CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	‚KünstlerInnen der improvisierten Aufführung‘
Authors	Haack, Adrian
Publication date	2010
Original Citation	Haack, A. (2010) ‘‚KünstlerInnen der improvisierten Aufführung‘’, Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, IV(1), pp. 35-53. https://doi.org/10.33178/scenario.4.1.4
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.4.1.4
Rights	© 2010, The Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-11-16 19:24:35
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/12956



UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

ISSN 1649-8526
Scenario
Sprache • Kultur • Literatur
Volume 2010 · Issue 1
http://scenario.ucc.ie

‚KünstlerInnen der improvisierten Aufführung'

Performative Fremdsprachendidaktik als Teil des Lehramtsstudiums

Adrian Haack

Zusammenfassung

Im Fokus des Artikels steht die Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen, die nach Meinung des Autors zu wenige kreative und ganzheitliche Elemente enthält. Ausgehend von dem Lernzuwachs, den der Einsatz dramapädagogischer Methoden im Fremdsprachenunterricht mit sich bringt, wird hergeleitet, dass diese Methoden und Prinzipien schon im Studium durch für die angehenden LehrerInnen erfahrbar gemacht, praktiziert und reflektiert werden müssen. Aufgezeigt wird dabei, dass es nicht nur um die Entwicklung eines ‚Methoden-Pools' geht, sondern auch Grundeinstellungen von LehramtsstudentInnen eine Rolle spielen: Soll der Fremdsprachenunterricht einen *performative turn* durchleben, so hat dieser u.a. in Seminaren an der Universität seinen Ursprung. Bereits im Studium sollten daher DozentInnen als Rollenbilder guter LehrerInnen zur Verfügung stehen, aktivierende Methoden eingesetzt werden und eine intensive Auseinandersetzung der Studierenden mit ihrer zukünftigen ‚Rolle' als LehrerIn, u.a. durch Methoden des Theaters (z.B. in Rollenspielen und simulierten Konfliktsituationen), stattfinden. Hierbei wird ersichtlich, wie die spielerische Übernahme einer Rolle sowohl SchülerInnen als Fremdsprachenlernenden als auch LehrerInnen bei ihren ersten Begegnungen mit der Klasse als Hilfestellung dienen kann. Der Entwicklung performativer Kompetenz wird letztlich nicht nur eine Schlüsselrolle in der Schule, sondern bereits in der LehrerInnen-Ausbildung zugeschrieben. Für die Gestaltung von schülerorientiertem Fremdsprachenunterricht, welcher der Heterogenität in den heutigen Klassenzimmern gerecht wird, ist dabei die Entwicklung eines Selbstverständnisses von LehrerInnen als ImprovisationskünstlerInnen nötig, die ihren Unterricht gemeinsam mit den Lernenden inszenieren. Dafür werden Vorschläge zu einer dramapädagogischen Lehramtsausbildung gemacht und mit der realen aktuellen Situation im Bildungssystem verglichen.

1 Vorwort: Zur Situation der deutschen Bildungslandschaft und zur Zielsetzung dieses Beitrags

Immer lauter wird in Studierendenkreisen, aber auch bei LehrerInnen, BildungswissenschaftlerInnen und in den Medien der Ruf nach einer LehrerInnen-

Copyright © 2010 the author[s]. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

https://doi.org/10.33178/scenario.4.1.4

Ausbildung mit mehr Praxisbezug und Innovation. Der Wunsch, eigene Erfahrungen mit dem Unterrichten zu sammeln und frühzeitig kreative Unterrichtsmethoden auszuprobieren, zeigt sich an der Universität seit Jahren in Seminaren, in persönlichen Gesprächen mit Studierenden sowie in seminarinternen Umfragen und wird von FachleiterInnen im Referendariatbestärkt. Die stark kritisierten (und trotz des gesellschaftlich breit gestreuten, massiven Protestes im Umfeld der letzten Sitzungen der Kultusministerkonferenz) weiterhin verschulten, normierten und Output-orientierten BA/MA-Studiengänge an deutschen Universitäten lassen jedoch wenig Freiräume, um schon in der ersten Phase der zweistufigen Lehramtsausbildung mehr als eine homöopathische Dosis an eigenen Erfahrungen im ‚vor der Klasse Stehen' zu sammeln. Auch die Möglichkeit der eigenen inhaltlichen Schwerpunktsetzung und der Ausrichtung von Lernprozessen an individuellen Interessen und Fähigkeiten ist weiterhin für Studierende genau so wenig gegeben wie für die meisten SchülerInnen und deren LehrerInnen, die im zunehmend kriselnden dreigliedrigen Schulsystem mit 8-jährigem Abitur festsitzen. Engagierten LehrerInnen und DozentInnen, die ihren SchülerInnen und StudentInnen das Lernen durch Selbsterfahrung ermöglichen sowie einen kreativen und handelnden, produktionsorientierten Zugang zu Wissen schaffen wollen, wird das Leben durch aktuelle bildungspolitische Entscheidungen nicht leichter gemacht. Die Gestaltung von Unterricht, in dessen Mittelpunkt „die selbständige Problembearbeitung der Lernenden in interaktionalen Formen steht" (Hallet 2006: 51),wird zudem durch die Rahmenbedingungen von Unterricht (zeitliche und räumliche Enge, Standardisierung von Outputs) wenig unterstützt. Im deutschen Bildungssystem werden Methodenvielfalt, kreativer Zugang, ganzheitliches Erfahren und (zugegeben oft zeitaufwändiges) spielerisches, entdeckendes Lernen häufig nur der Grundschule zugestanden. Ab der 5. Klasse werden Lernende verstärktkognitivistisch unterrichtet, was nicht selten zu Motivationsproblemen im Englischunterricht nach dem Schulwechsel zu führen scheint. An der Universität dominieren dann in vielen Seminaren frontale Unterrichtsmethoden und Textarbeit. Methodenvielfalt und der Anknüpfung aneigene Erfahrungen wird zwar ein Platz in didaktischen und pädagogischen Veranstaltungen eingeräumt, das Prinzip der Ganzheitlichkeit wird aber beim‚höherem Lernen' oder in der akademischen Ausbildung wenigpraktiziert. Dieser Beitrag erläutert, warum man in Universität und Schule Raum für individuelle Lernerfahrungen, Kreativität und mehr Praxisbezug schaffen sollte, und schlägt Ansätze vor, wie das erreicht werden kann.

Hierfür wird der Einsatz dramapädagogischer Arbeitsweisen als eine der Möglichkeiten zur Schaffung ganzheitlicher Lernräume in beiden Institutionen aufgezeigt, und in Bezug auf den modernen Fremdsprachenunterrichtwird gefragt, wie SchülerInnen, Lehrende und Studierende davon profitieren können. Zu Grunde gelegt und erläutert wird dabei ein Verständnis von Unterricht als *performance*, in der Grenzen zwischen Lehrenden und Lernenden, Spielenden und Zuschauenden verschwimmen und durch Theaterspiel und Rollenübernahme geschützte Räume für Grenzerfahrungen (z.B. *crossgender*

und *crossculture*) eröffnet werden sollen.

Lernen durch ‚Spielen' im Unterricht – das wirft die Frage nach dem Unterrichts- und Selbstverständnisvon LehrerInnen auf, das ebenfalls thematisiert wird. Zentrale These ist hier, dass LehrerInnenschon durch ihre Ausbildung motiviert und befähigt werden sollen, Unterricht dramatisch und motivierend zu gestalten sowie Lernprozesse als ‚gemeinschaftliche Improvisation' demokratisch zu initiieren und zu inszenieren. Um dabei der zunehmenden Heterogenität ihrer SchülerInnen gerecht werden zu können, sollte besonders die Vorbereitung moderner FremdsprachenlehrerInnen auf die Entwicklung von Selbstvertrauen in ihre Kreativität und performativen Kompetenzen, wie sie auch Hallet (cf. den Beitrag in der vorliegenden Ausgabe von Scenario) bildungstheoretisch begründet, förderlich sein. LehrerInnen derart (fort-) zu bilden kann in hohem Maße zu einem situativ gestalteten Fremdsprachenunterricht in Schulen beitragen, der Lernenden ermöglicht, angstfrei fremdsprachliches und kulturelles ‚Neuland'zu betreten. Somit erwerben sie fremdsprachliche, interkulturelle kommunikative Kompetenzen, was dem Hauptziel des modernen Fremdsprachenunterrichts und einer der wichtigsten Fähigkeiten in einer globalisierten, multikulturellen Welt entspricht.

Ob die Inszenierung von Unterricht und Lernprozessen von den Lernenden tatsächlich als Motivation und Bereicherung empfunden und enthusiastisch umgesetzt wird, oder ob Schamgefühle auftreten und Aufgaben lustlos ausgeführt werden – es also eher zu einem ‚undramatischen Fremdsprachenunterricht' (cf. Schmenk 2004: 18) kommt – hängt in großem Maß von der Lehrkraft und ihrer Fähigkeit ab, eine ‚dramapädagogische Realität' (siehe Kapitel 1) möglichst offen und interessant zu gestalten. Dass also nicht nur die Methode selbst, sondern auch das dramatische, performative und improvisatorische Geschick der Lehrperson in Kombination mit einer dazu passender Persönlichkeit – und natürlich in Interaktion mit den SchülerInnen, unter Berücksichtigung ihrer Bedürfnissen und Einstellungen – ausschlaggebend für den Lernerfolg ist, stellt eine der zentralen Thesen dieser Ausführungen dar und wird im zweiten Teil ausführlicher erläutert. An dieser Stelle wird auch gefragt, welche neuen Rollen sich für angehende LehrerInnen anbieten, und welches Handwerkszeug ihnen das Studium zur Bewältigung ihrer Aufgaben zur Verfügung stellen kann. Allem voran gestellt sei zuerst eine Betrachtung der dramapädagogischen Inszenierung von Fremdsprachenunterricht.

2 Sprachlernen im ‚Als-ob'

„Jeder Lehrer, der wirklich ein guter Lehrer ist, muß wohl ein wenig zaubern können. Jeder auf seine Weise, der eine so und der andere so. "In diesem Zitat bringt Ottfried Preußler (1987: 119) seine Vorstellung von gutem Unterricht zum Ausdruck, der immer auch in Abhängigkeit von individuellen Lehrstilen zu sehen ist. Diese Fähigkeit ‚zu zaubern' ist gerade für den Fremdsprachenunterricht von besonderer Bedeutung, wenn SchülerInnen durch die Inszenierung von handlungsrelevanten Situationen und Kontexten in eine fremdsprachliche ‚L2-

Welt'eintauchen sollen, in der sie die Fremdsprache zur ‚echten' Kommunikation benötigen: Die SchülerInnen sind sich bewusst, dass sie sich in der Schule und in einem muttersprachlichen Kontext befinden. Dennoch sollen sie die Fremdsprache so einsetzen, als ob sie sich in einer realen „Sprachnotsituation" (Tselikas 1999: 29) befinden (z.B. in einem anderen Land, dessen Sprache sie erlernen). Daher muss das Spiel ‚fremdsprachliche Kommunikation' etabliert werden, dessen Regeln besagen: Du kannst nur die Fremdsprache verwenden. Dieses Spiel soll Spaß machen und motivieren mitzuspielen – dafür sind solche Lehrbuchdialoge, die auf Kosten von Glaubwürdigkeit auf die Vermittlung bestimmter grammatikalischer Phänomene zielen, wenig dienlich. Es sind Situationen notwendig, die an die Interessen und Lebenswelt der SchülerInnen anknüpfen, und Problemstellungen, die zum Handeln anregen. Gleichzeitig muss die Interaktion interessant sein, herausfordern und anspornen, sich neue sprachliche Verhaltensmuster anzueignen, um besser teilnehmen zu können. Da der Fremdsprachenunterricht ohnehin eine „Wirklichkeit mit eigenen Konstituierungsregeln" (Hallet 2008: 396) darstellt, in der fast jede Äußerung fiktiv ist, bietet sich besonders hier die Möglichkeit, Interaktionssituationen der ‚echten' (laut Hallet ebenfalls mehrsprachigen, sozial und medial inszenierten) Wirklichkeit zu modellieren, die aktive Teilnahme daran zu üben und dies in der Fremdsprache zu reflektieren. Eine solche Arbeitsweise, die Methoden des Theaters, pädagogisches Denken, ästhetische und kommunikative Lernziele in der Fremdsprache zusammenbringt, bezeichnet Schewe (in Vorbereitung) als Dramapädagogik:

> [Dramapädagogik] bezieht sich auf die Theorie und Praxis eines ästhetisch-ganzheitlich orientierten Fremdsprachenunterrichts, 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.

Es geht beim Einsatz von Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht darum, dass SchülerInnen sich unter Rückgriff auf das eigene emotionale Gedächtnis in eine Situation einfinden, in der Kommunikation, Interaktion und Handeln (denn ‚Drama' bedeutet Handlung; cf. ibid.) stattfinden, ‚als ob' sie wahr wären. Sprachhandeln soll dabei nicht durch den Austausch sprachlich vorgeprägter Formulierungen erfolgen, sondern, wie Bludau (2000: 16) in Anlehnung an Leo Jones' (1983) Simulationen für den Fremdsprachenunterricht verdeutlicht:

> . . . the language activity [. . .] has a purpose. And because it has a purpose it becomes meaningful. Communication takes places because it needs to take place. The simulation becomes a kind of temporary reality – the nearest you can get to reality in a classroom perhaps.

Dieser Lernprozess soll die SchülerInnen letztlich befähigen, sich auch in der Fremdsprache mit ihrer Welt (Alltag, Kultur, Medien und Kunst im erweiterten Sinne) sowohl rezeptiv als auch produktiv und reflexiv auseinanderzusetzen, also ästhetische Kompetenz auszubilden (cf. Sting 2003: 12f.).

Neben der gesprochenen und geschriebenen Sprache, die den traditionellen Fremdsprachenunterricht dominiert, betont ein solcher situationsorientierter Fremdsprachenunterricht anhand kontextualisierter Interaktionsmöglichkeiten weitere „haltungs-, verhaltens- und handlungsspezifische Faktoren des kommunikativen Prozesses [als] ausdrucks- bzw. eindrucksbildende[] und damit [...] bedeutungsgenerierende[] Faktoren, von denen das Gelingen eines kommunikativen Aktes maßgeblich abhängt" (Ruping 2003: 66). In Bezug auf den sprachlichen Zuwachs geht es darum, „Spontaneität im Ausdruck zu entwickeln und auf [...] intuitive[s] Sprachgefühl hinzuarbeiten" (Tselikas 1999: 15), und zwar, indem die Fremdsprache und ihr soziokultureller Kontext „über den Kopf, [...] über den Körper, die Stimme, die gesamte Sensomotorik" (ibid.) der Lernenden, also ganzheitlich aufgenommen wird.

2.1 Erschaffung einer drama-ästhetischen Realität im Klassenzimmer

Die L2-Welt als zweite Wirklichkeitsebene, als eine Art drama-ästhetische Realität, muss im Klassenraum durch die Lehrkraft als SpielleiterIn erst erschaffen werden; SchülerInnen müssen ermutigt und angeleitet werden, sie zu betreten und zu verlassen, sowie in und mit ihr zu lernen. Dazu gehört grundlegend das Aufwärmen und Kennenlernen wie auch das Aussteigen am Ende einer dramapädagogischen Einheit. Vorweg muss – beispielsweise durch einen dramapädagogischen Vertrag, wie ihn Tselikas (cf. 1999: 57 ff.) beschreibt – eine Übereinkunft getroffen werden, sich gemeinsam auf einen neuartigen Lernweg zu begeben, dessen „Prozess bedeutet, über die eigenen Grenzen und in ein fremdes, unbekanntes Territorium zu gehen" (ibid. 59). Je mehr durch neue Lernformen mit ungewohnten Rollenverteilungen gewohnte Strukturen des Unterrichts aufgelöst werden, umso mehr müssen neue Regeln, Rituale, „Freiräume und Grenzen" (ibid. 58) sowie Ziele gemeinsam besprochen und definiert werden. Nur innerhalb klarer Grenzen kann sich ein freies Spiel entwickeln, und es darf nicht vergessen werden, dass gerade offenere Lernumgebungen nicht für alle Kinder und Jugendlichen und Menschen mit unterschiedlichen Lernpräferenzen leicht anzunehmen und zu handhaben sind. Auch wenn Spielen als menschliches Grundbedürfnis angesehen wird und dramapädagogisches Lernen durch „das Ansprechen der natürlichen menschlichen Grundlagen und die Aktivierung des gesamten Wesens" (ibid. 59) daran anknüpft, kann es für SchülerInnen schwierig sein, sich selbst und ihre Emotionen oder biographische Ereignisse einzubringen oder Verantwortung für den eigenen Lernprozess zu übernehmen, wenn sie diese Form der Mündigkeit vorher nie erfahren haben. Dramapädagogische Methoden sollten also langsam und mit viel Sensibilität durch die Lehrperson eingeführt werden, damit sie tatsächlich zu einer Überwindung von Ängsten und Freude an Sprache und Spontaneität im Ausdruck führen. Die gleiche Behutsamkeit gilt es jedoch auch in der Arbeit mit (angehenden) LehrerInnen an den Tag zu legen, da auch sie aus der eigenen Schul- und Studienzeit oft wenig Erfahrung mit offenen Lernformen und kreativen Zugängen mitbringen. Kein Wunder

also, dass auch bei LehrerInnen und Studierenden oft Berührungsängste mit Methoden des Theaters bestehen (cf. Haack & Surkamp in Vorbereitung). Gerade diese Kontaktscheue zeigt die große Notwendigkeit von Veranstaltungen im Studium, in denen heute Studierende des Lehramts eigene Erfahrungen mit dramapädagogischen Methoden sammeln und im Schutz der Fiktion bereits vor dem Referendariat probeweise in verschiedene Lehrerrollen schlüpfen können.

2.2 Schutzraum Theater: Die Rolle als Brücke

Im Fall von Dramapädagogik bezeichnet ‚Drama' nicht die literarische Gattung, sondern „eine szenische Situation des Hier und Jetzt im Sinne einer auch szenisch / dramatisch lesbaren sozialen Wirklichkeit" (Göhmann 2003: 80). Dramapädagogische Situationen, die Vorstellung und Aktion, also „Imagination und Handeln" (Hentschel 2003: 16) verbinden, finden dabei unter der „Grundregel des Spiels – ‚Handle so, als obi" (ibid.) statt.

Dieses Prinzip ist nutzbar für den Fremdsprachenunterricht, wo durch verschiedenste Formen der Inszenierung (siehe dazu Hallet in dieser Ausgabe) unter dem Stichwort *Staging Foreign Language Learning* Sprachlernen und Kompetenzerwerb mit Spaß, abwechslungsreich und realistisch(er) stattfinden kann. SchülerInnen setzen sich zudem durch die Inszenierung (beispielsweise literarischer Texte) mit der eigenen Identität und fremden Identitäten auseinander. Die Übernahme einer (fremdsprachlichen) Rolle – was sich sowohl auf die Umsetzung eines dramatischen Stücks, aber auch auf kleine Dialoge oder spontane Improvisationen usw. beziehen kann – dient dabei als Schutz für die (muttersprachliche) Alltags-Identität. „Die Rolle schafft eine Brücke von der Ebene des Vertrauten zur Ebene des Neuen und Unbekannten" (Tselikas 1999: 35), wobei das Vertraute, das „Ritual" (ibid. 27), und das Unbekannte, das „Risiko" (ibid.), sprachliche, kulturelle, soziale wie auch individuelle Dimensionen haben kann. Literarisches, soziales und interkulturelles Lernen finden dabei im Medium Fremdsprache statt. Gerade durch den Einsatz von Theatermethoden können bedeutende Fähigkeiten wie Perspektivenübernahme und soziale Kompetenzen (beispielsweise wichtige ‚Wegbegleiter' für Jugendliche wie Selbstvertrauen und Gruppenfähigkeit) besonders gefördert werden. Dabei kann es leichter fallen, sich von der Angst vor Fehlern zu lösen, wenn nicht die eigene ‚Alltagsperson' im Mittelpunkt steht, sondern eine Rolle, die man spielt, und wenn das Sprachhandeln auf der Ebene einer für den Fremdsprachenunterricht geschaffenen „dramatischen oder ästhetischen Realität" (ibid. 26) und nicht in der „Alltagsrealität" (ibid.) des Klassenzimmers stattfindet. Fremdsprachenlehrende praktizieren dies in Grundzügenschon seit langem z.B. durch die Vergabe von Namen aus dem Zielsprachenland im Unterricht: Sie versuchen, durch diese Rollenübernahme ihre SchülerInnen dazu zu bringen, eine weitere, fremdsprachliche Identität zu entwickeln (wobei es letztendlich unbedingt um eine Erweiterung der Identität der SchülerInnen, nicht um die Aufgabe selbiger gehen muss!). Beabsichtigt ist, dass sie sich über Grammatik und Vokabeln hinaus von ihrer muttersprachlichen Alltagswelt

lösen,um ‚ganz in die Fremdsprache einzutauchen'. Dies geht über die Vergabe von fremdsprachlichen Namen weit hinaus und erfordert von den Anleitenden eine Reihe an Fertigkeiten, Methoden und Techniken, dieim Idealfall schon im Studium erlernt werden – und zwar, indem sie selbst erlebt und praktiziert werden.

Denn warum eigentlich sollte das Prinzip des Lernens im geschützten Raum nur im schulischen Fremdsprachenunterricht genutzt werden, wenn doch auch StudentInnen selbst Lernende mit Ängsten und Unsicherheiten sind? Auch in anderen Situationen als dem Fremdsprachenunterricht – beispielsweise in der Ausbildung von LehrerInnen – kann es hilfreich sein, eine am Unterrichtsort nicht präsente Situation als ‚fiktive Realität', sozusagen zu Übungszwecken, spielerisch und durch Methoden des Theaters zu erschaffen. Entscheidend ist dabei, dass es nicht darum geht, etwas vorzutäuschen, sondern dass eine Handlung tatsächlich und real erlebt, aber unter „fiktiven Umständen" (Hentschel 2003: 16) durchgeführt wird. Durch dieses Spielen und Probieren im ‚Als-ob' können SchauspielerInnen, aber eben auch LernerInnen aller Fächer und Jahrgangsstufen, zu einem Repertoire an Handlungen geführt werden, die sie begründet und flexibel einsetzen können. Es ergibt sich ein reflektierter, nachhaltiger (da auch körperlicher) und tiefgreifender Lern- und Erfahrungszuwachs anhand einer begründeten, wirklichen Handlung in einer imaginativen Situation (cf. ibid. 16f.), die wiederum im realen *Setting* von Schule oder Universität stattfindet.

3 Integration dramapädagogischer Ansätze im Studium:Lehrerrollen erproben im ‚Als-ob'

Gerade an der Universität, wo Lernen oft vor allem kognitiv stattfindet und Aspekten wie der Lernatmosphäre oder den Emotionen Studierender von DozentInnenseite meist wenig Aufmerksamkeit geschenkt wird, ist es sinnvoll, grundlegende dramapädagogische Elemente wie Aufwärmen, Kennenlernen und Vertrauensaufbau von Anfang an in Seminare zu integrieren. Die Qualität der Diskussionen und schließlich auch des Lernens in einem Seminar wird dadurch steigen; gerade angehende Lehramtsstudierende können auf diese Weise frühzeitig ein Methodenrepertoire für den Unterricht aufbauen und machen zudem wertvolle Grenz- und Selbsterfahrungen. Dies trägt laut Czerny (2004: 148 ff.) zur Selbst- und ästhetischen Bildung bei, und auch inhaltlich kann das Lehramtsstudium von Methoden des Theaters profitieren: Gerade aufgrund der Trennung der theoretischen und praktischen Ausbildung von LehrerInnen in die zwei Phasen von theoriegeleitetem universitärem Studium und praxisorientiertem Referendariat, die in der Realität leider wenig verschränkt sind, ist es notwendig, Räume für reflektierte Unterrichtserfahrungen angehender LehrerInnen schon in der ersten Ausbildungsphase zu schaffen. Echte Begegnungen mit Unterrichtssituationen in notwendigen Praktika und Hospitationenfinden in jedem Lehramtsstudium als Teil der Ausbildung statt und werden zusätzlich

mitunter durch Projekte in Kooperation zwischen Universität und Schulen ergänzt – so beispielsweise in Göttingen, wo sich seit mehreren Semestern eine projektbezogene Zusammenarbeit zwischen Universität, Grundschule und Volkshochschule etabliert hat (cf. Haack & Surkamp: in Vorbereitung). Doch auch direkt im Unterricht an der Universität, in den Seminaren, sollten mehr Praxisbezug und Übungsmöglichkeiten hergestellt werden.

Dies wird beispielsweise möglich durch Rollenspiele und *Micro-Teaching-Units*, bei denen der Kurs als Klasse fungiert und ein oder zwei Studierende die Lehrerrolle übernehmen. So berichtet Pineau (1994) von ihrem Seminar „Teaching as Performance", in dem Studierende in einem simulierten Unterricht unterschiedliche unterrichtliche Kommunikationsformen und ‚Erzählstrukturen' ausprobieren. Aus der Reflexion ihrer eigenen Reaktionen und ihres Kommunikationsverhaltens in Bezug zu einem bestimmten Lehrerverhalten leiten die Studierenden ‚narrative Modelle' und Kommunikationsprinzipien des Klassenraums her, werden also gleichzeitig zu erlebenden wie auch forschenden TeilnehmerInnen dieses experimentellen Unterrichts. Der Vorteil solch inszenierter unterrichtlicher Situationen gegenüber ‚echten' ist, dass sie den Studierenden gezielte Begegnungen und die Auseinandersetzung mit bestimmten Kommunikations- oder Konfliktsituationen ermöglichen, die in einem Praktikum in der Schule nur ungeplant vorkommen. Zudem sind Faktoren isolierbar und Abläufe wiederholbar, so dass in der Art eines Brechtschen Lehrstücks oder des Forumstheaters verschiedene Lösungsmöglichkeiten und Verhaltensweisen probiert, reflektiert und erforscht werden können. Pineau konstatiert, dass diese Methode der simulierten Unterrichtssituation mit anschließender Reflexion „Theorie und Praxis in einer dauerhaften Spannung [hält], und zugleich erlaubt[], die gleichen grundlegenden Prinzipien in multiplen Kontexten zu erproben" (übersetzt nach ibid. 12).

Als Ergebnis solch dramapädagogisch inszenierter Lehr- und Lernformen werden schon Lehramtsstudierende zu Erforschern ihrer eigenen Rolle(n) und Unterrichtspraxis, da sie ihr Verhalten in Kommunikations- und Unterrichtssituationen erproben, reflektieren, diskutieren und modifizieren können. Sie erwerben dabei in ihrer Ausbildung die nötigen ‚Werkzeuge' zur Gestaltung dramapädagogischen Unterrichts inklusive eines großen Lehrer-Rollenrepertoires, das sie ausprobieren und auf das sie später ihrer eigenen Persönlichkeit und der jeweiligen Situation entsprechend zurückgreifen können. Die in solchen Seminaren intensivierte Fähigkeit zur (Selbst-) Reflexion und zur theatralen Distanzierung von der eigenen Lehrerrolle wird später im Schulalltag hilfreich dafür sein, auch mit schwierigen Situationen umzugehen, und die Aneignung von Methoden zur Erforschung und Analyse von Unterrichts- und Kommunikationsprozessen kann zu einer dauerhaften Verbesserung der eigenen Unterrichtspraxis beitragen.

3.1 Rollenbilder I: LehrerInnen als SchauspielerInnen und KünstlerInnen

Im dramapädagogischen Unterricht übernehmen LehrerInnen Rollen, die von traditionellen Hierarchien, Aufgabenverteilungen oder linearen Unterrichtsabläufen wie Präsentieren – Üben – Vertiefen – Testen abweichen können. Im Folgenden werden einige (mehr oder weniger) neue Rollen für (Fremdsprachen-)LehrerInnen vorgestellt, die ihre Aufgaben im Bereich der Moderation von Lernprozessen unter Berücksichtigung ästhetischer Komponenten sehen. Und wie können sie dafür vorbereitet und ausgebildet werden, Unterricht als ‚Aufführung' (*teaching as performance*) zu gestalten, wie es u.a. Heymann (2009: 46 f.) veranschaulicht? Abb. 1 visualisiert unter Einbezug von Ideen Sawyers (2004) Lehrerrollen, Ausbildungskomponenten und Kompetenzen, die angehende LehrerInnen dafür im Studium vermittelt bekommen sollten[1], und versucht darzustellen, wie sie sich mit Prozessen und Eigenschaften gelungenen Unterrichts bedingen.

Unter den Stichworten *teacher as actor* (z.B. Rubin 1985: 132 ff.) und *teacher as artist* (z.B. Sarason 1999) gibt es seit Jahrzehnten den Ansatz, LehrerInnen Schauspieltraining zu geben, damit sie ihren Unterricht interessanter und dramatischer gestalten oder lernen, ihre pädagogische Intuition und kreative Spontaneität besser einzusetzen. Beide Ansätze sind bereichernd, als absolutes Prinzip jedoch defizitär: LehrerInnen als SchauspielerInnen können Unterricht zwar aufregend und spannend gestalten, doch besteht die Gefahr, dass die inhaltliche Komponente in den Hintergrund rückt – wie im Extremfall der Dr. Fox-Effekt(das Hinwegtäuschen guter Redner-Performance über die Inhaltsleere eines Vortrags) demonstriert. Zudem stellt dieses Bild die Lehrperson statt der Lernenden in den Mittelpunkt des Unterrichtsgeschehens. Auch die Metapher Lehrender als KünstlerInnen, für deren praktische Umsetzung es mit Sicherheit viele alltägliche Beispiele erfolgreicherLehrerInnen mit künstlerischer Orientierung gibt, weist in der Literatur teils Mängel auf: Häufig wird diese Lehrerrolle über nebulöse Intuition und künstlerische Spontaneität definiert, ohne dabei die für pädagogisch und fachdidaktisch sinnvollen Unterricht nötigen Dimensionen absichtsvoller Planung und kritischer Reflexivität einzubeziehen (cf. Pineau 1994: 8). Ohne Frage können Aspekte von Theater und Kreativität eine Bereicherung des zurzeit stark kognitivistisch und wenig ganzheitlich ausgerichteten oder kreativ gestalteten Lehramtsstudiums darstellen, müssen jedoch stets reflektiert (eingesetzt) werden.

[1] Diese Darstellung ist nicht als vollständig, sondern mehr als eine gegliederte Sammlung von Ideen und Zusammenhängen zu sehen, die sicher wie jedes Modell einige wichtige Aspekte außer Acht lässt. Über Kritik, Ergänzungen und Vorschläge sowie Erfahrungsberichte mit performativen Elementen aus der eigenen Lehr- und Unterrichtspraxis bin ich dankbar. Bitte per Email an Adrian_Haack@web.de.

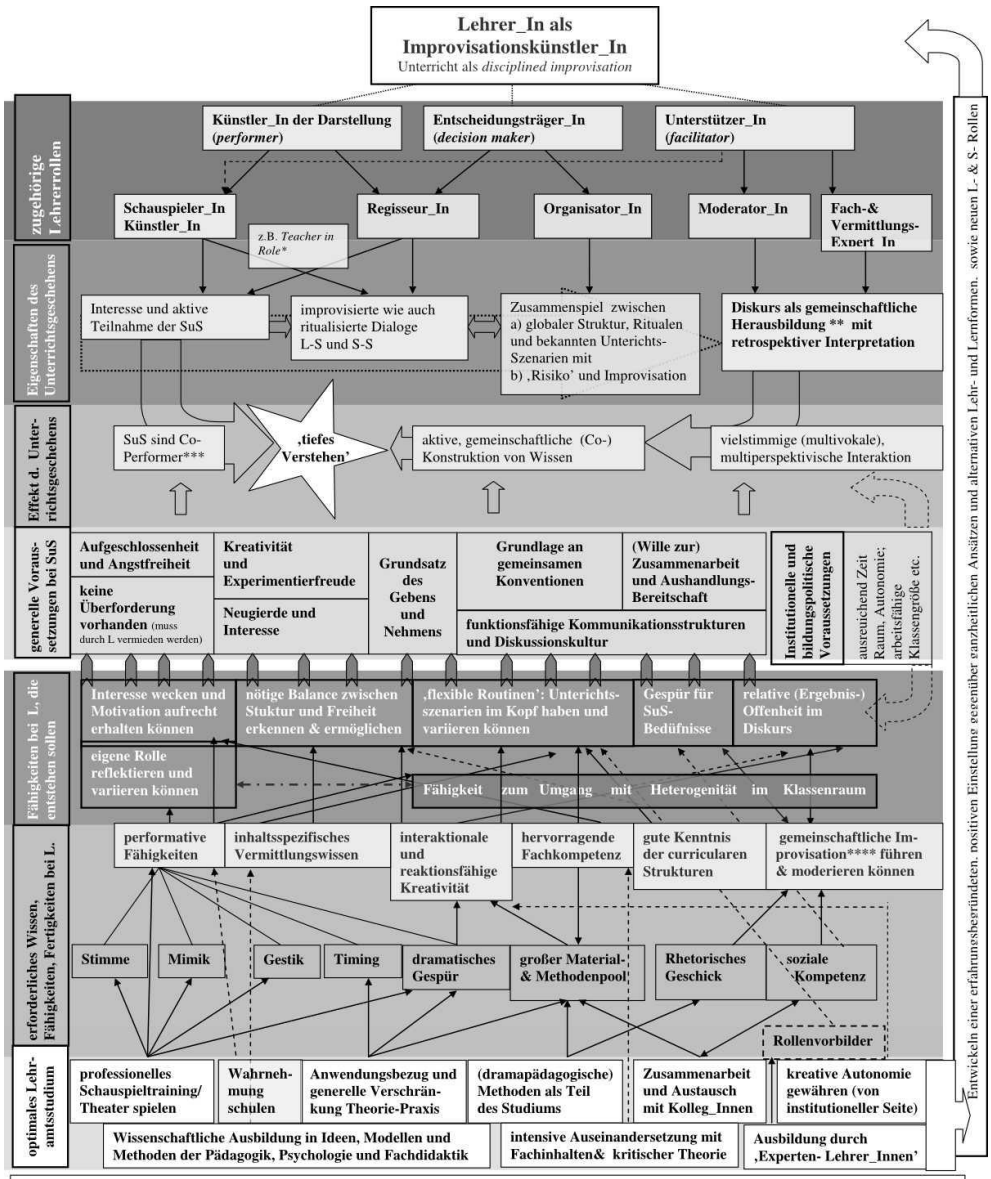


Abb. 1: Wie können hervorragende Lehrer_Innen ausgebildet werden?
‚Lehrer_In als Improvisator_In' als Erweiterung der *Teacher as Performer*-Metapher im sozialkonstruktivistischen und soziokulturell orientierten Klassenzimmer.
(in Anlehnung an Sawyer 2004).

Abbildung 1: Wie können gute LehrerInnen ausgebildet werden? (Haack)

3.2 Performative Kompetenz für LehrerInnen

Die *teaching as performance*-Metapher, wie sie von Pineau beschrieben wird, geht noch weit über die dargestellte Form der Bereicherung und Ergänzung von Unterricht durch dramapädagogische Komponenten hinaus. Sie bringt Veränderungen von traditionellen Lehrerrollen und Hierarchien im Klassenraum mit sich und verlangt nach Voraussetzungen, die LehrerInnen im Studium erwerben müssen. An zentraler Stelle steht dabei das Paradigma der Performanz bzw. der Erwerb performativer Kompetenz (sowohl für LehrerInnen als auch SchülerInnen), wie sie von Hallet & Hebel (2007: 9) beschrieben werden. Performative Kompetenz kann gesehen werden als

> [...] die Fähigkeit des Individuums, seinen Platz in der sozialen und öffentlichen Sphäre einzunehmen, in eine gleichberechtigte und zugleich respektvolle Interaktion mit anderen einzutreten und in dieser Interaktion die eigene Identität aktiv zu entwickeln [...].

Wird somit der Inszenierungscharakter sozialer Interaktion (cf. Hallet in dieser Ausgabe) und die Fähigkeit, daran teilzunehmen, in den Mittelpunkt von (Fremdsprachen-) Unterricht gestellt, so ist es bedeutend, dass FremdsprachenlehrerInnen im Studium lernen, die Theatralität und Performativität alltäglicher Situationen zu erkennen und zu reflektieren, um ihren SchülerInnen zu eben dieser Erkenntnis zu verhelfen. Hallet (2008: 387ff.) zieht in Anlehnung an Victor Turner unter dem Stichwort *staging lives* Parallelen zwischen einer Theateraufführung (*stage drama*) und der Aufführung sozialer Situationen (*social drama*): Diese Kongruenz kann für die Auseinandersetzung mit der ‚fremden' Kultur im Fremdsprachenunterricht genutzt werden, beispielsweise indem Texte als kulturelle Artefakte behandelt und inszeniert werden. Denn „Theater sehen, erfahren und selber spielen hilft, die Welt als inszeniert zu verstehen und als komplexes Zeichensystem zu deuten" (Dramaturgische Gesellschaft 2007: 1). Dies auch in der Fremdsprache zu beherrschen, stellt einen weiteren Schritt zur Mündigkeit des Individuums dar, was nicht zuletzt ein zentrales Ziel von Bildung ist. Performative Kompetenz zu erlangen dient also dazu, die Fähigkeit der SchülerInnen zur gesellschaftlichen Partizipation zu stärken. Diese wiederum beginnt schon mit einer gleichberechtigten Interaktion zwischen SchülerInnen und LehrerInnen im Unterricht, der auch eine soziale Aufführung darstellt: Hier werden Interaktionsmuster erlernt und Rollenverhalten beobachtet, gezeigt oder gefestigt, welche ein ganzes Leben lang prägen können. Wie LehrerInnen auftreten, sich selber präsentieren und wahrgenommen werden (z.B. in Bezug auf Gender, Ethnizität, Einstellungen und Lebensentwürfe etc.) und welche Zuschreibungen sie SchülerInnen zuweisen, sollte für gute PädagogInnen reflektierbar und beeinflussbar sein. Auch dies stellt performative Kompetenz dar. Als eine der Basiskomponenten des Lehramtsstudiums kann somit um so mehr die Schulung von Wahrnehmungs- und kritischer Reflexionsfähigkeit angesehen werden, auch um die Performativität und Theatralität des Sozialen – wie auch die der eigenen Rolle – mit den zugehörigen Prozessen (vgl. Abb. 2) erkennen und thematisieren zu können. Die Schulung in darstellerischen

Komponenten, also der Aspekt „LehrerInnen als SchauspielerInnen" ist dabei wichtig, um die Rolle als LehrerIn übernehmen und gezielt variieren zu können.

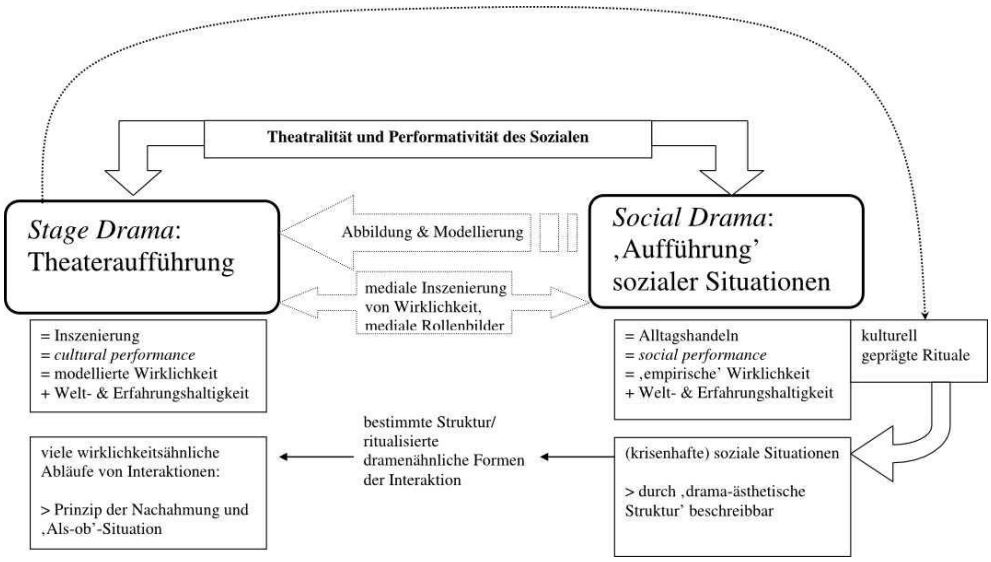


Abbildung 2: Die Wechselbeziehungen von *Stage Drama* und *Social Drama* (visualisiert von Haack nach Hallet 2008).

3.3 Rollenbilder II: LehrerInnen als GastgeberInnen, RegisseurInnen und ImprovisationskünstlerInnen

Soll Unterricht schließlich dem genannten Ideal einer gleichberechtigten Interaktion entsprechen, ist eine angstfreie, vertrauensvolle Atmosphäre im Klassenzimmer unabdingbar. LehrerInnen müssen dafür kompetente und von ihren SchülerInnen anerkannte Sozialpartner sein (cf. Krapp & Weidenmann 2006: 627), damit eine aktive Teilnahme der SchülerInnen an ihrer eigenen Wissenskonstruktion stattfinden kann. Lehrende sollten also – ähnlich einem Gastgeber (*entertainer* im eigentlichen Sinne) – einen Unterricht gestalten, in dem die SchülerInnen zum Lernerlebnis eingeladen sind. Dabei steht – auch wenn die Rolle der LehrerIn nun viel fokussiert worden ist – nicht etwa die Lehrkraft im Mittelpunkt, sondern die SchülerInnen stehen im Zentrum des Interesses. *From the sage on the stage to the guide on the side* beschreibt die Entwicklung, sich selbst als Lehrkraft aus dem Fokus des Unterrichts zu nehmen und den Blick in erster Linie auf die SchülerInnen zu richten. Ähnlich einem Regisseur bzw. einer Regisseurin, die (in Kenntnis von Thema und Textmaterial und mit einer Idee für deren szenische Umsetzung) ihren SchauspielerInnen hilft, sich in ihre Rolle einzufinden, unterstützt die Lehrkraft ihre SchülerInnen, eine ihren Interessen und Fähigkeiten entsprechende, sozial anerkannte Rolle im Interaktionsprozess des Unterrichts zu übernehmen, in dem Wissen sowohl gemeinschaftlich als auch individuell konstruiert werden soll (vgl. Abb. 1).

Solche LehrerInnen unterstützen Lernende und regen Lernprozesse an, indem sie zu lösende Probleme und ‚Werkzeuge' zu deren Bewältigung anbieten. Die Lernenden sind dabei „an allen Prozessen des Beobachtens und Beurteilens [...] [und der] Selbstevaluation" (ibid.) beteiligt. Im Idealfall werden die SchülerInnen zu (Co-) RegisseurInnen des Unterrichtsgeschehens, indem sie selbst die Verantwortung für ihr Lernen übernehmen und wesentliche Entscheidungen über Inhalte und Lernwege treffen. LehrerInnen befinden sich dann insgesamt in der Rolle von improvisierenden *Performance*-KünstlerInnen.

Dass hohe Flexibilität und die Spontaneität, auf der Basis guter Vorbereitung und Reflexionsfähigkeit auf Ideen und Bedürfnisse von SchülerInnen einzugehen, Merkmale hervorragender LehrerInnen darstellen, bestätigt der Erziehungswissenschaftler Heymann (cf. 2009: 46): Er beschreibt gelungenen Unterricht als „Improvisationstheater" (ibid. 47), eine Inszenierung von Unterrichtsinhalten anhand von geeigneten Methoden. LehrerInnen und SchülerInnen sind dabei aktive TeilnehmerInnen in diversen Rollen (cf. ibid.). Sawyer bezeichnet diese Art der Interaktion, bei der, im Rahmen institutioneller Bedingungen und dennoch relativ ergebnisoffen, gemeinschaftlich Wissen erzeugt wird, als eine Art „diziplinierte Improvisation" (übersetzt nach Sawyer 2004: 12). LehrerInnen brauchen neben fachbezogenem pädagogischem Inhaltswissen u.a. flexible Routinen, Zutrauen zur eigenen Kreativität sowie Verantwortungsfreiheit (cf. Heymann 2009: 47) und eine Grundausbildung in Techniken der Diskussionsleitung und Improvisation (cf. Sawyer 2004: 18), um Unterricht gemeinsam mit ihren SchülerInnen als improvisierte Aufführung, als *performance*, zu gestalten.

Performance, ein überaus vielschichtiger Begriff, wird von Pineau als Grundkategorie menschlichen Erlebens beschrieben, die auch Bildungsprozessen zu Grunde gelegt werden solle. Gleichzeitig führe das Paradigma der Performanz mit seinen Grundeigenschaften „Prozesshaftigkeit, Pluralismus und nichthierarchische Charakteristika" (übersetzt nach ibid.) inhaltlich nichtkanonische Texte und die Stimmen von Minderheiten in den Klassenraum ein sowie neue, kollaborative Kommunikationsstrategien (cf. ibid. 11f.). Ähnlich dem *performative turn*, wie ihn Fischer-Lichte (2004) in den darstellenden Künsten beschreibt, findet in der postmodernen Gesellschaft eine „Transformation der Zuschauer in Akteure" (ibid. 15) statt, wobei auch für die ‚Aufführung Unterricht' eine Auflösung der ehemals klaren Grenze zwischen Subjekten und Objekten klar wird, wie es Pineau (1994: 15) verdeutlicht. Sie führt dabei die Rolle des ‚improvisierenden pädagogischen Tricksers' ein, der traditionelle Hierarchien im Unterricht untergräbt und SchülerInnen dabei zum Ausgangspunkt und Motor ihres eigenen Lernprozesses macht:

> [T]he instructor effectively switche[s] roles with her students, empowering them to investigate, through the immediacy of their own behaviors andresponses, the complexity of intercultural communication. [...] [This experience demonstrates] the decentralized power relations of the educational trickster-performer.

Sowohl für LehrerInnen als auch für SchülerInnen kann die Inszenierung von

Unterricht als interaktivem, von SchülerInnen und Lehrkraft gleichermaßen und wechselseitig beeinflussbarem und somit nicht vorhersagbarem, relativ ergebnisoffenem Prozess eine Herausforderung darstellen, falls sie einen hierarchiearmen und offenen Unterricht, der von SchülerInnen aktiv mitgetragen wird, nicht gewöhnt sind. Eine Voraussetzung dafür, dass LehrerInnen sich auf einen solchen Unterricht einlassen können, ist sicherlich, diese Art des Lernens selber erlebt zu haben. Vor allem ist es sinnvoll, selbst Erfahrungen mit der eigenen Kreativität und mit Theatermethoden (im Fremdsprachenunterricht) gesammelt zu haben, entweder als SchülerIn (was bei der jetzigen Lehrergeneration und auch den AnwärterInnen selten der Fall ist) oder in der Lehramtsausbildung im Studium. Doch auch hier haben die angehenden LehrerInnen in der Regel nicht die Möglichkeit, den Lernprozess an ihren eigenen Interessen auszurichten oder besonders kreativ zu gestalten: Die Arbeitsbelastung im BA/MA ist dazu viel zu hoch, und rigide Verschulung und extremer Leistungsdruck tragen in den ersten Kohorten bisher wenig zu Lernfreude oder dem Einsatz von Methoden entdeckenden Lernens bei. Auch gestalten viele Dozierende ihre Veranstaltungen nicht didaktisch sinnvoll oder methodisch abwechslungsreich, und Vorlesungen sind oft, was den Stil der Vortragenden angeht, in keiner Weise ansprechend.

Zusammenfassend lässt sich sagen, dass das Studium angehenden LehrerInnen wenige Rollen- und Handlungsvorbilder bietet. Auch können kaum eigene Erfahrungen mit Methoden des Theaters oder anderen ganzheitlichen und kreativen Unterrichtsmethoden gesammelt werden, und die Möglichkeit, Praxiserfahrung in der Anwendung zu sammeln, bleibt größtenteils auf die zweite Phase der Ausbildung beschränkt. Somit fehlen vielen Studierenden des Lehramts Perspektiven zur gelungenen Unterrichtsgestaltung. Dramapädagogische Elemente im Studium sind hier als ein möglicher Baustein zur Lösung dieses Dilemmas aufgezeigt worden – dafür gibt es einige positive Beispiele (cf. Haack & Surkamp 2010: in Vorbereitung), auch wenn von einer Etablierung dramapädagogischer Methoden im Lehramtsstudium, geschweige denn von einer dramapädagogischen LehrerInnen-Ausbildung, noch lange nicht die Rede sein kann.

4 Dramapädagogik in Fremdsprachenunterricht und Ausbildung von FremdsprachenlehrerInnen: Idealvorstellungen und Realität

Im Rahmen einer qualitativen Befragung über mögliche Ängste bei SchülerInnen und Lehrenden bezüglich Theaterspiel im Fremdsprachenunterricht (Haack 2010: unveröffentlicht) nannten angehende FremdsprachenlehrerInnen für die SchülerInnenseite die Angst vor Fehlern, schlechten Noten und Bloßstellung. Darüber hinaus wurden Schüchternheit, Unsicherheiten mit sich selbst und dem eigenen Körper in einem bestimmten Alter sowie Unwohlsein in Bezug auf die Kommunikation in einer fremden Sprache antizipiert. Als ihre eigenen

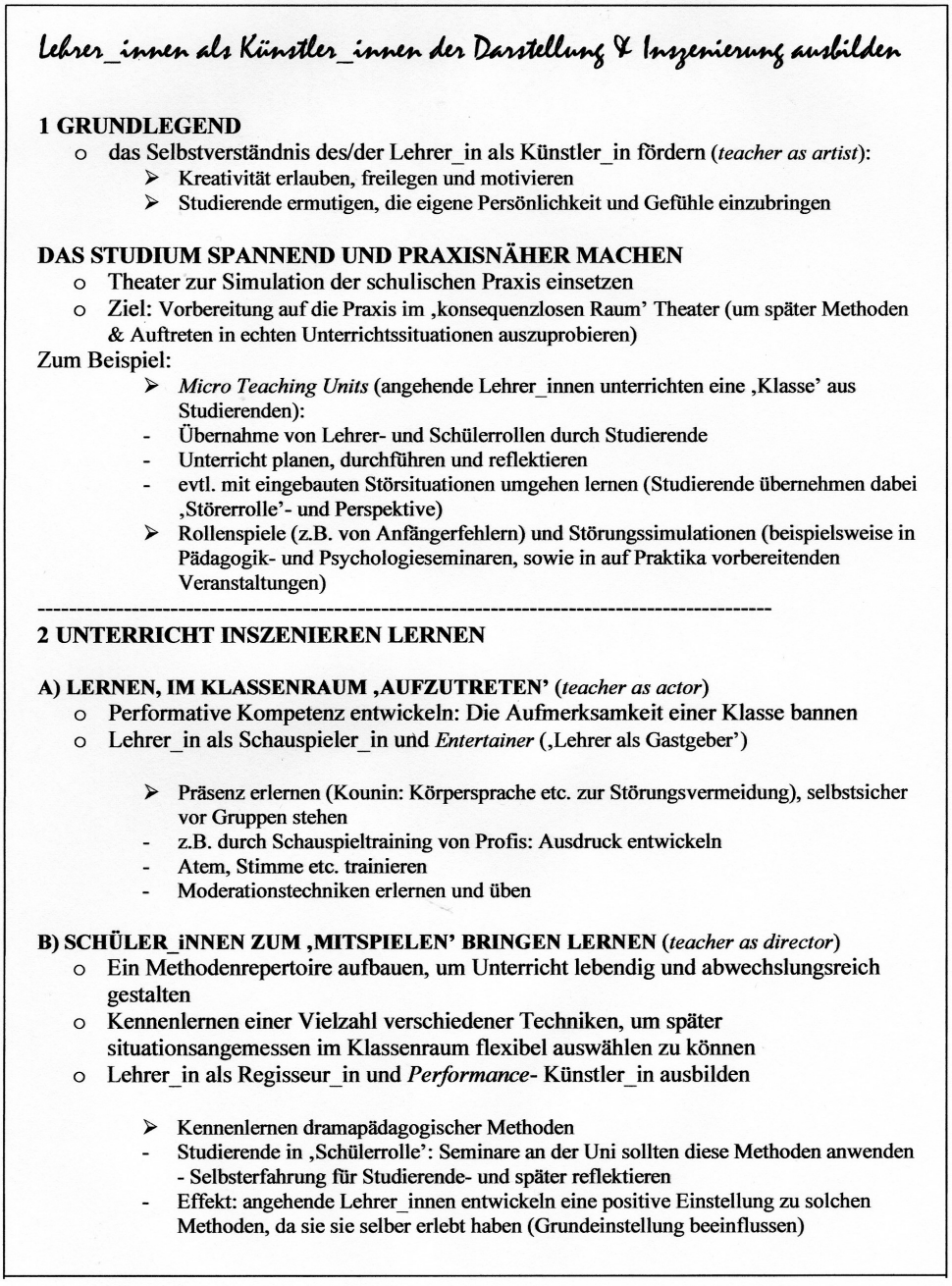
Ängste und Unsicherheiten gaben die Lehramtsstudierenden an: Hemmungen durch das Gefühl, selbst bewertet zu werden, und die Angst davor, selbst Fehler zu machen, oder sich nicht verständlich, klar oder flüssig genug gegenüber der Klasse auszudrücken. Dies entspricht dem Eindruck aus zahlreichen Lehrerfortbildungsveranstaltungen, dass es oft erhebliche Unsicherheiten und Berührungsängste mit dramapädagogischen Methoden auf Seiten der Lehrenden gibt. Die Befragten nannten als Hilfe bei der Überwindung ihrer Ängste und Vorbehalte für sich selbst und die SchülerInnen u.a. eine gute Atmosphäre im Klassenraum, Rituale und das Einbeziehen der ganzen Person mitsamt ihrer Emotionen in den Lernprozess.

Hieran zeigt sich, dass natürlich auch LehrerInnen in ihrer Ausbildung (und darüber hinaus) selbst Lernende mit eigenen Ängsten und Bedenken sind, die es zu überwinden gilt. Eine Aufnahme verschiedener Übungen und Aspekte der Drama- und Theaterpädagogik als integraler Bestandteil der Fremdsprachenlehrerinnenausbildung würde sicherlich vielen Studierenden alleine für das Gefühl, selbstsicher vor einer Klasse stehen und sich präsentieren zu können, gut tun. Abb. 3 fasst einige Verbesserungsvorschläge zusammen und zeigt verschiedene Ebenen des Lehramtsstudiums auf, die durch die Einbeziehung dramapädagogischer Methoden und Prinzipien profitieren würden.

5 Fazit: Vorschläge für ein verbessertes Lehramtsstudium

Aus den bisher genannten Argumenten lassen sich (neben ‚altbekannten' Forderungen wie einer stärkeren Verschränkung von Studium und Referendariat) diverse Desiderata für ein verbessertes Lehramtsstudium ableiten – ähnlich denen, die auch Küppers & Surkamp (2010) aktuell nach dem 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung konstatieren. An erster Stelle steht dabei eine stärkere ‚Didaktisierung' der Hochschullehre; auch hier kann Unterricht vermehrt ganzheitlich ausgerichtet sein und muss didaktisch und methodisch gut gestaltet werden, so dass Studierende Freude am Lernen entwickeln und diese später in die Schule tragen. Lernen sollte, auch in der akademischen Lehramts-Ausbildung, vermehrt durch ‚Selbst-Erfahren' und Ausprobieren sowie Reflexion von Methoden und Techniken der Unterrichtsgestaltung erfolgen. Seminare sollten beispielsweise auf vernünftig angeleitete Gruppenarbeit, variierende Sozialformen, ‚Lernen durch Lehren' und dramapädagogische Methoden zurückgreifen. Nötig dafür sind Dozierende, die selbst ExpertInnen für die Gestaltung guten Unterrichts sind. Sie stellen dringend nötige (Rollen-)Vorbilder für angehende LehrerInnen dar, können für den Lehrberuf motivieren und auch im Sinne einer Enkulturation zur Entwicklung eines professionellen Lehrverhaltens beitragen. Den angehenden LehrerInnen soll ein Grundverständnisses vom Lehrberuf als einer Kunst vermittelt werden, die viele Fertigkeiten verlangt und in der Wert auf Individualität und Ideenreichtum der angehenden LehrerInnen gelegt wird.

Ein Schwerpunkt der Lehramtsausbildung sollte dabei in der Entwicklung von Lehrkompetenz bestehen: Lehrende sollten eher zu fachlich versierten



Lehrer_innen als Künstler_innen der Darstellung & Inszenierung ausbilden

1 GRUNDLEGEND

- das Selbstverständnis des/der Lehrer_in als Künstler_in fördern (*teacher as artist*):
  - ➢ Kreativität erlauben, freilegen und motivieren
  - ➢ Studierende ermutigen, die eigene Persönlichkeit und Gefühle einzubringen

DAS STUDIUM SPANNEND UND PRAXISNÄHER MACHEN

- Theater zur Simulation der schulischen Praxis einsetzen
- Ziel: Vorbereitung auf die Praxis im ‚konsequenzlosen Raum' Theater (um später Methoden & Auftreten in echten Unterrichtssituationen auszuprobieren)

Zum Beispiel:

- ➢ *Micro Teaching Units* (angehende Lehrer_innen unterrichten eine ‚Klasse' aus Studierenden):
- Übernahme von Lehrer- und Schülerrollen durch Studierende
- Unterricht planen, durchführen und reflektieren
- evtl. mit eingebauten Störsituationen umgehen lernen (Studierende übernehmen dabei ‚Störerrolle'- und Perspektive)
- ➢ Rollenspiele (z.B. von Anfängerfehlern) und Störungssimulationen (beispielsweise in Pädagogik- und Psychologieseminaren, sowie in auf Praktika vorbereitenden Veranstaltungen)

---

2 UNTERRICHT INSZENIEREN LERNEN

A) LERNEN, IM KLASSENRAUM ‚AUFZUTRETEN' (*teacher as actor*)

- Performative Kompetenz entwickeln: Die Aufmerksamkeit einer Klasse bannen
- Lehrer_in als Schauspieler_in und *Entertainer* (‚Lehrer als Gastgeber')

  - ➢ Präsenz erlernen (Kounin: Körpersprache etc. zur Störungsvermeidung), selbstsicher vor Gruppen stehen
  - z.B. durch Schauspieltraining von Profis: Ausdruck entwickeln
  - Atem, Stimme etc. trainieren
  - Moderationstechniken erlernen und üben

B) SCHÜLER_iNNEN ZUM ‚MITSPIELEN' BRINGEN LERNEN (*teacher as director*)

- Ein Methodenrepertoire aufbauen, um Unterricht lebendig und abwechslungsreich gestalten
- Kennenlernen einer Vielzahl verschiedener Techniken, um später situationsangemessen im Klassenraum flexibel auswählen zu können
- Lehrer_in als Regisseur_in und *Performance*- Künstler_in ausbilden

  - ➢ Kennenlernen dramapädagogischer Methoden
  - Studierende in ‚Schülerrolle': Seminare an der Uni sollten diese Methoden anwenden - Selbsterfahrung für Studierende- und später reflektieren
  - Effekt: angehende Lehrer_innen entwickeln eine positive Einstellung zu solchen Methoden, da sie sie selber erlebt haben (Grundeinstellung beeinflussen)

Abbildung 3: ‚Rezept' für LehrerInnen als Darstellende KünstlerInnen (Haack).

‚KünstlerInnen der Vermittlung und Unterrichtsgestaltung‘ ausgebildet werden als vorwiegend zu WissenschaftlerInnen ihres Faches. Hier sollten dramapädagogische Elemente Teil des Studiums darstellen: Erstens kann durch Rollenspiele und Simulationen im ‚Als-ob‘ mehr Praxisbezug an die Universität geholt werden. Zweitens kann die Dramapädagogik LehrerInnen hilfreiches Handwerkszeug zur aktivierenden Unterrichtsgestaltung bereitstellen sowie wichtige ästhetische und (Selbst-) Erfahrungen ermöglichen und somit zur Entwicklung ihrer performativen Kompetenz beitragen. Gerade für den Fremdsprachenunterricht sind die letzten Punkte als besonders gewinnbringend herausgearbeitet worden, weshalb gerade hier auf weitere Forschung und verstärkte Anwendung der Dramapädagogik im Rahmen einer ‚performativen Fremdsprachendidaktik‘ zu hoffen ist. Abschließend gehören elementar zu einer optimierten Lehramtsausbildung neue Rollenbilder für LehrerInnen, wie beispielsweise ein künstlerisch-improvisatorisches Selbstverständnis, das eine positive Grundeinstellung zu offenem Unterricht und Heterogenität sowie die Bereitschaft zur Hinterfragung traditioneller Hierarchien, Kanons und Lebensentwürfe beinhaltet. Auch dies sollte das Studium thematisieren und leisten, damit in einer Gesellschaft mit einer Vielfalt an kulturellen Einflüssen, Sprachen und sexuellen Identitäten die LehrerInnen schließlich tatsächlich WegbegleiterInnen für ihre SchülerInnen bei deren Identitätssuche, Entwicklung und dem Erwerb performativer Kompetenz sein können.

Literatur —

Bludau, Michael (2000): Szenisches Spielen. Ein Weg zu ganzheitlichem Sprachhandeln. In: *Fremdsprachenunterricht* 44/53 (1), 15-21.

Czerny, Gabriele (2004): Theaterpädagogik. Ein Ausbildungskonzept im Horizont personaler, ästhetischer und sozialer Dimension. Augsburg: Wißner.

Dramaturgische Gesellschaft (2007): Resolution zur ästhetischen Bildung zum Abschluss des öffentlichen Symposiums "Dem Wahren, Guten, Schönen – Bildung auf der Bühne? Welche neue Rolle spielt das Theater in der Wissensgesellschaft?"Heidelberg. Im Internet auf: http://blog.dramaturgische-gesellschaft.de/?p=61 (06.04.2010).

Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen.* Frankfurt/Main: Suhrkamp.

Göhmann, Lars (2003): Drama in Education. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik.* Berlin: Milow, 80-82.

Haack, Adrian (2010): Sprache durch Theater lernen durch Theater.Wie und warum Fremdsprachenlehrer/innen dramapädagogische Methoden erlernen und erfahren sollten. Unveröffentlichte Examensarbeit. Göttingen.

Haack, Adrian & Surkamp, Carola (in Vorbereitung): ‚Theater machen' inszenieren. Dramapädagogische Methoden in der Lehrerbildung. In: Küppers, Almut & Schmidt, Torben (Hrsg.): *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven.* Schroedel/Diesterweg/Klinkhardt in der Reihe *Unterrichtsperspektiven* (voraussichtlich 2010).

Hallet, Wolfgang (in Vorbereitung): Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. In: *Scenario. Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* 2010/1.

Hallet, Wolfgang (2008): *Staging Lives*. Die Entwicklung performativer Kompetenz im Englischunterricht. In: Ahrens, Rüdiger & Eisenmann, Maria & Merkl, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht.* Heidelberg: Winter, 387-408.

Hallet, Wolfgang & Hebel, Udo (2007): Staging Women's Lives. Short Plays im Englischunterricht. In: *Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch* 85/86, 4-10.

Hallet, Wolfgang (2006): Didaktische Kompetenzen. Lehr- und Lernprozesse erfolgreich gestalten. Stuttgart: Klett.

Hentschel, Ingrid (2003): ‚Als-ob'. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 15-17.

Heymann, Hans Werner (2009): Wenn Lehrer und Schüler zu Schauspielern werden. In: *Praxis Englisch* (Schwerpunktheft Drama Teaching Methods) 5, 46-47.

Jones, Leo (1983): *Eight Simulations. Participant's Book*. Cambridge University Press. 1-2.

Krapp, Andreas & Weidenmann, Bernd (Hrsg.) (2006): *Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch*. 5., vollst. überarbeitete Auflage. Weinheim: Beltz.

Küppers, Almut & Surkamp, Carola (2010): Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. AG-Bericht. In: Altmayer, Claus et al. (Hrsg.): *Grenzen überschreiten, sprachlich – fachlich – kulturell. Dokumentation zum 23. Kongress für Fremdsprachendidaktik der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung*. Baltmannsweiler: Schneider-Verlag Hohengehren, 318-321.

Pineau, Elyse Lamm (1994): Teaching Is Performance. Reconceptualizing a Problematic Metaphor. In: *American Educational Research Journal* 1/31, 3-25.

Preußler, Ottfried (1987): *Herr Klingsor konnte ein bißchen zaubern.* Stuttgart: Thienemann.

Rubin, Louis J. (1985): *Artistry in Teaching*. New York: Random House.

Ruping, Bernd (2003): Darstellende Kommunikation. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 65-67.

Sarason, Seymor B. (1999): *Teaching As a Performing Art*. New York: Teachers College Press.

Sawyer, R. Keith (2004): Creative Teaching. Collaborative Discussion as Disciplined Improvisation. In: *Educational Researcher* 2/33, 12-20.

Schewe, Manfred (in Vorbereitung): Dramapädagogik. In: Surkamp, Carola (Hrsg.): *Lexikon Fremdsprachendidaktik*. Stuttgart/Weimar: Metzler.

Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: *gfl-journal*1, 7-23.

Sting, Wolfgang (2003): Ästhetische Kompetenz. In: Koch, Gerhard & Streisand, Marianne (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 11-13.

Tselikas, Elektra (1999): *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Zürich: Orell Füssli.