

BÜHNE FREI FÜR DIE ALTEN SPRACHEN! DRAMAPÄDAGOGISCHE DIALOGE IM LATEINUNTERRICHT

Dans cet article, nous explorons l'intégration de la pédagogie dramatique dans l'enseignement des langues anciennes à travers l'utilisation de dialogues générés par l'intelligence artificielle. Cette méthode favorise un apprentissage dynamique et holistique, offrant aux élèves un accès émotionnel aux contenus et une manière d'interpréter les textes propices à la motivation et à la mémorisation. Malgré une tradition théâtrale en latin, ces méthodes sont rares aujourd'hui. À partir de cinq essais dans des écoles de Rhénanie-du-Nord-Westphalie et de Basse-Saxe, nous analysons le potentiel didactique de cette approche. Les résultats montrent que la mise en scène des dialogues facilite l'interprétation des textes et engage les élèves, tout en optimisant le temps d'enseignement. Nous plaçons pour un renouveau des pratiques théâtrales dans l'enseignement du latin.

● Dr. Janina Reinhardt
| Universität Bielefeld
Dr. Jochen Sauer
| Universität Bielefeld

Einleitung

Scripta volant, acta manent.

Diese Abwandlung eines geflügelten Wortes (*verba volant, scripta manent*) bringt eine der zentralen Prämissen der performativen Fremdsprachendidaktik auf den Punkt: Sprache(n) lernt man am besten, indem man sie nicht nur in schriftlicher Form (*scripta*) anwendet, sondern auch performativ (*acta*) – also „mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe, 1993: 7) – erlebt. Performative, insbesondere theater- oder dramenpädagogische Ansätze finden sich in der gegenwärtigen Didaktik der alten Sprachen jedoch kaum, obwohl sie in der Geschichte des Fachs durchaus eine Rolle spielten: So versuchte man im seit dem 16. Jahrhundert etablierten jesuitisch geprägten Schultheater, durch Aufführungen nicht nur die lateinische Sprachkompetenz zu fördern (vgl. Schewe, 2015: 22), sondern vor allem einen emotionalen Bezug zu den Inhalten zu schaffen. Diese Tradition wird heute nicht mehr fortgeführt, gegenwärtig erscheinen nur

noch ab und an kleinere Publikationen zum lateinischen Schultheater (z.B. Sarholz, 1989, Hensel, 2009). Noch seltener sind aufführbare Dialoge in lateinischen Lehrwerken. Im Gegensatz dazu bieten alle Lehrbücher der neuen Sprachen Dialoge und Aufforderungen zur szenischen Interpretation (vgl. Elis, 2015: 89). Während Dialoginszenierungen also fester Bestandteil des methodischen Instrumentariums der neuen Sprachen sind, werden sie in den alten Sprachen bisher kaum eingesetzt.

KI-generierte Dialoge eröffnen für Dramapädagogik im Lateinunterricht neue und vielversprechende Möglichkeiten. Mit überschaubarem Anpassungsaufwand lassen sie sich passgenau auf die Bedürfnisse einer Unterrichtsgruppe applizieren und in den Unterricht integrieren. Sie können eine innovative Grundlage für Inszenierungen bilden, die Latein auf lebendige und motivierende Weise erfahrbar machen. Eine Übersicht über die Grundlagen des performativen Fremdsprachenlernens stellen wir voran,

„KI-generierte Dialoge eröffnen für Dramapädagogik im Lateinunterricht neue und vielversprechende Möglichkeiten.“

danach erläutern wir den Einsatz von KI-Textgeneratoren zur Erstellung dramapädagogischer Dialoge. Abschließend werden Erfahrungen aus fünf Erprobungen an nordrhein-westfälischen und niedersächsischen Schulen, zwei Gesamtschulen und drei Gymnasien, zusammenfassend vorgestellt. Dabei interessierte uns, an welchem didaktischen Ort die Lehrkräfte die KI-generierten Dialoge einsetzten, worin sie ihren didaktischen Wert sahen und welche Resonanz sich bei den Schüler*innen einstellte. Außerdem fragten wir nach Details der Umsetzung und konkreten Gelingensbedingungen. Dazu wurden mit vier Lehrenden Leitfadeninterviews durchgeführt, eine Lehrkraft schickte einen Bericht. Zudem videografierten zwei der fünf Lehrkräfte die Aufführungen. Wichtig war uns, dass keine Lehrkraft zuvor Dramapädagogik im Lateinunterricht eingesetzt hatte oder mit unserem Projekt in Beziehung stand.

Grundlagen performativen Fremdsprachenlernens

Das performative Fremdsprachenlernen basiert auf der Idee, dass „Sprache als Handlung und Kultur als Inszenierung“ (Bachmann-Medick, 2010: 109, zitiert nach Schewe, 2020) zu verstehen ist, und lässt sich in performative Klein- und Großformen (Schewe, 2016: 356–357) sowie in drama- und theaterpädagogisch inspirierte Ansätze (Schewe, 2020: 126) gliedern. Die Dramapädagogik zielt auf die Förderung sozialer und kommunikativer Kompetenzen durch kleine, in den Unterricht integrierte Aktivitäten; die Theaterpädagogik konzentriert sich dagegen auf die Entwicklung theaterästhetischer Fähigkeiten, oft in Form größerer, den Regelunterricht überschreitender Projekte mit abschließenden Aufführungen (vgl. Passon, 2015: 70, 79–83). Letztere entsprechen dem Konzept des traditionellen lateinischen Schultheaters. In diesem Beitrag verfolgen wir aber bewusst einen unterrichtsintegrativen, dramapädagogischen Ansatz. Aus fachmethodischer Perspektive kommt dieser Unterscheidung, die der Differenzierung zwischen dem *teatro aplicado* („angewandtes Theater“) und dem *teatro puro* („reines Theater“, siehe Del Valle, 2021) entspricht, weder in der Theorie noch in der Praxis Relevanz zu: Denn letztendlich zielen alle performativen Ansätze im Fremdsprachenunterricht darauf ab, Formen des

ästhetischen Ausdrucks für ein freudvolles – und zugleich lernintensives – Spiel mit Sprache(n), Literatur(en) und Kultur(en) zu nutzen.

Dass der Lektüreunterricht ein geeigneter Ort zum Einsatz dramapädagogischer Elemente ist, liegt nicht fern. Sie können auf die Lektüre vorbereiten (Pre-Reading), die Lektüre begleiten (While-Reading) oder Teil der Interpretation werden (Post-Reading). Wir haben den Lehrkräften bewusst die Entscheidung offengelassen und waren gespannt, an welcher Stelle sie das dramapädagogische Element einbauten (s.u.). Über eine literaturdidaktische Nutzung hinaus ist für die neuen Sprachen theoretisch vorausgesagt und praktisch gezeigt worden, dass performative Methoden die Lernmotivation und die Lernergebnisse durch ihre ästhetische und ganzheitliche Ausrichtung verbessern können (vgl. Thiem, 2021: 35). Dabei spielt der Einsatz von Bewegung eine entscheidende Rolle: Diese trägt zur Verbesserung der Aufmerksamkeit bei und zeigt positive Effekte auf Kognition und Gedächtnisbildung, wovon insbesondere auch schwächere Lernende profitieren (Sambanis, 2021: 5–8). Für das Spiel selbst wird empfohlen, Sprache mit Bewegungen zu kombinieren, die einen Bezug zum Inhalt des Gesprochenen herstellen (z.B. Verbeugung bei einer Danksagung, Faust ballen bei einer Zornesäußerung etc.). Empirisch lässt sich nämlich belegen, dass inhaltsgebundene Bewegungen unspezifischen überlegen sind (Sambanis, 2021: 4).

Neben diesen Vorteilen des Bewegungseinsatzes wird für den Unterricht der neuen Sprachen häufig die Schulung von Sprech- und Kommunikationsfähigkeiten



Dr. Janina Reinhardt arbeitet an der Universität Bielefeld als akademische Rätin und ist dort die Hauptverantwortliche für die Didaktik des Französischen und Spanischen. Ihre Forschungsinteressen liegen im Bereich der Förderung der Sprachbewusstheit sowie dem Einsatz digitaler Medien.



Dr. Jochen Sauer ist wissenschaftlicher Mitarbeiter im Fachbereich Latein an der Universität Bielefeld.

Er forscht insbesondere zu den staats- und rechtstheoretischen Schriften Ciceros, zur fremdsprachlichen Demokratiebildung, zur Inklusion und zur digitalen Bildung in den alten Sprachen.

sowie der kreative und emotionale Umgang mit Texten betont (vgl. z.B. Kessler & Jauch, 2011: 2 und Elis, 2015: 93). Hinzu kommt die Einübung der korrekten Aussprache und einer situationsgemäßen Intonation. Teilweise wird sogar argumentiert, dass die performative Fremdsprachenkompetenz die notwendige Voraussetzung sei, um soziale Interaktionen zu gestalten (vgl. Passon, 2015: 82).

Wenngleich die Ausbildung aktiver Kommunikation im Unterricht der alten Sprachen kein Kompetenzziel ist, sind die kontextbezogene Intonation und ein emotionales Sich-Einfinden in die Figuren wichtige Hilfen zur Anbahnung eines Textverstehens. Ebenso mag das spielerische Anwenden der Fremdsprache nicht nur die Freude am Lernen steigern, sondern auch Sprach- und Kulturwissen besser verankern und die Automatisierung zielsprachlicher Strukturen unterstützen. Wenn ein vorgegebener Text inszeniert wird, erleben die Lernenden die dort festgehaltene Sprache auf eine emotionale und einprägsame Weise und müssen sich intensiv mit diesem Text auseinandersetzen, um Mimik, Gestik und größere Bewegungen wie Gangarten oder Platzänderungen sinnvoll einsetzen zu können. Dieser Ansatz trägt dazu bei, den Fremdsprachenunterricht aktiv, dynamisch und kreativ zu gestalten und einen nachhaltigeren Kompetenzerwerb zu realisieren.

Praktische Anregungen bieten die Werke von Kessler & Jauch (2011), Schewe (1993) und Wedel (2015), sowie die Seite der *Klett Akademie* (<https://www.klett.de/inhalt/dramapaedagogik-im-fremdsprachenunterricht/kapitel-1-alles-nur-theater/276977>). Einen typischen Ablauf performativer Unterrichtseinheiten skizziert Elis (2015: 90–91), die den dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht als dreiphasigen Prozess beschreibt. In der Vorbereitung werden durch ein Warm-up Körper und Stimme aktiviert, um die Lernenden spiel- und sprechbereit zu machen. Die Durchführung umfasst Geschichten und Szenen, die bildliche und sinnliche Kontexte schaffen und den Lernenden ermöglichen, verschiedene Handlungsoptionen auszuprobieren. Den Abschluss bildet die Nachbereitung, die sowohl einen Cool-down zur Rückkehr in die Alltagswelt als auch eine Reflexion beinhaltet, um die Lernerfahrungen zu vertiefen. Die fünf Lehrkräfte, die bisher

keine dramapädagogische Erfahrung hatten, erhielten auf Wunsch ein von uns aufbereitetes dreiphasiges Beispielkonzept mit Übungen für die Warm-ups;¹ ob sie diesem folgten oder nicht bzw. es modifizierten, war ihnen freigelassen.

KI-Textgeneratoren zur Erstellung lateinischer Dialoge

Mittlerweile gibt es zahlreiche Textgeneratoren, die kostenlos nutzbar sind. Während die meisten Plattformen eine Registrierung erfordern, können Tools wie ChatGPT (<https://chatgpt.ch/>) und Perplexity (<https://www.perplexity.ai/>) auch ohne Anmeldung verwendet werden. Diese Tools basieren auf neuronalen Netzen, die durch die Analyse großer Mengen an Textdaten Muster in Buchstaben-, Wort- und Satzkombinationen gelernt haben. Sie generieren Texte auf Grundlage eines sogenannten Prompts, also einer Eingabeaufforderung, die den gewünschten Textinhalt beschreibt. Solche KI-Textgeneratoren können eingesetzt werden, um Lernmaterialien zu erstellen, die auf spezifische Unterrichtsinhalte und auf bestimmte Lerngruppen zugeschnitten sind (vgl. Kanteret, 2023). Dies gilt auch für die Produktion dramapädagogischer Dialoge auf Latein.

Für die Erstellung didaktisierter Dialoge empfiehlt sich die Verwendung präziser Prompts, die klare Angaben zur Zielgruppe und zum Inhalt enthalten. Als Ausgangspunkt hat sich für uns etwa der folgende Prompt bewährt:

„Schreibe einen Dialog auf Latein für Lernende im 2. Lernjahr, in dem [Personen A, B, C etc.] über [Gegenstand] diskutieren. Der Text soll etwa [Wörterzahl] Wörter umfassen, es sollen mehrere AcIs² vorkommen. Eine Person soll die Meinung vertreten, dass [...]“

Auf diese Weise können Inhalte erstellt werden, die den Bedürfnissen und dem Lernstand der Lerngruppe weitgehend entsprechen. In jedem Fall müssen sie in Hinblick auf Vokabular, Grammatik und manchmal auch Gedankenführung präzisiert werden, um tatsächlich im Unterricht eingesetzt werden zu können. Zudem ist es in der Regel nötig, Fehler zu korrigieren. Die Qualität der generierten Dialoge hängt von den zugrundeliegenden Trainingsdaten ab;

¹ Die Übungen zum Warm-up stellen wir auf Nachfrage gerne zur Verfügung.
² i.e. Accusativus cum Infinitivo – eine satzwertige Konstruktion im Lateinischen.

sprachliche Richtigkeit und kulturelle Authentizität sind nur gegeben, wenn die entsprechenden Informationen aus den Trainingsdaten ableitbar sind. Daher ist es unabdingbar, KI-generierte Dialoge vor ihrem Einsatz im Unterricht auf Passung und Richtigkeit zu prüfen.

Praxisbericht

Im Rahmen der schulischen Erprobung haben wir uns bewusst dagegen entschieden, verbindliche Vorgaben zum Unterrichtsablauf zu machen. Dies geschah einerseits aus unterrichtspraktischen Gründen, andererseits erhofften wir uns so vielseitigere neue Erkenntnisse. Allerdings erhielten die Lehrkräfte von uns auf Wunsch Anregungen, insbesondere für den dramapädagogischen Teil. Dadurch wurden die Ergebnisse sicherlich ein wenig verzerrt, doch ging es uns weniger um eine forschungsmethodisch einwandfreie Studie als um aktionsforschungsbasierte Praxiseinblicke. Die Schüler*innen waren überwiegend im zweiten oder dritten Latein-Lernjahr (Klasse 7/8/9, 12–15 Jahre; in einem Fall an einer Gesamtschule: ca. 17 Jahre).

Zwei Lehrkräfte entschieden sich, die Dialoge zur Einführung in ein neues Thema zu verwenden (Pre-Reading), drei für einen Einsatz im Rahmen bzw. als Ersatz für die Interpretation (Post-Reading). Die KI-erstellten Dialoge schlossen sich in Inhalt, Vokabular und Grammatik eng an den jeweils aktuellen Lehrbuchtext an. Wurde der Text zur Einführung in ein neues Thema (Pre-Reading) herangezogen, umfasste dieser 12–15 Sätze, die oft nur aus drei bis vier Wörtern bestanden. Die Dialoge zur Interpretation (Post-Reading) waren – entsprechend dem beim Bearbeiten der Lektion erworbenen Vorwissen – deutlich länger, die Sätze aber oft ähnlich kurz. Alle Lehrkräfte bearbeiteten die Dialoge vor dem Einsatz: Das Vokabular wurde verändert, Grammatik adaptiert. Eine Lehrkraft zog zu diesem Zweck besonders leistungsstarke Schüler*innen heran, die den Dialog vorab auf unbekannte Vokabeln untersuchten, welche die Lehrkraft im Anschluss ersetzte. In einem Fall wurde der Text noch einmal neu geschrieben. Doch auch diese Lehrkraft gab an, durch die KI entlastet worden zu sein; ohne die KI wäre der Vorgang weitaus aufwendiger gewesen, da durch sie das Setting,

„Wenn ein vorgegebener Text inszeniert wird, erleben die Lernenden die dort festgehaltene Sprache auf eine emotionale und einprägsame Weise und müssen sich intensiv mit diesem Text auseinandersetzen, um Mimik, Gestik und größere Bewegungen wie Gangarten oder Platzänderungen sinnvoll einsetzen zu können.“

die Personenkonstellation und manche Formulierungen inspiriert worden seien.

Alle Lehrkräfte planten Zeit ein – meistens 30 Minuten –, damit die Lernenden den lateinischen Dialog zunächst selbst erschließen konnten. Zwei Lehrkräfte stellten den Gruppen zudem eine Musterübersetzung zur Verfügung, auf die sie bei Bedarf (aber nur dann) zurückgreifen durften. Alle Lehrkräfte gaben den Schüler*innen Zeit, sich zu überlegen, wie sie ihren Charakter spielen wollten. Daran schloss sich die Aufwärmphase an. Die Einteilung der Gruppen lag in allen Fällen in der Hand der Schüler*innen (bzw. wurde im Einvernehmen mit ihnen vorgenommen). Drei Lehrkräfte gaben als wichtige Gelingensbedingung an, dass innerhalb der Teams eine vertrauensvolle, freundschaftlich-entspannte Atmosphäre herrschen müsse. Zwei Lehrkräfte konstatierten bei ihren Gruppen Verständnisschwierigkeiten, die sich auf die Aufführung auswirkten, sodass sie als Lehrkraft nachsteuern mussten.

Das Spielen selbst wurde von allen Schüler*innen als sehr motivierend empfunden, auch wenn einzelne den Text eher ablasen. Andere spielten mit vollem Stimm- und Körpereinsatz. In zwei Gruppen fand eine Befragung der Schüler*innen statt: Ein Schüler gab an, dass er sich bisher nicht vorstellen konnte, dass man Latein überhaupt gesprochen haben konnte. Die Videoaufnahmen zeigen zwar eine gewisse Unerfahrenheit in der Aussprache des Lateinischen, aber auch ein meist erfolgreiches Bemühen um eine situationsgemäße Intonation. Einige Schüler*innen berichteten, sie hätten Schwierigkeiten gehabt, sich mit

ihrer Figur zu identifizieren; in anderen Fällen gelang dies aber offenbar gut.

Am Ende stand in allen Fällen eine kurze Reflexionsphase. Bei einem Text über den Brand Roms beispielsweise diskutierten die Schüler*innen über die Tragfähigkeit der Argumentation der Dialogfiguren, aber auch über die Konsequenzen etwaiger Schuldzuschreibungen, wie sie sich etwa in der ernenischen Christenverfolgung zeigten. So konnte der korrespondierende Lehrbuchtext inhaltlich vorentlastet werden.

„Mit überschaubarem Aufwand lassen sich KI-generierte Dialoge anpassen und schaffen eine Grundlage für Inszenierungen, die alte Sprachen auf lebendige und motivierende Weise erfahrbar machen.“

Die Ziele der dramapädagogischen Intervention konzentrieren sich im Urteil der Lehrenden auf drei Bereiche: Grundmotivation für das Fach, tieferes Textverständnis und – nicht von allen genannt – eine zusätzliche Wortschatzumwälzung: Durch das Spielen finde zudem eine Auseinandersetzung mit dem Charakter und der Haltung der Dialogfiguren statt, die einen Einstieg in die Interpretation geben könne. Der Erwerb sprachlicher Mittel spiele hier keine größere Rolle; so äußerten drei Lehrkräfte, dass die Vokabelarbeit eher ein Nebenprodukt sei, und alle Lehrkräfte waren sich einig, dass das Kennenlernen eingängiger Phrasen und das Einüben von Grammatik nicht im Vordergrund stehen.

Ein beispielhaftes Setting sei hier dargestellt:

- a. Texterschließungsphase: Dialog verstehen, Vokabel-/Verständnisfragen klären.
- b. Erarbeitungsphase I: Emotionen identifizieren lassen und überlegen lassen, wie man diese szenisch darstellt – von Lernenden ggf. im Arbeitsblatt eintragen lassen.
- c. Erarbeitungsphase II: Rollen einüben lassen (im Raum verteilt in Kleingruppen).

d. Präsentationsphase: Aufführen und Beobachtungen festhalten.

e. Reflexionsphase: Emotionen identifizieren lassen, Interpretieren, Ergebnisse sichern.

Alle Lehrer*innen würden dramapädagogische Elemente in regelmäßigen Abständen erneut einsetzen, einige jedoch nicht in allen Klassen – bzw. nur bei entsprechender Vorbereitung (Raumgröße etc.). Einer Lehrkraft gelang allerdings auch die Umsetzung in einer lebhaften Klasse mit 29 Schüler*innen. Die dramapädagogische Aufgabe habe „richtig toll funktioniert“, die Textinterpretation erfolge innerhalb des dramapädagogischen Unterrichtselements, so dass keine weitere Aufgabe zur Interpretation gestellt werden müsse: Insbesondere die Charakterzeichnung der Protagonisten im Text werde unmittelbar erfahrbar.

Zur Frage des Regeleinsatzes dramapädagogischer Elemente im altsprachlichen Unterricht äußerten sich die Lehrkräfte differenziert: Der Aufwand sei zwar überschaubar (45 bis 90 Min. Unterrichtszeit), aber nicht in jeder Lektion zu leisten. Zwei Lehrende gaben an, dieses Verfahren zukünftig zu einem festen Bestandteil ihres Unterrichts machen zu wollen.

Fazit und Ausblick

Der Einsatz von KI eröffnet neue Möglichkeiten, dramapädagogische Elemente nicht nur in den Unterricht der neuen, sondern auch der alten Sprachen zu integrieren. Mit überschaubarem Aufwand lassen sich KI-generierte Dialoge anpassen und schaffen eine Grundlage für Inszenierungen, die alte Sprachen auf lebendige und motivierende Weise erfahrbar machen. Wie die Praxiserprobungen gezeigt haben, erleichtert dieser Ansatz insbesondere den Einstieg in die Interpretation von Texten: Das szenische Spiel fördert nicht nur ein kognitives Verständnis, sondern macht Inhalte und Sprache durch die Einbindung aller Sinne unmittelbar erlebbar. Gleichzeitig erwies sich die Durchführung als ausgesprochen zeiteffizient – ein entscheidender Vorteil angesichts begrenzter Stundenzahlen. Der Einsatzort in der Lehrbuchphase, d.h. bis zum dritten Lernjahr, war vorteilhaft, da die Lehrbuchtexte thematisch stets eng fokussiert sowie das Vokabel- und

Grammatikpensum überschaubar sind. Eine Erprobung in der Lektürephase steht aus.

Der Ansatz bietet vielversprechende Perspektiven für den Unterricht, aber auch für die Forschung: So könnte beispielsweise in einer Cross-Over-Studie untersucht werden, ob die dramapädagogische Auseinandersetzung im Vergleich zur herkömmlichen Interpretation nicht nur die Motivation steigert, sondern auch zu besseren Lernergebnissen führt. Im Unterricht könnte der Ansatz erweitert werden, indem fortgeschrittene Lernende selbst Dialoge mithilfe von KI erstellen und kritisch prüfen. Zwar dürfte dies in den meisten Gruppen nur mit Unterstützung umsetzbar sein, jedoch ließen sich dadurch sowohl Text- als auch Medienkompetenz und – bei einer sprachlich fundierten Reflexion – die Sprachbewusstheit der Lernenden stärken.

Wie die positiven Rückmeldungen der Lehrkräfte zeigen, lässt sich Latein gewissermaßen revitalisieren, gibt man dem Theaterspiel im Lateinunterricht mehr Raum: Der intensive, aktive Umgang mit der eigentlich toten Sprache schafft eine tiefere Auseinandersetzung und weckt zugleich neue Motivation bei den Lernenden.

In diesem Sinne bleibt nur noch, zur weiteren Erprobung und Anwendung dieses Ansatzes aufzurufen: **Lingua Latina in scaena revivescat! – Latein möge auf der Bühne von Neuem leben!**

Literaturverzeichnis:

- Bachmann-Medick, D.** (2010). Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften. E-Book. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Elis, F.** (2015). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 89-115.
- Hensel, A.** (2009). Szenische Interpretation im altsprachlichen Unterricht. *Der altsprachliche Unterricht* 52(4), 2-13.
- Kantereit, T.** (2023). Leichter unterrichten? Wie KI-Tools Lehrer:innen (und Lernenden) helfen können. In: H. Lichtenstern (Red.), *Künstliche Intelligenz: Wie Chatbots & Co. den Unterricht verändern*. Hannover: Friedrich Verlag, pp. 38-39.
- Kessler, P., & Jauch, W.** (2011). Sprache in Szene setzen: Theaterpraktische Methoden im Französischunterricht. *Der fremdsprachliche Unterricht Französisch*, 45(11), 2-7.
- Passon, J.** (2015). Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz: Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 217-232.
- Sambanis, M.** (2021). Spanisch lernen mit Bewegung. *Der fremdsprachliche Unterricht. Spanisch*, 19(2), 2-7.
- Sarholz, W.** (1989). Eine Lehrbuchlektion als szenisches Spiel. Ein Stundenbild. *Der altsprachliche Unterricht* 32(5), 81-83.
- Schewe, M.** (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für pädagogische Berufspraxis. <https://cora.ucc.ie/items/5d63bfc5-26cc-42c4-ac52-bb2e698187f8>
- Schewe, M.** (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 19-34.
- Schewe, M.** (2016). Dramapädagogische Ansätze. In: E. Burwitz-Melzer, G. Mehlhorn, C. Riemer, K.-R. Bausch & H.-J. Krumm (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr Francke Attempto, pp. 354-358.
- Schewe, M.** (2020). Performatives Lehren und Lernen. In: W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Hannover: Klett Kallmeyer, pp. 45-60.
- Thiem, A.** (2021). Theater in der Lehre: *teatro aplicado* oder performative Fremdsprachendidaktik? *Hispanorama*, 173, 34-38.
- Valle, V. Del** (2021). "Teatro aplicado" – Métodos de enseñanza performativa para el aula de español como lengua extranjera. *Hispanorama*, 173, 6-7.
- Wedel, H.** (2015). Aufgaben und Übungen für die Vor- und Nachbereitung von Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht. In: W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, pp. 307-318.