

## **Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht – Ein Ansatz für den interaktiven Unterricht in Schule und Hochschule**

Cordula Neis

*Europa-Universität Flensburg, Professor of French Linguistics, Affiliation: Prof. Dr. Cordula Neis, Europa-Universität Flensburg, Romanisches Seminar, Aufdem Campus 1 OSL 333, 24943 Flensburg, Germany*

---

**Abstract:** Traditionell erscheint der Fremdsprachenunterricht in Deutschland an Schulen und Hochschulen in einem sehr kognitiv zentrierten Gewande. Obwohl interaktive Lehr- und Lernformen wie beispielsweise das Rollenspiel in Curricula und Fachforderungen für Allgemeinbildende Schulen und Gymnasien in Sekundarstufe I und II gefordert werden, zeigt die schulische Praxis, dass in den meisten Fällen oftmals nur selten davon Gebrauch gemacht wird. Häufig existieren Vorbehalte im Hinblick auf die Passform von interaktiven spielerischen Lehr- und Lernformen im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In Bildungsstandards und im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen sucht man eine performative Kompetenz vergebens. Spielerischem Lernen haftet der Nimbus fehlender Ernsthaftigkeit und fehlender Effizienz an. In der Schule steht der Fremdspracherwerb im Zeichen der Vermittlung und Überprüfung kognitiver Leistungen, wobei die Motivation für das Lernen von Vokabeln und Grammatik zumeist nach vergleichsweise kurzer Zeit verloren geht. Obwohl seit der kommunikativen Wende eine Neubesinnung der Fremdsprachendidaktik in Deutschland unter besonderer Berücksichtigung von Kriterien wie Handlungsorientierung, Prozessorientierung, Lernerorientierung und Interkulturalität stattfinden soll, bleiben zahlreiche Möglichkeiten einer kreativen Umsetzung dieser Prämissen auf der Strecke. Auch in der Lehramtsausbildung an deutschen Hochschulen vermisst man im Fremdsprachenunterricht eine enge Verknüpfung zwischen Theorie und Praxis, die noch dazu Raum für die Erprobung und Vermittlung ganzheitlicher Methoden lässt.

In diesem Beitrag soll eine ganzheitliche Konzeption des Fremdsprachenunterrichts vorgestellt werden, die die Autorin in mehreren Seminaren an verschiedenen deutschen Hochschulen entwickelt hat. Angesichts der „Kopflastigkeit“ von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht und in der Lehramtsausbildung an deutschen Schulen und Hochschulen ist es das Ziel, durch die Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen und die Integration affektiv-emotionaler Elemente sowohl Schülerinnen und Schüler als auch Studierende aktiver in den Unterricht bzw. das Seminargeschehen einzubinden. Dies soll unter dem Signum der Spiel- und Dramapädagogik mithilfe interaktiver Lehr- und Lernformen geschehen. Durch spiel- und dramapädagogische Aktivitäten werden Sprechanteile deutlich erhöht, zusätzlich gelangen die Akteure in Sprachnotsituationen, in denen sie sprechen müssen und die eng mit authentischen Sprechsituationen im Zielland verknüpft sind. Neben rein kognitiven Aspekten des Lernens wird auch die Körperlichkeit in den Fokus genommen, was sich u.a. auch in der Berücksichtigung nonverbaler Elemente von Sprechhandlungen niederschlägt, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht ein stiefmütterliches Dasein fristen. Dieser Beitrag geht über bisherige Darstellungen zu ganzheitlichen Methoden etwa im Bereich der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht insofern hinaus, als dass seine Verfasserin nicht nur die Durchführung von spielpädagogischen Settings und Rollenspielen im Besonderen in Präsenz im Seminarraum, sondern –bedingt durch die Corona-Pandemie – auch in digitaler Form erprobt hat. Ziel dieses Beitrags ist es nicht, Frontalunterricht durch eine „Alternativ-Pädagogik“ ersetzen zu wollen, sondern Aspekte kooperativer und sozialer Lehr- und Lernformen für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar zu machen und dabei zu einer Lerneraktivierung und Erhöhung der Motivation zu gelangen.

**Keywords / Tags:** Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht, ganzheitliches Lernen, interaktives Lernen, offener Unterricht, Dramapädagogik, Theaterpädagogik, Spielpädagogik, Lernspiele, performative Kompetenz, interkulturelle Kompetenz, Sprachnotsituationen, Lernertypen, Handlungsorientierung, Neurodidaktik

---

### **1. Humanistische Pädagogik, humanistische Psychologie und ganzheitliches Lernen**

Das Konzept der „Ganzheitlichkeit“, welches von der Reformpädagogik und der allgemeinen Didaktik in den Fremdsprachenunterricht hineingetragen wurde, erscheint einerseits verschwommen, behauptet andererseits aber seine Wirkungsmächtigkeit (vgl. Nieweler 2006: 49). Ganzheitlichkeit als Basis von Lernprozessen beruht insbesondere auf dem ganzheitlichen Menschenbild der humanistischen Psychologie und Pädagogik, welches den Menschen als eine Einheit aus Körper, Seele und Geist versteht und aus diesem Grunde auch für schulische Interaktionen die Adressierung all dieser Aspekte der *conditio humana* fordert, um den ganzen Menschen in Stand zu setzen, seine Fähigkeiten weiterzuentwickeln und neue Erfahrungen zu sammeln, welche die Grundlage aller Lernprozesse bilden (vgl. Timm 1995: 11). Die humanistische Pädagogik kann auf eine lange Tradition zurückblicken und fußt auf zwei verschiedenen Entwicklungslinien, die Gerhard Fatzer als

„rationalen Humanismus“ und als „ganzheitlichen Humanismus“ klassifiziert (vgl. Fatzer 1998: 17). Der „rationale Humanismus“ beginnt bereits bei Platon und findet seine Fortsetzung im Gedankengut von Aristoteles über Descartes, Leibniz und Spinoza bis zu den amerikanischen Humanisten Robert M. Hutchins und Mortimer Adler. Platon sprach den Philosophen eine hohe Verantwortung zu, sah er sie doch in der Pflicht, Weisheit und Vernunft als höchste menschliche Tugenden zu verbreiten, welche die Grundlage eines funktionierenden Staates darstellten. Im Zeitalter des Rationalismus versuchten Descartes, Leibniz und Spinoza im Rahmen ihrer Epistemologie, Grundprinzipien für die Erkenntnis der Wahrheit zu eruieren und damit nicht nur die Basis für eine exakte Wissenschaft, sondern auch für eine richtige Erziehung zu legen (vgl. Fatzer 1998: 17).

Für unseren Zusammenhang von noch größerer Relevanz ist allerdings die mit dem rationalen Humanismus unmittelbar zusammenhängende zweite Traditionslinie des „ganzheitlichen Humanismus“. Diese Stoßrichtung konzipiert den Menschen als Einheit aus Geist, Körper und Seele. Erziehung muss die Entwicklung des Menschen in dieser Ganzheit fördern und darf nicht einseitig nur seine Rationalität in den Blick nehmen. Die Kritik des „ganzheitlichen Humanismus“ an der kognitiven Orientierung des Lernens wird oft verbunden mit dem Vorwurf, die Seele und die Gefühle des Menschen würden aufgrund der einseitigen Fokussierung von Erziehung auf das Denken vernachlässigt. Der „ganzheitliche Humanismus“ ist bereits in der Antike im Denken des Protagoras anzusiedeln. Der Sophist Protagoras wendet sich gegen den Idealismus platonischer Provenienz, indem er nicht die Spekulation und Suche nach einer – wie auch immer gearteten – Wahrheit ins Zentrum seiner Erkenntnislehre stellt, sondern aus einer eher pragmatisch-utilitaristischen Perspektive heraus Erziehung als ein Mittel begreift, welches dem Menschen helfen soll, „sein Leben und seinen Alltag zu meistern“ (Fatzer 1998: 18). Beginnend mit Protagoras verläuft diese Traditionslinie über Rousseau, Pestalozzi, Fröbel, Nohl, Kerschensteiner und Dewey bis zu den heutigen Vertretern der humanistischen Pädagogik (vgl. Fatzer 1998: 17/18). Rousseaus Idealbild des „guten Wilden“, der im Gegensatz zu dem – von den Zumutungen der Zivilisation angekränkelten – modernen Menschen seiner Zeit im Einklang mit der Natur lebt, ist die Grundlage für seine Philosophie einer Erziehung, die auf den eigenen Erfahrungen des Individuums in der Natur und auf der Erkenntnis durch Sinneswahrnehmungen beruht. Damit steht Rousseaus sensualistische Philosophie im scharfen Gegensatz zum cartesianischen Prinzip einer Erkenntnis einzig durch Reflexion und der damit verbundenen, einzig auf dem Denken beruhenden Selbsterkenntnis und Selbstvergewisserung (vgl. Neis 2003). Rousseaus ganzheitliches Menschenbild und seine Idealisierung des „guten Wilden“ müssen im Kontext seiner Zivilisationskritik, die er als Antwort auf die Preisfrage der Akademie zu Dijon nach dem Einfluss der Künste und Wissenschaften auf den Menschen, seinem *Discours sur les sciences et les arts* (1749) sowie in seinem, ebenfalls als Antwort auf eine Preisfrage derselben Akademie verfassten *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes* (1755) gewürdigt werden.

Rousseaus Kritik an der Zivilisation und an der Schule dienten Pestalozzi als Vorbild. Ebenso wie Rousseau postuliert auch Pestalozzi ein Lernen, das den ganzen Menschen in den Blick nimmt, was sich in seiner berühmten Formulierung vom Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ widerspiegelt. Diese ganzheitliche Konzeption des Menschen und seine Konzeption der Lehrer-Schüler-Beziehung als ein helfender Austausch werden später von der humanistischen Psychologie aufgegriffen, wo sie insbesondere in der Theorie von Carl Rogers ihren Widerhall finden (vgl. Rogers 1969). Die Begründer der humanistischen Psychologie, Carl Rogers und Abraham Maslow, legen großen Wert auf „intrinsisches Lernen“ (vgl. Maslow 1968: 691). Auch wenn die humanistische Psychologie „keine einheitliche Richtung aufweist“ (Friedel 1994: 12), weil viele ihrer Vertreter eine individuelle Therapieform entwickelten und sie einerseits eine psychologische Wissenschaft, andererseits eine Wissenschaftstheorie und schließlich eine allgemeine soziale Bewegung mit religiösen Strömungen ist (vgl. Friedel 1994: 12), erscheint sie nach Einschätzung von Friedel dennoch geeignet, um eine ganzheitliche Pädagogik zu begründen. Nach Auffassung der humanistischen Psychologie kann persönlich bedeutsames Lernen nur dann erfolgen, wenn der Mensch als Einheit von Körper, Geist und psychischen Prozessen begriffen wird, welche alle ineinander verwoben und auf ein gemeinsames Ziel hin ausgerichtet sind. Wird diese Zielorientierung unterbrochen oder nicht befriedigt, entstehen psychische Störungen, weil sich dem Individuum der Sinn nicht erschließt (vgl. Friedel 1994: 12). Für Carl Rogers ist beim Prozess der Persönlichkeitsentwicklung essentiell, dass die Konstituierung der eigenen Identität maßgeblich von positiven und negativen Erfahrungen abhängt, die das Individuum erfährt und als bedeutsam interpretiert. Dieses reale Selbst wird unter Integration der Verhaltensweisen anderer, die dem Selbst des Individuums entsprechen, in das eigene Verhaltensrepertoire zu einem Ideal-Selbst vervollständigt. Dieser Prozess der Selbstverwirklichung ist entscheidend für die Ausbildung einer eigenen Identität und Persönlichkeitsstruktur (vgl. Friedel 1994: 12).

Lernen als Mittel der Persönlichkeitsbildung und Selbstentfaltung steht auch im Zentrum der humanistischen Pädagogik: Der Lerner mit seinen Entwicklungsmöglichkeiten, Bedürfnissen und seinem individuellen Potential steht im Zentrum ihrer pädagogischen Bemühungen. Er soll über die Wertschätzung seiner selbst zur Aktualisierung seines Potentials gelangen. Erziehung muss den Lerner in den Prozess seiner

eigenen Erziehung miteinbeziehen. Für den Prozess der Erziehung spielen Gefühle und persönliche Werte und Wahrnehmungen des Individuums eine entscheidende Rolle (vgl. die Darstellung in Fatzer 1998: 23). Die humanistische Pädagogik negiert allerdings nicht die Bedeutung des Denkens für den Lernprozess, fordert jedoch im Ansatz der *Confluent Education* ein Zusammenfließen sowohl kognitiver als auch affektiver Lernprozesse (vgl. Brown 1971). Humanistische Pädagogik im Kielwasser der Konzeption von Arthur W. Combs geht davon aus, dass wirkungsvolles Lernen auf Affekten basiert (Combs 1962). Erst unsere Affekte verleihen dem Gelernten eine Signifikanz. Wenn Schülerinnen und Schüler mit neuen Informationen konfrontiert werden, muss sich ihnen der Sinn des Gelernten erschließen. Lernen muss eine Relevanz haben, um signifikante Gedächtnisleistungen zu erzielen. Diese Erkenntnis wird auch von den Repräsentanten der modernen Neurologie und Neurodidaktik vertreten (vgl. Spitzer/Herschkowitz 2020: 148-152).

## 2. Neurodidaktik und ganzheitliches Lernen

Die traditionelle „Kopflastigkeit“ (Schmenk 2015: 38) unseres Schulunterrichts klammert jedoch die affektiv-emotionale Komponente weitgehend aus, was nicht nur aus der Perspektive der humanistischen Psychologie und Pädagogik, sondern auch angesichts der Erkenntnisse der modernen Neurodidaktik wenig sinnvoll erscheint. Bekanntlich unterteilt sich unser Gehirn in zwei Hemisphären, welche durch den Balken, *dascorpuscallosum*, verbunden werden. Beide Hirnhälften haben unterschiedliche Zuständigkeitsbereiche und tragen in unterschiedlicher Form zur Welterschließung bei (vgl. Friedel 1994: 29): Die linke Hirnhälfte ist vor allem für abstraktes, analytisches und logisches Denken zuständig. Sie ist zuständig für Logik und Zahlen, aber auch für Sprache und Rhythmus (vgl. Schiffler 2012: 10). Während die rechte Hälfte vor allem „in sensorischen Bildern“ (Zitzlsperger 1993: 78) arbeitet, ist links eher das analytisch-logische Denken und die Begriffsbildung verankert. Beide Sprachzentren, das Broca- und das Wernicke-Areal, liegen in der linken Hemisphäre. Beide sind an den Prozessen der Sprachproduktion und der Sprachrezeption beteiligt, wobei allerdings das Broca-Areal eher für die syntaktischen und das Wernicke-Areal eher für die lexikalischen Funktionen der Sprache zuständig ist (vgl. Schiffler 2012: 10). Die rechte Hirnhälfte arbeitet demgegenüber eher ganzheitlich und visuell-räumlich orientiert (vgl. Friedel 1994: 29). Sie steuert „primär Kreativität, Musikalität, Emotionalität und räumliche Vorstellungskraft“ (Horngacher 2011: 20). Die Kompetenzen der rechten Hemisphäre liegen im musischen, holistischen, bildhaften und synthetischen Bereich. Die rechte Hemisphäre zeichnet sich durch synthetische Leistungsfähigkeiten, durch figurative Logik und Emotionalität aus (Zitzlsperger 1993: 72).

Zitzlsperger, die sich ausführlich mit den neurologischen Grundlagen ganzheitlichen Lernens befasst hat, resümiert die Aufgabenverteilung unter den beiden Hirnhälften folgendermaßen:

Die linke Hälfte macht uns vernünftig (z.B. durch das Sprachzentrum); die rechte eher fühlend-genießend (z.B. über Musikgefühl und ganzheitliche Bildsprache). Dabei sind Bewegungsapparat, Augen und Ohren größtenteils den entsprechenden Hirnregionen kreuzweise zugeordnet. Die rechte Hirnhälfte ist zudem offenbar besser im Interpretieren von Gefühlen als die linke Seite (Zitzlsperger 1993: 70). Zum Gelingen aller wichtigen menschlichen Tätigkeiten ist es erforderlich, dass beide Hemisphären ausgeglichen zusammenarbeiten, weswegen es aus didaktischer Perspektive geboten scheint, bei Lernprozessen Gegenstände „möglichst vielseitig über das „ganze Gehirn“ [zu] erschließen“ (Zitzlsperger 1993: 71). Durch die komplementäre Spezialisierung beider Hirnhälften sollten beim Lernen auch beide angesprochen werden.

Bei Betrachtung des Schulunterrichts, nicht nur in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht, fällt jedoch auf, dass lange Zeit den Aktivitäten der linken Hemisphäre deutlich Vorrang gegenüber denen der rechten eingeräumt wurde (vgl. Zitzlsperger 1993: 71, Horngacher 2011: 20). So wurde wesentlich mehr Wert gelegt auf Rechnen und Auswendiglernen von Einzelinformationen als auf kreativ-künstlerische Aspekte des Lernens, die noch dazu weitgehend in den Bereich der sogenannten „Nebenfächer“ verwiesen wurden. Durch die einseitige Fokussierung auf Aktivitäten, die von der linken Hirnhälfte gesteuert werden, wird jedoch das Potential des Gehirns nicht vollständig ausgeschöpft. Dies ist nur dann möglich, wenn beide Hirnhälften miteinander interagieren und zur Bewältigung einer Aufgabe mehrere Bereiche des Gehirns gleichzeitig stimuliert werden (vgl. Horngacher 2011: 20). Zitzlsperger weist darauf hin, dass „bei möglicher wechselnder Dominanz und Wechselprozessen mit weiteren Hirnregionen und mit dem ganzen Körper [...] sich eng vernetzte und integrierte Vorgänge ab[s]pielen, die sich nicht eindeutig lokalisieren lassen“ (Zitzlsperger 1993: 78). Gerade deswegen kommt es aber „zum multisensorischen Erleben, das die „Gegenstände“ eher ganzheitlich, aus verschiedenen Perspektiven erschließt“ (Zitzlsperger 1993: 78).

Aus der Perspektive der Lernpsychologie und Neurodidaktik ist ein ganzheitliches Lernen zu befürworten, weil „das Ansprechen mehrerer Sinne und des sensorischen Registers sowie die Anregung der Interaktion beider Gehirnhälften zu einer tiefgehenden und nachhaltigen Informationsverarbeitung führen“ (Haack 2017: 100a). Haack verweist darauf, dass die Kombination von visuellem und akustischem Input unterschiedliche Lernertypen gleichzeitig anspricht, dass die Stimulation von Emotionen und die situative Einbettung des Gelernten das episodische Gedächtnis einbezieht und auf diese Weise sowohl Verstehens- als

auch Erinnerungsprozesse optimiert werden (vgl. Haack 2017: 100a). Die enge Verbindung von Kognition und Emotion betonen auch der Neurowissenschaftler Manfred Spitzer und der Kinderarzt und Neurologe Norbert Herschkowitz: „Es gibt keine Gefühle ohne Wissen. Obwohl im Gehirn Wissens- und Gefühlssysteme teilweise getrennt sind, so sind sie aber durch sehr viele Bahnen miteinander verbunden“ (Spitzer/Herschkowitz 2020: 151). Um eine gewisse Nachhaltigkeit des Gelernten zu erzielen, erachten es Spitzer/Herschkowitz bereits für Kinder als sehr wichtig, dass sie Theater spielen, um ihr Verhalten in bestimmten Handlungskontexten zu optimieren und solche Situationen im Vorfeld spielerisch auszugestalten und zu simulieren:

Eine Möglichkeit ist [...] Theater zu spielen. Dabei spiele ich bestimmte Handlungen in sozialen Kontexten, die immer wieder vorkommen, die sich auch zuspitzen lassen. Theaterstücke, wie sie Shakespeare geschrieben hat, sind dafür ideal, denn er hat Menschen genau beobachtet und herausgefunden, was sie so alles miteinander anstellen. [...]

Wie auch immer, es geht mir nicht darum, dass Kinder jetzt ins Theater geschleppt werden. Es geht mir darum, dass Kinder Theater spielen und sie dadurch alles Mögliche erlernen, was sie später einmal gebrauchen können: Reaktionen, Emotionen, soziale Strategien. Wenn sie dieses Repertoire an verschiedenen Verhaltensweisen in einer Zeit „durchspielen“, wo noch viele Synapsen wuchern und viele Spuren im Urwald angelegt werden, sind sie schon da, wenn man sie braucht. Dann kann man auf sie zurückgreifen. Deswegen ist das Theaterspielen nicht etwas, das man später auch noch machen kann oder höchstens am letzten Tag vor den Ferien, wenn sowieso keiner mehr Unterricht macht.

Ich bin der Meinung, dass eine Aktivität wie das Theaterspielen in die Schule gehört, nicht anders wie der Sport oder das Musizieren. Das Theaterspielen ist wichtig für die Entwicklung dessen, was wir Persönlichkeit nennen, und damit für eine runde Ausbildung. Das wäre auch der Auftrag von Schule, wenn sie nicht will, dass die Kinder bloß irgendwelche Fakten eingetrichtert bekommen, die sowieso niemanden interessieren (Spitzer/Herschkowitz 2020: 149).

Aus der neurologischen und pädiatrischen Perspektive von Spitzer/Herschkowitz ist das Theaterspielen eine Aktivität, die die Kinder sozusagen als eine „Schule des Lebens“ für genau dieses ausbildet. Durch die Simulation von Verhaltensweisen und das Ausagieren von Situationen bilden sich im Gehirn durch spielerische Aktivität neuronale Vernetzungen, die das Lernen und Handeln im Alltag erleichtern. Bemerkenswert an diesen Ausführungen ist zudem, dass eine Aktivierung der Schülerinnen und Schüler gefordert wird. Diese sollen nicht lediglich in der Position des Zuschauers beim Betrachten eines Theaterstücks gefangen sein, sondern selbst aktiv werden. Damit postulieren Spitzer/Herschkowitz genau das, was unter dem Titel „Handlungsorientierung“ für den modernen Unterricht firmiert. Energisch wenden sie sich gegen eine Form des Unterrichts, die sich in der Vermittlung bloßen Faktenwissens erschöpft und damit einer einseitigen Betonung von Aktivitäten der linken Hemisphäre Vorschub leistet.

Die hier vorgetragenen neurodidaktischen Postulate beziehen sich auf jegliche Form des Unterrichts, verdienen aber selbstverständlich auch für die Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts Beachtung. Um bessere Ergebnisse im Fremdsprachenunterricht zu erzielen, muss daher der Unterricht so gestaltet werden, dass beide Hirnhälften stimuliert werden. Dies bedeutet, dass etwa bei der Sprachproduktion auch die Fähigkeiten der rechten Hemisphäre berücksichtigt werden müssen. Damit eine Konversation gelingen kann, bedarf es der Aktivierung der rechten Hirnhälfte, da sie die „bewusste Wahrnehmung des Gesprächspartners mit seinen emotionalen, oft extralinguistischen Reaktionen sowie eine allgemeine Einschätzung der Gesprächssituation“ steuert (Hornbacher 2011: 20/21). Dies bedeutet, dass zum Erwerb der im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen, in den Bildungsstandards und in den Curricula der einzelnen Bundesländer für den Fremdsprachenunterricht geforderten kommunikativen Kompetenz eine Unterrichtsgestaltung erforderlich ist, die auch die eher ganzheitlich orientierten, rechtshemisphärisch gesteuerten Prozesse des Lernens und des Spracherwerbs berücksichtigt.

### **3. Definition des „ganzheitlichen Lernens“**

Was verstehen wir nun also unter „ganzheitlichem Lernen“?

Ganzheitliches Lernen „betont die Berücksichtigung affektiver und körperlicher Aspekte beim Lernen neben den traditionellerweise ohnehin privilegierten kognitiven Aspekten: *Ganzheitliches Lernen ist Lernen mit allen Sinnen, Lernen mit Verstand, Gemüt und Körper* (Klippel 2000: 242). Diese Lernform ist – zumindest in der vorpubertären Zeit – weniger regelgeleitet, sondern eher imitativ, weniger auf Einsicht beruhend, sondern eher auf dem praktischen Vollzug, weniger auf Lernprogressionen gegründet, sondern eher auf einer individuellen Steuerung des Lernprozesses. Insofern stellt Ganzheitlichkeit eine notwendige Ergänzung zu den [...] Prinzipien der Handlungs-, Lerner- und Prozessorientierung dar (Nieweler 2006: 49/50).

In seiner Definition des „ganzheitlichen Lernens“ beruft sich Andreas Nieweler auf eine Definition von Friederike Klippel, die darunter eine Form des Lernens versteht, bei der alle Sinne beteiligt sind, und damit eng an Pestalozzi anknüpft, wobei sie besonders auch die körperliche Dimension von Lernprozessen miteinbezieht.

Motorische Aspekte des Lernens spielen zwar im kindlichen Spiel im Kindergarten eine wesentliche Rolle, werden aber mit fortwährendem Verbleib im Schulsystem zusehends vernachlässigt und einseitig dem Fach Sport zugeschrieben, ohne jedoch die Relevanz für andere Fächer in den Blick zu nehmen. Charakteristisch für ganzheitliches Lernen ist, laut Nieweler, die stärker individuelle Steuerung des Lernprozesses. Damit entspricht diese Art des Lernens insbesondere der von der KMK geforderten Orientierung des Unterrichts in der Bundesrepublik Deutschland an Kriterien wie Heterogenität, Inklusion und Differenzierung. Aufgrund der stetig wachsenden Heterogenität der Schülerschaft und dem verstärkten Bewusstsein für die Notwendigkeit der Teilhabe aller Bevölkerungsschichten an Bildungsprozessen in einem Bildungssystem, für das seit dem PISA-Schock kontinuierlich ein höheres Maß an Egalität angemahnt wird, erscheinen gerade Lernformen notwendig, die Binnendifferenzierung und eine Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen in den Blick nehmen und neben kognitiven Aspekten auch emotionale und kinästhetische Dimensionen berücksichtigen. Dies bedeutet, dass neben dem Erwerb von kognitiven Strategien des Fremdsprachenlernens (wie z. B. Benutzung von Nachschlagewerken, Wiederholung von Gelerntem, Sortieren von Wörtern in Wortfeldern, Deduktion von Regeln, Benutzung von Visualisierungen) auch sozial-affektive Strategien wie z.B. Lehrer oder Mitschüler um Hilfe bitten, nach Beispielen fragen, mit anderen zusammenarbeiten, um eine Aufgabe zu lösen, Feedback zu erhalten oder Informationen zusammenzutragen (vgl. Weskamp 2003: 37), stärker in den Unterricht integriert werden müssen, um eine höhere Effizienz des Lernprozesses zu gewährleisten.

Unter „ganzheitlichem Lernen“ wollen wir mit Adrian Haack das „konkrete Erleben mit allen Sinnen, welches alle Facetten menschlichen Daseins ansprechen soll“ verstehen, welches unter Berufung auf Pestalozzi „kognitives sowie emotional-affektives Lernen, verbunden mit körperlichem Erfahren“ erfordert (Haack 2017: 99b). In seiner Definition verweist Haack darauf, dass ganzheitliches Lernen „ein Menschenbild zugrunde legt, das aus der humanistischen Pädagogik (u.a. Pestalozzi, Freinet und Goodman) und Psychologie (u.a. Rogers) hervorgeht“ (Haack 2017: 99b).

#### **4. Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht: theoretischer Rahmen**

Für die Übertragung des Konzepts der „Ganzheitlichkeit“ auf den Fremdsprachenunterricht sind insbesondere die Arbeiten von Renate Löffler richtungweisend. Löffler beschreibt den Zusammenhang von Ganzheitlichkeit, Fremdsprachenunterricht und Lehrerausbildung folgendermaßen:

„Ganzheitlichkeit“ ist ein Anliegen vieler Menschen im Bereich des schulischen und außerschulischen Lernens geworden. Für viele von uns stellt Ganzheitlichkeit im Zusammenhang mit der Gestaltung unseres Lebens und unserer Umwelt eine dringliche Zielvorstellung dar, die faszinierende Bilder und stimulierende Vorstellungen auslöst, subjektiv und individuell unterschiedlich. Mir selber ist die Verwirklichung von ganzheitlichem Leben wichtig. Ich suche aber auch – nicht ganz zufrieden mit den mir verfügbaren methodischen Möglichkeiten – nach einer Umsetzung von ganzheitlichen Vorstellungen im beruflichen Bereich: im Unterricht und in der Lehreraus- und -fortbildung. Die Suche und die Verständigung darüber wird allerdings erschwert durch die schillernden Konnotationen des Begriffs selbst. (Löffler 1989: 42)

Seinen Überlegungen zum Sammelband *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht* aus dem Jahre 1995 stellt der Herausgeber Johannes-Peter Timm in seiner Einleitung „Ganzheitlichkeit als Anliegen“ (Timm 1995b: 11-14) diese Überlegungen Renate Löfflers voraus.

Timm nennt exemplarisch folgende Facetten von Ganzheitlichkeit im Fremdsprachenunterricht (Timm 1995b: 11):

- im *Lernprozeß* der Schüler,
- im *sprachlichen Handeln* (außerhalb und innerhalb der Schule),
- in der diese Aspekte verbindenden *methodischen Konzeption* und
- im *Selbst-Verständnis des Unterrichtenden*, das einen wirklich „ganzheitlichen“ Unterricht erst ermöglicht.

Der ganzheitliche Lernprozess steht in der Konzeption Löfflers im Vordergrund, wobei die Schüler als Individuum ebenso wie als Gruppe mit all ihren Kräften und Fähigkeiten angesprochen werden sollen und am Erwerb neuer Erfahrungen beteiligt werden (vgl. Löffler 1989: 44). Löffler lehnt sich eng an das Menschenbild der humanistischen Psychologie und Pädagogik an und integriert dazu noch die neurodidaktischen Forschungen zur interhemisphärischen Interaktion beider Gehirnhälften (vgl. Timm 1995b: 11/12). Wesentlich für die Implementierung des Konzepts der „Ganzheitlichkeit“ ist natürlich auch eine ganzheitliche Sprachkonzeption. Timm warnt in diesem Zusammenhang davor, die Fremdsprache als ein „Lernobjekt“ zu sehen, aus dem kognitive, affektive und psychomotorische Lernziele und Inhalte herauspräpariert werden (vgl. Timm 1995b: 12). Einer Fragmentierung von Lerninhalten und Lernzielen, die sich an den verschiedenen Komponenten des Lernens und den neurologisch ablaufenden Prozessen orientiert, widerspricht ganz offensichtlich dem Phänomen Sprache, die ihrer Natur nach holistisch ist. Zu Recht betont Timm, dass es sich bei der Sprache um

ein Instrument handelt, welches spontan und unreflektiert gebraucht wird und welches in erster Linie auf den kommunikativen Erfolg und die daraus resultierende Befriedigung abzielt (vgl. Timm 1995b: 12).

Diese funktionalistische Sichtweise von Sprache entspricht am ehesten einer didaktischen Orientierung, die der Komplexität sprachlichen Handelns in der Fremdsprache gerecht werden will. Zweifelsohne ergibt sich eine grundsätzliche Ambivalenz aus der Tatsache, dass beim Fremdsprachenlernen die Fremdsprache nicht nur Gegenstand, sondern zugleich auch Medium des Lernens ist. Da im Unterricht in verschiedenen Sozialformen sowohl in Einzelarbeit als auch im Tandem oder in Gruppenarbeit gelernt wird, muss eingelungener Fremdsprachenunterricht die richtige Balance zwischen den diversen Sozialformen, dem Medium Sprache und dem zu vermittelnden kommunikativen Inhalt schaffen. Da das Erlernen von Fremdsprachen in hohem Maße ein interaktiver Prozess ist, in dem sprachlich gehandelt wird, erscheint ein ganzheitlich orientierter Fremdsprachenunterricht in besonderem Maße geeignet, um dieser Tatsache Rechnung zu tragen.

Seitdem im Zuge der kommunikativen Wende Ende der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts die kommunikative Kompetenz in den Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts gestellt wurde, erlangte der mündliche Ausdruck eine Vorreiterstellung im Vergleich zum schriftlichen. Ziel war es, in bestimmten sprachlichen Situationen angemessen zu handeln, wozu insbesondere der Erwerb von Redemitteln wichtig wurde. In einem ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht muss, wie Timm zu Recht fordert, die Korrektheit im Detail notfalls hinter emotionalem und inhaltlichem Engagement bei der Realisierung der eigenen Redeabsicht zurückstehen (vgl. Timm 1995b: 13). Die Motivation, eine Fremdsprache zu erlernen, ist ungleich höher, wenn die erworbenen Redemittel auch mit Freude in Sprechhandlungen verwendet werden können, wobei sich eine zu geringe Fehlertoleranz der Lehrperson durchaus als Hindernis für Schülerinnen und Schüler erweisen könnte, die ihrerseits Sprechhemmungen aufbauen könnten. Die Rolle der Motivation für eine zufriedenstellende Progression im Fremdsprachenunterricht und Strategien ihrer Aufrechterhaltung hat Schiffler eingehend beschrieben (vgl. Schiffler 2012: 17-43).

Für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht, in dem sprachlich auch wirklich gehandelt wird, erwähnt Timm vier zusätzliche Momente, die für Lernbereitschaft und Lernerfolg konstitutiv sind (vgl. Timm 1995b:13):

- inhaltliches Engagement, das „tuares agitur“, das Ingrid Dietrich schon 1976 als wesentliches motivationales Element des Fremdsprachenunterrichts erkannte
- die Bereitschaft zum kommunikativen Risiko auch über grammatisch-lexikalische Lücken hinweg
- die Bereitschaft, immer wieder, wie im Leben, außerhalb der Schule, auch Unsicherheit und Vagheit in Kauf zu nehmen und selbst nach Lösungsmöglichkeiten zu suchen, sowie
- die Freude an sprachlicher Ästhetik, Rhythmik und Melodie und damit an Bewegung, Reim und Lied.

Es ist unbestritten, dass ganzheitlicher Unterricht aufgrund seiner interaktiven Ausrichtung und dem persönlichen *involvement* der Schülerinnen und Schüler in motivationaler Hinsicht besondere Möglichkeiten schafft und zugleich einen grundsätzlichen Bildungsauftrag von Schule, nämlich die Mitwirkung an der Persönlichkeitsbildung der Schülerschaft im Sinne des Humboldt'schen Bildungsideals, in besonderer Weise zu erfüllen vermag (vgl. Lincke 2008: 74).

Aufgrund der großen Spontaneität des Agierens beispielsweise im Rollenspiel und der damit einhergehenden Komplexität, die neben rein sprachlichem Handeln auch para- und extraverbale Aktion sowie Bewegung im Raum und im Verhältnis zu den Mitspielern erfordert – sieht man einmal von der geistigen Beweglichkeit ab, die zusätzlich noch durch das Hineinschlüpfen in eine Rolle verlangt wird – ist die bereits erwähnte hohe Fehlertoleranz vonnöten, will man nicht die Spielfreude und die Lust am Einsatz der Fremdsprache verlieren (vgl. Timm 1995b: 13; Haack 2017: 99b/100a). Der Schwerpunkt beim sprachlichen Interagieren in einem ganzheitlichen Setting liegt klar auf dem Redefluss (*fluency*), während die Betonung der sprachlichen Korrektheit (*accuracy*) anderen Phasen des Unterrichts vorbehalten bleiben muss. Individuelle und gemeinsame Erfahrungen aus der gemeinsamen Interaktion im Rollenspiel sind im Nachhinein stets Gegenstand gemeinsamer Reflexion und Evaluation, damit das Spiel nicht zum Selbstzweck degeneriert und sein Einsatz nicht unmotiviert und arbiträr erscheint.

Durch die Schaffung von Sprechsituationen, in denen sprachliches Handeln mit all seinen extra- und paraverbalen Implikationen gefordert ist, erhält die Anwendung der Fremdsprache eine persönliche Relevanz, die einen anderen Grad an Interesse hervorzurufen imstande ist, als die Anwendung neu eingeführter grammatikalischer Strukturen anhand vorgefertigter Beispielsätze. Diese Art von Sprechsituationen, die Elektra Tselikas als „Sprachnotsituationen“ (Tselikas 1999: 29) bezeichnet hat, kommen in ihrem Charakter authentischen Sprechsituationen von Lernern sehr nahe, wenn diese versuchen, die Fremdsprache im Land anzuwenden und dabei vorhandene sprachliche Barrieren spontan und kreativ unter Inkaufnahme eines gewissen „sprachlichen Risikos“ überwinden müssen:

Durch die Strukturen (inkl. Rituale), die sie bietet, lockt die Dramapädagogik die Lernenden in die Sprache hinein und erlaubt ihnen, das Risiko einzugehen, sprachlich aktiv zu werden, auch wenn sie nicht sicher sind, dass sie alle Wörter und Strukturen adäquat beherrschen.

Die Dramapädagogik lockt sie mit anderen Worten in Sprachnotsituationen, in welchen sie sprachlich handeln müssen. Der Mut, sprachlich zu handeln, ist wichtig, weil Sprache nur durch Anwendung gelernt werden kann. (Tselikas 1999: 29)

Anhand der Schaffung solcher „Sprachnotsituationen“ im Rollenspiel kann die Differenz zwischen Sprachwissen und Sprachkönnen überwunden werden, da diese Situationen in dramapädagogischen Inszenierungen große Ähnlichkeiten mit Alltagssituationen beim Fremdsprachenerwerb aufweisen (vgl. Bonnet/Küppers 2011: 42).

Gerade ein ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht kann einen wesentlichen Beitrag zur Überwindung von Redeangst und Furcht vor Fehlern leisten. Gerade weil der Fremdsprachenunterricht dann nicht gleichsam wie ein Stimulus-Response bzw. Frage-Antwort-Spiel von Lehrer zu Schüler verläuft, bei dem der Lehrer bzw. die Lehrerin permanent die Kontrolle über den Ablauf des Unterrichtsgesprächs behält, sondern in einem offenen – z.B. dramapädagogischen – Setting hinter dieser üblichen Rolle zurücktritt und unter Umständen sogar als eine von mehreren Figuren, als *teacher-in-role* (vgl. Kempe/Winkelmann 1998: 34-35; Tselikas 1999: 46-48; Maley/Duff 2005: 4), agiert, wird ein sehr viel spontaneres, angstfreieres Sprechen möglich. Durch die Schaffung von Sprechsituationen im Klassenzimmer, die authentischen Redeanlässen ähnlich sind, lernen Schülerinnen und Schüler, in höherem Maße Verantwortung für den eigenen Fremdsprachengebrauch zu übernehmen und sind gezwungen, eigenständig nach Lösungen für sprachliche Probleme zu sorgen. Die Fähigkeit, sich auf solche Sprachnotsituationen im Klassenraum einzulassen, wird umso größer, je entspannter die Atmosphäre ist und je mehr Schülerinnen und Schüler sich in ihrer Gesamtpersönlichkeit als handelnde Individuen wahrnehmen. Eine grundsätzliche Bereitschaft zur sprachlichen Interaktion kann maßgeblich durch die Beschäftigung mit Musik und Bewegung gefördert werden, die dem Abbau sprachlicher Hemmungsdienlich sind (vgl. Schiffler 2012).

Wesentlich für das Konzept des ganzheitlichen Unterrichts ist Timms Feststellung, dass dieses „am reinsten im Spiel und verwandten Handlungsformen zum Tragen“ komme (Timm 1995b: 13). Allerdings sei das Spiel nicht die *conditio sine qua non* für ganzheitlichen Unterricht. Nach Timm lässt sich dieser ebenfalls realisieren, wenn es in der Lernumwelt zu einem Wechsel von Konzentration und Entspannung, zu einer Vielfalt der Sinneswahrnehmungen, zur Anregung von Emotionen und Assoziationen kommt, die ihrerseits neue Ideen und Intentionen bei Schülerinnen und Schülern auszulösen vermögen. Die Tatsache, dass ganzheitliches Lernen oftmals im Spiel realisiert werden kann, führt allerdings seitens seiner Kritiker durchaus zu der Annahme, es fehle dieser Art des Lernens an Ernsthaftigkeit und man erreiche vorgegebene Lernziele gegebenenfalls nicht in der erforderlichen Zeit. Aus dieser Perspektive wird das Spiel im Unterricht als Gegenteil von Lernen als Arbeit gesehen. Eine zweite Möglichkeit für die Etablierung ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts ist nach Timms Auffassung gegeben, wenn die Schülerinnen und Schüler durch Aufgabenstellungen und Gebrauch der Fremdsprache eigene Bedürfnisse befriedigen und inhaltliche Aktivität mit praktischem Handeln verknüpfen können. Eine dritte Möglichkeit offenbart sich insbesondere dann, wenn ganzheitliche Prozesse des Fremdspracherwerbs in Analogie zum Erwerb der Muttersprache wirklichkeitsnah ablaufen (vgl. Timm 1995b: 13/14).

## **5. Zur praktischen Umsetzung ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts**

Wie lassen sich nun die theoretischen Anforderungen an einen ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht konkret in die Praxis umsetzen?

Die Einsatzmöglichkeiten ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts sind mannigfaltig: Generell kann er wirkungsvoll zur Aktivierung von Schülerinnen und Schülern eingesetzt werden und bildet damit ein probates Gegenmittel gegen die oftmals stark lehrerzentrierte Orientierung eines Fremdsprachenunterrichts, bei dem die Sprechanteile der Schülerschaft nur sehr gering ausfallen, was Demotivation und Passivierung Vorschub leistet. Beliebte sind im frühen Fremdsprachenunterricht Methoden des Bewegungslernens wie etwa James Ashers *Total Physical Response*, d.h. Bewegungsspiele, welche durchaus auch Wettkampfcharakter haben können, oder auch der Einsatz gesungener, gestisch begleiteter *nurseryrhymes* (vgl. Haack 2017: 99b). Zu den ganzheitlichen Methoden zählt etwa auch die von Ludger Schiffler propagierte Suggestopädie, bei der anschließend an Phasen der Konzentration solche der Entspannung, welche oftmals von Musik begleitet werden, zum Einsatz kommen. Die Wirksamkeit dieser Methoden hat Schiffler eindrucksvoll belegt (vgl. Schiffler 2012: 105-130; Nieweler 2006: 76).

Als eine besonders wirksame Möglichkeit des Einsatzes von ganzheitlichem Fremdsprachenunterricht empfiehlt Haack die Anwendung der Fremdsprache in möglichst authentischen Kontexten, wie sie etwa in Phasen der Projektarbeit *idealerweise* in der echten Begegnung mit Muttersprachlern realisiert werden können.

Unter dieser Prämisse erweist sich ganzheitliches Lernen, buchstäblich als „sinn-voll“, eben als ein Lernen mit allen Sinnen, das gerade aufgrund seiner Ganzheitlichkeit als relevant begriffen wird (vgl. Haack 2017: 99b). Nach Haacks Einschätzung lässt sich eine „erlebnisreiche L2-Welt aber durchaus auch digital“ schaffen (Haack 2017: 99b). Dass selbst die digitale Anwendung ganzheitlicher Lernmethoden unter Pandemie-Bedingungen zu einem ereignisreichen, spontanen Lernerlebnis werden kann, soll unter Punkt 8. näher dargelegt werden. Neben anregungsreichen Texten zum Leseverständnis und zum Hörverstehen sind es vor allem größere und kleinere Formen der Dramapädagogik und Theaterpädagogik wie Rollenspiele, Sketche, Standbilder, Inszenierungen oder globale Simulationen (vgl. Schewe 2015: 27-29; Elis 2015: 91-92), die ein ganzheitliches Erleben der Fremdsprache ermöglichen.

## **6. Die Dramapädagogik als Königsweg des ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts**

Bevor nun die Dramapädagogik als Königsweg des ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts näher beleuchtet werden soll, soll an dieser Stelle näher erläutert werden, was überhaupt darunter zu verstehen ist und inwiefern sich Dramapädagogik und Theaterpädagogik voneinander unterscheiden. Zunächst soll dazu auf den Artikel „Dramapädagogik“ rekurriert werden, den Manfred Schewe, einer der Vorreiter der Implementierung der Dramapädagogik in Deutschland, für das von Carola Surkamp herausgegebene *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik* verfasst hat.

Der Begriff „Dramapädagogik“ wird seit den 1990er Jahren in der deutschen fremdsprachendidaktischen Fachdiskussion in Anlehnung an das aus Großbritannien stammende *Drama in Education* verwendet. Gemeint ist damit ein in Theorie wie Praxis ästhetisch ganzheitlich orientierter Fremdsprachenunterricht, in dem „die dramatische Kunst (insbesondere als Theaterkunst, aber durchaus im Zusammenspiel mit anderen Kunstformen wie z.B. Film, Performance Art, Storytelling, Oper) zur Inspirationsquelle und zur Orientierung für das pädagogische Handeln wird. Zugrunde liegt ein Menschenbild, welches den Lernenden als ganzen Menschen ernst nimmt. Dieser Anspruch spiegelt sich etwa in dem Leitsatz: „Im dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht wird mit Kopf, Herz, Hand und Fuß gelernt und gelehrt!“ (Schewe 1993, 8). Das im Adjektiv ›dramapädagogisch‹ enthaltene Wort ›drama‹ geht etymologisch auf griech. *dran* in der Bedeutung ›tun, handeln‹ zurück und hebt damit den Aspekt der Handlungsorientierung besonders hervor. Lehrpersonen, die ihren FU dramapädagogisch gestalten, haben nicht nur einen wissenschaftlichen, sondern auch einen explizit künstlerischen Anspruch an ihr pädagogisches Handeln und erwerben in Aus- und/oder Fortbildungsmaßnahmen entsprechende theoretische und praktische Grundlagen, z.B. in den Kernbereichen Schauspiel, Spielleitung und Szenisches Schreiben“ (Schewe 2017: 49a).

Anhand der Definition Schewes wird deutlich, dass die Dramapädagogik in besonderer Weise die Grundsätze des ganzheitlichen Lernens berücksichtigt, da sie einerseits mit einer Vielzahl von Kunstformen verbunden wird, die als Inspirationsquelle dienen, und andererseits das Menschenbild der humanistischen Psychologie und Pädagogik in die Praxis umzusetzen versucht, nach dem der Mensch in seiner Ganzheitlichkeit mit all seinen geistigen, psychischen und körperlichen Fähigkeiten und Kompetenzen zur Entfaltung kommen soll. Wenn Schewe explizit den Grundsatz Pestalozzis, dass Lernen mit Kopf, Herz und Hand erfolgen solle, nun auch noch um den Fuß erweitert, so dient dies der nachdrücklichen Akzentuierung der Körperlichkeit als wesentlicher Dimension szenischen Arbeitens und Lernens und ist zugleich als Kritik an der dominantenkörperlosen Fokussierung des Lernens auf kognitivistisch orientierte Methoden zu verstehen (vgl. dazu auch Schlemminger 2000: 17). Im szenischen Lernen, das als mehrkanaliges Lernen angelegt ist, agieren Schülerinnen und Schüler nicht nur denkend, sondern auch handelnd und gestaltend, erfahren zugleich ästhetische Bildung und lernen kognitiv und affektiv zugleich (vgl. Linck 2008: 72). Unter Rekurs auf Ergebnisse der modernen Hirnforschung betont Dieter Linck, der sich mit dem szenischen Lernen als einer Form des ganzheitlichen Lernens näher auseinandersetzt, dass Lernen Bewegung braucht, zumal:

Schülerinnen und Schüler neben den täglich ca. 6-8 Stunden Unterricht dann auch noch in ihrer Freizeit stundenlang vor Fernseher und Computer sitzen: „Allein durch Bewegung und die damit verknüpfte Sensorik werden die für dauerhafte Lerneffekte grundlegenden Verbindungen zwischen Nervenzellen im Gehirn gebildet, erhalten und verstärkt“. (Gasse/Dobbelstein 2003: 20ff)

Gasse/Dobbelstein verweisen auf einen weiteren Sekundäreffekt des Bewegungslernens:

Kinder, die über eine bessere Bewegungskoordination verfügen, [können] sich besser konzentrieren [...] und Kinder, die täglich Bewegungsangebote erhalten, (zeigen) seltener aggressives Verhalten, gehen motivierter zur Schule, sind offensichtlich lernbereiter und werden in ihrer Persönlichkeit gestärkt. (Gasse/Dobbelstein 2003: 20ff zit. nach Linck 2008: 72)

Neurologische und lerntheoretische Erkenntnisse unserer Zeit lassen somit die Integration körperlicher Aspekte des Lernens und damit ein ganzheitliches Lernen, wie es in der Dramapädagogik erfolgt, nicht zuletzt auch im Hinblick auf die Nachhaltigkeit des Gelernten als höchst sinnvoll erscheinen (vgl. Linck 2008: 72). Linck betont, dass es sich beim Lernen in Szenen, wie es ja in der Dramapädagogik praktiziert wird, um



einen „sehr effektive[n] Lernvorgang“ handle, welcher „in seiner Handlungsorientierung nicht nur Verstandestätigkeit, sondern gleichermaßen auch den Einsatz von Sinnen, Emotionen und Vorstellungskräften fordert, also einem ganzheitlichen Lernansatz entspricht. Es handelt sich wiederum um ein körperliches Lernen, ein Lernen mit allen Sinnen als kreatives, subjekt- und fantasieorientiertes Handeln“ (Linck 2008: 73).

Angesichts der im Zuge der kommunikativen Wende in den 1970er und 1980er Jahren erhobenen Ansprüche an den Fremdsprachenunterricht, sich den Prinzipien der Lernerorientierung, Prozessorientierung und Handlungsorientierung zu verpflichten, erscheint gerade die Dramapädagogik als Königsweg, um diese Prämissen eines gelungenen Fremdsprachenunterrichts zu erfüllen. Wesentlich an Schewes Definition der „Dramapädagogik“ ist zweifelsohne aber auch der Anspruch an die Lehrperson, ihr pädagogisches Handeln nicht nur wissenschaftlich, sondern auch künstlerisch zu fundieren. Schewe fordert daher Maßnahmen der Fort- und Weiterbildung, um Lehrende, die in dramapädagogischen Settings unterrichten wollen, die künstlerischen Grundlagen für ihr Tun zu vermitteln. Daran wird bereits erkennbar, dass Dramapädagogik, will sie konsequent und mit Überzeugung praktiziert werden, ein besonderes Engagement der Lehrperson verlangt. Dies impliziert selbstverständlich nicht, dass diese eine Schauspielausbildung benötigt und in der Konsequenz wird auch von Schülerinnen und Schülern ja nicht verlangt, schauspielreife Leistungen in der Interaktion im Fremdsprachenunterricht zu zeigen. Es geht lediglich darum, dem Lehrer oder der Lehrerin ein Instrumentarium an Techniken des Theaters und der Bühnenkunst an die Hand zu geben, mit dem er oder sie die Grundlagen für die Leitung eines Rollenspiels oder einer Theateraufführung erwerben kann. Für das Rollenspiel im Klassenraum ist es völlig hinreichend, wenn die Lehrperson mit einigen Grundzügen wie z.B. Aufwärmtechniken, Entspannungstechniken, Übungen zur sensorischen Wahrnehmung oder Grundzügen der szenischen Improvisation vertraut gemacht wird.

Zu Recht verweist Schewe in seinem Artikel „Dramapädagogik“ auf die dem Menschen inhärente Neigung zum Spiel, die bereits in der Antike durch die Erfindung des Theaters ihren Niederschlag gefunden hatte. Durch die Simulation von Geschehnissen und Handlungen im Theater wird der Mensch dazu befähigt, sich Möglichkeiten des eigenen Handelns anzuschauen und dabei Ursache und Wirkung dieser Handlungsoptionen durchzugehen. Schewe betont, dass das Theater durch die Fiktionalität der in ihm entstehenden Situationen dem Menschen einen Schutzraum bietet, in dem er alternative Handlungsentwürfe erproben und durchspielen kann (Schewe 2017: 50b). Im szenischen Lernen, das als mehrkanaliges Lernen angelegt ist, agieren Schülerinnen und Schüler nicht nur denkend, sondern auch handelnd und gestaltend, erfahren zugleich ästhetische Bildung und lernen kognitiv und affektiv zugleich (vgl. Linck 2008: 72). Gerade weil das Theater bzw. die dramatische Darstellung die Erprobung von Handlungsmöglichkeiten eröffnet, ist es besonders geeignet, methodische Impulse für den Fremdsprachenunterricht zu liefern, in dem ja gerade nach der kommunikativen Wende zahllose Dialoge verwendet werden, in denen „als-ob-Situationen“ und Sprechakte simuliert werden.

In gewisser Weise kann man tatsächlich mit Manfred Schewe behaupten, dass jeder Fremdsprachenunterricht im Grunde Theater ist und *per se* schon immer ein theatralisches Setting darstellt. Aus Schewes Sicht mussten „Lehrkräfte ihren Schülerinnen und Schülern schon immer ‚etwas vorspielen‘ [...] um deren Aufmerksamkeit und Interesse für eine Sache – wie z.B. eine Fremdsprache – zu wecken. Fremdsprachlicher Unterricht im Klassenzimmer ist daher immer gespielt und weist starke Ähnlichkeiten zum Theater auf“ (vgl. Schewe 2007: 127). Wichtig für die Realisierung von Formender Dramapädagogik ist auch Schewes Hinweis, dass die Fiktionalität der dargestellten Situation einen Schutzraum repräsentiert, der es dem Akteur ermöglicht, eine bestimmte Perspektive auszuprobieren, die er in Echtzeit niemals einnehmen würde. Ein derartiger Perspektivwechsel im Spiel vermag aber durchaus, ebenso die Empathiefähigkeit wie auch die Rücksichtnahme auf die anderen Akteure zu erhöhen, auf die in der Szene stets aufmerksam reagiert werden muss – unter Schärfung aller Sinne und unter Beteiligung des ganzen Menschen.

Ebenso wie Schewe (2007) postuliert auch Wolfgang Hallet die „Dramatizität des Alltagshandelns“ (vgl. Hallet 2015) und unterstreicht die Notwendigkeit der Implementierung einer performativen Kompetenz in den Fremdsprachenunterricht. Die Ähnlichkeiten zwischen Bühnengeschehen und Alltagsereignissen macht Hallet bereits am – heute so inflationär verwendeten – Begriff der *performance* fest. Hallet betont die Polysemie des Begriffs, der nicht nur den „konkreten Akt der Aufführung und des dramatisch-szenischen Spiels [meine], sondern auch die Art und Weise, die Qualität und die Besonderheiten des jeweiligen Aufführungsakts. In dieser Bedeutung gehört der Begriff im Englischen auch zum Repertoire metaphorischen Sprechens über das Verhalten von Menschen in Situationen, die mit bestimmten Erwartungen an die Art und Qualität ihres Verhaltens – durchaus auch im Sinne einer Leistung – verbunden sind“ (Hallet 2015: 51). *Performance* meint eben nicht nur das szenisch-dramatische Spiel im Sinne einer theatralischen Darstellung, die eine fiktionale Wirklichkeit auf die Bühne bringen will, sondern lässt sich ebenso auf „die Inszenierung und Einübung von sprachlichen und sozialen Interaktionen, auf kulturelle Handlungen und auf die jeweiligen Anteile und Gestaltungsmöglichkeiten der Individuen“ (Hallet 2015: 51) beziehen.

Gerade weil das Theater die Simulation und fiktionale Antizipation von Handlungen und Ereignissen ermöglicht wie z.B. Gesprächssequenzen, die sich im Ausland ereignen können, und weil es den Perspektivwechsel durch das Eintauchen in die Rolle und in den theatralischen Zusammenhang erfordert, eignet es sich hervorragend als Mittel für die Gestaltung von Szenen im Fremdsprachenunterricht. Schewe (2017: 50b) stellt fest, dass ein derartiger Unterricht sowohl stärker produkt- als auch prozessorientiert ausfallen könnte. Damit bezieht er sich auch auf einen formalen Unterschied zwischen Theater- und Dramapädagogik. Bei beiden handelt es sich um „zwei unterschiedliche kreative Ansätze pädagogischer Arbeit. Während die Dramapädagogik durch die „Als-ob-Situation“ Freiräume für subjektives Erleben und Erfahren schafft und neben inhaltlichem Lernen vor allem auch soziales Lernen ermöglichen soll, ist die Ästhetik, im Unterschied zur Theaterpädagogik, nicht so entscheidend“ (Passon 2015: 70). Kennzeichnend für die Dramapädagogik ist ihre Prozessorientierung. Im dramapädagogischen Unterricht ist kein außenstehendes Publikum vorhanden. Die Akteure sind abwechselnd Darsteller und Publikum. Entscheidend ist nicht die Erstellung eines Endproduktes, d.h. einer Aufführung vor Publikum, sondern die Verwendung von Theaterspielen als Methode, um vor allem pädagogische Ziele zu verfolgen. Demgegenüber will die Theaterpädagogik die „Ausdrucksmöglichkeiten und -fähigkeiten der Kinder und Jugendlichen durch das Medium Theater [...] schulen und [...] ästhetisieren“ (Passon 2015: 70).

Entscheidend für die zunehmende Implementierung ganzheitlicher Methoden wie der Dramapädagogik in den Fremdsprachenunterricht war die seit der kommunikativen Wende in den 1970er und 1980er Jahren propagierte Fokussierung auf konkrete Gesprächssituationen, in denen der Lerner agieren sollte. In diesem Zusammenhang wurde auch ein handlungsorientierter, schüleraktivierender Umgang mit Literatur verfochten (vgl. Surkamp/Hallet 2015: 3). Die traditionelle Dramendidaktik, die im Englischunterricht bereits seit dem 19. Jahrhundert die Lektüre der großen Bühnenwerke Shakespeares auch als Ausdruck des besonderen Bildungswertes des Unterrichts in den Neueren Sprachen gepflegt hatte (vgl. Surkamp/Hallet 2015: 2), wich einer pragmatischeren Form des Unterrichtens, bei der „nicht mehr die Lektüre einer Ganzschrift, sondern die Förderung der Sprechfähigkeit und des Hörverstehens im Vordergrund stand“ (Surdkamp/Hallet 2015:3). Im Englischunterricht hielten kürzere dramatische Formen Einzug wie z.B. Short Plays, Sketche und Minidramen, die im Unterricht szenisch umgesetzt wurden. Der in dieser Zeit erfolgte Wandel von einer Dramendidaktik zur Inszenierungsdidaktik ist auch durch eine Neuorientierung der Literaturdidaktik im Fremdsprachenunterricht maßgeblich beeinflusst worden. Von nun an wurde die Literaturdidaktik zusehends als Ort für subjektiv-individuelle Textbegegnungen konzeptualisiert (vgl. Bredella 1980). In dem Maße, in dem die Rezeption von Literatur nicht mehr als eher analytisches, textzentriertes Verfahren, sondern vielmehr als kreative Auseinandersetzung des Lernenden mit dem Text begriffen wurde, gewann auch die affektive Komponente des Lernens, welche traditionell eher vernachlässigt worden war, an Bedeutung (vgl. Surkamp 2007).

Zu Recht betonen Surkamp/Hallet, dass szenische Verfahren im Fremdsprachenunterricht der Erfüllung einer Vielzahl von Lernzielen dienlich sind: Neben den vordergründig am wichtigsten erscheinenden sprachlichen und kommunikativen Zielen führen sie auch affektive, soziale, ästhetische und interkulturelle Ziele an. Der dialogische Charakter von Dramen fördert das Sprechen und aktive Sprachhandeln, wobei auch die nonverbalen Kommunikationsmittel eine wesentliche Rolle spielen (vgl. Surkamp/Hallet 2015: 5). Die szenische Darstellung von Dramen fordert sowohl die kognitiven, dominant linkshemisphärischen Aspekte des Lernens als auch in besonderem Maße die Ausbildung affektiver Lernziele und ermöglicht so die von Spitzer/Herschkowitz postulierte Verschränkung der Synapsen beim Lernprozess, was eine größere Nachhaltigkeit des Gelernten unterstützt. Szenische Verfahren im Fremdsprachenunterricht erfordern die Aktivierung verschiedenster Sinne und Aktivitäten wie z.B. Lesen, Hören, Sehen, Darstellen, Fühlen und sind als eine Form ganzheitlichen Lernens *par excellence* anzusehen. In theater- oder dramapädagogischen Settings wird soziales Lernen in besonderer Weise gefördert, weil die Akteure zusammenspielen müssen, aufeinander zugehen müssen, lernen müssen, einander zuzuhören und die Persönlichkeit des Anderen zu respektieren. Der im Spiel entstehende Körperkontakt erfordert eine beachtliche Sensibilität der Mitspieler untereinander (vgl. Surkamp/Hallet 2015: 6). Die gemeinsame Interaktion etwa im Rollenspiel kann somit als Musterbeispiel des kooperativen Lernens gelten, nicht zuletzt, weil Kooperationsbereitschaft die *conditio sine qua non* für das Zustandekommen des Spiels überhaupt ist. Das jeder dramapädagogischen Inszenierung zugrundeliegende kooperative Lernen fungiert als sinnvolles Komplement des bis zum PISA-Schock dominanten autonomen Lernens an deutschen Schulen (vgl. Bonnet/Küppers 2011: 37). Wird ein Theaterstück beispielsweise im Rahmen von Projekttagen aufgeführt, trägt die Auseinandersetzung mit dem Text erheblich zur ästhetischen Bildung der Darsteller bei, wobei diese ästhetische Erfahrung zudem aufgrund der Verkörperung von Rollen, dem Sich-Hineinversetzen in Personen auch vergangener Epochen eine zutiefst emotionale, individuelle Erfahrung darstellt, ohne dass sie im schulischen Kontext den Charakter einer therapeutischen Selbsthilfe bekommen sollte, wie dies im Psychodrama der Fall ist, wo gerade diese Form der Selbsterkenntnis und Selbsthilfe ja auch erwünscht ist (vgl. Moreno 1959; Friedel 1994).

Wenn Lernen als ein Prozess der Persönlichkeitsbildung im Sinne Humboldts aufgefasst wird, dann bildet die – in der Schule und Hochschule weitestgehend ausgeklammerte – Dimension des körperlichen Lernens (vgl. Schewe 2011: 21), wie es sich im interaktiven Lernprozess etwa bei der Inszenierung eines Dramas realisieren lässt, ein probates Mittel, um die nahezu cartesianische Dominanz der *res cogitans* über die *res extensa* zu überwinden und zu einem ganzheitlicheren Verständnis von Selbst und Welt zu gelangen. In diesem Sinne postuliert Manfred Schewe die Notwendigkeit einer performativen Lehr- und Lernkultur, mit deren Hilfe er die „Welt auch im fremdsprachlichen Unterricht immer wieder neu verzaubern“ (Schewe 2011: 20) will. Manfred Schewe hat den Begriff der „Dramapädagogik“ 1993 in Deutschland fruchtbar gemacht (vgl. Schewe 1993), nachdem das Konzept in den 1970er und 1980er Jahren in Großbritannien als *Drama in Education* von Dorothy Heathcote und Gavin Bolton (vgl. Bolton 1979 & 1984) zunächst in allgemeinpädagogischen Kontexten entwickelt und auf unterschiedliche Fächer bezogen worden war (vgl. Surkamp/Hallet 2015: 6). Schewe betont, dass Großbritannien in der Tat als Pionierland zu würdigen ist, weil dort Bolton dafür sorgte, dass „Drama sich als Schulfach, als Lehrmethode in verschiedenen Schulfächern und an vielen Hochschulen auch als erziehungswissenschaftliche Teildisziplin nach und nach etablieren konnte“ (Schewe 2015: 23). Nach dem Einsetzen der kommunikativen Wende kam es in den 1980er und 1990er Jahren zu einer enger werdenden Kooperation zwischen Verfechtern der Dramapädagogik und der Fremdsprachendidaktik in verschiedenen europäischen Ländern, da beide auf die Erarbeitung von kommunikativen Konzepten der Fremd- und Zweitsprachenvermittlung abzielten (vgl. Schewe 2015: 24). Zwar gingen wichtige Impulse für die Institutionalisierung der Dramapädagogik auch in den 1990er Jahren und um die Jahrtausendwende von Großbritannien aus, aber „eine Systematisierung und Konzeptualisierung des neuen Praxis- und Forschungsfeldes [...] fand weitgehend außerhalb Großbritanniens statt“ (Schewe 2015: 24). Pionierarbeit in Deutschland leistete Manfred Schewe, der mit *Fremdsprache inszenieren* (1993) eine Studie vorlegte, in der „erstmalig ein Fremdsprachenlehrer über mehrere Jahre in systematischer Weise seinen eigenen Unterricht erforschte und – wie einige Jahre später auch Elektra Tselikas (1998) – die Möglichkeiten einer von der britischen Dramapädagogik inspirierten Fremdsprachenpraxis in den Blickpunkt rückte“ (Schewe 2015: 24). In seiner richtungsweisenden Studie versucht Schewe, ein Verständnis von „Unterricht als sinnlicher Gestaltung“ (Kap. II) und „Drama als pädagogischer Kunstform“ (Kap. III) zu wecken und verdeutlicht, dass dramapädagogische Settings in allen Teilbereichen (Sprache, Literatur, Kultur) möglich sind, so z.B. zur Wortschatzvermittlung, zur Optimierung der Aussprache oder zur Arbeit am Hör- und Leseverstehen (Schewe 2015: 24).

In der Folgezeit gerieten in Deutschland verschiedene Einzelbereiche des Fremdsprachenunterrichts unter dramapädagogischen Gesichtspunkten in den Fokus. So wendet beispielsweise Susanne Even dramapädagogische Methoden zur Vermittlung der Grammatik im Unterricht von Deutsch als Fremdsprache an und kommt in ihrer Studie *Drama Grammatik* zu interessanten und innovativen Erkenntnissen (vgl. Even 2003). Evens Ziel besteht in der Überwindung der Diskrepanz von Regelwissen und Sprachkönnen durch die Anwendung dramapädagogischer Methoden. Die Vermittlung von Grammatik erfolgt dabei in einer kommunikativ orientierten Fremdsprachendidaktik und fungiert für Even im Sinne Ortners als methodische Konkretisierung und Erweiterung des kommunikativen Ansatzes (Ortner 1998: 138). Even stimmt Brigitte Ortner dahingehend zu, dass Dramapädagogik den „humanistisch-ganzheitlichen Anspruch teilt, die „kognitive Isolation“ institutionellen Lernens zu überwinden, den ganzen Menschen mit allen seinen intellektuellen, emotionalen und körperlichen Dimensionen in den Lernprozess einzubeziehen und neben der Sprachentwicklung auch eine Persönlichkeitsentwicklung anzustreben“ (Ortner 1998: 147). Allerdings widerspricht Even deutlich Ortners Einordnung der Dramapädagogik als „alternative Unterrichtsmethode“:

Diese Zuordnung muss jedoch als fragwürdig angesehen werden, da die Bezeichnung „alternative Lehrmethoden“ auf Methodenvorschläge abzielt, die sich in Abgrenzung zu konventionellen Ansätzen konstituieren und eher außerhalb des fachwissenschaftlichen Diskurses stehen (ibid. 21ff). Es scheint daher angemessener, von einem ganzheitlich-pädagogischen Lehr- und Lernkonzept zu sprechen (cf. Schlemminger 2000). (Even 2003: 52)

Even reklamiert für ihren dramapädagogischen Zugang zur Grammatikvermittlung explizit die fachwissenschaftliche Relevanz und will ihre Dramagrammatik nicht als eine wissenschaftlich nicht fundierte, unseriöse Alternativmethode rubriziert wissen, die mit konventionellen Ansätzen wie etwa der Grammatik-Übersetzungs-Methode, den audiolingual-audiovisuellen Methoden oder der kommunikativen Methode nicht konkurrenzfähig sei (vgl. Even 2003: 52). Even betont unter Berufung auf Schewe (Schewe 1993: 6), dass in der Dramapädagogik zentrale Elemente handlungsorientierter, erfahrungsbezogener, interaktiver und alternativer Sprachlehransätze zusammengeführt würden, die lerntheoretisch auf dem neuropsychologischen Prinzip der multiplen Vernetzung beruhen. Je mehr Sinne angesprochen werden, desto effizienter das Lernen (vgl. Even 2003: 53). Even betont die Sinnhaftigkeit von Spielenganz allgemein im Grammatikunterricht, wobei sie das Drama als eine Sonderform des Spiels ansieht (Even 2003: 57, Fußnote 46). Sie empfiehlt generell

Grammatikspiele, die im Gegensatz zu freieren Drama-Aktivitäten durch Regeln charakterisiert sind, die den Ablauf festlegen und eine enge Struktur vorgeben, die sich z.B. durch einen Wettkampfcharakter auszeichnet und auf ein Ergebnis hin orientiert ist (vgl. Even 2000: 56).

Den stetigen Zuwachs von praktischen Spielanleitungen für den Fremdsprachenunterricht sieht Even als Beleg für die stärkere Hinwendung zu einer Lernerzentriertheit methodischer Konzeptionen. Sie betont, dass Spielen nicht nur schlicht Spaß mache und die Motivation von Schülerinnen und Schülern erhöhe, sondern dass Kenntnisse, die durch Spielen erworben wurden, besser und länger im Gedächtnis verbleiben (vgl. Even 2003: 60). Ein weiterer Vorzug des spielerischen Fremdsprachenunterrichts besteht darin, dass die Schülerinnen und Schüler im Team lernen sollen, wobei die Zusammensetzung der Teams jeweils durch unterschiedliche personelle Konstellationen gekennzeichnet ist. Die gleichzeitige Beschäftigung aller im Spiel reduziert Sprechhemmungen und ermöglicht zugleich eine Entlastung der Lehrperson (vgl. Funk / Koenig 1991: 98).

Evens spielerischer Zugang zur Grammatikvermittlung stützt sich u.a. auf die Argumentation von Rinvoluceri (1984). Dieser hebt die besondere Bedeutung des Grammatiklernens im Fremdsprachenunterricht hervor. Allzu oft seien Lerner jedoch nur Objekt des Unterrichts, gerade beim Erwerb der Grammatik. Eine Möglichkeit, sie aus ihrer passiven Rolle herauszureißen und zum Subjekt des Unterrichts werden zu lassen, sieht Rinvoluceri im Einsatz von Spielen, die es erlauben, ein ernstes Ziel mit Spaß zu erreichen (vgl. Rinvoluceri 1984: 3). Rinvoluceri gibt in seinem Kapitel *grammar through drama* methodische Hinweise, wie Schülerinnen und Schüler grammatische Kompetenzen unter Verwendung von Theater Techniken erwerben. Even fasst folgende Vorschläge Rinvoluceri zusammen:

- mit ihrer *Stimme* (sie rufen sich Anweisungen zu, sprechen im Chor und imitieren Tierstimmen)
- mit ihren *taktilen Fähigkeiten* (sie zeichnen einander linguistische Symbole mit dem Finger auf den Rücken)
- mit ihrem *Körper* (sie bewegen sich allein oder miteinander im Raum umher)
- unter Einbeziehung ihres *räumlichen und abstrakten Vorstellungsvermögens* (sie finden die Einrichtung eines Zimmers heraus und müssen die Möbel in ihren Positionen zueinander nachstellen, oder sie bilden die Uhrzeit durch ihre Position im Raum ab) (Even 2003: 62)

Die Vorzüge von Drama-Aktivitäten für den Grammatikunterricht und Grammatik-Spiele mit dramatischen Elementen sind mannigfaltig: Sie ermöglichen eine mehrdimensionale Wissensverarbeitung, sie sprechen vielfältige Sinne an, sie steigern auf diese Weise die Lerneffektivität, erfordern Kreativität und unterstützen zudem die kinästhetische Dimension des Lernens.

Während Evens dramapädagogisches Konzept auf den Teilbereich der Sprache fokussiert ist, hat sich für den Bereich Kultur zudem die Konzeption einer interkulturellen Dramapädagogik entwickelt, die durch die Arbeiten von Benedikt Kessler (2008) und Almut Küppers (Kessler/Küppers 2008) in Gang kam und z.B. von Anja Jäger fortgeführt wurde (vgl. Jäger 2011). Gerade für den Erwerb interkultureller Kompetenzen ist die Dramapädagogik besonders geeignet, weil man durch Rollenspiele reale Sprechsituationen gut antizipieren kann und auch mögliche Konflikte durch den Zusammenstoß zweier verschiedener Welten, zwischen dem Eigenen und dem Fremden, spielerisch erproben kann. Der immer wieder geforderte Perspektivwechsel (vgl. Bredella 2010; Bonnet/Küppers 2011: 38) lässt sich dabei sehr gut herstellen. Bonnet/Küppers verweisen darauf, dass im Dramaprozess in zweifacher Hinsicht eine Wahrnehmung von Differenz stattfindet: Einerseits nämlich auf der Ebene der Unterrichtsrealität mit ihren sozialen Kategorien wie *Culture*, *Class* und *Gender*, andererseits auf der Ebene der fiktiven Wirklichkeit des Dramaprozesses selbst, die „als Gestaltungsmittel im Lernprozess nutzbar gemacht wird“ (Bonnet/Küppers 2011: 44). Im Dramaprozess begegnen die Schülerinnen und Schüler Erscheinungen von Differenz auf einer Vielfalt von Ebenen: So müssten diese unterschiedlichste sinnliche Wahrnehmungen, die von einer medialen Vielfalt wie z.B. Lektüreeindrücken, Film, Musik oder Kunst ausgelöst werden, miteinander vergleichen und verständnis- und respektvoll miteinander umgehen. Gerade weil der Umgang mit Vielfalt und Differenz für den Dramaprozess konstituierend ist (Bonnet/Küppers 2011: 44), eignen sich dramapädagogische Zugänge so gut für die Entwicklung der interkulturellen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht.

Den Grund für die aus seiner Sicht noch unzureichende Implementierung dramapädagogischer Verfahren in der Praxis des Fremdsprachenunterrichts in Deutschland sieht Manfred Schewe im Selbstverständnis der Fremdsprachendidaktik als *wissenschaftlicher* Disziplin. Nur allmählich öffnete sich die Fremdsprachendidaktik auch Inhalten, die *künstlerischen* Teilbereichen und Kompetenzfeldern zuzuschreiben sind, wie z.B. Theater, Musik, Bildende Kunst, Tanz, Film, Performance Art (vgl. Schewe 2015: 30). Aus diesem Grund ist es nicht verwunderlich, dass sich eine performative Kompetenz weder im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen noch in den Bildungsstandards finden lässt, obwohl diese eine Vielzahl von Kompetenzen einfordern. Daher mahnt Schewe die Implementierung einer performativen Kompetenz in diesem Kanon an (vgl. Schewe 1993, Schewe 2011, Schewe 2015).

Dieser Forderung schließt sich Schmenk (2015) an, die der entscheidenden Frage nachgeht, ob und inwieweit sich dramapädagogische Ansätze mit *output*-orientierten Curricula überhaupt vereinbaren lassen. Die Absenz einer performativen Kompetenz in den Vorgaben für den Fremdsprachenunterricht lässt spiel- und dramapädagogische Konzepte nicht als notwendig erscheinen und legitimiert scheinbar die Skepsis derjenigen, die derartige Ansätze für unseriös und inadäquat erachten. Schmenk erkennt ein wesentliches Problem in der fehlenden Kompatibilität zwischen der Praxis der Dramapädagogik einerseits und der Theorielastigkeit der fachdidaktischen Diskussion rund um Konzepte des Fremdsprachenunterrichts andererseits. Gleichzeitig räumt sie ein, dass die Datenbasis, die die Wirksamkeit der Dramapädagogik nachweist, noch recht überschaubar ist (vgl. Schmenk 2015: 38). Sie kritisiert die starke „Kopflastigkeit“ des Fremdsprachenunterrichts und fordert demgegenüber eine ganzheitliche Lehr- und Lernform, die spielerische „als-ob-Räume“ schafft und so die mangelnde Authentizität des traditionellen Unterrichts zu überwinden vermag (vgl. Schmenk 2015: 38/39). Als grundsätzliches Problem des Fremdsprachenunterrichts identifiziert Schmenk die Tatsache, dass das, was nicht im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen oder in den Bildungsstandards skaliert ist, auch nicht in der Praxis des Unterrichts landet (Schmenk 2015: 42). Sie sieht ein erhebliches Konfliktpotential in dem institutionellen Bemühen, Bildungsprozesse zu vereinheitlichen, zu standardisieren und Kompetenzen objektiv zu identifizieren. Demgegenüber führt sie ins Feld, dass Bildungsprozesse subjektiv und nicht standardisierbar seien (Schmenk 2015: 44). Vor diesem Hintergrund erscheint der eigentliche „Mehrwert“ des dramapädagogischen Unterrichts sogar höchst fragwürdig, weil „die überraschenden Wendungen, die kreativen Gestaltungen und die nicht planbaren fremdsprachlichen Begegnungen und Erkenntnisse seitens Lernender, [...] dann sogar womöglich als Störfaktoren auf dem Weg zu testbaren, zuvor von staatlicher und institutioneller Seite festgelegten und zu erreichenden fremdsprachlichen Kompetenzen“ (Schmenk 2015: 44) auftreten.

Das Problem, dass Bildungsstandards der KMK zwar die Verfügung über sprachliche Mittel zum Erwerb einer fremdsprachlichen Handlungs- und Kommunikationskompetenz postulieren (vgl. KMK 2004: 11), aber sich an keiner Stelle auf motivationale, attitudinale und affektive Aspekte des Fremdsprachenlernens beziehen, beschreibt auch Franziska Elis (vgl. Elis 2015: 90). Ein ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht geht aber über die rein funktionalen Aspekte hinaus mit dem Ziel, eine kommunikative Interaktion in Gang zu setzen. Dabei werden soziale, dialogische Interaktionen modelliert und ganzheitlich erprobt (vgl. Elis 2015: 80). Dieses Verfahren stellt damit auch eine realistische Antwort auf die oftmals künstlich anmutenden anämischen Personen von Lehrbuchdialogen dar, die bereits Eugène Ionesco zu seiner satirischen Darstellung in *La cantatrice chauve* inspirierte.

## **7. Kritik an ganzheitlichem Fremdsprachenunterricht**

Will man ganzheitlich ausgerichtete Methoden im Fremdsprachenunterricht zur Anwendung bringen, gilt es Zweifel, Skepsis und Kritik zu zerstreuen. Nicht nur der bereits erwähnte Vorwurf mangelnder Ernsthaftigkeit ist hier in Rechnung zu stellen. Haack differenziert in verschiedenste Arten von Kritik auf unterschiedlichen Ebenen: Zunächst erwähnt er pragmatische Probleme der Realisierbarkeit wie Zeitmangel, nicht hinreichende räumliche Voraussetzungen oder aber auch Vorbehalte und Ablehnung schwächerer und pubertierender Schülerinnen und Schüler (vgl. Haack 2017: 100a). Was diese Art der Kritik betrifft, so ist nicht zu leugnen, dass eine derart offene Unterrichtsgestaltung in der Konzeption zweifellos sehr aufwändig ist, dass aber der vermeintliche Zeitmangel, der mit der Implementierung derartiger Lehr- und Lernformen einhergeht, an anderer Stelle wieder aufgefangen kann, indem sich nämlich durch diese Art der Wissensaneignung und -vermittlung nachhaltigere Ergebnisse des Lernens erzielen lassen, gerade weil für die Schülerinnen und Schüler eine persönliche Relevanz des Lernens in simulierten quasi-authentischen Kommunikationssituationen nachvollziehbar wird, die an anderer Stelle einen Zeitgewinn verspricht, indem auf „mechanischere“ Formen der Wiederholung beispielsweise von Redewendungen und Wortschatzvermittlung weitgehend verzichtet werden kann. Was die räumlichen Voraussetzungen betrifft, so hat der Einsatz dramapädagogischer Methoden im digitalen Hochschulunterricht inzwischen den Nachweis angetreten, dass selbst unter derartigen Bedingungen spielerische, interaktive Kommunikation möglich ist, die auf individuell minimal begrenztem Raum stattfinden kann. Dies gilt selbstverständlich nicht für theaterpädagogisch aufwändig konzipierte Formen der Darstellung, die eines Raumes ähnlich einer Bühne bedürfen und bereits zur Erprobung theatralischer Darstellungsformen auf einen hinreichenden Raum angewiesen sind.

Vorbehalte und Ablehnung schwächerer und pubertierender Schülerinnen und Schüler stellen immer eine Klippe für interaktive, mit Methoden der Theater- und Dramapädagogik arbeitende Settings dar. Da man niemanden dazu zwingen kann (oder sollte), darstellend zu agieren, sollten für diese Schülerinnen und Schüler andere Formen der Mitwirkung eruiert werden, mit denen sie sich am Unterricht beteiligen können. Dies bedeutet konkret, dass sie im Fall eines theaterpädagogischen Projektes mit einer Vielfalt von Aufgaben hinter der Bühne betraut werden können. Man denke z.B. an den Entwurf eines Bühnenbildes, an die Gestaltung der

Kostüme, an die Beleuchtung, an kreative Ideen für das gemeinsame Aufwärmen oder an die Zusammenstellung passender Musik zur Untermalung des Bühnengeschehens.

Wenn wir uns mit dramapädagogischen Settings befassen, die eben nicht auf eine Aufführung vor Publikum abzielen und stärker am Spielprozess orientiert sind und nicht ein „Produkt“ hervorbringen wollen, so müssen nicht nur für den Schulunterricht, sondern auch für den Hochschulunterricht eine Reihe möglicher Kritikpunkte und Einwände in Betracht gezogen werden, denen man sich gegenüber sieht, wenn man Schülerinnen und Schüler bzw. Studierende von der Sinnhaftigkeit ganzheitlicher Methoden im Spiel und insbesondere im Rollenspiel überzeugen will. Morry van Ments befasst sich näher mit dem Rollenspiel und den möglichen Nachteilen, die es mit sich bringt (vgl. van Ments 1998: 24). Einige der von van Ments ins Feld geführten Kritikpunkte sollen kurz thematisiert werden: Einen nicht unerheblichen Nachteil sieht van Ments in der Möglichkeit eines Kontrollverlusts der Spielleitung über das Rollenspiel und über das, was gelernt wird und wie es gelernt wird. Dazu ist zu sagen, dass die große Stärke des Rollenspiels, nämlich seine Spontaneität, zugleich eben auch seine größte Schwäche sein kann. Es empfiehlt sich daher, im Vorfeld das Rollenspiel zumindest in groben Zügen zu strukturieren, d.h. die einzelnen Rollen mit Aufträgen zu verteilen und die Teilnehmer zu einer Absprache über die Orientierung und den Verlauf der Diskussion bzw. des Gesprächs in der Situation zu verpflichten. Anders ist dies bei freien Improvisationen, die aber auch kürzer ausfallen können und nicht im Vorfeld durchstrukturiert werden. Die Befürchtung, der Spielleiter oder die Spielleiterin könne die Kontrolle verlieren, wurzelt letztlich auch in einem direktivistischen Bild von der Lehrperson als unangefochtener Autorität, die jederzeit auf der Höhe des Geschehens zu sein hat und sich nicht „gehen lassen“ darf. Im ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht nimmt die Lehrperson aber eher die Rolle einer Helferin ein, die nicht im Vordergrund steht und Aufträge erteilt, sondern Hinweise für die Gestaltung an verschiedene Gruppen verteilt und eher beratende Funktion wahrnimmt. Die Lehrperson muss allerdings über ein gutes Selbstbewusstsein verfügen, wenn sie als *teacher-in-role* agiert und auch deutlich signalisieren, wenn sie ihre Rolle wieder verlässt.

Was den hohen Zeitfaktor für Rollenspiele betrifft, so wird die benötigte Zeit in dem Maß geringer werden, in dem die Akteure Erfahrungen mit Rollenspielen sammeln und gewisse Routinen entwickeln. Dass ein Rollenspiel normalerweise von der Kopräsenz mehrerer Personen in einem Raum ausgeht, die diesen Raum als Spielort etwa in Aufwärmübungen erschließen, ist der Regelfall, trifft aber im Falle digitaler Interaktionen nicht zu. Der digitale Raum ist allerdings nicht der Regelfall für szenische Interaktionen, schließt diese aber auch nicht aus. Zweifelsohne ist die Qualität eines Rollenspiels von der Qualifikation der Spielleitung und von den sprachlichen und interaktionellen Fähigkeiten der Akteure abhängig. Man kann allerdings auch gerade im fremdsprachlichen Anfangsunterricht gelungene Rollenspiele durchführen, die dann aber stärker an die Dialoge des Lehrbuchs oder an pantomimische und nonverbale Ausdrucksformen gekoppelt sind. Ein gewisses Risiko besteht zweifelsohne auch darin, dass das Rollenspiel „zu sehr als Unterhaltung oder Spielerei aufgefaßt“ (van Ments 1998: 24) wird. Um dem entgegen zu wirken, ist es besonders wichtig, dass im Laufe der Vorbereitung auf das Rollenspiel eine ausgeprägte Spielbereitschaft erzeugt wird, welche auch eine die Ernsthaftigkeit des Spiels garantierende Rollenidentifikation miteinschließt. Selbst wenn ein Rollenspiel dann doch einmal in Spielerei ausartet, ist dies bei Weitem kein Grund, die Sinnhaftigkeit als solches in Frage zu stellen, zumal ein solches Ausdriften ja auch in Alltagssituationen durchaus passieren kann. Die Möglichkeit des „Scheiterns“ eines Rollenspiels sieht auch Andreas Nieweler keineswegs als hinreichenden Grund, deswegen darauf zu verzichten. Immerhin bietet es doch den Lernern die Möglichkeit, in geschütztem Rahmen sprachlich zu handeln. Da das Rollenspiel im Anschluss mit der Gruppe evaluiert wird, entfaltet sich grade darin nach Ansicht Niewelers der Wert dieser pädagogischen Methode (vgl. Nieweler 2006: 72).

Die Gefahr, dass ein Rollenspiel nicht genügend „solide Theorien und Fakten“ berücksichtigt und außerdem nicht zur Erweiterung des Wissenshorizonts der Schülerinnen und Schüler beitragen könnte (vgl. van Ments 1998: 24), kann leicht gebannt werden, indem z.B. im Vorfeld des Rollenspiels neue Inhalte vermittelt werden, die dann im Rollenspiel vertieft und sogar noch ausgebaut werden. Das Rollenspiel kann, wenn im Vorfeld bestimmte sprachliche Strukturen und Inhalte teilweise festgelegt werden, die zur Anwendung kommen sollen, gerade zur Festigung neu eingeführter Theorien und Fakten beitragen.

## **8. Ein Ansatz zur Implementierung ganzheitlicher Lehr- und Lernmethoden im Fremdsprachenunterricht in Schule und Hochschule**

### **8.1 Grundprämissen**

Am Ende dieses Beitrages soll ein Ansatz zur Implementierung ganzheitlicher Lehr- und Lernmethoden in Schule und Hochschule vorgestellt werden, den die Verfasserin während ihrer Tätigkeit an verschiedenen Hochschulen, zuletzt an der Europa-Universität Flensburg (EUF), erprobt und weiterentwickelt hat. Die Grundidee für die Entwicklung dieser Konzeption beruht auf der Tatsache, dass ganzheitliche Lehr- und Lernformen an deutschen Schulen und Hochschulen nach wie vor eher ein Nischendasein fristen. Rollenspiele

kommen in der Praxis der Lehramtsausbildung für Fremdsprachenlehrer und -lehrerinnen in Deutschland kaum vor. Einen erheblichen Nachholbedarf diesbezüglich stellen beispielsweise auch Haack/Surkamp (2011) und Elis/ Haack/Mehner (2015) fest. Wenn ganzheitliche Lehr- und Lernformen in der universitären Ausbildung von Lehramtskandidaten jedoch nicht vorkommen, werden sie natürlich auch nicht im Schulunterricht implementiert. Da ein Fremdsprachenlehrer oder eine Fremdsprachenlehrerin sich aber heute – nicht zuletzt wegen der schier unerschöpflichen medialen Möglichkeiten – immer mehr unter Zugzwang sieht, einen abwechslungsreichen, innovativen Unterricht zu gestalten, der auf Dauer eine hohe Lernbereitschaft und Motivation der Schülerschaft zu gewährleisten imstande ist, wachsen auch die Ansprüche an die Lehrperson kontinuierlich weiter.

Nicht zuletzt aufgrund teilweise erheblicher sozialer Verwerfungen in der heutigen Gesellschaft ist der Lehrer nicht nur in seiner Fachkompetenz gefordert, sondern muss oftmals Aufgaben eines Psychologen oder Sozialarbeiters verrichten, gleich welches Fach er unterrichtet. Angesichts der zunehmenden Fragmentierung unserer Gesellschaft in soziale Gruppen und partikulare Interessen fällt es nicht leicht, den Überblick zu behalten. Zudem bietet die offene Gesellschaft zahlreiche Zukunftsoptionen, die in ihrer Vielfalt für Jugendliche und junge Erwachsene schier unüberschaubar anmuten. Nicht zuletzt aus diesen Gründen erscheint ein Fremdsprachenunterricht, der ein ganzheitliches Methodenrepertoire vorsieht, ein probates Mittel, um zur fachlichen, aber auch zur persönlichen Entfaltung von Schülerinnen und Schülern beizutragen. Schule muss heute den ständig wachsenden Anforderungen, die eine heterogene Schülerschaft mit sich bringt, mit neuen Ansätzen begegnen, die „Inklusion“, „Diversität“ und „Binnendifferenzierung“ nicht nur als Labels benutzen, sondern auch mit Leben erfüllen. Will man als Lehrender in Schule oder Hochschule sein Publikum erreichen, empfiehlt es sich durchaus, ausgetretene Pfade zu verlassen und neue zu erproben, die noch nicht oder nur unzureichend in unserem (Hoch-)Schulsystem verankert sind. Nicht unerhebliche zusätzliche Herausforderungen für den Fremdsprachenunterricht stellen auch die Implikationen der Digitalisierung dar. Bedingt durch die Corona-Pandemie führte ich – aller Zweifel zum Trotz – das hier entwickelte Konzept eines ganzheitlichen Fremdsprachenunterrichts im Jahr 2020/21 erstmals in digitaler Form durch und kam zu dem Ergebnis, das manches zwar anders als geplant verlief, aber erstaunlicherweise vieles möglich war. Die Digitalität wird bei der hier beschriebenen Konzeption daher teilweise mitberücksichtigt.

Wenn man zu Beginn eines fremdsprachendidaktisch ausgerichteten Hochschulseminars erklärt, dass man in diesem Rahmen ganzheitliche, spielerische, interaktive Formen wie Wettspiele, Rollenspiele im Stil von Talkshows, politischer Diskussion oder Werbespots erproben möchte, fallen die spontanen Reaktionen zumeist gemischt aus: Der eine Teil der Teilnehmer reagiert hochofrenet über die Perspektive einer willkommenen Abwechslung im Vergleich zu den üblichen Lehr- und Lernformen des universitären Kanons. Der andere Teil ist zwischen Skepsis und Ablehnung hin- und hergerissen. Er hält diese Art des Unterrichtens für unseriös, unwissenschaftlich und zu spontan. Dieser letztere Teil macht sich auch von Anfang an große Sorgen, ob er in einem so gearteten Seminar denn auch genug lernen würde. Es sind oftmals intellektuellanspruchsvolle, eher introvertierte Personen, die die Aussicht, „schauspielern“ zu müssen, abschreckend finden und befürchten, zu viel von ihrem Inneren preisgeben zu müssen. Diese Gruppe hält das geplante Vorgehen möglicherweise auch generell für unprofessionell, weil sie von der fälschlichen Annahme ausgeht, man müsse eine schauspielreife Leistung abliefern und am Ende womöglich noch vor einem großen externen Publikum spielen.

Es gilt also im Hochschulseminar zunächst die Zweifel an der Legitimierung und Effektivität ganzheitlicher Unterrichtsmethoden *per se* zu zerstreuen. Dabei muss auch unmissverständlich geklärt werden, dass es hierbei weder um Waldorfpädagogik noch um eine wie auch immer geartete alternative Pädagogik gehen soll, sondern um Möglichkeiten, mit Hilfe des Spiels in mannigfachen Ausprägungen (vom Wettkampfspiel bis zum Rollenspiel) die Leistungsmotivation im Fremdsprachenunterricht zu erhöhen und auf diese Weise eine höhere Nachhaltigkeit des Gelernten zu erzielen. Ausgehend von der Annahme, dass seit der kommunikativen Wende zahlreiche Dialoge in Lehrbüchern auftreten, die aufgrund der fehlenden Einbettung in einen größeren kommunikativen Kontext recht artifiziell anmuten (vgl. Elis 2015: 90), erscheint es sinnvoll, durch spielerische Verfahrensweisen, Schülerinnen und Schüler in „Sprachnotsituationen“ (Tselikas 1999) zu versetzen, die sie zu sprachlichem Handeln zwingen, das noch dazu authentischem Sprechhandeln sehr ähnlich ist. Um den Redeanteil von Schülerinnen und Schülern ebenso wie von Studierenden im Seminar zu erhöhen, ist deren Aktivierung vonnöten und damit einhergehend auch die Implementierung eines anderen Verständnisses von der Rolle der Lehrperson als Berater(-in).

## **8.2. Methodisches Vorgehen im Hochschulseminar**

Um die Fiktion zu durchbrechen, dass es sich bei ganzheitlichem Fremdsprachenunterricht bzw. dessen Vermittlung um eine unseriöse Alternativmethode ohne Legitimation handelt, wird ein Hochschulseminar, das diese Art der Fremdsprachendidaktik lehren möchte, sinnvollerweise in einen Theorie- und in einen Praxisanteil aufgeteilt. Zentral für die Konzeption des Seminars ist ein Brückenschlag zwischen Theorie und Praxis des

Lehramtsstudiums. Ausgangspunkt des Seminars ist die Annahme, dass ein effizienter Fremdsprachenunterricht nur möglich ist, wenn theoretisches Wissen, das die Studierenden an Universitäten erwerben, auch mit den Fachanforderungen der Schulpraxis sinnvoll kombiniert wird. Von vornherein ist die Verschmelzung von Fachwissenschaft und Fachdidaktik ebenso ein Ziel des Seminars, wie die Verschmelzung von theoretischen Methoden und ihre praktische Anwendung und Erprobung im Seminar selbst.

Im Seminar werden daher zunächst wichtige Themen des Curriculums für eine bestimmte Fremdsprache in einem bestimmten Bundesland untersucht und unter fachwissenschaftlichen Gesichtspunkten unter die Lupe genommen. Exemplarisch wurden hier die *Fachanforderungen Französisch* des Landes Schleswig-Holstein zunächst im Hinblick auf die kommunikativen Fähigkeiten analysiert, die im Französischunterricht vermittelt werden sollen, nämlich Hörverstehen, Hör-Sehverstehen, Leseverstehen, Sprechen, Schreiben und Sprachmittlung. Interessanterweise werden als geeignete Kommunikationsanlässe und Textsorten in der Sekundarstufe I für das Hörverstehen und Hör-Sehverstehen *le français en classe, présentation, jeux de rôles und récit* genannt (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch* 2015: 21). Neben der monologischen Präsentation und der monologischen Erzählung steht also ausdrücklich das Rollenspiel. Auch für das Sprechen werden Rollenspiel und *simulation globale* als geeignete Kommunikationssituationen genannt (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch* 2015: 23). Für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II werden ausdrücklich kooperative und projektorientierte Arbeitsformen gefordert (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch* 2015: 42) und im Rahmen der didaktischen Leitlinien Kriterien wie Handlungsorientierung, Interaktivität, Performanz und Öffnung des Unterrichts auf außerschulische Lernorte hin postuliert (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch* 2015: 45). Während bei den Kompetenzen eine interkulturelle kommunikative Kompetenz neben einer funktionalen Kompetenz sowie eine Text- und Medienkompetenz gefordert werden (Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch* 2015: 48), sucht man die von Schewe (2011, 2017) und Hallet (2015) geforderte performative Kompetenz, die letztendlich ja auch jede Alltagssprachliche Kommunikationssituation in der Muttersprache erfordert, vergeblich.

Als zu behandelnde Themenbereiche für den Französischunterricht in der Sekundarstufe II in Schleswig-Holstein werden folgende genannt: *Être jeune adulte dans la société moderne, Défis et visions de l'avenir, La France – l'histoire et la vie culturelle et politique, La francophonie et la langue française, La France et l'Allemagne* (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*: 65). Aufgabe der Studierenden ist es zunächst, ihre theoretischen fachwissenschaftlichen Kenntnisse – in diesem Falle der französischen Sprachwissenschaft – gewinnbringend auf einzelne Themen des Lehrplans anzuwenden. Gegenstände der linguistischen Perspektivierung wären etwa die Diskussionen um die französische Sprache, die Sensibilisierung für den Unterschied zwischen gesprochener und geschriebener Sprache, die Differenzierung verschiedener Textsorten, Grundlagen der Pragmatik, aber auch theoretisch fundierte Übungen zur Stilistik und Textproduktion bzw. zur Verbesserung der französischen Aussprache und Intonation. Beispielsweise bieten sich für die Behandlung von Utopien und Zukunftsvisionen der Konditional und der Bedingungsatz an. Für die *concordance des temps*, insbesondere der Tempora der Vergangenheit, bieten sich literarische Texte an, wobei hier durchaus auch Bühnenwerke verwendet werden können, in denen sich beispielsweise der Botenbericht (z.B. *le récit de Thérèse* aus Racines *Phèdre*) findet, welcher Ereignisse der Vergangenheit monologisch resümiert. Um den korrekten Einsatz der Tempora der Vergangenheit zu üben, sind Erzählspiele hilfreich, bei denen etwa Märchen von Charles Perrault zum Einsatz kommen könnten. Auch für die Betrachtung des Themenbereichs der deutsch-französischen Beziehungen kommt aus sprachwissenschaftlicher Perspektive die Beschäftigung mit den Zeiten der Vergangenheit in Frage. Hier lassen sich beispielsweise Romane oder Erzählungen von Zeitzeugen verwenden, um gegebenenfalls in einem Akt des *creativewriting*, kleine Textfragmente für ein Rollenspiel mit stärkeren textuellen Vorgaben zu nutzen.

Nachdem den Studierenden anhand von Einblicken in die Curricula verdeutlicht wurde, dass Rollenspiele, Interaktionen und Verfahren kreativer Textproduktion für Sprechen und Schreiben explizit gefordert werden ebenso wie Unterrichtsbeiträge in Form von Rollenspielen, szenischen Darstellungen und Minidebatten (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*: 37), erscheint eine Beschäftigung mit Rollenspielen und Formen szenischer Darstellung institutionell abgesichert. Dasselbe gilt auch für die explizit geforderte Beschäftigung mit Chansons als integralem Bestandteil des *patrimoine culturel français* (vgl. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein 2015: *Fachanforderungen Französisch. Allgemein bildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*: 21, 23), deren didaktisches Potential weit über die bloße Verwendung als Lückentexte oder als Hörverstehensübung hinausgeht (vgl. Neis 2016, 2019, 2021;



Falkenhagen/Volkman2019, Willems2019), können sie doch beispielsweise Impulse für ein anschließendes Rollenspiel setzen.

Im Anschluss an die fachdidaktische Legitimation der Befassung mit spielerischem Lernen etwa im Rollenspiel sowie der Zuordnung von fachwissenschaftlichen Problemen zu Themenbereichen des Lehrplans erhalten die Studierenden einen Überblick zum Konzept des ganzheitlichen Lernens, welches einerseits historisch fundiert ist, andererseits aber auch Bezüge zu den – im modernen Fremdsprachenunterricht – so zentralen Postulaten wie Handlungsorientierung, Lernerorientierung oder Prozessorientierung herstellt. Dabei werden die Studierenden auch nach ihren eigenen Erfahrungen als Schüler oder Schülerin mit ganzheitlichen Lernformen befragt. Nur in seltenen Fällen berichten sie von Unterrichtsstunden, die auf Rollenspielen, Interaktionen, szenischen Verfahren, Standbildern oder vergleichbaren Lernformen basierten.

Das Konzept der „Ganzheitlichkeit“, das im Sinne Pestalozzis ein Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ postuliert, möchte den traditionell vornehmlich auf die kognitive Seite des Lernens orientierten Fremdsprachenunterricht durch eine Unterrichtsform ergänzen, die Unterricht flexibler und primär schülerzentriert gestalten möchte. Im Sinne Manfred Schewes (vgl. Schewe 1993: 8), der das Konzept der Dramapädagogik aus Großbritannien nach Deutschland importiert und dort zunächst für den Englischunterricht fruchtbar gemacht hat, tritt im ganzheitlichen Unterricht zu Pestalozzis Lernen mit „Kopf, Herz und Hand“ auch noch das Lernen mit dem „Fuß“ dazu, um die kinästhetische Dimension des Lernens, die in traditionellen kognitivistisch orientierten Lehr- und Lernformen vernachlässigt wird, nicht zuletzt entsprechend den Ergebnissen der modernen Hirnforschung und Neurodidaktik (vgl. Spitzer/Herschowitz2020) im Sinne einer interhemisphärischen Balance zu fördern. Ganzheitliches Unterrichten beschreitet im Vergleich zu konventionellen Unterrichtsmethoden neue Wege und stellt eine große Herausforderung im Hinblick auf Kreativität und Organisation seitens der Lehrenden und Lernenden dar. Im Sinne von Howard Gardners Theorie der multiplen Intelligenzen (vgl. Gardner 1983; 1999) sollen Methoden des Lehrens und Lernens erprobt werden, welche unterschiedliche Typen von Lernern ansprechen und neben kognitiven Aspekten auch emotionale und kinästhetische Dimensionen berücksichtigen (vgl. Sarter 2006: 65).

Den Studierenden gegenüber wird verdeutlicht, dass sie in diesem Seminar Lernen im Fremdsprachenunterricht in einem ganzheitlichen Sinne als eine Kombination aus affektiven und kognitiven Elementen begreifen sollen, wobei Gefühl und Intellekt als zentrale Komponenten gleichermaßen zu berücksichtigen sind. Daraus resultiert für die Unterrichtsgestaltung der Wechsel zwischen Anspannung und Entspannung sowie zwischen sprachlichen und nicht-sprachlichen Interaktionen. Dabei ist insbesondere auch die Rolle der nonverbalen Kommunikation zu beachten, die im traditionellen Fremdsprachenunterricht in der Regel äußerst stiefmütterlich behandelt wird (vgl. Surkamp2016). Aufgrund dieser Prämissen ergibt sich die Notwendigkeit einer abwechslungsreichen Unterrichtsgestaltung, die multisensoriell orientiert ist, also verschiedene Sinne anspricht, unterschiedliche Präferenzen von Lernern anspricht, vom fremdsprachlichen Sudoku-Rätsel für den logisch-rationalen Typ über die Mindmap für den visuellen Typ bis hin zum Rollenspiel für den Lerner mit kinästhetischen Vorlieben. Für eine erfolgreiche Vermittlung von Unterrichtsinhalten werden die besondere Relevanz der emotionalen Ansprache der Schüler und die Notwendigkeit einer angenehmen Lernatmosphäre hervorgehoben. Nicht zuletzt sollen Aufgaben auch eine Bedeutung für die Lebenswelt der Schülerinnen und Schüler besitzen – ein Ansinnen, welches allerdings beispielsweise in der Zusammenstellung der zu behandelnden Themenbereiche für die Sekundarstufe II in den *Fachanforderungen Französisch* für Schleswig-Holstein durchaus widerspiegelt.

Der erste (kürzere) Teil des Seminars ist theoretischen Aspekten und Hintergründen vorbehalten. Nach der Begutachtung des Curriculums, sowohl im Hinblick auf interaktive Lernformen als auch im Hinblick auf Themenbereiche, werden die Studierenden theoretisch auf die bevorstehende Lehr- und Lernpraxis vorbereitet. Dazu erfolgen zunächst Lektüren zur Rolle des Spiels im institutionellen Lernen und zu einer spielpädagogischen Perspektivierung. Bezeichnenderweise findet sich in einer aktuellen Ausgabe der Zeitschrift *Forschung & Lehre* (28. Jahrgang. 4/21), die primär der Relevanz des Spiels für die Wissenschaft gewidmet ist, ein Artikel zum Thema „Unterschätzte Ressource. Vom Spielen in der Wissenschaft“ von Mariella Stockkamp und Dieter Frey mit dem Tenor: „Spiel und Spaß widersprechen exzellenten Leistungen und Innovationen nicht“ (Stockkamp/Frey 2021: 270). Allein die Notwendigkeit, eine solche Feststellung zu äußern, zeigt, wie sehr die Vorstellung vom Spiel als Freizeitbeschäftigung und Gegensatz zu seriöser (wissenschaftlicher) Arbeit verbreitet ist. Diese Bedenken treten auch in ganzheitlich orientierten Seminaren auf. Um sie zu zerstreuen, ist es notwendig, zu Beginn im Theorieteil über Rolle und Funktion des Spiels, seine Relevanz für die Entwicklung des Kindes, das kindliche Lernen sowie die Lernbereitschaft und Motivation des Kindeseinzugehen. Da die Fachliteratur zum Thema „Spiel“ sehr facettenreich ist und eine Fülle verschiedener Theorien (vgl. Scheuerl 1959, Döring 1997) und Vorschläge für praktische Umsetzungen von Spielen für unterschiedliche Altersklassen und Kontexte vorliegt, erscheint es sinnvoll, wie Sabine Döring in ihrem sehr hilfreichen Werk *Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens* (1997) vorschlägt, die Sichtweisen in den

Vordergrund zu stellen, die „exemplarisch beleuchten, daß Spiel ein ganzheitliches Kulturphänomen darstellt“ (Döring 1997: 36). Die Bedeutung des Spiels für die Kultur des Menschen hat bereits Friedrich Schiller in seiner Abhandlung *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen* (Schiller [1795] 1965: 15. Brief: 63) entdeckt. In Schillers Anthropologie verbinden sich in diesem Werk einerseits der Bildungs- und andererseits der Spielgedanke:

[...] der Mensch spielt nur, wo er in voller Bedeutung des Wortes Mensch ist, und er ist nur da ganz Mensch, wo er spielt. (Schiller [1795] 1965: 15. Brief: 63)

Der Kerngedanke, der in diesem Zitat zum Ausdruck kommt, ist der der Freiheit, da sich im Spieltrieb für Schiller jene freie „Bewegung, die sich selbst Zweck und Mittel ist“ (Schiller [1795] 1965: 27. Brief: 121) äußert.

Zu Recht verweist Sabine Döring in ihrer Darstellung der Relevanz des Spielens für Lernprozesse auf die Aktualität dieses klassischen Bildungsbegriffes für die heutige Gegenwart. Sie erklärt, dass nach Schillers Auffassung „der Mensch erst im zweckfreien Spiel zu sich selber finden kann, und daß im Zusammenhang mit dieser Zweckfreiheit erst Lernen und (ästhetische) Bildung möglich werden, die ihrerseits wiederum die Voraussetzung für eine humane Gesellschafts- und Kulturentwicklung darstellen“ (Döring 1997: 37). In Schillers Auffassung verbinden sich somit Spiel und Bildung als ästhetische Erziehung. Als Konsequenz dieser klassischen Bildungsauffassung postuliert Döring die Notwendigkeit, „existierende Bildungseinrichtungen als pädagogisch ausgestaltete Lebens- und Bildungsräume des lernenden Menschen vom Spielgedanken her zu entwerfen“ (Döring 1997: 37).

Diesem Postulat folgt auch die Konzeption dieses Hochschulseminars. Zu Beginn des theoretischen Teils des Seminars werden daher kulturphilosophisch-anthropologische Grundprämissen der Fragestellung, welche Relevanz das Spiel für die Entstehung der Kultur besitzt, vorgestellt. Dabei wird auf Schiller verwiesen und insbesondere auf Johan Huizingas berühmtes Werk *Homo ludens* (1956), welches den Nachweis anzutreten versucht, dass alle Kultur ihren Ursprung im Spiel hat. Auch wenn das Seminar nicht den Rahmen bietet, kulturphilosophisch-anthropologische Ansätze zur Rolle des Spiels in der Pädagogik *in extenso* zu behandeln, erscheint es doch sinnvoll, Huizingas Text in kleinen Auszügen zu lesen und zu diskutieren. Huizinga betont die Vielzahl an Funktionen, die das Spiel wahrnehmen kann. So dient es z.B. zum Ausagieren des Nachahmungstriebes, zur Entspannung oder zur Übung in Selbstbeherrschung. Es fördert die Lust am Wettbewerb, vermag ebenso der Abregung schädlicher Triebe zu dienen wie unseren Bewegungsdrang zu ergänzen, unerfüllbare Wünsche zu befriedigen und nicht zuletzt unsere Persönlichkeit zu stärken (vgl. Huizinga [1956] 2004: 10). Gerade im Rollenspiel wird es möglich, zumindest für die Dauer des Spiels unerfüllbare Wünsche zu befriedigen, indem man z.B. in die Rolle eines einflussreichen Politikers, Wirtschaftsmagnaten oder großen Künstlers schlüpft. Die fiktive Welt des Rollenspiels wird damit für einen kurzen Moment zur „Traumfabrik“. Die Stärkung der Persönlichkeit als Ziel des Spiels im Allgemeinen konvergiert mit dem Anspruch der Bildungsstandards der KMK, dass von Schule eine persönlichkeitsstärkende Wirkung ausgehen soll. Huizinga würdigt das Spiel als eine soziale Struktur; es beruht „auf einer gewissen Verbildlichung der Wirklichkeit durch Umsetzung in Formen des lebendig bewegten Lebens“ (vgl. Huizinga [1956] 2004: 12). Durch diese Art der Auseinandersetzung mit realem Alltagshandeln wird das Spiel zu einem „Faktor des Kulturlebens“ (vgl. Huizinga [1956] 2004: 12). Ebenso wie Schiller empfindet Huizinga das Spiel als freies Handeln und als Ausdruck der Freiheit.

Auch wenn das Spiel für seine Kritiker vor allem als überflüssig erscheint, als etwas Freiwilliges, etwas, das keine Pflichterfüllung darstellt und scheinbar zum eigentlichen Leben im Gegensatz steht, betont Huizinga, dass bereits das Kind im Spiel genau weiß, dass es „bloß so tut“ und dass das, was es tut, „bloß zum Spaß“ ist (vgl. Huizinga [1956] 2004: 16). Ein Charakteristikum des spielerischen Erlebens ist aber auch gerade der „heilige Ernst des Spiels“ (vgl. Huizinga [1956] 2004: 17). Wenn die Darsteller etwa bei einem Rollenspiel tief in die Handlung eintauchen und möglicherweise in einen schier unlösbaren Konflikt verstrickt sind, widmen sie sich dem mit einer großen Ernsthaftigkeit. In diesen Momenten wird die Fiktion des Spiels zur gefühlten Wirklichkeit. Wesentliche Charakteristika sind seine Abgeschlossenheit und Begrenztheit, findet es doch in einem eng umrissenen Rahmen unter bestimmten Voraussetzungen, Regeln und Prämissen statt, die im Vorfeld erläutert und vereinbart werden. Am Ende des Spiels kehrt man dann wieder aus diesem willkommenen Intermezzo in den Alltag zurück. Dies ist bei Rollenspielen sehr wichtig zu beachten, da für die Beteiligten klar sein muss, wann der Schutzraum der Fiktion verlassen wird und wann die Beteiligten wieder ihre üblichen sozialen Alltagsrollen übernehmen. Dies ist auch besonders wichtig, wenn die Lehrperson an einem Rollenspiel als *teacher-in-role* selbst teilnimmt, weil klar sein muss, wann sie vom Mitspieler wieder zur Seminarleitung mutiert.

Sehr nützlich gerade für den ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht ist die Tatsache, dass Spiele *per se* wiederholbar sind, wenn auch mit bestimmten Varianten. Huizinga konstatiert, dass sich Spiele oftmals durch das Vorhandensein einer immer wiederkehrenden Struktur, eines Refrains, einer bestimmten Reihenfolge

kennzeichnen lassen (vgl. Huizinga [1956] 2004: 18). Der Fremdsprachenunterricht profitiert nicht zuletzt auch deshalb vom Spiel, weil ihm eine gewisse Spannung innewohnt, eine Ungewissheit des Ausgangs, die es besonders attraktiv erscheinen lässt und die insbesondere in sportlichen Wettkämpfen (vgl. Huizinga [1956] 2004: 19), welche man aber leicht mit Grammatik-Spielen (vgl. Even 2003) kombinieren kann, auftritt.

Im Anschluss an die kulturalanthropologische Verankerung des Spiels als Ursprung der Kultur wird kurz Bezug auf die kognitionspsychologische Konzeption Jean Piagets genommen, der die kindliche Entwicklung als Ausfaltung der kindlichen Intelligenz durch das Spiel beschreibt (vgl. Piaget 1947). Es folgt ein Überblick über die Merkmale des Spiels aus entwicklungs- und lernpsychologischer Sicht (in Anlehnung an Döring 1997) und die Konsequenzen für eine Spieldidaktik im Zuge eines ganzheitlichen Unterrichts. Dabei wird das Potential des Spiels im Sinne von Schüleraktivierung und Lernerzentrierung hervorgehoben und auch der damit einhergehende Wandel des Bildes der Lehrperson hin zum Spielbegleiter. Wesentlich erscheint zudem der Verweis auf das psychologische Potential des Spiels, welches auch als Mittel der Reduktion von Angst und von Sprechhemmungen zu fungieren vermag. Nicht verschwiegen werden aber auch mit dem Spielen verbundene Ängste im Hinblick auf ein potentiell „Scheitern“ des Spiels, auf Schwierigkeiten der Auffindung oder Erfindung geeigneter Spiele bis hin zur Angst der Lehrperson vor einem möglichen Verlust der eigenen Autorität (vgl. van Ments 1998: 24).

Im Seminar wird auch ein kurzer historischer Abriss zur Geschichte der Kindheit und zur Rolle des Spiels in pädagogischen Konzeptionen geliefert, wobei insbesondere die Reformpädagogik, die dem freien Erleben der Kinder, ihrer Selbstwirksamkeit und ihren Rechten breiten Raum einräumt, näher betrachtet wird. Zudem wird darauf verwiesen, dass zunehmend in den siebziger Jahren des letzten Jahrhunderts eine Verankerung des Spiels in der Schule als Basis des sozialen Lernens postuliert wurde (vgl. Daublebsky 1973), was selbstverständlich auch als Reflex der politischen Bestrebungen der Achtundsechziger und ihrer liberalen, antiautoritären Sicht auf das Kind und als Reaktion auf die politische Spannungssituation des „Kalten Krieges“ sowie die zunehmende Fragmentierung der Familie als Keimzelle der bürgerlichen Gesellschaft zu interpretieren ist. Vor diesem Hintergrund ist insbesondere auch die Würdigung des Spiels in der Schule als Simulation und Modell der Wirklichkeit zu verstehen, in der man unterschiedliche soziale Rollen erproben kann.

Wichtig für die Anbahnung des Spielens im Seminar und danach in der Schule ist die In-Bezugsetzung zum Curriculum (*Fachanforderungen*) bzw. die Erklärung der Relevanz des Spielens für das Lernen. Es geht nicht um das Spielen um des Spielens willen, sondern um die Implementierung des Spiels als praktische Seite der Lehrtätigkeit, die nicht im luftleeren Raum erscheint. Die Implementierung des Spiels im Seminar unterliegt einer festen Struktur, die sich in 4 Phasen gliedern lässt, welche jeder Seminarteilnehmer bei seinem Entwurf berücksichtigen muss: Nach einer ersten Phase der Planung erfolgt eine Phase der Präsentation, als drittes die der Aktion und am Ende eine Phase der Reflexion (und Evaluation) (vgl. Döring 1997: 127). Um zu vermeiden, dass die Teilnehmer in das Spiel „hereinstolpern“ und um einen reibungslosen Ablauf zu gewährleisten, muss in der Planungsphase eine feste Struktur ebenso erarbeitet werden wie diverse Medien und Materialien zusammengestellt werden müssen, die für das Spiel benötigt werden. In der Phase der Präsentation müssen die Abläufe und Spielregeln möglichst klar vermittelt und die Möglichkeit für Rückfragen eröffnet werden. In der Phase der Aktion gilt es für die Lehrperson, sich entweder in der Rolle als Lernberaterin zurückzunehmen oder z.B. bei einem Rollenspiel aktiv mitzuwirken, sei es in einer Rolle als Mitspielerin oder als Regisseurin. Die Phase der Reflexion und Evaluation ist sehr wichtig, um die Studierenden bzw. Schülerinnen und Schüler etwa nach einem Rollenspiel wieder ins Hier-und-Jetzt zurückzuholen und um gemeinsam den „Mehrwert“ des Spiels, seine positiven und negativen Aspekte bzw. Probleme bei Verständnis und Umsetzung zu diskutieren. Damit wird verhindert, dass dem Spiel als eine „nette“ Auflockerung des Unterrichtsin Schule und Hochschule sowie als „Lückenbüßer“ für Vertretungsstunden und letzte Stunden vor den Ferien ein reines Nischendasein jenseits von „ernsthaftem“ Unterricht zugewiesen wird. Studien (z.B. Einsiedler 1994) belegen, dass durch Spielen bessere Lernergebnisse erzielt werden als bei herkömmlichen Unterrichtsformen.

Im Seminar wird den Studierenden eine Systematik von Spielen in Anlehnung an Döring (1997) vorgestellt. Die Studierenden können frei wählen, ob sie z.B. Geselligkeitsspiele wie Brettspiele, Kartenspiele oder Tanzspiele spielen möchten, die sie für die Fremdsprache adaptieren würden. Außerdem kommen Kontaktspiele in Frage, bei denen die Teilnehmer sich besser kennenlernen können, wie z.B. Personen-Ratespiele im Stil von *Wer bin ich?* oder kooperative Gruppenspiele. Diese Spiele weisen im Hinblick auf das notwendige Vokabular und die erforderliche Idiomatik große Ähnlichkeiten zu Lehrbuchdialogen auf, stellen allerdings eine ungleich spannendere Anwendung solcher Dialoge in Anlehnung an Tselikas'Konzept der „Sprachnotsituationen“ dar. Übrigens können auch Lehrbuchdialoge adaptiert, modifiziert oder sogar mit amüsanten Pointen versehen und zu einem Sketch oder Rollenspiel erweitert werden.

Die Möglichkeiten im Bereich des Darstellenden Spiels sind besonders vielfältig: Sie reichen von Pantomimen, die sehr gut im Rahmen von oder im Anschluss an eine Aufwärmphase zu verwenden sind, über kleine Sketche, einzelne Szenen (auch aus Theaterstücken) bis hin zu kurzen Improvisationen und Rollenspielen, die mehr oder minder vorstrukturiert werden. Außerdem lassen sich mentale Trainingsspiele wie z.B. *Memory* sehr gut verwenden, um in Partnerarbeit Übungen zum Wortschatz spielerisch zu praktizieren. Unterhaltsam sind zudem psychomotorische Trainingsspiele, bei denen es auf Geschicklichkeit ankommt. Solche Spiele bilden einen guten Kontrast zu den genannten mentalen Trainingsspielen. In ihrer Klassifikation nennt Döring dann auch noch Spiele zur Entwicklung sozialer Kompetenz, Spiele mit Neuen Medien und selbsterstellte Spiele (Döring 1997: 214). Im Seminar werden die Studierenden ausdrücklich ermutigt, selbst Spiele zu erfinden bzw. bereits bekannte Spiele zu adaptieren. Eine Vielzahl von Spielen kann auch im digitalen Unterricht praktiziert werden. So können pantomimische Vorführungen in verschiedenen Kacheln des Bildschirms gleichzeitig einen sehr belebenden Einfluss auf die Seminargestaltung ausüben und helfen, Gefühle der Isolation, die unter Pandemie-Bedingungen häufig anzutreffen sind, kurzzeitig zu überwinden. Gemeinsame Aufwärmübungen, wenngleich in verschiedenen digitalen Sphären, können trotzdem ein Gruppengefühl und eine positive Atmosphäre entstehen lassen, welche für ein späteres Rollenspiel von elementarer Bedeutung sind.

Um den kommunikativen Erfolg der Lerner zu gewährleisten, werden die Studierenden dazu angehalten, im Seminar auf einen abwechslungsreichen Methodenmix zu setzen. Das Seminar bietet den Studierenden zur Erprobung verschiedener Methoden einen Schutzraum, in dem sie Bewegungsspiele, Lernspiele, Schnitzeljagden über den Campus, Brettspiele, Quizshows, Erzählspiele, Moderationen von politischen Diskussionen und Talkshows, Gerichtsverhandlungen oder Werbespots mit ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen ausprobieren können. Es können neben mehr oder minder improvisierten Szenen und teilweise improvisierten Rollenspielen auch – von einem theaterpädagogischen Ansatz ausgehend – Szenen aus fremdsprachlichen Theaterstücken gespielt werden. So könnten z.B. der Prozess gegen Jeanne d'Arc in Anlehnung an die Bühnenwerke wahlweise etwa von Shakespeare, Schiller, Shaw, Anouilh und Brecht oder der Prozess gegen Marie-Antoinette nachgespielt werden. Alternativ könnten auch Szenen aus diesen Stücken umgeschrieben, adaptiert und entsprechend vorbereitet werden z.B. durch Internetrecherchen zu einer historischen Figur oder eine thematische Auseinandersetzung in Form von *creativewriting* zur Einstimmung auf die Rolle. Beispielsweise könnte aus Sicht der Bühnenfigur ein kleines fiktives Tagebuch geschrieben werden, wie z.B. „Un jour dans la vie de Marie-Antoinette“. Jeder Studierende entscheidet sich für ein Thema aus den *Fachanforderungen Französisch* (was natürlich auch analog mit anderen Fremdsprachen möglich wäre) und sucht sich ein sprachwissenschaftliches Problemfeld aus, das dazu passt. Dazu überlegt der/die Studierende sich eine Sequenz aus aufeinander aufbauenden Aktivitäten und Spielen.

Die Studierenden sollen nicht nur ein Spiel, sondern eine ganze *Spielkette* entwickeln, die im Hinblick auf die Komplexität der gewählten Spiele *idealiter* eine Progression erkennen lässt. Am Ende der Spielkette sollte vorzugsweise ein Rollenspiel stehen. Für Studierende, die diesbezüglich zurückhaltender sind, besteht aber auch die Möglichkeit, andere interaktive Spielformen wie z.B. ein Quiz durchzuführen. Dazu bieten sich etwa aus dem angelsächsischen Raum stammend die Spiele *Jeopardy*, ein „umgekehrtes“ Quiz aus den USA, bei dem Antworten vorgegeben werden, zu denen die passende Frage formuliert werden muss, und das auch in Deutschland berühmte *Who wantstobe a millionaire?* oder *Der Preis ist heiß*.

Möglicherweise kann im Seminar auch nur ein Teil der entwickelten Spiele erprobt werden. Die gesamte Spielkette wird in einem eher frei konzipierten Unterrichtsentwurf am Ende des Seminars kurz beschrieben und über die Lernplattform *moodle* auch den anderen Studierenden zur Verfügung gestellt, damit diese als Ertrag des Seminars eine Reihe von Spielsequenzen mitnehmen und gegebenenfalls in ihrer späteren Unterrichtspraxis – möglicherweise unter Anwendung von Adaptationen und Variationen – verwenden können. Um einen Überraschungseffekt zu erzeugen, wird kein thematisch orientierter Seminarplan vorgelegt, sondern die Studierenden vereinbaren mit der Lehrkraft im Vorfeld, wie sie die Seminarsitzung gestalten wollen, welches Thema aus dem Lehrplan sie verwenden wollen und welche Spiele sie in welcher Reihenfolge mit welchem Ziel erproben wollen. Zu Beginn des Seminars kündigen die Studierenden dann ihren Kommilitoninnen und Kommilitonen das Thema ihres Unterrichts an. Sie erklären, für welche Klassenstufe sie den Unterricht konzipiert haben und welche Lernziele sie verfolgen. Das Seminar ist dabei ausdrücklich als Raum für kreative Experimente zu verstehen. Dabei soll das „Scheitern“ eines Spiels den Studierenden nicht zum Nachteil gereichen, da primär eine Ermutigung erfolgen soll, auch ungewöhnliche Wege zu beschreiten und wirklich kreativ zu werden.

Im Anschluss an die kurze didaktische Einleitung desjenigen, der die Sitzung gestaltet, mutieren die Kommilitoninnen und Kommilitonen zu Probanden, die an der Durchführung ganzheitlicher, interaktiver Unterrichtsentwürfe (bzw. Auszügen derselben) teilnehmen, die am Ende stets evaluiert und auf ihre Praxistauglichkeit hin überprüft werden. Als Ausgangspunkt kann durchaus eine frontale Einführung in ein Thema geliefert werden, an die sich – etwa anhand einer *Mindmap* – Wortfeldarbeit anschließt. Für ein

Wettspiel werden zwei Teams gebildet, die innerhalb eines gewissen Zeitraums zentrale Vokabeln für das Thema in einen Lückentext einsetzen müssen. In grammatischen Wettspielen werden Teams gebildet, die etwa schnellstmöglich die richtige Form eines Verbs bilden und dabei möglicherweise einen *Parcours* aus Hindernissen im Seminarraum absolvieren müssen. Dabei wird die grammatische Kompetenz mit kinästhetischer Kompetenz kombiniert. Für Grammatik-Wettspiele, die digital durchgeführt werden, empfiehlt es sich, einen *Timer* auf dem Bildschirm laufen zu lassen bzw. *Count-downs* zählen zu lassen.

Bevor am Ende ein Rollenspiel stattfindet, ist es auch möglich, als Einstieg in die Unterrichtseinheit ein Chanson zu wählen, welches z.B. das Thema „Träume und Zukunftsutopien“ beinhaltet wie z.B. *La paix sur terre* oder *La femme est l'avenir de l'homme* von Jean Ferrat oder *Si j'étais président de la République* von Gérard Lenorman oder – aktueller – *Si* von Zaz. Zur Einstimmung kann im Anschluss an das Hören des Chansons auch im Sinne eines synästhetischen Unterrichtskonzeptes ein Bild zum Thema „Träume und Zukunftsutopien“ gemalt werden. Die gemalten Bilder können im Seminarraum oder Klassenraum aufgehängt bzw. im Falle von digitalem Unterricht in die Kamera gehalten werden. Die Bilder werden dann in der Fremdsprache kommentiert, interpretiert und diskutiert.

Soll am Ende der Spielsequenz ein Rollenspiel stattfinden, so sind Aufwärmübungen von besonderer Wichtigkeit, um die Spielbereitschaft der Teilnehmer zu wecken, um ihren Körper und ihre Stimme für die bevorstehende *performance* zu innervieren und die Transformation in das Innenleben einer Figur anzubahnen. Eine Vielzahl geeigneter Aufwärmübungen findet sich z.B. in Broich (1991 & 2020) und Hofer (2018) mit Gruppenspielen zur Selbst- und Fremdwahrnehmung, zur Bewegung im Raum, zum gegenseitigen Kontakt, zum Aufwärmen von Körper und Stimme. Speziell für die Nutzung von Schauspieltechniken im fremdsprachlichen Unterricht eignen sich die *Drama techniques* von Maley/Duff (2005), die eine gute Mischung aus Anspannung und Entspannung, nonverbaler Interaktion und verbaler Interaktion, Pantomime sowie Übungen mit Stimme, Bewegung inklusive der Interaktion mit Gegenständen beinhalten, die sich bereits in zahlreichen Seminaren bewährt haben. Bei der Aktivierung der Stimme kann der Fokus auch auf eine deutliche und korrekte Aussprache gelenkt werden (vgl. Elis 2015: 99), wobei beispielsweise mit Modulationen der Stimme in unterschiedlichen Lautstärkebereichen, mit verschiedener Intensität und im Stile von Regieanweisungen oder Spielanweisungen in einer musikalischen Partitur unterschiedliche Arten des vokalen Ausdrucks geübt werden können. So kann z.B. ein und derselbe Satz geflüstert, gehaucht, einschmeichelnd, drohend, lustig, ernst, bedeutungsvoll oder beiläufig intoniert werden. Derselbe Satz kann als Aussage, Frage oder Befehl intoniert werden. Dazu können nonverbale Elemente treten, die im Fremdsprachenunterricht ebenso sehr vernachlässigt werden (vgl. Surkamp 2016) wie die Aussprache, aber für eine möglichst authentische, nahezu muttersprachliche Art der Kommunikation unerlässlich sind.

Nach der Aufwärmphase gilt es, die Grundlagen des geplanten Rollenspiels vorzustellen. Für die Durchführung von Rollenspielen empfiehlt sich als theoretischer Hintergrund insbesondere die Lektüre von Kempe/Winkelmann (1998), van Ments (1998), Küppers/Schmidt/Walter (2011) sowie Surkamp/Hallet (2015). Unter Umständen wird die Gruppe (je nach Größe) in zwei oder mehrere Untergruppen eingeteilt, die zu einem bestimmten Thema ein Rollenspiel mit unterschiedlicher Verlaufsvorgabe und unterschiedlichen Figuren planen. Der Studierende, der die Sitzung gestaltet, muss vorher genau planen, welche Ansichten oder Meinungen zu bestimmten Themen in dem Rollenspiel oder den Rollenspielen aufeinandertreffen sollten. Dazueignen sich beispielsweise Diskussionen über Umweltschutz versus Wirtschaftsinteressen, Umgang mit einzelnen Gruppen der Bevölkerung im Hinblick auf die Priorisierung von Impfstoff angesichts der Corona-Krise, Modelle der Integration Geflüchteter, Pro und Contra Wehrpflicht, Pro und Contra Abtreibung, Verwendung gendergerechter Sprache oder Vor- und Nachteile von Sprachpflegeinstitutionen und ihr Einfluss auf den Sprachgebrauch. Der jeweilige Spielleiter wird aber nicht nur inhaltliche Vorgaben machen und die Figurenkonstellation vorbereiten, sondern auch im Hinblick auf die Anwendung der Fremdsprache Anweisungen erteilen. So wird die Spielleitung beispielsweise, wenn es um das Thema *Défis et visions de l'avenir*, also um Herausforderungen und Visionen für die Zukunft geht, unter Umständen verlangen, dass jeder Teilnehmer mindestens einen Bedingungssatz verwenden muss und dass möglichst viele Konditional-Formen benutzt werden, die zuvor in Grammatik-Spielen geübt wurden.

Für die Durchführung des Rollenspiels werden sinnvollerweise Requisiten verwendet, um eine Atmosphäre von Authentizität zu schaffen. So sollten etwa für einen Streit in einem Restaurant die Tische im Seminarraum mit echten (kalten) Speisen oder Plastik-Imitaten gedeckt sein. Kostüme, ob improvisiert zusammengestellt oder aus einem Theaterfundus entliehen, können das Sich-Hineinversetzen in die Rolle erleichtern und die Spielfreude erhöhen. Es kann für die Herstellung von Bühnenmusik (oder Hintergrundmusik) sinnvoll sein, Instrumente zu verwenden, wobei ausdrücklich auch an solche des Orff-Instrumentariums, an Triangel, Glockenspiel und Trommeln zu denken wäre, deren Handhabung keine allzu ausgeprägten musikalischen Fähigkeiten erfordert, aber es gestattet, viele Teilnehmer „mitzunehmen“ und eine angenehme Atmosphäre zu schaffen. Um z.B. beim Thema „Diskriminierung von Minderheiten“ in einem

Rollenspiel Szenen aus der Oper *Carmen* zu spielen (gegebenenfalls in adaptierter Form) oder vielleicht auch das musikalisch nicht zu anspruchsvolle Dragonerlied aus dieser Oper zu singen, reichen schon Kastagnetten und die genannten Instrumente der musikalischen Früherziehung aus, um für ein angemessenes Kolorit zu sorgen.

Ein Rollenspiel kann auch in Anlehnung an politische Debattierunden und Polit-Talkshows stattfinden und lässt sich sogar unter Pandemie-Bedingungen digital realisieren. Dazu suchen die Gruppen verschiedene digitale Räume auf, ernennen ein Gruppenmitglied zum Sprecher oder Organisator, ein weiteres zum Schriftführer, der eine Art Mini-Skript erstellt, ein weiteres Mitglied kann sich um sprachliche Korrektheit bemühen und Vokabeln sowie Redewendungen nachschlagen. Je nachdem, ob die Spielleitung explizite Vorgaben erteilt hat, ist es auch möglich, dass innerhalb der Gruppe gemeinsam zunächst Einigkeit über den Verlauf des Rollenspiels hergestellt werden muss; je nach Sprachkompetenz kann dann auch z.B. der Schluss des Spiels spontan improvisiert werden. Als Sprache zur Organisation des Rollenspiels sollte nur die Fremdsprache verwendet werden. Die einzelnen Gruppen spielen sich untereinander (auch digital, falls nötig) die diversen Rollenspiele vor. Auf diese Weise gerät jeder Teilnehmer in die Rolle des Spielers und des Zuschauers.

Die Zuschauer werden vor der Begutachtung des Rollenspiels dazu angehalten, auf Vorzüge und Verbesserungsmöglichkeiten zu achten. Bei der Durchführung des Rollenspiels ist im Hinblick auf sprachliche Korrektheit eine gewisse Großzügigkeit des Spielleiters und der Seminarleitung vonnöten, um die Spontaneität und den Spaß am Spiel nicht zu bremsen. Größere sprachliche Mängel können im Zuge der Evaluation des Rollenspiels nochmals näher erörtert werden. Die Evaluation vermittelt zugleich den Rahmen für eine Auswertung der Vor- und Nachteile des Rollenspiels. Im Ergebnis der Reflexion und Evaluation kann es möglich sein, dass bei manchen Spielen Modifikationen vorgenommen werden müssen, wenn sie sich beispielsweise als zu einfach, zu schwer, zu langatmig oder zu spannungsarm erwiesen haben sollten, oder wenn sie womöglich einen zu großen Anspruch an die darstellerischen Kompetenzen stellen. Die Studierenden integrieren auch die Ergebnisse der Evaluation in ihren Unterrichtsentwurf.

## 9. Fazit

In diesem Beitrag wurde gezeigt, wie sehr die „Kopflastigkeit“ von Lernprozessen im Fremdsprachenunterricht und in der Lehramtsausbildung an deutschen Schulen und Hochschulen nach der Berücksichtigung unterschiedlicher Lernertypen und der Integration affektiv-emotionaler Elemente neben rein kognitiven Aspekten verlangt. Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht erscheint in einer Zeit, die für den Fremdsprachenunterricht Handlungsorientierung, Lernerzentrierung und Binnendifferenzierung einfordert, als eine adäquate methodische Antwort. In spiel- und dramapädagogischen Settings lassen sich die Prämissen eines ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts in vielfältiger Weise umsetzen. Diese Art des Unterrichtens erhöht die Sprechanteile der Studierenden bzw. der Schülerinnen und Schüler in signifikanter Art und Weise, versetzt sie in Sprachnotsituationen und ermöglicht es so, gleichsam authentische Bedingungen des Gebrauchs der Fremdsprache zu erzeugen. Spiel- und dramapädagogische Methoden sind sogar im Zeitalter der Digitalisierung möglich, selbst wenn die Beteiligten nur virtuell im gleichen Raum sind. Durch die ganzheitliche Orientierung, einen abwechslungsreichen Methodenmix und das emotionale Engagement der Seminarteilnehmer war es allerdings möglich, sogar in der Corona-Pandemie einen spontanen, motivierenden, emotionalen Fremdsprachenunterricht durchzuführen. Die Verfasserin hofft auf eine Implementierung der performativen Kompetenz in den Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen und auf eine zunehmende Umsetzung ganzheitlicher Methoden im Fremdsprachenunterricht, gerade auch der Sekundarstufe II sowie im Hochschulbereich in der Ausbildung von Lehramtskandidatinnen und -kandidaten.

## Bibliographie

- [1]. Andresen, Helga / Januschek, Franz (Hrsg.) (2014): *SpracheSpielen*. Stuttgart. Fillibach bei Klett.
- [2]. Berning, Johannes (1992): *Ausprobieren, Proben, Spielen: Handreichungen für szenisches Spielen und Schülertheater in der Sekundarstufe I*. Frechen: Ritterbach.
- [3]. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Anne-Kathrin Wilms (Hrsg.) (2016): *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- [4]. Bolton, Gavin (1979): *Towards a Theory of Drama in Education*. London: Longman.
- [5]. Bolton, Gavin (1984): *Drama as Education. An Argument for Placing Drama at the Centre of the Curriculum*. Harlow: Longman.
- [6]. Bonnet, Andreas / Küppers, Almut (2011): "Wozu taugen kooperatives Lernen und Dramapädagogik? Vergleich zweier populärer Inszenierungsformen". *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt: 32-52.

- [7]. Bredella, Lothar (1980): *Das Verstehen literarischer Texte*. Stuttgart: Kohlhammer.
- [8]. Bredella, Lothar (2010): *Das Verstehen des Anderen. Kulturwissenschaftliche und literaturdidaktische Studien*. (Giessener Beiträge zur Fremdsprachendidaktik). Tübingen: Narr.
- [9]. Broich, Josef (1991): *Anwärmspiele*. Köln: Maternus Verlag.
- [10]. Broich, Josef (2020): *Theaterpädagogik konkret. Ansichten, Projekte, Ausblicke*. Köln: Maternus Verlag.
- [11]. Brown, George Isaac (1971): *Human Teaching for Human Learning*. New York: Viking Press.
- [12]. Combs, Arthur W. (1962): *Perceiving, becoming, behaving. A new focus for education. Yearbook ASCD*. Washington: ASCD.
- [13]. Daublebsky, Benita (1973): *Spielen in der Schule. Vorschläge und Begründungen für ein Spielcurriculum*. Mit Beiträgen von Elke Callies [u.a.]. (Veröffentlichungen der Forschungsgruppe Modellschulen; 1). Stuttgart: Klett.
- [14]. Döring, Sabine (1997): *Lernen durch Spielen. Spielpädagogische Perspektiven institutionellen Lernens*. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- [15]. Eigen, Manfred / Winkler, Ruthild (1985): *Das Spiel. Naturgesetze steuern den Zufall*. (Serie Piper; 410). 7. Auflage. München: Piper.
- [16]. Einsiedler, Wolfgang (Hrsg.) (1985): *Aspekte des Kinderspiels. Pädagogisch-psychologische Spielforschung*. Weinheim: Beltz.
- [17]. Elis, Franziska (2015): "Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 89-115.
- [18]. Elis, Franziska / Haack, Adrian / Mehner, Hannes (2015): "Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren – Erproben – Einsetzen". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 319-342.
- [19]. Even, Susanne (2003): *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
- [20]. Even, Susanne (2011): "*Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren*". *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt: 68-79.
- [21]. Even, Susanne (2016): "Mit Gerüchten durch die Wüste. Dramagrammatik in Theorie und Praxis". *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Hrsg. v. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Anne-Kathrin Wilms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 7-22.
- [22]. Even, Susanne / Schewe, Manfred (Hrsg. / Eds.) (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research*. (Edition Scenario, Band III). Berlin / Strasbourg (Um.) / Milow: Schibri-Verlag.
- [23]. Falkenhagen, Charlott / Volkmann, Laurenz (Hrsg.) (2019): *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG.
- [24]. Fatzer, Gerhard (1998): *Ganzheitliches Lernen. Humanistische Pädagogik, Schul- und Organisationsentwicklung. Ein Handbuch für Lehrer, Pädagogen, Erwachsenenbildner und Organisationsberater*. (Innovative Psychotherapie und Humanwissenschaften; 34). Paderborn: Junfermann-Verlag.
- [25]. Ferrarj, Alexandra (2012): *111 Ideen für den geöffneten Unterricht. Organisationstipps und Methoden für den Schulalltag*. Mülheim an der Ruhr: Verlag an der Ruhr.
- [26]. Friedel, Doris (1994): *Persönlichkeitsentwicklung und ganzheitlicher Unterricht*. (Gmünder Hochschulreihe; Band 14). Schwäbisch Gmünd: Pädagogische Hochschule Schwäbisch Gmünd.
- [27]. Funk, Hermann / Koenig (1991): *Grammatik lehren und lernen*. Fernstudienangebot Germanistik Deutsch als Fremdsprache. Berlin et al.: Langenscheidt.
- [28]. Gardner, Howard (1983): *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York NY: Basic Books.
- [29]. Gardner, Howard (1999): *Intelligence Reframed. Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York NY: Basic Books.
- [30]. Gasse, Michael / Döbelstein, Peter (2003): "Lernen braucht Bewegung. Die Bedeutung der Motorik für Verarbeiten, Speichern, Erinnern". Landesinstitut für Schule (LFS) (Hrsg.). *forum Schule. Magazin für Lehrerinnen und Lehrer*. Ausgabe Oktober 2003. Soest: 20-23.

- [31]. Haack, Adrian / Surkamp, Carola (2011): "Theatermachen" inszenieren – Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung". *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt: 53-66.
- [32]. Haack, Adrian (2017): "Ganzheitliches Lernen". *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. Surkamp, Carola (Hrsg.). 2. Auflage Stuttgart: Metzler: 99b-100b.
- [33]. Hallet, Wolfgang (2015): "Die Performativität und Theatralität des Alltagshandelns: Performative Kompetenz und kulturelles Lernen". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 51-67.
- [34]. Hallet, Wolfgang / Surkamp, Carola (Hg.) (2015): *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Hrsg. v. Wolfgang Hallet und Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- [35]. Hammer, Julia (2012): *Die Auswirkungen der Globalisierung auf den modernen Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Winter.
- [36]. Hofer, Steffy (2018): *Das handelnde Sprechen. Ein Übungsbuch für Berufssprecher*. 3., überarbeitete Auflage 2018. Bochum / Freiburg: projektverlag.
- [37]. Hornbacher, Barbara (2011): *Wenn die Sprache zum Körper wird. Dramapädagogische Methoden im Französischunterricht*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- [38]. Huizinga, Johan Huizinga [1956] (2004): *Homo Ludens. Vom Ursprung der Kultur im Spiel*. In engster Zusammenarbeit mit dem Verfasser aus dem Niederländischen übertragen von H. Nachod. Mit einem Nachwort von Andreas Flitner. 19. Auflage. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag GmbH.
- [39]. Jäger, Anja (2011): *Kultur szenisch erfahren. Interkulturelles Lernen mit Jugendliteratur und szenischen Aufgaben im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main / Berlin / Bern: Lang.
- [40]. Jurké, Volker / Linck, Dieter / Reiss, Joachim (Hrsg.) (2008): *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. In Zusammenarbeit mit Matthias Meyer. Hamburg: edition Körber-Stiftung.
- [41]. Kempe, Andy / Winkelmann, Ulrike (1998): *Das Klassenzimmer als Bühne. Dramapädagogische Unterrichtseinheiten für die Sekundarstufe*. Donauwörth: Auer Verlag GmbH.
- [42]. Kessler, Benedikt (2008): *Interkulturelle Dramapädagogik: dramatische Arbeit als Vehikel des interkulturellen Lernens im Fremdsprachenunterricht*. Frankfurt/Main Lang.
- [43]. Kessler/Küppers (2008): "A Shared Mission. Dramapädagogik, interkulturelle Kompetenz und holistisches Fremdsprachenlernen". *Scenario II, 2*: 3-24.
- [44]. Klippel, Friederike (2000): "Überlegungen zum ganzheitlichen Fremdsprachenunterricht". *Fremdsprachenunterricht* Heft 4/2000: 242-248.
- [45]. Knobloch, Jörg / Dahrendorf, Malte (Hrsg.) (1999): *Offener Unterricht mit Kinder- und Jugendliteratur. Grundlagen. Praxisberichte. Materialien*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- [46]. Koch, Gerd / Steinweg, Reiner / Vaßen, Florian (Hrsg.) (1983): *Assoziales Theater. Spielversuche mit Lehrstücken und Anstiftung zur Praxis*. Köln: Prometh Verlag.
- [47]. Koch, Karl-Heinz (1988): *Spiele für einen allein*. München: Hugendubel.
- [48]. Küppers, Almut / Schmidt, Torben / Walter, Maik (Hrsg.) (2011): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt.
- [49]. Küppers, Almut (2015): "Interkulturelle Kompetenzen, Dramapädagogik und Theaterwissenschaft". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 145-164.
- [50]. Leupold, Eynar (2007): *Französischunterricht als Lernort für Sprache und Kultur. Prinzipien und Praxisbeispiele*. Seelze-Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- [51]. Leupold, Eynar / Krämer, Ulrich (2010): *Französischunterricht als Ort interkulturellen Lernens*. Unter besonderer Mitwirkung von Daniela Caspari und Lutz Küster. Seelze: Kallmeyer in Verbindung mit Klett. Erhard Friedrich Verlag GmbH.
- [52]. Linck, Dieter (2008): "Lernen mit allen Sinnen. Zur Theorie der Unterrichtsmethode Szenisches Lernen". *Zukunft Schultheater. Das Fach Theater in der Bildungsdebatte*. Hrsg. v. Jurké, Volker / Linck, Dieter / Reiss, Joachim. In Zusammenarbeit mit Matthias Meyer. Hamburg: edition Körber-Stiftung: 71-78.
- [53]. List, Volker (2000): *Körper und Raum. Anleitung für ein Theaterprojekt*. Wiesbaden: HeLP.



- [54]. Löffler, Renate (1989): "Ganzheitliches Lernen: Grundlagen und Arbeitsformen". *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Unterrichtspraxis*. Hrsg. Gerhard Bach & Johannes-Peter Timm. Tübingen: Francke: 42-67.
- [55]. Maley, Alan /Duff, Alan (2005): *Drama Techniques. A resource book of communication activities for language teachers*. Consultant and editor Penny Ur. Third edition. (Cambridge Handbooks for Language Teachers). Cambridge: Cambridge University Press.
- [56]. Maslow, Abraham H. (1968): "Some Educational Implications of the Humanistic Psychologies". *Harvard Educational Review*, 38, 685-696, Fall 1968.
- [57]. Mengele, Heike / Wlossek, Isabella / Bülow, Andreas (2016): "Sprachenvielfalt dramapädagogisch inszenieren. Umsetzungsmöglichkeiten in heterogenen Schülergruppen der Sekundarstufe". *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Hrsg. v. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Anne-Kathrin Wilms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 99-118.
- [58]. Ministerium für Schule und Berufsbildung Schleswig-Holstein (2015): *Fachanforderungen Französisch. Allgemeinbildende Schulen. Sekundarstufe I. Sekundarstufe II*. Kiel: Schmidt & Klaunig.
- [59]. Ministerium für Schule und Berufsbildung des Landes Schleswig-Holstein (2016): *Leitfaden zu den Fachanforderungen Französisch. Allgemeinbildende Schulen Sekundarstufe I*. Kiel: Stamp Media.
- [60]. Moraitis, Anastasia (2016): "Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik". *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Hrsg. v. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Anne-Kathrin Wilms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 79-98.
- [61]. Moreno, Jacob Levy (1959): *Gruppenpsychotherapie und Psychodrama*. Stuttgart: Thieme Verlag.
- [62]. Müller, Frank (2006): *Selbständigkeit fördern und fordern. Handlungsorientierte und praxiserprobte Methoden für alle Schularten und Schulstufen*. Mit einem Vorwort von Heinz Klippert. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- [63]. Müller, Thomas (2017): *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung*. München: IUDICIUM Verlag GmbH.
- [64]. Nickel, Hans-Wolfgang (2003): *Thema und Regie*. Bad Berka: Tillm.
- [65]. Neis, Cordula (2003): *Anthropologie im Sprachdenken des 18. Jahrhunderts. – Die Berliner Preisfrage nach dem Ursprung der Sprache (1771)*. Berlin / New York: De Gruyter.
- [66]. Neis, Cordula (2016): "« Moi, mon colon, cell' que j'préfère, C'est la guerr' de quatorz'-dix-huit! » Esquissed'une approche didactique à la chanson La guerre de 14-18 de Georges Brassens". *Hundert Jahre danach ... – La Grande Guerre: Konzepte und Vorschläge für den Französischunterricht und den bilingualen Geschichtsunterricht*. Hrsg. v. Christophe Losfeld & Eva Leitzke-Ungerer. Stuttgart: ibidem: 165-184.
- [67]. Neis, Cordula (2019): "Georges Brassens: *Les deux oncles*– Klischees in der Chanson-Didaktik". *Aux frontières de l'autre. Kulturdidaktische und kulturwissenschaftliche Studien zu medialen Stereotypen*. Herausgegeben von Kathleen Plötner und Marc Blancher. Berlin: Peter Lang: 25-48.
- [68]. Neis, Cordula (2021): "Krieg und Frieden im Chanson –Ein Beitrag zur Friedenserziehung im Französischunterricht". *International Journal of Latest Research in Humanities and Social Science (IJLRHSS) Volume 4 –Issue 03, 2021*. pp. 24-40. (Link: <http://www.ijlrhss.com/current%20issue.html>)
- [69]. Oerter, Rolf (1993): *Psychologie des Spiels. Ein handlungstheoretischer Ansatz*. München: Quintessenz.
- [70]. Ortner, Brigitte (1998): *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht. – Lerntheoretischer Hintergrund und praktische Umsetzung*. Ismaning: Hueber.
- [71]. Passon, Jenny (2015): "Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 69-86.
- [72]. Piaget, Jean (1947): *La psychologie de l'intelligence*. Paris: Armand Colin.
- [73]. Renner, Michael (1995): *Spieltheorie und Spielpraxis. Eine Einführung für pädagogische Berufe*. Freiburg im Breisgau: Lambertus.
- [74]. Rinvolucri, Mario (1984): *Grammar Games. Cognitive, affective and drama activities for EFL students*. Cambridge: Cambridge University Press.
- [75]. Rogers, Carl (1969): *Freedom to learn*. Ohio: Merill.
- [76]. Rousseau, Jean-Jacques (1749) *Discours sur les sciences et les arts. Discours qui a remporté le prix à l'Académie de Dijon. En l'année 1750. Sur cette Question propose par la même Académie: Si le*

- rétablissement des Sciences & des Arts a contribué à épurer les mœurs. PAR UN CITOYEN DE GENEVE. A GENEVE; chez Barillot&fils, édition princeps.*
- [77]. Rousseau, Jean-Jacques (1755) *Discours sur l'origine et les fondemens de l'inégalité parmi les hommes*. Amsterdam: Marc Michel Rey.
- [78]. Sarter, Heidemarie (2006): *Einführung in die Fremdsprachendidaktik* (Erziehungswissenschaft kompakt). Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- [79]. Schafhausen, Helmut (Hrsg.) (1995): *Handbuch Szenisches Lernen. Theater als Unterrichtsform*. Mit Beiträgen von Barbara Müller, Eva Pöhler und Detlev Schmidt. Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- [80]. Schaller, Roger (2006): *Das große Rollenspiel-Buch. Grundtechniken, Anwendungsformen, Praxisbeispiele*. 2. Auflage. (Erstaufgabe 2001). Weinheim / Basel: Beltz Verlag.
- [81]. Scheuerl, Hans (1959): *Das Spiel. Untersuchungen über sein Wesen, seine pädagogischen Möglichkeiten und Grenzen*. Weinheim [u.a.]: Beltz.
- [82]. Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum.
- [83]. Schewe, Manfred (2007): "Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. Blickzurücknach vorne". *Scenario. Journal for Drama and theatre in Foreign and Second Language Education* I,1. <http://research.ucc.ie/scenario/2007/01/schewe/08/de>
- [84]. Schewe, Manfred (2011): "Die Welt auch im Fremdsprachenunterricht immer wieder neu verzaubern – Plädoyer für eine performative Lehr- und Lernkultur!". *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hrsg. v. Küppers, Almut / Schmidt, Torben / Walter, Maik. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt: 20-31.
- [85]. Schewe, Manfred (2015): "Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 21-36.
- [86]. Schewe, Manfred (2016): "Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik, ergänzt durch Vorschläge zum "begrifflichen Handeln"". *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Hrsg. v. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Anne-Kathrin Wilms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 63-77.
- [87]. Schewe, Manfred (2017): "Dramapädagogik". *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage. Hrsg. v. Carola Surkamp. Stuttgart: Metzler: 49a-51b.
- [88]. Schiffler, Ludger (1985): *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. 2. Korr. Auflage. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.
- [89]. Schiffler, Ludger (2012): *Effektiver Fremdsprachenunterricht. Bewegung – Visualisierung – Entspannung*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH +Co. KG.
- [90]. Schiller, Friedrich [1795] (1965): *Über die ästhetische Erziehung des Menschen in einer Reihe von Briefen*. Mit einem Nachwort von Käte Hamburger. Stuttgart: Reclam.
- [91]. Schlemminger, Gerald (2000): "Erziehungswissenschaftliche Betrachtungen zur Diskussion von ganzheitlichen Modellen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. (Versuch einer Standortbestimmung)". *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. (Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit. Unterricht. Theorie). Hrsg. v. Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas. Berlin: Cornelsen Verlag: 16-33.
- [92]. Schlemminger, Gerald / Brysch, Thomas / Schewe, Manfred Lukas (Hrsg.) (2000): *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. (Deutsch als Fremdsprache. Mehrsprachigkeit. Unterricht. Theorie). Berlin: Cornelsen Verlag.
- [93]. Schmenk, Barbara (2015): "Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 37-50 .
- [94]. Spitzer, Manfred (2007): *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*. Berlin / Heidelberg: Springer-Verlag.
- [95]. Spitzer, Manfred / Herschkowitz, Norbert (2020): *Wie Kinder denken lernen. Die kognitive Entwicklung vom 1. bis 12. Lebensjahr*. München: mvgverlag.
- [96]. Stöver-Blahak, Anke (2012): *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. (Fremdsprachendidaktik inhalts- und lernerorientiert. Herausgegeben von Gabriele Blell und Rita Kupetz. Mitbegründet von Karlheinz Hellwig; Band 22). Frankfurt am Main / Berlin / Bern / Bruxelles / New York / Oxford / Wien: Peter Lang. Internationaler Verlag der Wissenschaften.

- [97]. Surkamp, Carola (2007): "Handlungs- und Produktionsorientierung im fremdsprachlichen Literaturunterricht". *Neue Ansätze und Konzepte der Literatur- und Kulturdidaktik*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Ansgar Nünning. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 89-106.
- [98]. Surkamp, Carola (Hrsg.) (2016): "Nonverbale Kommunikationsfähigkeit im Fremdsprachenunterricht fördern. Dramapädagogische Methoden für den Sprach-, Literatur- und Kulturunterricht". *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht*. Hrsg. v. Betz, Anica / Schuttkowski, Caroline / Stark, Linda / Anne-Kathrin Wilms. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren: 23-46.
- [99]. Surkamp, Carola (Hrsg.) (2017): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze – Methoden – Grundbegriffe*. 2. Auflage Stuttgart: Metzler.
- [100]. Surkamp, Carola / Hallet, Wolfgang (2015): "Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Zur Einleitung". *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Hrsg. v. Wolfgang Hallet & Carola Surkamp. (WVT-Handbücher zur Literatur- und Kulturdidaktik; 5). Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier: 1-18.
- [101]. Timm, Johannes-Peter (Hrsg.) (1995a): *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag.
- [102]. Timm, Johannes-Peter (1995b): "Ganzheitlichkeit als Anliegen". *Ganzheitlicher Fremdsprachenunterricht*. Weinheim: Deutscher Studienverlag: 11-14.
- [103]. Tselikas, Elektra I. (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli Verlag AG.
- [104]. Van Ments, Morry (1998): *Rollenspiel: effektiv. Ein Leitfaden für Lehrer, Erzieher, Ausbilder und Gruppenleiter*. (EGS-Texte. Erziehung. Gesellschaft. Schule. Hrsg. v. Wilhelm H. Peterßen). 3. unveränderte Auflage. München: Oldenbourg.
- [105]. Vogelsang, Heide (1994): *Spielpädagogik. Aspekte und Probleme des Spielens – exemplifiziert am Bewegungsspiel*. (Grundlagen der Schulpädagogik; 11). Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren GmbH.
- [106]. Walter, Maik (2011): "Prosa in Szene setzen – Generation X trifft Generation Harry Potter". *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Hrsg. v. Küppers, Almut / Schmidt, Torben / Walter, Maik. Braunschweig: Schroedel / Diesterweg / Klinkhardt: 117-130.
- [107]. Wernsing, Armin Volker (1995): *Kreativität im Französischunterricht*. Berlin: Cornelsen.
- [108]. Willems, Alina (2019): "Chansons im Französischunterricht". *Musik im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempo Verlag GmbH + Co. KG: 221-238.
- [109]. Zitzlsperger, Helga (1993): *Ganzheitliches Lernen. Welterschließung über alle Sinne mit Beispielen aus dem Elementar- und Primarbereich*. 3. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

## Author Profile



**Cordula Neis** is Professor of French Linguistics at the Europa University, Flensburg, Germany. She has held visiting fellowships in Romance Linguistics and Didactics of Romance Languages at the universities of Potsdam and Paderborn. She has published extensively on the history of linguistic concepts and on language theories of the Enlightenment. Her research interests are in the theory and philosophy of language; the history of Romance linguistics; Enlightenment research; linguistic anthropology; the history of concepts; the history of the sign, writing, orthography and phonetics in linguistics and cultural sciences; writing systems and the history of writing; orality and

literacy; translation studies; the history of language teaching; holistic approaches to foreign language teaching and language and music.