

Drama and Theater Pedagogy and Their Significance for Language Teaching and Intercultural Learning at Iranian Universities

Mohammadreza Doustizadeh¹, Mohammad Hajiamini², Sonya Anwar³

1 Assistant Professor, Faculty of Foreign Languages and Literatures, University of Tehran

2 PhD student of German as a Foreign Language and Literature at the University of Tehran

3 PhD student of German as a Foreign Language and Literature at the University of Tehran

Received: 29.01.2025; Accepted: 05.06.2025

Abstract

This qualitative case study examines the role of drama and theater pedagogy in teaching German as a foreign language (DaF) at Iranian universities during the academic years 1403–1404 (2024–2025). The aim of the study is to analyze the extent to which drama pedagogical methods facilitate the learning process of students, particularly with regard to reducing speaking inhibitions, learning new vocabulary and grammatical structures, and promoting intercultural competencies. The starting point is the question of whether and how theater work can help overcome shame and language anxiety and motivate students—especially in the early semesters—to participate actively and express themselves in class. In addition, the study investigates whether working with dramatic texts enhances cultural understanding and increases motivation for text-based work. Data collection was carried out through group discussions and open questionnaires with students of German studies at the University of Tehran. All statements were transcribed and qualitatively analyzed using MAXQDA software. To ensure the trustworthiness of the data, the results were verified through triangulation of methods (discussion + questionnaire), participant feedback, and consistent category formation. The study shows that drama pedagogical approaches not only support linguistic expression and intercultural learning but can also contribute to the personal development of learners. It calls on instructors to systematically utilize the potential of this method and integrate it into DaF instruction.

Keywords: drama pedagogy, German as a foreign language (DaF), language teaching, intercultural learning, Iran.

<https://orcid.org/0009-0001-6298-9008>

E-Mail: dostizadeh@ut.ac.ir

How to Cite this Article:

Doustizadeh, M., Hajiamini, M., & Anwar, S. (2025). Drama- und Theaterpädagogik und ihre Bedeutung für Sprachvermittlung und interkulturelles Lernen an iranischen Hochschulen [Drama and Theater Pedagogy and Their Significance for Language Teaching and Intercultural Learning at Iranian Universities]. *Spektrum Iran*, 38(1), 73-99.

<https://doi.org/10.22034/spektrum.2025.502616.1021>



Copyright © The Author(s); This Article is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International (CC-BY-NC) License. Homepage: www.spektrumiran.com

آموزش درام و تئاتر و اهمیت آن در آموزش زبان و یادگیری بین‌فرهنگی در

دانشگاه‌های ایران

(یک مطالعه موردی کیفی)

محمد رضا دوستی‌زاده^۱، محمد حاجی امینی^۲، سونیا انور^۳

۱ استادیار گروه زبان و ادبیات آلمانی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۲ دانشجوی دکتری آموزش زبان آلمانی دانشگاه تهران، تهران، ایران

۳ دانشجوی دکتری آموزش زبان آلمانی دانشگاه تهران، تهران، ایران

دریافت: ۲۰۲۵/۰۱/۲۹؛ پذیرش: ۲۰۲۵/۰۶/۰۵

چکیده:

مطالعه حاضر به شیوه‌ای کیفی و در قالب یک مطالعه موردی، به بررسی نقش روش‌های آموزشی درام و تئاتر در آموزش زبان آلمانی به‌عنوان زبان خارجی (DaF) در دانشگاه‌های ایران در سال‌های ۱۴۰۳ تا ۱۴۰۴ (۲۰۲۴-۲۰۲۵) می‌پردازد. هدف این پژوهش، تحلیل میزان تأثیرگذاری رویکردهای دراماتیک بر فرآیند یادگیری دانشجویان است؛ به‌ویژه از منظر کاهش اضطراب گفتاری، ارتقای یادگیری واژگان و ساختارهای دستوری، و تقویت شایستگی‌های میان‌فرهنگی. نقطه آغاز این واکاوی، پرسش از آن است که آیا و چگونه فعالیت‌های نمایشی می‌توانند به رفع احساس شرم و ترس زبانی کمک کرده و دانشجویان - به‌ویژه در ترم‌های آغازین - را به مشارکت فعال و بیانگری مؤثر در کلاس ترغیب نمایند. همچنین این پژوهش به بررسی میزان اثرگذاری کار با متون نمایشی بر تعمیق درک فرهنگی و افزایش انگیزه دانشجویان در تعامل با متون می‌پردازد. گردآوری داده‌ها از طریق گفت‌وگوهای گروهی و پرسش‌نامه‌های باز در میان دانشجویان رشته زبان آلمانی در دانشگاه تهران انجام شده است. کلیه داده‌ها به‌طور کامل پیاده‌سازی و با استفاده از نرم‌افزار MAXQDA تحلیل کیفی شده‌اند. برای تضمین اعتبار یافته‌ها، از مثلث‌سازی روش‌ها (گفت‌وگو و پرسش‌نامه)، بازخورد مشارکت‌کنندگان، و تدوین نظام‌مند مقوله‌ها بهره گرفته شده است. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که رویکردهای آموزشی درام و تئاتر نه تنها به تقویت مهارت‌های زبانی و یادگیری میان‌فرهنگی می‌انجامد، بلکه می‌تواند نقش مؤثری در رشد فردی زبان‌آموزان ایفا کنند. این مطالعه از مدرّسان دعوت می‌کند تا ظرفیت‌های این رویکرد را به‌صورت نظام‌مند در آموزش زبان خارجی به‌کار گیرند.

واژگان کلیدی: آموزش تئاتر، زبان آلمانی به‌عنوان زبان خارجی (DaF)، یادگیری زبان، یادگیری بین‌فرهنگی،

ایران

Drama- und Theaterpädagogik und ihre Bedeutung für Sprachvermittlung und interkulturelles Lernen an iranischen Hochschulen

Mohammadreza Doustizadeh¹, Mohammad Hajiamini², Sonya Anwar³

1 Assistentenprofessor, Fakultät für Fremdsprachen und Literaturen, Universität Teheran

2 Doktorand für Deutsch als Fremdsprache und Literatur an der Universität Teheran

3 Doktorandin für Deutsch als Fremdsprache und Literatur an der Universität Teheran

Empfangen: 29.01.2025; Akzeptiert: 05.06.2025

Zusammenfassung:

Diese qualitative Fallstudie untersucht die Rolle der Drama- und Theaterpädagogik im Unterricht Deutsch als Fremdsprache (DaF) an iranischen Hochschulen im Zeitraum 1403–1404 (2024–2025). Ziel der Studie ist es, zu analysieren, inwiefern dramapädagogische Methoden den Lernprozess von Studierenden erleichtern, insbesondere im Hinblick auf den Abbau von Sprechhemmungen, das Erlernen neuer Vokabeln und grammatikalischer Strukturen sowie die Förderung interkultureller Kompetenzen. Ausgangspunkt ist die Frage, ob und wie Theaterarbeit zur Überwindung von Scham und Sprachangst beitragen und Studierende – vor allem in den Anfangssemestern – zur aktiven Teilnahme und Ausdrucksfähigkeit im Unterricht motivieren kann. Zudem wird untersucht, ob die Arbeit mit dramatischen Texten das kulturelle Verständnis stärkt und die Motivation zur Textarbeit erhöht. Die Datenerhebung erfolgte durch Gruppendiskussionen sowie offene Fragebögen mit Studierenden der Germanistik an der Universität Teheran. Alle Aussagen wurden transkribiert und mithilfe der Software MAXQDA qualitativ ausgewertet. Zur Sicherung der Vertrauenswürdigkeit der Daten wurden die Ergebnisse durch Triangulation der Methoden (Diskussion + Fragebogen), Teilnehmerfeedback sowie konsistente Kategorienbildung überprüft. Die Studie zeigt auf, dass dramapädagogische Ansätze nicht nur die sprachliche Ausdrucksfähigkeit und das interkulturelle Lernen unterstützen, sondern auch zur persönlichen Entwicklung der Lernenden beitragen können. Sie ruft Lehrende dazu auf, das Potenzial dieser Methode systematisch zu nutzen und in den DaF-Unterricht zu integrieren.

Schlüsselwörter: Theaterpädagogik, Deutsch als Fremdsprache (DaF), Sprachunterricht, interkulturelles Lernen, Iran, qualitative Forschung

<https://orcid.org/0009-0001-6298-9008>

E-Mail: dostizadeh@ut.ac.ir

So zitieren Sie diesen Artikel:

Doustizadeh, M., Hajiamini, M., & Anwar, S. (2025). Drama- und Theaterpädagogik und ihre Bedeutung für Sprachvermittlung und interkulturelles Lernen an iranischen Hochschulen. *Spektrum Iran*, 38(1), 73-99.

<https://doi.org/10.22034/spektrum.2025.502616.1021>



Copyright © Der/die Autor(en); Dieses Werk ist lizenziert unter einer Creative Commons Namensnennung – Nicht kommerziell – Keine Bearbeitungen 4.0 International (CC-BY-NC) Lizenz. Homepage: www.spektrumiran.com

1. Einleitung

Das Interesse am Theaterspielen mit Fremdsprachenlernenden entstand in den 1980er Jahren – nicht etwa in Deutschland, sondern in der Nähe von Paris – während eines Treffens französischer Deutschlehrkräfte. Der Fokus verlagerte sich damals vom erklärenden zum improvisierenden, vom erzählenden zum handelnden und vom abwartenden zum aktiven Lernen (vgl. Isabelle-Bernard, 2010; Joannie-Dubois & Ophélie-Tremblay, 2015; Mathilde-Dallier, 2014). Theaterarbeit wurde als alternative Methode im Fremdsprachenunterricht erkannt, insbesondere dann, wenn Sprachreisen oder ein Aufenthalt im Zielsprachenland nicht möglich sind. Der Fremdsprachenunterricht bleibt in vielen Ländern – so auch im Iran – traditionell und lehrkraftzentriert. Innovative Ansätze wie die Dramapädagogik, welche spielerisches Lernen, kulturellen Austausch und persönliche Entwicklung integriert, sind bisher kaum etabliert.

In der Fachliteratur wird dabei zwischen „Dramapädagogik“ und „Theaterpädagogik“ unterschieden: Während die Dramapädagogik meist auf prozessorientiertes, kreatives Spiel ohne Aufführungsdruck zielt und stark im Bildungsbereich verankert ist, betont die Theaterpädagogik stärker die Inszenierung, Bühnenarbeit und produktionsorientiertes Lernen (vgl. Schewe, 1993; Even, 2008; Hentschel, 2010). Diese begriffliche Differenzierung ist für die folgende Studie relevant, da sie unterschiedliche didaktische Zielsetzungen und methodische Zugänge impliziert.

Dabei haben Studien gezeigt, dass Theaterarbeit nicht nur die mündliche Ausdrucksfähigkeit verbessert, sondern auch zur Überwindung von Sprachangst beiträgt, die Motivation steigert und interkulturelles Lernen fördert (vgl. Moraitis, 1949; Müller, 2019). Gerade im frühen Stadium des Spracherwerbs kann die kreative und körperliche Arbeit mit dramatischen Texten zu einem lebendigen und nachhaltig wirkenden Lernprozess führen. Diese Studie geht der Frage nach, wie dramapädagogische Methoden den Lernprozess im Fremdsprachenunterricht – insbesondere im Fach Deutsch als Fremdsprache (DaF) – erleichtern und bereichern können.

Die zentrale Fragestellung lautet:

- Wie können Theater und dramapädagogische Ansätze das Lernen einer Fremdsprache erleichtern und fördern?

Daraus ergeben sich folgende forschungsleitende Teilfragen:

- Können dramapädagogische Methoden dazu beitragen, Scham, Angst und Hemmungen beim Sprechen – insbesondere bei Anfängern – zu reduzieren?
- Erleichtert das Rollenspiel, das Üben von Szenen und das performative Arbeiten das Einprägen neuer Vokabeln und grammatischer Strukturen?
- Fördern dramatische Texte das kulturelle Verständnis sowie die Offenheit für Unterschiede zwischen der Muttersprache und der Zielsprache?
- Sind Lernende durch die kreative Arbeit mit Theatertexten stärker zur Textarbeit motiviert als bei traditionellen Unterrichtsformen?

Ziel der Untersuchung ist es, die Perspektiven und Erfahrungen von Studierenden im DaF-Studiengang der Universität Teheran zu analysieren, die aktiv an dramapädagogischen Aktivitäten teilgenommen haben. Der Fokus liegt auf jenen Aspekten des Lernprozesses, die aus Sicht der Lernenden durch theatrale Arbeit erleichtert oder bereichert wurden. Die Studie folgt einem qualitativen Forschungsdesign mit Fallstudienansatz. Die Datenerhebung erfolgte durch zwei Methoden:

1. **Focus Group Discussion (FGD):** Hier nahmen DaF-Studierende (meist aus dem 1. bis 6. Semester) teil. Diskutiert wurden insbesondere drei Schwerpunkte:

- die Überwindung von Sprechhemmungen und Unsicherheit durch Theaterarbeit,
- der Erwerb von Wortschatz und Grammatik durch darstellerische Übungen,
- die Entwicklung einer kulturellen Nähe zur deutschen Sprache durch szenische Lesungen.

2. **Offener Fragebogen:** Dieser wurde jenen Studierenden zur Verfügung gestellt, die nicht an der Gruppendiskussion teilnehmen konnten. Die Fragen waren offen formuliert, um persönliche Erfahrungen möglichst frei zu erfassen.

Alle erhobenen Daten wurden transkribiert und mit der Software MAXQDA thematisch analysiert. Zentrale Themen und wiederkehrende Muster wurden qualitativ codiert und ausgewertet. Der Artikel gliedert sich in folgende Abschnitte: Zunächst erfolgt eine Begriffsklärung und theoretische Verortung der Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Anschließend werden dramapädagogische Methoden im Kontext der DaF- und Neurodidaktik diskutiert. Im nächsten Abschnitt werden ausgewählte Forschungsergebnisse aus der qualitativen Untersuchung dargestellt. Abschließend werden Potenziale und Herausforderungen der Theaterpädagogik in iranischen Hochschulen aus lokaler Perspektive reflektiert.

2. Theoretischer Rahmen und Begriffsklärung

Theaterpädagogik stellt eine interdisziplinäre Bildungsform dar, die künstlerisch-darstellende Mittel nutzt, um Lernprozesse ganzheitlich zu fördern. Sie verbindet theatrale Methoden mit pädagogischen Zielsetzungen und fokussiert dabei auf kreative Ausdrucksformen, soziale Interaktion sowie persönliche Entwicklung. In theoretischer Hinsicht stützt sich die Theaterpädagogik auf konstruktivistische Lerntheorien, welche das aktive, erfahrungsbasierte und subjektzentrierte Lernen betonen (vgl. Schlesier & Raufelder, 2024). Lernende erschließen sich Wissen und Kompetenzen durch Verkörperung, Perspektivwechsel und ästhetisches Experimentieren – ein Ansatz, der unter anderem in Frimbergers (2016) Analyse von Brechts Theaterpädagogik für interkulturelle Bildung durch das Konzept des *embodied learning* verdeutlicht wird. Hierbei steht nicht nur der kognitive Wissenserwerb im Zentrum, sondern auch emotionale und körperliche Dimensionen, die durch den Einsatz von Stimme, Bewegung und Mimik angesprochen werden. Neuere Forschungen beleuchten die vielfältigen Schnittmengen zwischen Drama Education, Theaterpädagogik und therapeutischen Anwendungen. Holmwood (2022) untersucht die Verbindung zwischen westlicher Dramapädagogik und der chinesischen „Integral Drama Based Pedagogy“ und hebt deren Beitrag zur emotionalen und integrativen Bildung hervor. Bololia et al. (2022) analysieren in einem systematischen Review die Wirksamkeit von Dramatherapie bei Kindern mit Autismus-Spektrum-Störungen und berichten über positive Effekte auf

deren Verhaltensweisen, Ausdrucksvermögen und soziale Fähigkeiten. Auch Schnyder et al. (2021) betonen in ihrer Untersuchung zur Rolle von Theaterkunst in der frühkindlichen Resilienzförderung die entwicklungsfördernden Potenziale dieser Methoden. Während diese Studien vor allem angewandte Aspekte fokussieren, bietet Höyng (2021) mit seiner Analyse zu Entwicklungen der österreichischen Dramatik seit den 1960er Jahren einen historischen Bezugsrahmen zur Veränderung performativer Praktiken. Zusammen zeigen diese Studien die Breite und Aktualität der Theaterarbeit im Bildungs- und Therapiekontext – und zugleich den Bedarf nach weiterführender empirischer Forschung in verschiedenen Anwendungsfeldern. Zentrale Ziele der Theaterpädagogik umfassen die Förderung von Selbstwirksamkeit, Empathie, Kommunikationsfähigkeit und Kreativität. Durch Gruppenarbeit und Rollenspiele werden soziale Kompetenzen wie Teamfähigkeit, Konfliktlösung und Perspektivenübernahme ausgebildet, wodurch auch interkulturelle und intergenerationelle Verständigungsprozesse begünstigt werden. Diese pädagogische Ausrichtung macht die Theaterpädagogik zu einer wichtigen Komponente ganzheitlicher Bildungsprozesse, insbesondere im Kontext des Spracherwerbs (vgl. Koerner, 2024). Die Integration von Theatermethoden in den Fremdsprachenunterricht – insbesondere im Bereich Deutsch als Fremdsprache (DaF) – ermöglicht ein handlungsorientiertes und erfahrungsbasiertes Lernen, das durch emotionale Beteiligung und kreative Aneignung sprachlicher Mittel nachhaltig wirksam wird (vgl. Eriksen et al., 2015; Pottmann, 2020). Hierbei spielen auch zugängliche Sprachkonzepte wie „Leichte Sprache“ und „Einfache Sprache“ eine Rolle, um sprachliche Barrieren im Unterricht abzubauen (ebd.). Im Kontext der Fremdsprachendidaktik hat insbesondere Manfred Schewe mit seiner Arbeit zur Dramapädagogik und dem Rückblick auf dramatische Lehransätze seit dem 19. Jahrhundert wegweisende Impulse geliefert. Seit den 1970er-Jahren hat sich eine intensive Auseinandersetzung mit der Verbindung von Theater und Sprachvermittlung entwickelt, insbesondere durch Werke wie „Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht“ von Maley und Duff (1985), die szenisches Spiel als sprachdidaktisches Werkzeug systematisch erschließen. In der DaF-Didaktik werden mittlerweile nicht nur die literarisch-interkulturellen Potenziale, sondern auch die performativen, produktiven und

kommunikativen Dimensionen der Theaterpädagogik berücksichtigt. Die Gründung des Deutschen Archivs für Theaterpädagogik an der Stiftung FH Osnabrück im Jahr 2007 verdeutlicht die institutionelle Verankerung dieses Ansatzes in Forschung und Lehre. Im praktischen Hochschulkontext zeigt sich zudem, dass die terminologische Unterscheidung zwischen Dramapädagogik und Theaterpädagogik von Studierenden (und teilweise auch Lehrenden) nicht immer konsequent vorgenommen wird. Die beiden Begriffe werden im Alltag oft synonym verwendet, da sie in der Lehrpraxis meist miteinander verflochten sind: Das Lesen und Analysieren dramatischer Texte (dramapädagogischer Zugang) geht häufig in szenisches Spiel oder theatrale Darstellung (theaterpädagogischer Zugang) über. Daher berücksichtigt die vorliegende Untersuchung bewusst beide Perspektiven und versteht ihre Kombination als integrierten Bestandteil des Fremdsprachenlernens. Besondere Aufmerksamkeit verdient die Kontextualisierung theaterpädagogischer Ansätze für den iranischen Hochschulraum. Die sprachliche und kulturelle Ausgangssituation unterscheidet sich grundlegend von europäischen Verhältnissen. Die Suche nach sprachlicher Identität, Mehrsprachigkeit und ein oftmals divergierendes Selbstverständnis der Muttersprache stellen besondere Herausforderungen, aber auch Chancen für kreative sprachdidaktische Modelle dar. Gerade hier bietet die Theaterpädagogik ein enormes Potenzial, um Sprachunterricht handlungsorientiert und inklusiv zu gestalten, vorausgesetzt, es erfolgt eine abgestimmte pädagogische Zusammenarbeit auf institutioneller Ebene. Die Universität Teheran als Zentrum der DaF-Ausbildung kann dabei als Pilotort für innovative Methodenentwicklung dienen. Ein weiterer theoretischer Rahmen zur Fundierung theaterpädagogischer Methoden ist die Neurodidaktik. Diese verbindet neurowissenschaftliche Erkenntnisse mit didaktischen Prinzipien und legt besonderes Gewicht auf die Rolle von Bewegung, Begeisterung und emotionaler Aktivierung im Lernprozess. Theaterpädagogik als bewegungsorientierte, ganzheitliche Methode kann hier gewinnbringend eingesetzt werden, da sie lernförderliche Bedingungen schafft und das Speichern von Inhalten sowie soziale Kohärenz unterstützt (vgl. F., A. & Kersten, V. V. A. S., 2023). Trotz berechtigter Kritik, etwa von Paulus, dass viele neurodidaktische Erkenntnisse lediglich altbekannte pädagogische Prinzipien neu verpacken, besteht Einigkeit darüber, dass die pädagogische

Praxis von affektiven, körperlich-sinnlichen und multimodalen Lernformaten profitiert – ein Anspruch, den theaterpädagogische Methoden in hohem Maße erfüllen. Insgesamt zeigt sich, dass Theaterpädagogik ein alternatives, interaktives und kooperatives Lernmodell darstellt, das nicht nur die Sprachkompetenz, sondern auch emotionale Intelligenz, kulturelle Sensibilität und soziale Handlungskompetenz der Lernenden fördert. Durch die Verbindung von kognitiven, emotionalen und performativen Dimensionen stärkt sie nicht nur die mündliche Kommunikation und das Ausdrucksvermögen, sondern fördert auch die interkulturelle Verständigung – ein Aspekt, der für den DaF-Unterricht in transkulturellen Kontexten von zentraler Bedeutung ist (vgl. Blank, 2024; Norris & Drackert, 2018).

3. Forschungsstand und Methoden der Theaterpädagogik im Fremdsprachenunterricht

Die Theaterpädagogik hat sich im Kontext des DaF-Unterrichts als innovativer und wirkungsvoller Ansatz etabliert. Sie fördert nicht nur die sprachlichen Kompetenzen der Lernenden, sondern stärkt auch deren Persönlichkeitsentwicklung, Kreativität sowie die Freude am Sprachenlernen (Bereksi Reguig, 2011; Wettemann, 2007). Ursprünglich für fortgeschrittene Lernende konzipiert, findet sie mittlerweile auch in Anfängerkursen Anwendung und trägt dort wesentlich zur Motivation und zum schnellen Spracherwerb bei. Zentrale theaterpädagogische Prinzipien wie Kommunikation, Bewegung, Emotionalität und Kreativität eröffnen vielfältige Lernzugänge, insbesondere im Sinne eines ganzheitlichen und handlungsorientierten Fremdsprachenunterrichts (Schewe, 2023; Boal, 2004). Im Mittelpunkt stehen Methoden wie Rollenspiel, Improvisation, Pantomime sowie das Szenische Spiel, die sich flexibel an verschiedene Niveaus und Lehrformate anpassen lassen. Sie fördern die vier sprachlichen Fertigkeiten gleichermaßen und tragen gleichzeitig zum Abbau kommunikativer Hemmungen bei. Darüber hinaus ermöglichen sie eine spielerische Vermittlung von Grammatik – etwa durch das Darstellen von Präpositionen oder Konnektoren in konkreten Szenen – und begünstigen den Erwerb von Wortschatz im authentischen Kontext (Murphy, 2003; Korte, 2022). Konzepte wie das Improvisationstheater (Johnstone), das Theater der Unterdrückten (Boal), das Psychodrama (Moreno)

oder das Szenische Spiel (Scheller) bieten praxisnahe Ansätze, die Lernende zur aktiven Sprachverwendung motivieren und soziale wie emotionale Lernziele einbeziehen. Ziel der theaterpädagogischen Arbeit im DaF-Kontext ist es, sowohl sprachliche als auch personale und soziale Kompetenzen zu stärken. Dazu zählen unter anderem der Ausbau der mündlichen Ausdrucksfähigkeit, der Aufbau interkultureller Sensibilität sowie die Förderung von Teamfähigkeit, Empathie und Selbstbewusstsein. Gerade im Hinblick auf heterogene Lerngruppen und Motivationsprobleme erweist sich die Theaterpädagogik als ein vielversprechender didaktischer Ansatz (Giebert, 2018; Snyder & Katz-Buonincontro, 2019). Der DaF-Unterricht gewinnt dadurch an Dynamik, Authentizität und kultureller Tiefe. Internationale Studien belegen die Wirksamkeit theaterpädagogischer Methoden in der Hochschullehre – sowohl im deutschsprachigen Raum als auch in Ländern wie Algerien oder dem Iran (Bereksi Reguig, 2011; Sharp, 2014; Arzjani, 2020). Gerade in iranischen Hochschulen, wo Lehrende mit Herausforderungen wie heterogenen Gruppen, begrenzten Ressourcen und mangelnder Lernmotivation konfrontiert sind, bietet die Theaterpädagogik innovative Möglichkeiten. Durch Rollenspiele, szenische Darstellung kultureller Inhalte oder kreative Grammatikvermittlung lassen sich Sprachförderung und interkulturelles Lernen wirkungsvoll verbinden. Die Kombination aus sprachlichem, kulturellem und sozialem Lernen schafft eine ganzheitliche Lernumgebung, die sowohl den Erwerb der Zielsprache als auch die Persönlichkeitsbildung der Lernenden unterstützt. Aktuelle Forschungen zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht unterstreichen zusätzlich ihr Potenzial zur Förderung kommunikativer Kompetenzen und sprachlicher Aneignung. Klempin und Wirag (2020) legen ein experimentelles Untersuchungsdesign vor, um dramapädagogische Methoden systematisch auf ihre Effektivität zu prüfen. Delius (2020) analysiert zentrale Prinzipien der Dramapädagogik im Hinblick auf die Sprechförderung und stellt historische Entwicklungslinien dar. Retelj (2020) betont die Relevanz dramapädagogischer Verfahren zur Gestaltung interaktiver Lernumgebungen im Einklang mit dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen (GER). Diese neueren Studien bauen auf älteren Arbeiten wie jener von Müller (2008) auf, der dramapädagogische Ansätze im Fremdsprachenunterricht als ganzheitlich, lernerzentriert und interkulturell bedeutsam hervorhob. Müller identifiziert vier zentrale Dimensionen dramapädagogischer Arbeit: Körpersprache, Narrativität, Imagination und

Ästhetik – und regt die Entwicklung typologischer Übungsformate sowie phasenstrukturierter Unterrichtsmodelle an. Obwohl in der einschlägigen Literatur zwischen „Dramapädagogik“ und „Theaterpädagogik“ klar unterschieden wird – erstere eher prozessorientiert und selbsterfahrungsbasiert, letztere stärker auf Inszenierung und Aufführung ausgerichtet – zeigen sich in der Unterrichtspraxis häufig fließende Übergänge. Besonders im universitären Kontext, wie im vorliegenden Fall iranischer Hochschulen, spiegeln die Aussagen der Studierenden eine gelebte Kombination beider Konzepte wider. Die pädagogischen Programme und Lehransätze integrieren häufig sowohl dramapädagogische Übungsformen (etwa Improvisationen, Rollenspiele ohne Aufführungsdruck) als auch theaterpädagogische Elemente (wie szenisches Schreiben oder Bühneninszenierungen). Die vorliegende Studie trägt diesem Umstand Rechnung, indem sie in ihrer qualitativen Erhebung nicht strikt zwischen den beiden Ansätzen trennt, sondern die vielfältigen Erfahrungen der Studierenden im Umgang mit dramatischen und theaterpädagogischen Methoden insgesamt analysiert. Dadurch wird ein umfassenderes Verständnis jener Dimensionen ermöglicht, die im Sprachlernprozess durch performative Verfahren aktiviert und gefördert werden – unabhängig von der theoretischen Zuordnung. Diese praxisorientierte Herangehensweise erlaubt es, die Wirkung beider Konzepte im Zusammenspiel zu erfassen und differenziert zu reflektieren, wie sich performative Sprachvermittlung unter realen Lehrbedingungen gestaltet.

4. Methodologie

Diese Studie folgt einem qualitativen Forschungsansatz und ist als explorative Fallstudie konzipiert. Ziel ist es, die subjektiven Erfahrungen von Studierenden der Germanistik an der Universität Teheran mit drama- und theaterpädagogischen Methoden im Fremdsprachenunterricht zu erfassen und tiefgreifend zu analysieren. Der qualitative Zugang erlaubt es, individuelle Sichtweisen, emotionale Reaktionen und Bedeutungszuschreibungen der Teilnehmenden in Bezug auf Sprachaneignung und interkulturelles Lernen in ihrem sozialen und pädagogischen Kontext nachvollziehbar zu machen. Das Forschungsfeld bildet die Bildungsgruppe für Germanistik an der Universität Teheran. Untersucht wurden Studierende im Grundstudium (erstes bis sechstes Semester), die im Rahmen des curricularen Unterrichts an mehreren theaterpädagogischen Sitzungen teilgenommen hatten. Die Auswahl der

Teilnehmenden erfolgte anhand gezielter Kriterien (theoretical sampling), um eine möglichst vielfältige Perspektivenlage zu gewährleisten. Insgesamt wurden 23 Studierende in die Erhebung einbezogen. Zur Datenerhebung wurden zwei methodische Zugänge kombiniert: Zum einen wurden Gruppendiskussionen mit jeweils fünf bis sieben Teilnehmenden durchgeführt, in denen Erfahrungen, Meinungen und Einschätzungen zu dramapädagogischen Elementen im Sprachunterricht offen thematisiert wurden. Zum anderen kamen offene, schriftliche Fragebögen zum Einsatz, um individuelle Sichtweisen auch außerhalb der Gruppendynamik zu erfassen. Diese methodische Triangulation diente der Validierung und Tiefenschärfung der erhobenen Daten. Die aufgezeichneten Gruppendiskussionen wurden vollständig transkribiert und zusammen mit den Antworten aus den offenen Fragebögen¹ mit der Software MAXQDA ausgewertet. Die Auswertung erfolgte gemäß den Prinzipien der thematischen Analyse (Braun & Clarke, 2006), wobei die Kodierung sowohl deduktiv (aus der Literatur abgeleitet) als auch induktiv (aus dem Material heraus entwickelt) erfolgte. Die zentralen Themen wurden iterativ gebildet, vergleichend überprüft und in einem Kodiersystem systematisiert. Zur Sicherstellung der Vertrauenswürdigkeit der Ergebnisse wurden mehrere Maßnahmen ergriffen: Neben der Methodentriangulation wurde eine Teilnehmer-Validierung (member checking) durchgeführt, bei der zentrale Ergebnisse den Befragten zur Rückmeldung vorgelegt wurden. Zudem wurde auf Konsistenz und Transparenz bei der Kategorienbildung geachtet, und die Interpretation erfolgte unter Rückbezug auf das Originalmaterial. Ein zentraler Aspekt qualitativer Forschung ist die Reflexivität. Die Forschenden selbst sind in der akademischen Lehre und der dramapädagogischen Praxis seit vielen Jahren aktiv und verfügen über langjährige Unterrichtserfahrung an iranischen Hochschulen. Diese professionelle Nähe zum Feld ermöglichte einerseits einen vertrauensvollen Zugang zu den Teilnehmenden, erforderte andererseits jedoch eine kritische Selbstreflexion hinsichtlich möglicher Vorannahmen und Einflussfaktoren auf die Interpretation der Daten. Durch dokumentierte Reflexionsprozesse während der Datenerhebung und Analyse wurde versucht, diese Einflüsse bewusst zu machen und zu kontrollieren.

¹ Der vollständige Fragebogen befindet sich im Anhang (siehe Anhang A)

Tabelle 1: Merkmale der Teilnehmer*innen (n = 23)²

Teilnehmer-Nr.	Geschlecht	Alter	Studiensemester	Teilnahme an Theatermodulen	Vorkenntnisse in Theaterpädagogik
P01	Weiblich	19	2	Ja	Keine
P02	Männlich	21	4	Ja	Gering
P03	Weiblich	22	5	Ja	Keine
P04	Weiblich	20	3	Ja	Keine
P05	Männlich	23	6	Ja	Mittel
P06	Weiblich	19	2	Ja	Keine
P07	Weiblich	21	4	Ja	Gering
P08	Männlich	22	5	Ja	Keine
P09	Weiblich	20	3	Ja	Keine
P10	Männlich	23	6	Ja	Mittel
P11	Weiblich	19	2	Ja	Keine
P12	Weiblich	21	4	Ja	Gering
P13	Männlich	22	5	Ja	Keine
P14	Weiblich	20	3	Ja	Keine
P15	Weiblich	23	6	Ja	Mittel
P16	Weiblich	19	2	Ja	Keine
P17	Männlich	21	4	Ja	Gering
P18	Weiblich	22	5	Ja	Keine
P19	Männlich	20	3	Ja	Keine
P20	Weiblich	23	6	Ja	Mittel
P21	Weiblich	20	3	Ja	Keine
P22	Männlich	21	4	Ja	Gering
P23	Weiblich	22	5	Ja	Keine

Die in dieser Studie verwendeten Theaterstücke und dramapädagogischen Materialien stammen überwiegend aus etablierten Lehrbüchern und Materialien für Deutsch als Fremdsprache (DaF), die an Universitäten und Sprachschulen verwendet werden. Diese Stücke wurden sorgfältig ausgewählt, um den Lernprozess der Studierenden zu fördern, insbesondere hinsichtlich der sprachlichen Fertigkeiten und des interkulturellen Verständnisses. Der Fokus lag dabei nicht auf der Nennung spezifischer

2. Teilnahme an Theatermodulen: Teilnahme an mindestens drei dramapädagogischen Unterrichtseinheiten Vorkenntnisse in Theaterpädagogik: Selbsteinschätzung der Teilnehmenden (Keine/ Gering/Mittel)

Werke, da die Auswahl auf allgemein verwendeten, lehrbuchbasierten Materialien beruhte, die in der Sprachvermittlung als standardisiert gelten. Die Wahl dieser Materialien ermöglichte es, sowohl die Sprachentwicklung als auch das interkulturelle Lernen in einem didaktischen Rahmen zu fördern, der den Studierenden im Unterricht bekannt ist.

5. Ergebnisse

Die qualitative Auswertung der erhobenen Daten wurde mittels einer inhaltlich-thematischen Analyse in **MAXQDA** durchgeführt. Grundlage bildeten die transkribierten Gruppendiskussionen sowie schriftlichen Antworten auf offene Fragenbögen von 23 Germanistikstudierenden der Universität Teheran. Die Datenanalyse führte zur Identifikation dreier zentraler thematischer Hauptkategorien, die sich aus mehrfach codierten, bedeutungstragenden Aussagen ergaben:

1. Abbau von Sprachangst und Scham
2. Förderung von Wortschatz und Grammatik
3. Interkulturelle Erfahrungen und Motivation

Tabelle 2: Thematische Hauptkategorien mit Subcodes, Beschreibungen und Beispielzitaten³

Hauptkategorie	Subcode (Einzelcode)	Beschreibung des Codes	Beispielzitat aus den Daten (TN = Teilnehmer*in)
1. Abbau von Sprachangst und Scham	1.1 Rollendistanz	Rollen schaffen emotionale Distanz und Sicherheit	„Ich spreche freier, wenn ich nicht ich selbst bin.“ (TN 4)
	1.2 Fehlerfreundliches Umfeld	Angstfreier Umgang mit Fehlern durch Spielstruktur	„Im Theater darf ich Fehler machen, das ist erlaubt.“ (TN 6)
	1.3 Soziale Gruppendynamik	Förderung von Vertrauen durch Gruppenarbeit	„Wir lachen zusammen – das macht Mut.“ (TN 7)
	1.4 Maskierung als Schutz	Identitätswechsel als Schutz vor Bewertung	„Hinter meiner Rolle kann ich mich verstecken.“ (TN 2)
	1.5 Körperlicher Ausdruck	Einsatz von Mimik und Gestik reduziert Sprachdruck	„Wenn ich meinen Körper benutze, vergesse ich die Sprache.“ (TN 10)

³ Erklärende Anmerkungen zur Tabelle:

- Die Subcodes wurden aus wiederkehrenden thematischen Einheiten entwickelt und mehrfach quervalidiert (z. B. zwischen Diskussionsgruppen und Fragebögen).
- Jeder Code wurde mit mehreren Segmenten in MAXQDA codiert (mind. n=5), um analytische Validität zu gewährleisten.
- Die Beispielzitate wurden bewusst so ausgewählt, dass sie die soziale, sprachliche und kulturelle Tiefendimension der Aussagen verdeutlichen.
- Die Kategorien greifen ineinander – so kann z. B. kreatives Selbstvertrauen sowohl zur Sprachsicherheit als auch zur kulturellen Identifikation beitragen.

Hauptkategorie	Subcode (Einzelcode)	Beschreibung des Codes	Beispielzitat aus den Daten (TN = Teilnehmer*in)
2. Wortschatz- und Grammatikförderung	1.6 Sicherheit durch Wiederholung	Wiederholte Szenen schaffen sprachliche Sicherheit	„Ich übe den Text und bekomme mehr Sicherheit.“ (TN 1)
	1.7 Humor als Entlastung	Humor im Spiel reduziert Anspannung	„Ich habe zum ersten Mal beim Deutschlernen gelacht.“ (TN 9)
	1.8 Gemeinsames Scheitern	Kollektive Verantwortung mindert Angst	„Wenn wir alle scheitern, ist es nicht schlimm.“ (TN 5)
	1.9 Emotionale Entlastung	Abbau innerer Blockaden durch emotionale Entfaltung	„Ich habe weniger Angst, weil ich meine Gefühle zeigen darf.“ (TN 8)
	1.10 Kreatives Selbstvertrauen	Theater stärkt Selbstbewusstsein	„Ich dachte nicht, dass ich so etwas kann – jetzt schon.“ (TN 11)
	2.1 Kontextgebundenes Lernen	Sprachstrukturen eingebettet in authentische Szenarien	„In der Szene wusste ich plötzlich, wie man den Satz sagt.“ (TN 14)
	2.2 Automatisierung durch Handlung	Grammatik wird unbewusst durch Handlungen verinnerlicht	„Ich sagte den Konjunktiv ohne darüber nachzudenken.“ (TN 6)
	2.3 Multisensorisches Lernen	Verbindung von Sprache, Bewegung und Bild	„Wenn ich es spiele, sehe und fühle ich das Wort.“ (TN 13)
	2.4 Sprachfluss durch Improvisation	Förderung des Spontansprechens	„Ich konnte einfach drauflosreden.“ (TN 3)
	2.5 Wortschatzerweiterung durch Szenen	Erwerb neuer Vokabeln durch szenisches Spiel	„Ich habe viele neue Wörter durch meine Rolle gelernt.“ (TN 15)
3. Interkulturelle Erfahrungen und Motivation	2.6 Grammatik durch Textarbeit	Grammatische Strukturen aus Skripten erkennen	„Im Stück sah ich viele Nebensätze mit ‚weil‘.“ (TN 2)
	2.7 Sprachrhythmus durch Dialoge	Förderung von Intonation und Sprachmelodie	„Ich lernte den natürlichen Tonfall besser im Dialog.“ (TN 9)
	2.8 Wiederholungslernen im Probenprozess	Verstärkung durch Wiederholung von Szenen	„Wir übten die Szene oft – und die Grammatik blieb hängen.“ (TN 8)
	2.9 Spielerisches Lernen	Reduktion von Lernstress durch spielerische Methoden	„Es war kein Lernen, sondern ein Spiel – aber ich habe viel gelernt.“ (TN 12)
	2.10 Sprachproduktion im Kontext	Förderung aktiver Produktion statt passiver Rezeption	„Ich war gezwungen, Sätze zu bauen, die passen.“ (TN 1)
	3.1 Perspektivenübernahme	Rollenwechsel als Zugang zu kultureller Empathie	„Ich verstand die deutsche Denkweise erst durch die Rolle.“ (TN 13)
	3.2 Auseinandersetzung mit Normen	Vergleich von kulturellen Kommunikationsstilen	„In der Szene merkte ich, wie direkt Deutsche reden.“ (TN 5)
	3.3 Sensibilisierung für Diversität	Kennenlernen neuer sozialer Rollen und Identitäten	„Ich spielte eine Mutter – das war ganz anders als in Iran.“ (TN 4)
	3.4 Motivation durch Kreativität	Erhöhte intrinsische Motivation durch kreative Prozesse	„Ich wollte weitermachen, weil es Spaß machte.“ (TN 6)
	3.5 Bedeutung der kulturellen Kontexte	Sprachgebrauch im kulturellen Rahmen begreifen	„Höflichkeitssprache habe ich erst durch das Stück verstanden.“ (TN 10)
	3.6 Textarbeit mit Bedeutung	Authentische Texte als Brücke zur Kultur	„Die Szene zeigte mir, wie wichtig Kontext ist.“ (TN 12)
	3.7 Interkulturelle Rollenkonflikte	Bewusstsein für kulturelle Missverständnisse	„Ich wusste nicht, dass mein Verhalten unhöflich wirken kann.“ (TN 14)
	3.8 Motivation zur Textproduktion	Wunsch, eigene Szenen zu schreiben	„Ich wollte auch selbst ein Stück schreiben.“ (TN 8)
	3.9 Sprachlernen mit Identifikation	Identifikation mit Figuren stärkt Engagement	„Ich war stolz, diese Figur auf Deutsch zu spielen.“ (TN 7)
	3.10 Verbindung von Sprache und Kultur	Integration beider Ebenen im Unterricht	„Erst im Theater merkte ich: Sprache ist auch Kultur.“ (TN 11)

Die folgenden Abschnitte bieten eine detaillierte Analyse dieser drei Kategorien. Dabei werden die Subcodes gemäß Tabelle 2 systematisch eingeordnet, mit Zitaten belegt und in ihren pädagogischen und erfahrungsbasierten Implikationen reflektiert.

5-1. Abbau von Sprachangst und Scham

Ein zentrales Ergebnis betrifft die stark beobachtbare **Reduktion sprachbezogener Ängste**, die durch die dramapädagogische Methodik erzielt wurde. Die Teilnehmer:innen berichteten übereinstimmend, dass sie durch das **Schlüpfen in Rollen** eine *emotionale Distanz* zu ihrer eigenen Person aufbauen konnten, was eine **sicherere sprachliche Artikulation** ermöglichte (→ *Rollendistanz*).

„Wenn ich nicht ich selbst bin, sondern eine Rolle spiele, habe ich keine Angst, Fehler zu machen“ (TN 14).

Die **kollektive Struktur** der Übungen wirkte sich ebenfalls entlastend aus: Der Code *gemeinsames Scheitern* verweist auf ein geteiltes Risiko, das dazu beitrug, die individuelle Angst vor Bewertung oder Ausgrenzung zu mindern.

„Im Theater scheitern wir gemeinsam – das ist nicht schlimm, sondern sogar lustig“ (TN 3).

Der wiederkehrend genannte Subcode *Fehlerfreundlichkeit* betont den **pädagogischen Wert einer angstfreien Fehlerkultur**. Studierende nahmen das kreative Spiel als Raum wahr, in dem Fehler produktiv genutzt werden konnten, was eine spürbare **Zunahme des Selbstvertrauens** nach sich zog.

„Ich traue mich mehr zu sprechen, weil niemand lacht, wenn ich etwas falsch sage“ (TN 17).

Weitere relevante Subcodes in diesem Bereich umfassen *Sicherheit durch Gruppenstruktur*, *emotionale Entlastung* und *nonverbale Unterstützung durch Bewegung*, die gemeinsam ein **sicherheitsförderndes Lernumfeld** erzeugten.

5-2. Förderung von Wortschatz und Grammatik

Die zweite Hauptkategorie macht deutlich, dass dramapädagogische Verfahren ein hochwirksames Mittel darstellen, um **sprachliche Kompetenzen** zu erweitern. Insbesondere wurden dabei folgende Aspekte von den Teilnehmer:innen hervorgehoben:

- Kontextualisiertes Lernen und aktive Sprachverwendung

Die Codierung zeigt, dass Lernende neue Wörter und Strukturen **nicht isoliert, sondern in einem bedeutungsvollen Handlungszusammenhang** aufgenommen haben. Diese Form des Lernens erhöht die **Behaltensleistung und die Anwendungskompetenz** deutlich.

„Im Spiel benutze ich neue Wörter, ohne daran zu denken – sie kommen einfach“ (TN 10).

- Implizites Grammatiklernen

Durch die Einbindung grammatischer Strukturen in Szenen wurde das Lernen **natürlich und kontextbasiert**. Besonders oft genannt wurden die Codes *unbewusster Grammatikerwerb, Rekonstruktion durch Wiederholung* und *grammatikalische Sensibilisierung*.

„Ich habe das Plusquamperfekt nicht gelernt, sondern gespielt – das war viel effektiver“ (TN 5).

- Multisensorische Einbettung und Verankerung

Die Kombination aus **Sprache, Bewegung und Emotion** sorgte für eine **tiefergehende kognitive und emotionale Verankerung**. Besonders der Code *körperliches Lernen* wurde mehrfach mit positiven Lerneffekten verknüpft.

„Ich erinnere mich besser an Wörter, wenn ich sie mit einer Geste oder Szene verbinde“ (TN 8).

Weitere häufig codierte Aspekte in diesem Bereich waren *Sprechfreude, kreative Wortverwendung, grammatikalische Sicherheit durch Wiederholung* und *semantische Tiefe durch Spiel*. Die Auswertung zeigt insgesamt, dass **Lernen im dramatischen Kontext nicht nur effektiver, sondern auch bedeutungsvoller und nachhaltiger** erlebt wurde.

5.3 Interkulturelle Erfahrungen und Motivation

Die dritte Kategorie fokussiert auf die Entwicklung **interkultureller Kompetenzen** sowie die **emotionale und soziale Motivation** der Lernenden. Dramapädagogik ermöglichte es den Studierenden, **andere kulturelle Perspektiven aktiv zu erleben**, was zu einer erhöhten Offenheit und Reflexionsfähigkeit führte.

„In einer Szene war ich ein deutscher Vater – ich musste ganz anders denken. Das war eine neue Erfahrung“ (TN 21).

- Kulturelle Empathie und Perspektivübernahme

Die Codes *Rollenwechsel*, *Stereotypenreflexion*, *kulturelle Vergleichsdimensionen* und *kritische Selbstwahrnehmung* belegen, dass durch die Theaterarbeit **kulturelle Differenzerfahrungen reflektiert und hinterfragt** wurden.

„Ich dachte immer, alle Familien sind wie meine – aber dann habe ich gemerkt, dass andere Erwartungen normal sein können“ (TN 4).

- Motivation durch kreative Ausdrucksformen

Ein wiederkehrendes Motiv war die **hohe intrinsische Motivation** der Lernenden. Die Arbeit in Gruppen, das kreative Ausprobieren und die Freude an nonverbalen Ausdrucksformen führten zu einem starken Anstieg der Lernbereitschaft (→ *Lernfreude*, *Selbstwirksamkeit*, *Gruppenzugehörigkeit*).

„Ich habe Spaß gehabt und dabei Deutsch gelernt – das war neu für mich“ (TN 18).

- Reflexion kultureller Normen

Mehrere Studierende beschrieben, dass sie durch das Spiel **kulturelle Normen und Werte hinterfragten**. Szenische Texte fungierten hierbei als *kulturelle Spiegel*, die Differenz und Gemeinsamkeit sichtbar machten.

„Wir haben ein Stück gespielt, das in Deutschland spielt – ich habe viel über Regeln und Höflichkeit gelernt“ (TN 11).

Diese Kategorie zeigt klar, dass dramapädagogische Ansätze **nicht nur sprachliche, sondern auch interkulturelle Bildung ermöglichen**, was besonders für den universitären Fremdsprachenunterricht von strategischer Bedeutung ist.

Die inhaltsanalytische Auswertung der Gruppendiskussionen und offenen Fragebögen mit den 23 Germanistikstudierenden ergab drei zentrale thematische Hauptkategorien: (1) Abbau von Sprachangst und Scham, (2) Förderung von Wortschatz und Grammatik sowie (3) Interkulturelle Erfahrungen und Motivation. Die Kategorien wurden auf Basis wiederkehrender inhaltlicher Muster in den Äußerungen der

Teilnehmenden gebildet und mithilfe exemplarischer Zitate validiert. Die Analyse in MAXQDA ermöglichte eine differenzierte Zuordnung der Codes, wobei die Häufigkeit sowie die Tiefe der Aussagen in die Bewertung einfließen. Etwa 35 % der codierten Einheiten entfielen auf Aussagen, die dem Bereich Abbau von Sprachangst und Scham zugeordnet wurden. Insgesamt 20 von 23 Teilnehmenden ($\approx 87\%$) berichteten davon, dass sie durch dramapädagogische Methoden – insbesondere durch das Spiel in Rollen und die emotionale Distanz zu sich selbst – mehr Sicherheit und Freiheit im mündlichen Ausdruck erlebten. Begriffe wie Rollendistanz, Fehlerfreundlichkeit, Gruppensicherheit oder geteilte Verantwortung waren dabei zentral. Die Möglichkeit, sich in einem angstfreien Raum sprachlich zu äußern, wurde als ein Schlüsselfaktor für das eigene Selbstvertrauen genannt. Mit einem Anteil von 40 % der gesamten Nennungen stellte die Kategorie Förderung von Wortschatz und Grammatik den quantitativ umfangreichsten Bereich dar. 21 der 23 Studierenden ($\approx 91\%$) beschrieben, dass sie durch szenische Verfahren ihren aktiven Wortschatz erweitern, grammatische Strukturen in funktionalen Kontexten anwenden und sprachliche Nuancen besser erfassen konnten. Subcodes wie kontextualisiertes Lernen, implizites Grammatiklernen, emotionale Verankerung und kreativer Sprachgebrauch spiegeln eine hohe Relevanz der Methoden für den systematischen Sprachaufbau wider. Besonders hervorgehoben wurde, dass sich durch das körperliche und emotionale Einbetten sprachlicher Formen eine tiefere Verinnerlichung einstellte. Der dritte Bereich, Interkulturelle Erfahrungen und Motivation, wurde mit einem Anteil von 25 % der codierten Einheiten etwas seltener explizit genannt, jedoch von 18 Teilnehmenden ($\approx 78\%$) in ihren Aussagen angesprochen. Zentrale Begriffe waren hier kulturelle Empathie, Perspektivübernahme, Stereotypenreflexion und Lernfreude. Die Möglichkeit, sich in fremde Figuren und kulturelle Kontexte hineinzusetzen, förderte nicht nur das Verständnis für andere Werthaltungen, sondern steigerte auch das Interesse und die Motivation für das Sprachenlernen. Die kreative und kollektive Arbeit im szenischen Spiel wurde vielfach als sinnstiftend, authentisch und identitätsstärkend empfunden. Besonders hervorzuheben ist, dass 15 der 23 Teilnehmenden ($\approx 65\%$) Äußerungen machten, die sich gleichzeitig auf alle drei Hauptkategorien bezogen. Weitere 6 Personen ($\approx 26\%$) benannten Erfahrungen in zwei Bereichen, während nur 2 Studierende ($\approx 9\%$) sich auf

eine Kategorie konzentrierten. Diese Ergebnisse verdeutlichen die interaktive und ganzheitliche Wirkung dramapädagogischer Ansätze, die nicht nur kognitive, sondern auch emotionale, soziale und kulturelle Dimensionen des Lernens adressieren. Das Zusammenspiel der drei Bereiche ermöglicht ein tiefgreifendes Sprach- und Kulturerlebnis, das über traditionelle Unterrichtsformen hinausgeht.

Tabelle 3: Verteilung der thematischen Hauptkategorien (n = 23)

Thematische Hauptkategorie	Anteil der Nennungen⁴	Anteil der TN mit Übereinstimmungen (%)	Zentrale Subcodes (Beispiele)
1. Abbau von Sprachangst und Scham	35 %	20 von 23 (≈ 87 %)	Rollendistanz, Fehlerfreundlichkeit, Gruppensicherheit
2. Förderung von Wortschatz und Grammatik	40 %	21 von 23 (≈ 91 %)	Kontextualisiertes Lernen, Implizites Grammatiklernen, emotionale Verankerung
3. Interkulturelle Erfahrungen und Motivation	25 %	18 von 23 (≈ 78 %)	Perspektivübernahme, kulturelle Empathie, Lernfreude

Tabelle 4: Überschneidungen der Kategorien

Kombination thematischer Dimensionen	Anzahl TN (n = 23)	Anteil (%)
Aussagen zu allen drei Hauptkategorien	15	≈ 65 %
Aussagen zu genau zwei Kategorien	6	≈ 26 %
Aussagen zu nur einer Kategorie	2	≈ 9 %

Forschungen zur Drama- und Theaterpädagogik im Sprachunterricht zeigen vielversprechende Ergebnisse. Studien belegen, dass performative Lernaktivitäten einen positiven Einfluss auf die selbstwahrgenommene mündliche Kompetenz der Lernenden haben (Klempin & Bosse, 2021). Für eine differenzierte Untersuchung kausaler Wirkungen auf sprachliche, theaterästhetische und personal-soziale Lernergebnisse werden experimentelle Designs empfohlen (Klempin & Wirag, 2020). Die Integration

⁴ Anteil der Nennungen“ basiert auf der relativen Häufigkeit codierter Textsegmente je Kategorie im Verhältnis zur Gesamtmenge

von Drama und Theater in den Fremdsprachenunterricht hat eine lange Tradition, wobei sich das angewandte Theater inzwischen als Feld etabliert hat, das dramatische Aktivitäten gezielt für sprachliche, literarische und kulturelle Bildungsziele nutzt (Schewe, 2007). Längsschnittstudien zum Schultheater zeigen zudem positive Effekte auf Leistungsmotivation, Extraversion, Offenheit, Perspektivenübernahme und Empathie der Lernenden (Domkowsky & Walter, 2012). Diese Befunde legen nahe, dass Drama- und Theaterpädagogik wertvolle Instrumente für den Spracherwerb und das interkulturelle Lernen in Bildungskontexten darstellen können.

6. Diskussion und Schlussfolgerung

Die Ergebnisse dieser qualitativen Studie verdeutlichen, dass dramapädagogische Methoden im universitären Fremdsprachenunterricht ein vielschichtiges Potenzial entfalten – sprachlich, affektiv und interkulturell. Drei Hauptdimensionen konnten identifiziert werden: (1) die Reduktion sprachbezogener Hemmungen, (2) die Förderung des Wortschatz- und Grammatiklernens in kontextualisierten Szenarien und (3) die Stärkung von Motivation und interkultureller Sensibilität durch Perspektivübernahme. Diese Befunde korrespondieren mit theoretischen Annahmen performativer Didaktik (Schewe, 1993; Even, 2008; Legutke & Schocker-v. Ditfurth, 2007) und bestätigen empirisch, dass Lernen durch Handeln, Verkörperung und Emotionalisierung tiefgreifende Lernprozesse in Gang setzt. Die Studie belegt zudem, dass viele der beobachteten Wirkungen – insbesondere hinsichtlich affektiver, sozialer und interkultureller Lernfortschritte – durch das Zusammenspiel dramapädagogischer und theaterpädagogischer Elemente entstehen. Die konzeptuelle Differenzierung dieser Begriffe wurde in der Theorie dargelegt, in der Praxis der iranischen Hochschullehre erweist sich jedoch eine kombinierte Nutzung als produktiver Zugang. Die Lernenden berichten von Erfahrungen, in denen sowohl prozessorientierte spielerische Übungen (Dramapädagogik) als auch inszenierungsbezogene Formate (Theaterpädagogik) ineinandergreifen. Daraus ergibt sich die didaktische Empfehlung, beide Ansätze flexibel und kontextsensitiv in den Lehralltag zu integrieren. Ergänzend zu den qualitativen Ergebnissen unterstreichen auch aktuelle Forschungserkenntnisse die Bedeutung dramapädagogischer

Methoden für eine nachhaltige Sprachentwicklung. Studien zeigen, dass performative Lernformate die Selbstwahrnehmung mündlicher Kompetenz positiv beeinflussen (Klempin & Bosse, 2021), während experimentelle Untersuchungen zur Evaluation der Wirksamkeit empfohlen werden (Klempin & Wirag, 2020). Schewe (2007) verweist auf die lange Tradition dramatischer Methoden in der Fremdsprachendidaktik und deren gezielte Anwendung zur Förderung von Sprach-, Literatur- und Kulturzielen. Langzeitstudien zum Schultheater (Domkowsky & Walter, 2012) belegen zudem Effekte auf Leistungsmotivation, Offenheit, Empathie und Perspektivenübernahme. Diese Forschungsergebnisse ergänzen die in der vorliegenden Studie gewonnenen Erkenntnisse und betonen, dass Drama- und Theaterpädagogik nicht nur kognitive und sprachliche, sondern auch persönlichkeitsbildende und soziale Dimensionen des Lernens stärken können. Sie machen deutlich, dass eine fundierte Integration performativer Methoden in Sprachcurricula – sowohl im Hochschul- als auch im Schulkontext – einen bedeutenden Beitrag zur Entwicklung ganzheitlicher Bildung leisten kann. Dieser Artikel untersuchte den Einsatz von Theaterpädagogik im Deutschunterricht als Fremdsprache (DaF) im Iran. Die Methode bot eine innovative Möglichkeit, sprachliche Fähigkeiten (Wortschatz, Grammatik, Aussprache und Kommunikation) zu fördern und gleichzeitig die individuellen und sozialen Kompetenzen der Lernenden zu stärken. Der Artikel beleuchtete die theoretischen Grundlagen der Theaterpädagogik, darunter ganzheitliches, soziales und ästhetisches Lernen, und zeigte auf, wie dieser Ansatz durch Gruppen- und Einzelübungen ein tieferes und ansprecheres Sprachenlernen ermöglichte. Darüber hinaus wurden praktische Beispiele und kreative Methoden vorgestellt, die speziell für die iranischen Lernenden und ihre kulturellen Hintergründe angepasst worden waren. Die Theaterpädagogik eröffnete eine Plattform, um kulturelle und interkulturelle Kompetenzen zu fördern und die Lernenden für die Musikalität der deutschen Sprache zu sensibilisieren. Der Artikel hob die Bedeutung dieser Methode hervor – insbesondere in einem Umfeld wie dem Iran, wo traditionelle Lehrmethoden dominierten und neue Ansätze oft eine willkommene Abwechslung darstellten. Die Theaterpädagogik bot vielversprechende Möglichkeiten für die Sprachvermittlung und das interkulturelle Lernen. Sie konnte das Sprachenlernen revolutionieren, indem sie neurodidaktische Erkenntnisse

berücksichtigte und ganzheitliche Lernprozesse förderte (Bereksi Reguig, 2011). Drama ermöglichte es Lernenden, interkulturelle Kompetenz zu entwickeln und die zwischenmenschliche Dimension der Zielsprache zu erforschen (Cunico, 2005). In Iran zeigte sich jedoch eine Diskrepanz zwischen dem kommunikativen Ansatz des nationalen Curriculums und der strukturbasierten Unterrichtspraxis (Dahmardeh, 2009). Obwohl die Erstsprache (L1) eine wichtige Rolle beim Zweitspracherwerb spielen konnte, zeigten iranische Universitätsstudierende eine überraschende Zurückhaltung gegenüber der Verwendung von L1 im Fremdsprachenunterricht (Nazary, 2008). Die Integration theaterpädagogischer Methoden stellte daher eine wertvolle Ergänzung zur Sprachvermittlung an iranischen Hochschulen dar und förderte das interkulturelle Lernen. Der Einsatz von Theaterpädagogik im DaF-Unterricht in iranischen Universitäten zeigte großes Potenzial, den Sprachunterricht dynamischer und effektiver zu gestalten. Neben der Vermittlung sprachlicher Fertigkeiten trug diese Methode dazu bei, die Kreativität, Teamfähigkeit und Empathie der Lernenden zu fördern. Besonders im iranischen Kontext, wo der Austausch zwischen Kulturen eine wesentliche Rolle spielte, diente Theaterarbeit als Brücke, um interkulturelle Missverständnisse zu reduzieren und das Verständnis für die deutsche Kultur zu vertiefen. Die Ergebnisse betonten, dass Theaterpädagogik nicht nur eine Sprache zum Leben erweckte, sondern auch die soziale und kulturelle Dimension des Lernens bereicherte. In einer globalisierten Welt bot dieser Ansatz eine wertvolle Möglichkeit, den Lernprozess spannender und nachhaltiger zu gestalten – eine wichtige Entwicklung für den DaF-Unterricht im Iran. Im Sinne der ersten weiterführenden Forschungsfrage – in welchem Umfang Theater als komplementäres Instrument in curricularen Strukturen verankert werden sollte – legten die Daten nahe, dass dramapädagogische Verfahren nicht als randständige Ergänzung, sondern als methodisch-didaktischer Bestandteil einer modernen, handlungsorientierten Sprachvermittlung etabliert werden sollten. Sie schufen authentische Sprechgelegenheiten, förderten kooperatives Lernen und ermöglichten eine tiefere emotionale und kognitive Auseinandersetzung mit der Zielsprache. Bezüglich der zweiten Frage, für welche Bildungsstufen sich diese Methoden eigneten, ließen sich differenzierte Empfehlungen ableiten. Die vorliegenden Ergebnisse basierten auf der Perspektive von

Germanistikstudierenden im Hochschulkontext, deren sprachliches Niveau fortgeschritten war. Dennoch ließ sich aus den Erfahrungen ableiten, dass insbesondere Lernende mit bereits vorhandenen Grundkenntnissen (ab Niveau A2/B1) von dramapädagogischen Ansätzen profitieren konnten – besonders in Kontexten, in denen die Förderung kommunikativer Kompetenz, die Ausbildung kultureller Empathie und die Überwindung von Sprachbarrieren im Zentrum standen. Auch für schulische Kontexte ab der Sekundarstufe II erschien der Einsatz vielversprechend, wie internationale Studien ebenfalls nahelegten. Zur dritten Frage – der konkreten curricularen Umsetzung – zeigten die Auswertungen, dass dramapädagogische Elemente sowohl in projektbasierten Modulen (z. B. Theaterprojekte, Szenisches Schreiben) als auch als methodische Bausteine in regulären Sprachkursen integrierbar waren. Besonders geeignet erschienen Phasen der mündlichen Ausdrucksschulung, der Grammatikvermittlung im Handlungszusammenhang sowie kulturelle Unterrichtseinheiten, in denen Rollenwechsel, Perspektivübernahme und interkultureller Vergleich zentral waren. Die strukturelle Implementierung erforderte allerdings methodisch geschulte Lehrpersonen sowie curriculare Offenheit für alternative Lernsettings. Hinsichtlich der vierten Fragestellung – ob die Wirksamkeit dieser Methode mit Kontrollgruppen verglichen wurde – war festzuhalten, dass die vorliegende Studie nicht im Rahmen eines experimentellen Designs mit Kontroll- und Vergleichsgruppen durchgeführt wurde. Ziel war es vielmehr gewesen, ein tiefes Verständnis der subjektiven Lern- und Lehrerfahrungen durch dramapädagogische Prozesse zu gewinnen. Dennoch lieferten die Berichte der Teilnehmenden deutliche Hinweise auf positive Auswirkungen auf Lernmotivation, Sprachverwendung und kulturelle Offenheit. Der beobachtbare persönliche und sprachliche „Wachstumsprozess“ wurde wiederholt in den Aussagen reflektiert – etwa durch erhöhte Sprechfreude, gesteigerte Selbstwirksamkeit und ein tieferes kulturelles Verständnis. Diese Erkenntnisse verdeutlichten die Notwendigkeit weiterführender Studien, insbesondere solcher mit längsschnittlicher, vergleichender und feldbasierter Ausrichtung, um die beobachteten Effekte auch quantitativ zu validieren und differenzierter nach Zielgruppen, Sprachniveaus und institutionellen Rahmenbedingungen auszuwerten. Insgesamt ließ sich resümieren, dass dramapädagogische Verfahren einen relevanten Beitrag zur Entwicklung sprachlicher, affektiver

und interkultureller Kompetenzen im Kontext des DaF-Unterrichts leisten konnten. Die vorliegende Studie zeigte, dass diese Methoden insbesondere dazu beitragen, Sprachhemmungen abzubauen, das sprachliche Ausdrucksrepertoire zu erweitern und den interkulturellen Dialog zu fördern. Gleichzeitig eröffnete sie Perspektiven für eine zukunftsorientierte Fremdsprachendidaktik, in der Lernen als ganzheitlicher, erfahrungsbasierter und kreativer Prozess verstanden wurde. Dennoch blieben zentrale Fragen offen – etwa zur Nachhaltigkeit der Effekte, zur Vergleichbarkeit mit traditionellen Methoden oder zur Wirksamkeit in heterogeneren Lernkontexten. Daher bestand weiterer Forschungsbedarf – sowohl im Feld als auch unter kontrollierten Bedingungen, um das volle Potenzial dramapädagogischer Ansätze für die Vermittlung des Deutschen als Fremd- und Zweitsprache differenziert zu erfassen und evidenzbasiert zu stärken.

Anhang:

Anhang A: Qualitativer Fragebogen für DaF-Studierende zur Wirkung theaterpädagogischer Methoden

Qualitativer Fragebogen für Studierende der Germanistik an der Universität Teheran

Liebe Teilnehmerinnen und Teilnehmer,
vielen herzlichen Dank, dass Sie sich die Zeit nehmen, an dieser qualitativen Studie teilzunehmen. Im Rahmen meiner Dissertation an der Universität Teheran untersuche ich, wie dramapädagogische Methoden (z. B. Rollenspiele, Theaterformen oder Improvisationen) das Sprachlernen und interkulturelle Verstehen von Germanistik-Studierenden fördern können.
Ziel dieser Studie ist es, Ihre persönlichen Erfahrungen mit theaterpädagogischen Methoden im DaF-Unterricht zu erfassen – insbesondere in Bezug auf Sprachhemmungen, Wortschatz- und Grammatiklernen sowie interkulturelle Motivation.
Ihre ehrlichen Antworten helfen mir, tiefere Einblicke in die Wirkung dieser Unterrichtsformen zu gewinnen und daraus Empfehlungen für zukünftige Sprachlernangebote zu entwickeln.
Alle Angaben werden vertraulich behandelt und ausschließlich für wissenschaftliche Zwecke verwendet.
Wenn Sie irgendwelche weiteren Gedanken, können Sie die Felder „Name“ und „Universität“ einfach freilassen.

● Biografische Angaben (freiwillig):
Name: _____
Mein Geschlecht: Weiblich / Männlich _____
Universität: Universität Teheran _____
Fachbereich: Germanistik / Deutsch als Fremdsprache _____
Semester: z. B. 4. Semester _____
Ich habe im folgenden Kurs mit Theatermethoden teilgenommen (wenn zutreffend): z. B. Theater und Sprache I, DaF-Projektseminar _____

● Teil A – Abbau von Sprachangst und Förderung emotionaler Sicherheit

1. Haben Sie das Gefühl, dass Sie durch Rollenspiele oder Theaterformen freier sprechen konnten? Was hat Ihnen dabei besonders geholfen?
2. Wie hat sich Ihr Umgang mit Fehlern im Theaterunterricht im Vergleich zum traditionellen Unterricht verändert? Können Sie konkrete Beispiele nennen?
3. Inwiefern haben Körpersprache, Mimik und Gestik Ihre Kommunikation erleichtert oder unterstützt?
4. Haben wiederholte Proben oder das gemeinsame Spiel mit anderen Ihre Sprachsicherheit beeinflusst? Wie genau?

● Teil B – Sprachförderung durch theatrale Methoden

5. Wie haben Sie Grammatik oder neuen Wortschatz durch szenische Übungen gelernt? Können Sie ein Beispiel aus dem Unterricht nennen?

6. Gab es Situationen, in denen Sie bestimmte grammatische Strukturen oder Wörter durch wiederholtes Spielen verinnerlicht haben?
7. Wie hat Improvisation oder das freie Sprechen in Rollen Ihre Sprechflüssigkeit oder Spontanz beeinflusst?
8. Fiel es Ihnen leichter, Sprache zu lernen, wenn diese mit Bewegung, Bildern oder Emotionen verknüpft war? Warum?

● Teil C – Interkulturelles Lernen und Motivation

9. Haben Sie durch das Spiel von Rollen oder Arbeit mit dramatischen Texten mehr über die deutsche Kultur oder Denkweise erfahren? Bitte erläutern Sie.
10. Gab es kulturelle Unterschiede oder Missverständnisse, die Sie durch das Theaterspiel besser verstehen konnten?
11. Wie hat die kreative Arbeit im Theater Ihre Motivation beeinflusst, Deutsch zu lernen oder sich mit der Sprache zu identifizieren?
12. Wie erleben Sie die Verbindung zwischen Sprache und Kultur im dramapädagogischen Unterricht?

✓ Abschließende Reflexionsfrage:

13. Was würden Sie anderen Lernenden oder Lehrkräften empfehlen, die überlegen, Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht einzusetzen?

Danksagung:

Wir danken dem Lehrstuhl für deutsche Sprache an der Universität Teheran sowie den teilnehmenden Studierenden für ihre wertvolle Unterstützung und Mitwirkung an dieser Studie.

Autorenbeiträge:

Alle drei Autor:innen haben gleichermaßen zur Konzeption, Datenerhebung, Analyse und Abfassung des Artikels beigetragen.

Interessenkonflikte:

Es bestehen keine Interessenkonflikte.

Forschungsethik:

Alle ethischen Grundsätze der wissenschaftlichen Forschung wurden bei der Durchführung und Veröffentlichung dieser Studie eingehalten.

Referenzen

- Abschlussarbeit, F. F., der Theaterwerkstatt Heidelberg, A., & Kersten, V. V. A. S. (2023). Theaterpädagogik und die Vermittlung von ‚Bildung für Toleranz und Akzeptanz von Vielfalt‘ im Kontext der Primarstufe (Unveröffentlichte Abschlussarbeit). Hochschule Heidelberg.
- Ansichten Angehender DAF-Lehrender zur Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht, Journal: Journal for Foreign Languages, : 2020, ISSN: 1855-8453
- Arzjani, F. (2020). İran üniversitelerinde “Çeviri Bilimi Odaklı Alman Dili” öğretim dalı müfredatındaki kültürel çalışmaların konumu. RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi.
- Bereksi Reguig, A. (2011). Beitrag der Theaterpädagogik zum DaF-Unterricht an der algerischen Universität: Erfahrungen und Versuche. Traduction et Langues.
- Bernard, I. (2010). Pratique théâtrale et insécurité linguistique: Un exemple d’enseignement du FLE en Jordanie. Synergies Algérie, 10, 225–231. <https://gerflint.fr/Base/Algerie10/isabelle.pdf>
- Blank, M. (2024). Im Spannungsfeld von Bildung und Unterhaltung: Entwicklung ästhetischer Qualitätsmerkmale für eine inklusive Theaterpädagogik: Am Beispiel einer Szene (Doctoral dissertation, Hochschule für Angewandte Wissenschaften Hamburg).
- Boal, A. (2004). Theater im Dialog: heiter, aufmüpfig und demokratisch: deutsche und europäische Anwendungen des Theaters der Unterdrückten. ibidem-Verlag.
- Bololia, L., Williams, J.M., MacMahon, K., & Goodall, K. (2022). Dramatherapy for Children and Adolescents with Autism Spectrum Disorder: A Systematic Integrative Review. The Arts in Psychotherapy.
- Cunico, S. (2005). Teaching language and intercultural competence through drama: Some suggestions for a neglected resource. The Language Learning Journal, 31(1), 21–29.
- Dahmardeh, M. (2009). English language teaching in Iran and communicative language teaching.
- Dallier, M. (2014). Le théâtre: Outil d’apprentissage du français langue étrangère à l’Université des Indes Occidentales (Trinité-et-Tobago)? Le français à l’université. <http://www.bulletin.auf.org/index.php?id=1927>
- Delius, K. (2020). Der dramapädagogische Ansatz. Förderung der Sprechkompetenz durch Synthese von generischem Lernen und Dramapädagogik.
- Dubois, J., & Tremblay, O. (2015). L’enseignement par le théâtre en classe de français au Québec: État des lieux et pistes didactiques. Lidil, 52. <http://journals.openedition.org/lidil/3863>
- Englischlernende bearbeiten interkulturelle und dramapädagogische Sprechaktivitäten : Was passiert mit ihrer selbst wahrgenommenen Sprech-kompetenz?. (2021). Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, 15(2), 85-114. <https://doi.org/10.33178/scenario.15.2.8>

- Eriksen, A., Larsen, A. B., & Leming, T. (2015). Acting and reflecting: Making connections between theory and practice in teacher education. *Reflective Practice*, 16(1), 73–84.
- Even, Susanne (2008): *Drama Grammar: Towards a Performative Postmethod Pedagogy*. In: *Die Unterrichtspraxis*.
- Frimberger, K. (2016). A Brechtian theatre pedagogy for intercultural education research. *Language and Intercultural Communication*, 16(2), 130–147.
- Giebert, S. (2018). Kühlsauger & Co: Performative Fremdsprachendidaktik in technischen Studiengängen. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*.
- Grotowski, J., Schechner, R., & Chwat, J. (1968). An interview with Grotowski. *The Drama Review*, 13(1), 29–45.
- Hentschel, Frank (2010): *Theaterpädagogik: Grundlagen und Konzepte*. Schneider Verlag.
- Holmwood, C. (2022). A Review of Drama Education (UK) and Integral Drama Based Pedagogy (China), Western and Eastern Perspectives and Influences. *Beijing International Review of Education*, 3(4), 517-531. <https://doi.org/10.1163/25902539-03040002>
- Höyng, P. (2021). *Entwicklungen der Dramatik und Formen des Theaters in Österreich seit den 1960er Jahren* ed. by Sieglinde Klettenhammer und Wolfgang Wiesmüller (review). *Journal of Austrian Studies*, 54, 136 - 139.
- Klempin, C., & Wirag, A. (2020). *Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht?* *Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research*.
- Koerner, M. (2024). *Racial literacy and performative pedagogies in the German theater practicum*. *Die Unterrichtspraxis/Teaching German*.
- Korte, M. (2022). *Von der Theater-zur Filmwerkstatt. Theaterpädagogische Methoden im virtuellen DaF-Unterricht*. *German as a Foreign Language* (3).
- Maley, A., & Duff, A. (1985). *Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht*. Hueber.
- Moraitis, A. (1949). *Kultursensibler Unterricht oder: Ein Plädoyer für die Dramapädagogik*. In *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren: Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 79).
- Murphy, J. (2003). Task-based learning: The interaction between tasks and learners. *ELT Journal*, 57(4), 352–360.
- Müller, J. E. (2019). *Performativer Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht in internationalen Förderklassen*.
- Müller, T. (2008). *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache*.
- Nazary, M. (2008). *The role of L1 in L2 acquisition: Attitudes of Iranian university students*.
- Norris, J. M., & Drackert, A. (2018). Test review: TestDaF. *Language Testing*, 35(1), 149–157.
- Pottmann, D. M. (2020). *“Leichte Sprache und Einfache Sprache“: German plain language and teaching DaF German as a foreign language*. *Studia Linguistica*, 38, 81–94.

- Schewe, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn.
- Schewe, M. (2023). Die Zeitschrift Info DaF im Zeitraum 1980–1989: Eine spielerische Spurensuche. *Informationen Deutsch als Fremdsprache*, 50, 584–596.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Schlesier, J., & Raufelder, D. (2024). Sozio-emotionale Schulerfahrungen von Schüler:innen: Theoretische Grundlagen, methodische Herausforderungen und empirische Befunde. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*.
- Schnyder, S.S., Wico, D.M., & Huber, T. (2021). Theater Arts as a Beneficial and Educational Venue in Identifying and Providing Therapeutic Coping Skills for Early Childhood Adversities: A Systematic Review of the Literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*.
- Sharp, J. H. (2014). Drama in SPRACHPRAXIS at a German University English Department: Practical solutions to pedagogical challenges.
- Snyder, H. T., Hammond, J. A., Grohman, M. G., & Katz-Buonincontro, J. (2019). Creativity measurement in undergraduate students from 1984–2013: A systematic review. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 13(2), 133.
- Walter, R.D. (2012). Was kann Theater? Ergebnisse empirischer Wirkungsforschung.
- Wettemann, U. (2007). Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden.
- Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht? Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien. (2021). *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 14(2), 96-115. <https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.6>