial vervollständigt.

Das Lehrwerk ist in vier Module gegliedert, wobei das erste Modul aus 4 Teilen besteht und jedes der nächsten 3 Module 2 Teile beinhaltet. Wir werden eine bestimmte Stundenzahl für

¹⁵⁵ Trofin, Simona: *Limba modernă germană: nivel B1.1*, Bucureşti 2019. Das Lehrwerk ist auch digital verfügbar, unter <https://manuale.edu.ro/manuale/Clasa%20a%20VII-a/Limba%20moderna%20germana/UOMgRURJVFVSQSBSURB/> (Zugriff am 3.06.2024).

¹⁵⁶ Es muss trotzdem erwähnt werden, dass dieses Niveau gemäß den Curricula in der 7. Klasse erreicht werden sollte, jedoch ist das in der Praxis ziemlich schwierig zu erreichen.

¹⁵⁷ Vgl. ORDIN privind aprobarea planurilor-cadru de învăţământ pentru învăţământul gimnazial. In: MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 446/15.VI.2016, S. 7, Anexa Nr. 2. In: [OMENCS_3590_2016___planuri_cadru_gimnaziu.pdf \(edums.ro\)](https://www.legislatie.ro/Document.aspx?v=OMENCS_3590_2016___planuri_cadru_gimnaziu.pdf) (Zugriff am 4.06.2024).

¹⁵⁸ Vgl. ORDIN privind structura anului şcolar 2023—2024. In: MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 213/15.III.2023, S. 15. In: [OM_3800_2023_structura_an_scolar_2023_2024.pdf \(edu.ro\)](https://www.legislatie.ro/Document.aspx?v=OM_3800_2023_structura_an_scolar_2023_2024.pdf) (Zugriff am 7.06.2024).

¹⁵⁹ In diesen zwei Wochen werden spezifische Aktivitäten durchgeführt. Vgl. ebd.

¹⁶⁰ Die Übungen die wir in der vorliegenden Arbeit erläutert haben, jedoch ohne Verweis auf einer Quelle, wurden noch nicht ausprobiert; somit stellen sie vorerst virtuelle Modelle dar.

jedes Modul zuweisen und wir werden jede Unterrichtsstunde beschreiben, jedoch nur was die Elemente des szenischen Lernens betrifft.

Das vorliegende Kapitel kann erst als Startpunkt einer zukünftigen Anwendung des szenischen Lernens im Unterricht betrachtet werden. Einige der vorgeschlagenen Übungen wurden tatsächlich von Didaktikern erfolgreich umgesetzt, jedoch die meisten sind von uns entworfen und noch nicht angewendet. Der nächste Schritt wäre der Übergang von Theorie zur Praxis bzw. die direkte Anwendung im Unterricht und die Beobachtung des Prozesses im Laufe eines Schuljahres. Unsere didaktisch-methodische Handreichung befindet sich vorerst in der Vorschlagsphase.

Das Hauptziel unseres Ansatzes besteht darin, den Schülern die Möglichkeit zu bieten, das Lernen mit Neugier und nicht als Verpflichtung zu betrachten. Die Schüler werden lernwilliger, wenn sie Freude am Lernen finden. Das Spielen ermöglicht ein wirksames und langfristiges Lernen und trägt gleichzeitig wesentlich zur Entwicklung der Persönlichkeit des Schülers bei.

Wir schlagen die oben erläuterten Übungen vor, denn wir sind der Meinung, dass das spielerische Ausüben der Fremdsprache die Schüler motiviert die Aufgaben zu lösen. Es ermutigt sie dazu, sich mündlich, ohne Hemmungen, zu äußern. Besonders wichtig ist das Zusammenspielen, denn dadurch lernt der Schüler viel über Zusammenarbeit, menschliche Interaktionen, gegenseitigen Respekt, konstruktive Kritik und das Lernen aus Fehlern. Letztendlich lernt er viel über sich selbst und über das Leben, und das alles in einer Fremdsprache.

6. Schlussfolgerungen

Wir verstehen das szenische Lernen und das darstellende Spiel als „didaktisch-methodische Instrumente, die als Lernformen und Lernverfahren dienen, um bestimmte Lernprozesse zu ermöglichen und zu fördern.“¹⁶¹

Aus eigener Erfahrung als Schülerin und Studentin konnten wir zwei gegensätzliche Lehr- und Lernmethoden vergleichen und analysieren: die klassische Methode, die zum Fehlen der Motivation und zur Frustration führte, weil das Lernen unwirksam war und somit die Kommunikation in der deutschen Sprache defizitär war, und der theaterpädagogische Ansatz, der zum Abbau von Hemmungen, zu der Ermutigung sich mündlich zu äußern und zu der Überwindung der Angst von Fehlern führte.

Was wir im Laufe der Recherche feststellen konnten ist, dass die meisten rumänischen staatlichen Schulen immer noch die Quantität fördern und sie beachten weniger die Qualität des Lernprozesses. Die Erziehung, die ein sich ergänzender Prozess zwischen Eltern und Schule sein sollte, muss sich nicht nur auf den Wissenserwerb beziehen, sondern sie sollte auch die Entwicklung der Fähigkeit, die Gefühle und Emotionen zu verwalten bzw. die emotionale Intelligenz, berücksichtigen. Eine Lehr- und Lernmethode die zur Entwicklung der emotionalen Intelligenz beiträgt, ist eben das szenische Lernen.

Die vorliegende Dissertation beweist, anhand der vorgestellten Beispiele, dass das szenische Lernen nicht außer Acht gelassen werden sollte. Es gibt natürlich auch Herausforderungen bei der Anwendung dieser Lehrmethode. Eine Herausforderung kann z. B. die Bewertung sein. Da die Kreativität und die Vorstellungskraft subjektiv sind, kann die Beurteilung problematisch sein. Dann bleibt die Frage: Wie kann man einen Schüler nach solchen Kriterien bewerten, vor allem in einem rigiden Notierungssystem? Eine mögliche Lösung wäre die klare Bestimmung der Kriterien. Man muss festsetzen, was man von der Verwendung des szenischen Lernens erwartet (das Textverstehen, die das Üben einer bestimmten grammatischen Struktur usw.). Folglich muss man nicht das szenische Lernen an sich (also die Kreativität oder die schauspielerische Begabung) bewerten, sondern was durch die Anwendung dieser Methode erreicht wurde.

Die Anwendung der Literatur vorwiegend in Spielform ist u. E. in der Grundschule, zumal in der Vorschulklasse sehr wichtig, denn die Kinder kommen vom Kindergarten, wo sie totale Bewegungsfreiheit hatten in einen begrenzten Raum, mit strengen Regeln, wo die Zusammenführung des Spieles mit der Vorstellungskraft in den Hintergrund gerät. Sie

¹⁶¹ Stănescu, Mirona: *Über die vorgegebene Form hinaus Theaterpädagogik als Verbindungselement zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten*. In: Folia Linguistica et Litteraria 18/2. S. 141. In: <https://www.cceol.com/search/viewpdf?id=787181> (Zugriff am 27.05.2024).

landen in einem Raum, wo sie die Emotionen nicht mehr ausdrücken dürfen und sie verlieren langsam die Begeisterung und die Freude am Lernen.

Unsere Forschungsarbeit bietet in dem letzten Kapitel einige Übungen, die tatsächlich noch nicht ausprobiert wurden, aber die, unserer Meinung nach, ein hohes erzieherisches Potenzial haben. Daher wäre die Anwendung dieser Übungen und die Untersuchung derer Wirkung weiter zu recherchieren. Ein weiteres Forschungssegment sollte die Erarbeitung von Bewertungskriterien anvisieren, da Lehr- und Lernmethoden, die auf Kreativität und Performativität gründen, immer einen stark subjektiven Faktor beinhalten und somit die exakte Bewertung erschweren bzw. vor allem vor den Eltern legitimiert werden muss, was an dem immer noch etwas rigiden Schul- und Benotungssystem in Rumänien liegt.

Bibliografie

Alexandrescu, Ion: *Apariția și dezvoltarea teatrului profesionist în limba națională prin teatrul școlar.* In: *STUDIA UNIVERSITATIS MOLDAVIAE.* Nr. 11 2020. S. 182-189. In: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4557387> (Zugriff am 16.08.2022).

Austin, John L.: *How to Do Things With Words.* Oxford 1962.

Bredella, Lothar: *Textrezeption und Textproduktion im Rahmen rezeptionsästhetischer Literaturdidaktik: Gegen verengte und überzogene Begriffe der Textrezeption.* In: Bausch, Karl-Richard et al., (Hrsg.): *Textkompetenzen.* Tübingen 2007, S. 28-36.

Budde, Monika/Riegler, Susanne/Wiprächtiger-Geppert, Maja: *Sprachdidaktik.* Berlin 2012.

Budde, Monika: *Über Sprache reflektieren. Unterricht in sprachheterogenen Lerngruppen.* Kassel 2012.

Denk, Rudolf/Möbius, Thomas: *Dramen- und Theaterdidaktik. Eine Einführung.* Berlin 2008.

Ehlers, Swantje: *Literaturdidaktik. Eine Einführung.* Stuttgart 2016. Onleihe, Online-Bibliothek des Goethe-Instituts.

Finlay-Johnson, Harriet: *The Dramatic Method Of Teaching.* New York 1912, S. 7. In: <https://archive.org/details/dramaticmethodof00finrich/page/6/mode/1up?q=118&view=theater> (Zugriff am: 7.05.2022).

Garbe, Christine: *Lesekompetenz fördern.* Ditzingen 2020.

Glinz, Hans: *Geschichte der Sprachdidaktik.* In: Bredel, Ursula et al. (Hrsg.): *Didaktik der deutschen Sprache.* Band 1, Schöningh, Paderborn/ München/ Zürich/ Wien 2003, S. 17-29.

Goer, Charis: *Geschichte des Deutschunterrichts.* In: Goer, Charis/Köller, Katharina (Hg.): *Fachdidaktik Deutsch. Grundzüge der Sprach- und Literaturdidaktik.* Paderborn 2014.

Hagl, Elisabeth: *Theaterpädagogik im Kontext einer lebendigen Lernkultur.* Magisterarbeit im Rahmen des Studiengangs Pädagogik an der Ludwig Maximilian-Universität München, vorgelegt am 4.10.2006. In: <https://www.yumpu.com/de/document/read/3541843/theaterpadagogik-im-kontext-einer-lebendigen-lernkultur> (Zugriff am 21.04.2024).

Hofmann, Gert: *Das Performative – eine literaturwissenschaftlich-philosophische Perspektive. Ein Interview mit Gert Hofmann, Department of German, University College*

Cork. In: *Scenario*. Vol. XIII, 1 2019, S. 96. <https://doi.org/10.33178/scenario.13.1.7> (Zugriff am 10.03.2024).

Iser, Wolfgang: *Der Akt des Lesens*. München 1994.

Jahnke, Manfred: *Hilfe, ein Theaterpädagoge*. In: Christ, Eugen (Hrsg.): *Schule und Theater – eine Symbiose*. Esserdruck Bretten 2008, S. 16-29.

Jauss, Hans Robert: *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik*. München 1977.

Kamps, Philipp: *Wahrnehmung – Ereignis – Materialität. Ein phänomenologischer Zugang für die Theaterdidaktik*. Bielefeld 2018.

Massoff, Ioan: *Teatrul românesc. Privire istorică*. vol. I. Bucureşti 1961.

Meißner, Joseph: *Szenisches Lernen*. In: *Kronstädter Beiträge zur germanistischen Forschung*. Bd. VIII. Kronstadt 2006, S. 145-150.

Neuland, Eva/Peschel Corinna: *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart 2013.

Oelschläger, Birgit: *Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“*, Berlin, gfl-journal, No. 1/2004, S. 23-34, http://www.gfl-journal.de/Issue_1_2004.php (Zugriff: 26.03.2020).

Paefgen, Elisabeth K.: *Einführung der Literaturdidaktik*. Stuttgart 2006.

Paule, Gabriela: *Kultur des Zuschauens: Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München 2009.

Puchianu, Carmen Elisabeth: *Literatur als Performance. Germanistische Forschung und Lehre im Spannungsfeld der Performativität oder Unterwegs zu einem Konzept angewandter performativer Studien*. Habilitationsschrift 2016. Unveröffentlichtes Typoskript.

Puchianu, Carmen Elisabeth: *Roter Strich und schwarze Folie. Postmoderne Adaptionen auf den Leib geschrieben*. Braşov 2016.

Puchianu, Carmen: *Das darstellende Spiel und sein Einsatz im Germanistikunterricht am Beispiel eines Projekts mit Kronstädter Germanistikstudierenden*, In: Nubert, Roxana (Hg.): *Temeswarer Beiträge zur Germanistik*, Band 6, Temeswar 2008, S. 135-148.

Reimann, Ralf Rainer: Theaterakademie Ulm. In: Christ, Eugen (Hg.): *Schule und Theater – eine Symbiose*. Bertten 2008, S. 15.

Rotter, Sylvia/Ciprian Niţşor: *Teatrul în şcoală. O iniţiativă educaţională pentru viitor.* In: *Revista de Pedagogie.* Nr. 2. 2017, S. 101. In: <https://revped.ise.ro/wp-content/uploads/2018/01/2017.-2.-97-106.-Rotter.-Nitisor..pdf> (Zugriff am 29.05.2022).

Schewe, Manfred: *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Oldenburg 1993. In: <https://hdl.handle.net/10468/561> (Zugriff am 11.03.2024).

Schewe, Manfred: *Fremdsprache performativ lehren und lernen.* In: *Para lá da tarefa. Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior.* Porto 2019, S. 343-361.

Spinner, Kaspar H.: *Literarisches Lernen. Aufsätze.* Stuttgart 2022.

Spinner, Kaspar H.: *Methoden des Literaturunterrichts,* In: Kämper-van den Boogart, Michael/ Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Lese- und Literaturunterricht. Teil 2: Kompetenzen und Unterrichtsziele; Methoden und Unterrichtsmaterialien.* 2010, S. 190-242. In: <https://rb.gy/b1kyd> (Zugriff am 22.08.2023).

Stănescu, Mirona: *Theaterpädagogik in Rumänien.* Hamburg 2012.

Stănescu, Mirona: *Über die vorgegebene Form hinaus Theaterpädagogik als Verbindungselement zwischen dem Bekannten und dem Unbekannten.* In: *Folia Linguistica et Litteraria,* 18/2/2017, S. 131-148. In: <https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=770699> (Zugriff am 27.05.2024).

Stănescu, Mirona: *Vom Laientheater zur Theaterpädagogik. Ein historischer Werdegang der Theaterpädagogik in Deutschland.* In: *Neue Didaktik* (2011) 1, S. 11-29. In: https://dppd.ubbcluj.ro/germ/neuedidaktik/artikel/2011/2_stanescu_TP.pdf (Zugriff am 5.05.2024).

Surcamp, Carola (Hrsg.): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe.* Stuttgart 2010.

Trofin, Simona: *Limba modernă germană: nivel B1.1,* Bucureşti 2019.

Wulf, Christoph/Jörg Zirfas: *Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung.* In: Fatke, Reinhard/Merkens, Hans (eds): *Bildung über die Lebenszeit.* 2006, S. 291-301. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_24 (Zugriff am 29.05.2024).

Internetquellen:

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Rezeption> (Zugriff am 16.08.2023).

<https://www.duden.de/rechtschreibung/Textproduktion> (Zugriff am 16.08.2023).

<https://www.dwds.de/wb/Lesef%C3%B6rderung> (Zugriff am 03.04.2024).

<https://www.edu.ro/elevii-din-rom%C3%A2nia-vor-avea-possibilitatea-de-studia-teatrul-ca-disciplin%C4%83-op%C8%9Bional%C4%83> (Zugriff am 31.05.2022).

[OMEC 3638_2001 Planuri-cadru de invatamantpentruclasele a V-a – a VIII-a.pdf - Google Drive](#) (Zugriff am 19.08.2022).

ORDIN privind aprobarea planurilor-cadru de învățământ pentru învățământul gimnazial. In: MONITORUL OFICIAL AL ROMÂNIEI, PARTEA I, Nr. 446/15.VI.2016, S. 7, Anexa Nr. 2. In: [OMENCS_3590_2016__planuri_cadru_gimnaziu.pdf \(edums.ro\)](#) (Zugriff am 4.06.2024).