CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Performative Didaktik - Didaktik performativ. Bericht über einen wissenschaftlichen Workshop an der Universität Hamburg
Authors	Bernstein, Nils;Kesting, Martin;Ricking, Sarah Milena
Publication date	2022
Original Citation	Bernstein, N., Kesting, M. and Ricking, S. M. (2022) 'Performative Didaktik - Didaktik performativ. Bericht über einen wissenschaftlichen Workshop an der Universität Hamburg', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, XVI(2), pp. 137-147. https://doi.org/10.33178/scenario.16.2.9
Type of publication	Article (non peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.16.2.9
Rights	© 2022, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-02 13:18:47
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/14158



UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang 16, Issue/Ausgabe 2 (2022)
https://doi.org/10.33178/scenario.16.2.9

Performative Didaktik – Didaktik performativ

Bericht über einen wissenschaftlichen Workshop an der Universität Hamburg

Nils Bernstein, Martin Kesting & Sara Milena Ricking

Am 25. und 26.11.2022 fand an der Universität Hamburg ein wissenschaftlicher Workshop zu Performativer Didaktik statt, an dem ca. 50 Personen verschiedenster Institutionen teilnahmen. Er wurde im Rahmen der Exzellenzstrategie und des Programmes „Next Generation Partnerships“ von der Abteilung Internationales der Universität Hamburg gefördert. Angesprochen waren Forschende, Lehrende und Studierende. Im Folgenden wird über die Vorträge und Werkstätten berichtet, die im Rahmen der Veranstaltung stattfanden.

1 Einleitung zum Workshop und Programm

Personen aus Forschung und Lehre im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache äußern sich aus verschiedensten Perspektiven zu einem Rollenverständnis von Sprache, das in Bezug zu Kunstformen steht. Für Dobstadt und Riedner etwa, die in einer Reihe von Publikationen in Rückgriff auf die von Claire Kramsch explizierte „symbolic competence“ (2006, 2011) ein Konzept der Literarizität entwickeln, ist Sprache mehr als nur ein Instrument des Verweisens. In einem „Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur“ äußern sie: Keineswegs ausgeblendet werden dürften Aspekte „wie Mehrdeutigkeit, die Unabschließbarkeit sprachlicher Bedeutungsbildung, die Nicht-Neutralität von Sprache, ihr Eingelassensein in Machtbeziehungen, ihre Kreativität, ihre permanenten Sinnverschiebungen“ (Dobstadt & Riedner, 2015, S. 39).

Hannes Schweiger, so eine weitere Sichtweise, beendete seinen – bislang noch nicht publizierten – Eröffnungsvortrag mit dem Titel „ästhetisches Lernen als kulturreflexives Lernen: Konzepte und Methoden für eine kritische Partizipationsfähigkeit“ am 16.08.2022 auf der Internationalen Deutschlehrertagung (IDT) mit einem Plädoyer für Ästhetik im Fremdsprachenunterricht und proklamierte an anderer Stelle: „Es ist Zeit für die Künste“ (Schweiger, zitiert nach Bernstein, 2021, S. 123).

Und Manfred Schewe schließlich, der 1993 mit seiner Publikation „Fremdsprache inszenieren“ zentral zur „Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis“ im deutschsprachigen Raum beitrug, schrieb in einem aktuellen Beitrag: „Es liegt die Auffassung

zugrunde, dass eine qualitative Verbesserung des Lehrens und Lernens von Fremdsprachen erreicht werden kann, wenn sich die Fremdsprachendidaktik mit theater- , sozial- und kulturwissenschaftlichen Diskursen zur Performativität auseinandersetzt und sich stärker zu den performativen Künsten hin öffnet“ (Schewe, 2019, S. 351).

All diese Positionen sind wie schon erwähnt vor verschiedenartigen Hintergründen geäußert worden. Verschiedene Perspektiven wurden auch in dem Workshop zu performativer Didaktik beleuchtet; auf der Webseite des Workshops ist ein detailliertes Programm mit Abstracts zu den Vorträgen zu finden. Im Folgenden werden die Beiträge der beiden Tage in Kürze resümiert. [1]

2 Vorträge am Eröffnungstag, Freitag, 25.11.2022

Nils Bernstein und Martin Kesting eröffneten den inhaltlichen Teil des Workshops mit dem Vortrag *Performative Didaktik am Beispiel von Karaoke im Fremdsprachenunterricht*. Beide forschen und lehren im Bereich Deutsch als Fremdsprache an der Universität Hamburg. Zunächst erfolgte eine Klärung der Begriffe Dramapädagogik und Performative Didaktik. Zwar gibt es einige Skepsis bezüglich der terminologischen Genauigkeit, wenn man von einer performativen Didaktik spricht.[2] Zugleich hat sich dieser Begriff in einer Reihe von Publikationen mittlerweile konsolidiert, etwa durch das Themenheft der Zeitschrift Fremdsprache Deutsch zu performativer Didaktik (Walter, 2020). Er ist sowohl im DaF- als auch DaZ-Bereich gültig (Bryant & Zepter, 2022) und als fremdsprachendidaktisches Konzept fachlich etabliert (Schewe, 2020). Im Anschluss an terminologische Überlegungen, die wieder einmal zeigten, dass im wissenschaftlichen Diskurs mehr Fragen offen als beantwortet sind, stellte Kesting didaktische Vorteile einer performativen Didaktik vor: Mit Verweis auf Badstübner-Kizik (2014, S. 298-299) illustrierte er zunächst klassische Aspekte, die durch performatives Lernen gefördert werden: differenzierte Wahrnehmung, erhöhte Emotionalität, Schulung von Vorstellungskraft, Phantasie und Kreativität sowie die Förderung von Interpretations- und Deutungskompetenzen. Weiterhin lassen sich sinnvolle Kommunikationsanlässe mit Bezug zur Lebenswelt der Lernenden herstellen (Elis, 2015, S. 94). Zugleich ermöglicht eine Rollendistanz oder die Übernahme einer Bühnenidentität im

[1] Die Idee zum Workshop entsprang einem Austausch zwischen den Universitäten Hamburg und Straßburg und einer Korrespondenz zwischen Bernstein (Hamburg) und Andreas Häcker (germanistisches Institut der Universität Straßburg). Die Organisation des Workshops wurde maßgeblich durch Sara Ricking unterstützt.

[2] Barbara Schmenk hielt am 19.08.2022 auf der IDT 2022 in Wien den Plenarvortrag *Heraus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand? Performatives Lernen im performanzorientierten Klassenzimmer*. (vgl. https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/plenarvortraege).
Sie stellte darin heraus, dass sie den Begriff performative Didaktik zwar in der Vergangenheit selbst verwendete, aber ihn nach genauerer Betrachtung für tendenziell problematisch hält. Denn es kann passieren, dass schlicht alle Kommunikationssituationen als performativ bezeichnet werden und die Trennschärfe verloren geht. Die Publikation des Vortrages lag zum Zeitpunkt der Niederschrift noch nicht vor.

Lernsprachenkontext eine psychologische Distanz zu sich selbst. Dies erhöht die Motivation und ermöglicht ein Lernen ohne Angst vor Fehlerhaftigkeiten, Irregularitäten oder Abweichungen. Die Kombination von Kreativität mit dem Bereich von „formulaic language“, von Phraseologie und Redewendungen kann nachweisbar Fossilierungen entgegenwirken (Bell, 2012, S. 94). Bei einem performativen und poetischen Spiel mit Sprachformeln lassen sich Neologismen, Onomatopoetika, Inversionen, übertriebene Aussprache oder veränderte Satzstellungen ausprobieren. Abweichungen werden damit zu etwas Erwünschtem, das neuen Sinn erschaffen kann und Fremdheit in einer fremden und zugleich auch in der eigenen Sprache als zulässig erscheinen lässt.

Weitere Bezüge zwischen den Konzepten Literarizität und Performativität erläuterte Bernstein: Schaut man sich Textbeispiele der Pop-Musik an und untersucht diese nach gattungstypischer Liebesmotivik, so zeigt sich einerseits, dass es in der Kombination von Musik und Text oftmals zunächst oberflächlich erscheinende Beispiele gibt: „She loves you yeah, yeah, yeah“, 1963 von den Beatles, „Boys Boys Boys“, 1987 von Sabrina oder „Oh I, Oh I, oh I […] I’m in love with your body“, 2017 von Ed Sheeran. Die textliche Subtilität scheint auf den ersten Blick nicht vorhanden zu sein und steht in Widerspruch zum großen Publikumserfolg (der Song von Ed Sheeran etwa wurde über 3 Milliarden Mal über Spotify abgerufen). Zur gelingenden Realisation dieser Lieder bedarf es der Kombination aus Literarizität und Performativität. Der Aufführungscharakter ist wichtig, betrachtet man hingegen etwa den Song von Sabrina und bringt den für literarische Texte charakteristischen Faktor der Ambiguität ins Spiel, so ließe sich der Ursprungstext wie folgt ins Deutsche übersetzen:

Jedermann, Sommerzeitliebe,	Everybody, sommertime love.
Du gedenkest mein.	You’ll remember me.
Jedermann, Sommerzeitliebe,	Everybody, sommertime love.
Sei mein Liebhaber, sei mein Infant.	Be my lover, be my baby.[3]

Eine solchermaßen verfremdete Übersetzung mit lexikalischen Archaismen stellt eine lyriktypische Eigenschaft her und gehorcht dem Prinzip der Abweichungsästhetik, wodurch Mehrdeutigkeiten entstehen. Im Anschluss daran zeigten die beiden Vortragenden weitere performative Umsetzungsmöglichkeiten. Bevor eine Karaoke-Version mit modifiziertem Text vorgestellt wurde, zeigten sie mögliche Arbeitsschritte, um zu einem modifizierten Text zu gelangen: Anhand einer Oberflächenübersetzung lassen sich Assonanzen zwischen Herkunfts- und Zielsprache herstellen. So übersetzt etwa der österreichische Dichter Ernst Jandl den Vers von William Wordsworth „my heart leaps up when I behold“ aus dem Englischen mit „mai hart lieb zapfen eibe hold“ (Jandl, 1997, S. 51) und verfährt auf diese Weise mit dem gesamten

[3] Englischer Text: „Boys (Summertime love)” von Sabrina Salerno, erstmals erschienen auf dem Album „Sabrina“ (1987), Label: Baby Records. Übersetzung von NB.

Gedicht von Wordsworth. Auch die Oberflächen anderer kompletter Songtexte ließen sich solchermaßen übersetzen, wie an dem Lied „Midlife Crisis“ von Faith No More illustriert wurde. Abschließend zeigten sie die Modifikation eines Textes von Max Raabe („Guten Tag, liebes Glück), die Studierende selbst angefertigt hatten und die auf einen von Prokrastination und Lernhemmnis geprägten Studienalltag rekurrierte:

> Ich kann doch nicht sagen, wann ist’s der oder den.
> In den Duden zu schaun, ist doch sehr schön.
> Ich bin ganz verblüfft von der Deklination.
> Vielleicht werd‘ ich verrückt, doch was macht das schon.[4]

Solchermaßen von Studierenden erarbeitete Texte rekurrieren einerseits in der Erarbeitungsphase auf Literarizität und in der Präsentationsphase, bei der gemeinsam im Chor gesungen wird, auf Performativität. Vor allem drei Gründe für diese Form des ästhetischen Lernens wurden genannt: die Erhöhung der Motivation, die Erweiterung des Kontextwissens im Sinne der von Kramsch (2006, 2011) explizierten „symbolic competence“ und ein multikodales Lernen, das in Bewegung, unter Einsatz des Körpers und mit allen Sinnen erfolgt. Ästhetisches Lernen, so wurde der Vortag geschlossen, bringt aber auch Vorteile in kompetenzorientierten Lernszenarien, etwa bei der Vorbereitung auf eine Sprachprüfung auf C1-Niveau, die für den Hochschulzugang absolviert werden muss. Denn bei den produktiven Fertigkeiten Schreiben und Sprechen wirkt sich sowohl ein vertieftes Verständnis von Literarizität bei Textproduktionen als auch ein vertieftes Verständnis von Performativität bei monologischen Präsentationen in der mündlichen Prüfung positiv aus. Performatives Lernen ist somit ein Lernen, das gemäß Pestalozzis Formel nicht allein Herz und Hand, sondern auch den Kopf anspricht.

Direkt im Anschluss an den Eröffnungsvortrag konnten zwei Textperformances aus der Praxis vorgestellt werden: Alexander Zyryanov hat Betriebswirtschaftslehre an der Universität Hamburg studiert und zwischen 2017 und 2022 in jedem Semester an performativen DaF-Kursen bei Nils Bernstein teilgenommen. Seine Erfahrungen aus den Theater- und Poetry Slam-Kursen bündelte er in einem humorvollen Beitrag zum Zeitmanagement von Studierenden und zu Prokrastination.

Die Eröffnungsveranstaltung am Freitag schloss Matti Linke mit einem Vortrag zu Poetry Slam als Medium der (Fremd-)Sprachvermittlung. Matti Linke, selbst Poetry Slammer, Bühnenautor und Student der Literaturwissenschaft, umriss dabei seinen eigenen Weg „von der Praxis zur

[4] Textmodifikation zu Max Raabes Lied „Guten Tag, liebes Glück“, angefertigt von Studierenden des Seminares „Literatur und: Landeskunde 2.0“, Sommersemster 2022, Universität Hamburg. Für weitere Arbeitsvorschläge und Forschungsansätze zu Karaoke im Fremdsprachenunterricht siehe Bernstein & Kesting (im Druck a) und (im Druck b).

Theorie“, seine Herangehensweise an Poetry Slam-Workshops, die er seit einigen Jahren an Schulen auf Deutsch gibt, und skizzierte eine theoretische Grundlage, auf der sein Vorgehen fußt. Linke bezog sich u.a. auf die römische Rhetoriklehre: Er betonte die Vielfalt, die hinsichtlich Form, Inhalt und Absicht im Poetry Slam möglich seien. So ginge es in den Workshops darum, eine Mutter- oder Fremdsprache in einem kreativen Kontext ohne Leistungsraster zu erleben, und darin *das Eigene* zu finden: Worüber und wie möchte ich schreiben? Was möchte ich bewirken? Im anschließenden Schreibprozess sei alles legitim und alles dürfe thematisiert werden, solange der Text die persönlichen Grenzen und die des späteren Auditoriums wahrt. In der Begleitung dieser Phase brauche es vor allem Geduld und eine ermutigende Haltung.

Linke erklärte im Vortrag: „Wut kommt aus dem Bauch, Glück aus der Brust und Traurigkeit aus dem Hals“ – mit Übungen zu Stimme, Körper und Emotionen werden die Teilnehmenden der Workshops auf die Präsentation ihrer Texte vorbereitet, berichtete Linke. Es wurde deutlich, dass er in seinen Workshops den Spagat zwischen der Vermittlung von Handwerkszeug – „Ich mache ja keinen Deutschunterricht, aber Stilmittel sind schon wichtig“´, so Linke – und dem Schaffen eines freien kreativen Raums immer wieder ausbalancieren muss.

3 Vorträge am Samstag, 26.11.2022

Andreas Wirag eröffnete mit seinem Vortrag „Wortschatzarbeit über Word Gap Tasks im Fremdsprachenunterricht“ den forschungs- und zugleich praxisorientierten zweiten Tag des Workshops. In seinem Vortrag erläuterte er die empirisch nachweisbar erhöhte Behaltensleistung dramapädagogisch gestützter Wortschatzarbeit, indem er zwei Studien vorstellte. Gemäß der Studie „Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht“ von Hille, Vogt, Fritz & Sambanis (2010) ließ sich die Produktivität des gestengestützten Erlernens von Wortschatz nachweisen: In einer Studie mit 137 Schülerinnen und Schülern wurde die Behaltensleistung überprüft, indem 20 lateinische Vokabeln einmal ohne und einmal mit szenischer Unterstützung in der Kontroll- und der Versuchsgruppe gelernt wurden. In der 1., 4., 7. und 14. Woche wurde überprüft, welche Vokabeln memoriert wurden, wobei die Signifikanz in der 14. Woche am höchsten war und 16 Personen mit szenischer Vermittlung noch Vokabeln abrufen konnten, in der Kontrollgruppe hingegen nur 3 Personen. Die errechnete Effektstärke war damit nachweislich stets „als sehr groß zu bewerten“ (Hille et al., 2010, S. 341). Auch die zweite Studie zu *Long-Term Effects of Gestures on Memory for Foreign Language Words Trained in the Classroom* (Macedonia, 2014) führte zu einem vergleichbaren Beleg: Bei dieser Studie wurde der Wortschatz der Kunstsprache Tessetisch im Chor laut gesprochen während die Versuchsgruppe die Vokabeln mit einer plausiblen sensomotorischen Geste untermalte. Die Kunstsprache wurde angewandt, um

sicherzustellen, dass keinerlei Vorwissen vorhanden war. Am höchsten war die Signifikanz nach 8 Tagen (65% memorierte Vokabeln in der Versuchsgruppe vs. 30% in der Kontrollgruppe). Selbst nach einem Jahr gab es noch 10% der Versuchsgruppe, die Vokabeln abrufen konnten, während die Memorierbarkeit in der Kontrollgruppe praktisch gegen Null ging (1,15%). In dieser Studie ließ sich belegen, dass szenisches Lernen einen zentralen Faktor für den Lernerfolg darstellt.

Anschließend wurden zwei Word-Gap-Tasks vorgestellt, eine für das Niveau A1, eine für das Niveau C1. Die Idee des Word-Gasp-Task fußt auf Walter (2014). In der A1-Situation gilt es, einem *embodied learning* folgend, sich vor einem „fiesen Riesen“ zu verstecken: unter dem Tisch, hinter dem Schrank, neben dem Bett usw. Die Vokabeln und Präpositionen können vorgegeben werden. Das Szenario orientiert sich eher an Primarstufenunterricht, ist aber ebenso für (junge) Erwachsene anwendbar. Bei dem C1-Szenario ist die fiktive Situation in der Zukunft angelegt: Im Jahr 3333 lebt die Menschheit auf dem Mars, weil die Erde unbewohnbar geworden ist. Die Lernenden sind hingegen Personen, die auf der Erde geboren wurden und sich noch an das aktuelle Jahr erinnern. Vorgegeben wird der Start: „Ich erinnere mich an 2022, als wäre es gestern gewesen…“. Als mögliche Stolpersteine nannte Wirag, dass sich die Szenarien für einige Lernenden künstlich oder nicht-authentisch anfühlen, da sie auf einen didaktischen Zweck hin ausgerichtet sind. Auch wenn empirische Belege noch nicht vorliegen, lassen die angeführten Studien auf nachhaltigen Lernerfolg schließen. Produktiv an Word-Gap-Tasks ist ihre Kombination von Fiktionalität und Performativität, die somit einem Konzept ästhetischen Lernens entsprechen. Und in jedem Fall vorhanden ist die didaktische Anschlussfähigkeit und der bei einigen Lerntypen vorhandene Lernerfolg bei der Anwendung von Word-Gap-Tasks.

Möglichkeiten der praktischen Umsetzung zeigte Gilles Buscot mit seinem Vortrag „Theaterateliers als kreatives Medium für Deutsch- und Französisch als Fremdsprachen. Vergleichende Bilanz pädagogischer Erfahrungen an den Universitäten Strasbourg und Heidelberg“. Er berichtete: Studierende aus Heidelberg und Straßburg verarbeiteten in seinen Seminaren und Workshops verschiedene Theaterszenen: Einakter, verarbeitete Comics oder Auszüge aus Stücken wie etwa dem prominenten Theaterstück „Der Vorname“/ „Le prénom“ (2010) von Matthieu Delaporte und Alexandre de la La Patellière. Diese Szenen wurden entweder umgeschrieben oder fortgeführt, in jedem Fall in kreativer Weise und in Angleichung an die Lerngruppe modifiziert. Die Inszenierungen von Buscots Lerngruppen wurden mit weiteren Formen ästhetischen Lernens kombiniert. So sind einige Musikstücke, die bei Inszenierungen gespielt werden, selbst komponiert. Auch die facettenreichen Theaterplakate mit Grafiken und Zeichnungen sind von den Studierenden entworfen worden. Buscot betonte eigens, dass die Modifikationen der Stücke sehr stark von den Studierenden

initiiert sind und es eine flache Hierarchie zwischen der Lehrkraft als Regisseur und den Studierenden gibt. Eine weitere zentrale Idee, die sich auch bei dem Workshop mit Thealingua als relevant herausstellte, besteht darin, dass zahlreiche Aufwärm- und Improvisationsübungen erfolgen, bevor man sich der eigentlichen Arbeit an der Stückinszenierung und der Textredaktion widmen kann. Bei den Theateraufführungen, die zugleich eine Art Abschlussklausur des Seminares darstellten, standen stets nur drei bis vier Schauspieler*innen gleichzeitig auf der Bühne. Buscots Theaterprojekt bietet viele Anschlussmöglichkeiten an die Lehrpraxis anderer Kolleg:innen. Eine konkrete didaktische Kooperation mit Studierenden der Universitäten Straßburg und Hamburg, die in hybriden Lehrszenarien umzusetzen ist, wird von Bernstein und Buscot geplant.

J. Alexander Bareis forscht zu Fiktionstheorie, Narratologie und neuerer deutscher Literatur (Bareis, 2015). In seinem Beitrag „«Das bin ja nicht ich» – performative Praktiken für den Erwerb mündlicher Sprachkompetenz mittels *make believe*“ behandelte er aus fiktionstheoretischer Perspektive sprachdidaktische Fragestellungen. Bareis ging vom fiktionstheoretischen Konzept des *make believe* (Walton, 1990) aus, dass das Kreieren fiktionaler Wahrheiten durch „Vorstellspiele“ beschreibt, bei denen man „etwas glauben macht“. Dabei werden durch die Rezipierenden anhand von Requisiten fiktionale Wahrheiten geschaffen, die fünf Prinzipien folgen (reality principle, mutual believe principle, principal of minimal departure, principle of fiction, principle of media and genre convention). Von diesem fiktionstheoretischen Konzept des Generierens fiktionaler Emotionen (Generieren *de se*) zog er Parallelen zu Schewes (2019, S. 349) Assoziogramm zum ästhetischen Lernen, bei dem Imagination und Emotion als semantische Komponenten des Performativen genannt werden. Bareis verband nun das Generieren *de se* mit dem performativen Lernen Schewes: Im geschützten Raum der Fiktion können Erfahrungen gemacht werden, die emotional bedeutsam sind und „verwandelnde Wirkung“ (Schewe 2019: 350) haben können. Als unterrichtspraktisches Beispiel nannte Bareis seine Erfahrungen mit Rollenspielen in DaF-Seminaren („Gemeinderatssitzung“), bei denen eine Fiktion generiert wird und daher die oben genannten Prinzipien wirksam sind. Durch den bewussten Einsatz des *make believe* kann eine Rollendistanz erzeugt werden, die unter Umständen befreiend wirken kann, und durch ein aktives Sichhineinleben in die Rolle kann ein Freiraum für fiktionale Emotionen im Sinne Waltons geschaffen werden.

Andreas Häcker forscht über Komik in Theater, Kabarett und One-Wo*man-Shows sowie zu dokumentarischen Formen des Theaters. In seinem Beitrag „Experimenteller Tourismus und Reenactment im Fremdsprachenunterricht“ berichtete er von der praktischen Umsetzung des Konzepts des „Experimentellen Tourismus“ und den Erfahrungen, die er mit Exkursionen von DaF-Lernenden ins nahegelegene Kehl gemacht hat.

Experimenteller Tourismus fußt auf dem vom französischen Journalisten Joël Henry entwickelten und von ihm auf latourex.org und in Antony & Henry (2006) vorgestellten Konzept. Experimenteller Tourismus bedeutet, sich ein Protokoll zu geben, das Freiräume für das Reisen eröffnet. Häcker zog dabei Parallelen zum Ansatz von OULIPO (ouvroir de littérature potentielle), gemäß dem etwa der Schriftsteller Georges Perec mit seinem Roman „La Disparation“ einen Roman entworfen hat, dem die Regel zugrunde liegt, dass darin niemals der Buchstabe „e“ vorkommt. Auch im experimentellen Tourismus geht man von der Idee aus, dass materieller Zwang künstlerisches Schaffen außerordentlich befruchten kann.
Häcker stellte mehrere Beispiele für von Joël Henry auf latourex.org vorgestellte Protokolle für das Reisen vor, u. a. die „Polreise“, bei der man von einem Pol einer Stadt zum anderen reist, das „bürokratische Reisen“, bei dem Orte mit administrativer Funktion (Rathäuser, Polizeistationen etc.) aufgesucht werden oder die „Expedition zum K2“, bei der man Orte aufsucht, die sich auf dem Stadtplan in Planquadrat K2 befinden. Er berichtete dann von unterrichtspraktischen Erfahrungen in DaF-Kursen an der Universität Straßburg mit dem Konzept des experimentellen Tourismus. Eine Sequenz des experimentellen Tourismus gliederte sich in die Schritte Vorbereitungen, Handreichungen, Exkursion/Organisation vor Ort und Nachbereitung und Präsentationen. Eine Reiseprämisse bei der Vorbereitung bzw. Handreichung war beispielsweise ein Ausschnitt eines Fotos, das einen bestimmten Ort in der Stadt zeigt, der dann von den Kursteilnehmenden aufgesucht werden soll. Je nach Reiseprämissen fielen die Präsentationen der Teilnehmenden unterschiedlich aus: von Fotostorys über Rankings bis zum Protokoll erlebter Dialoge. Reenactment protokollierter Dialoge kann bei der Nachbereitung eine Methode der Präsentation sein, womit ein Bezug zu performativer Didaktik hergestellt wurde.

Nathalie Roussel referierte über ihren Einsatz dramapädagogischer Elemente im Unterricht in der Sekundarstufe (Niveau A1-B2) und wie diese die pragmatischen und linguistische Fähigkeiten der Lernenden fördern. Die Ausgangspunkte für die verstärkte Einbindung performativer Inhalte seien die systematische Geringschätzung musisch-künstlerischer Fächer an Regelschulen in Frankreich und der oftmals hohe linguistische Perfektionsdruck der Schüler*innen gewesen. Roussels übergeordnetes Ziel ist, dass die Lernenden sich zunehmend in der Sprache *bewegen* können, wie sie es ausdrückte. Durch das Erzählen von Geschichten im Tandem oder das szenische Aufbereiten von Rechercheergebnissen können Schüler*innen mit Texten experimentieren. Die kreativen Prozesse, die entstehen, werden im Ganzen betrachtet und wertgeschätzt, sodass das Endprodukt und linguistische Ansprüche in den Hintergrund rücken. Vorteile gegenüber klassischen Unterrichtsmethoden seien dabei unter anderem das gemeinschaftliche, kollaborative Arbeiten und der Umstand, dass die Schüler*innen ihren Kommunikationsraum selbst festlegen können. Dadurch werde eine

Übungssituation geschaffen, die näher an den eigenen Themen der Lernenden liegt, was die Motivation erhöhen könne. Das Einbeziehen von Körperlichkeit stärke auch die Lesekompetenz: Durch die Inszenierung von Texten beispielsweise werden emotionale und sinnliche Aspekte der Texterschließung einbezogen und eine klassische Analyse bereichert.

Den Tag beschloss ein Workshop der Theatergruppe Thealingua, den Katharina Hagemann und Damien Poinsard leiteten. Für die Teilnehmenden war insbesondere die Verquickung von Theater und Fremdsprachendidaktik aufschlussreich. Denn Poinsard, der Mitbegründer von Thealingua, ist vor allem Schauspieler, Regisseur und Theaterpädagoge, während Hagemann als Spanisch-, Französisch und DaF-Lehrerin den fremdsprachendidaktischen Hintergrund ergänzte. Weiterhin aufschlussreich war für viele, dass im Workshop zwischen Französisch und Deutsch gewechselt wurde und man sich, je nach Lernstand des Französischen bzw. Deutschen, vor diesem mehrsprachigen Hintergrund auch in eine Fremdsprachenlernsituation hineinbegeben konnte. Es wurden abwechslungsreiche Auflockerungsübungen gezeigt, deren Ziel eine komplette Inszenierung war. Die sechs Phasen der Thealingua-Methode lauten: Impulsion (an die Gruppe angepasstes Einführen ins Theaterspiel), Outils d’Expression (Werkzeuge der Sprechenden wie Körper und Stimme erkunden), Improvisations (Improvisationsspiele), Texte (die Arbeit an der textlichen Vorlage), Régie (der Aufbau der Vorführung) und Spectacle (die Probe und das Aufführen selbst). Alle sechs Phasen konnten aufgrund der positiven Gruppendynamik mit dramapädagogisch erfahrenen Lehrkräften und Forschenden im nur zweistündigen Workshop durchgeführt werden. Hagemann und Poinsard betonten, dass diese Phasen mit Lerngruppen bei authentischer Durchführung auch gut mehrere Tage einnehmen können. Die sechs Planungsschritte wurden grafisch als Pyramide vorgestellt, wobei ein Schritt den nächsten bedingt und dessen Basis bereitet. Man müsse sehr darauf bedacht sein, dass die Basis unbedingt gegeben ist und sich die Lerngruppe in den ersten drei Phasen Einführung, Erkundung und Improvisation sehr gut kennen lerne und das Lernszenario als *safe space* erlebe, in dem sich jede Person frei ausdrücken kann. Der fremdsprachendidaktische Nutzen dieser dramapädagogischen Inszenierung lag in der Kombination von Körper, Stimme, Aussprache und Wortschatz, wie mehrmals unterstrichen wurde und was aufgrund der mehrsprachigen Situation auch anschaulich erfahrbar gemacht werden konnte.

4 Rahmenprogramm, Abschluss des Workshops und Ausblick

Für viele fanden im Jahr 2022 wieder Tagungen, Workshops und Seminare in Präsenz statt. Auch bei diesem Workshop zeigte sich die Relevanz von persönlichem Gespräch, informellem Kontakt und inhaltlichen Vernetzungsmöglichkeiten. Aufschlussreich war neben Vorträgen, Workshops, langen Gesprächen bei Kaffee und in Restaurants auch ein Theaterbesuch. Nach

der Inszenierung der Vodkagespräche nach einem Text von Arne Nielsen kam man mit den Schauspielerinnen Catrin Striebeck und Karoline Eichhorn sowie der Chefdramaturgin Anja Del Caro ins Gespräch und konnte noch einmal anknüpfen an Reflektionen zu performativer Didaktik mit Personen aus der Theaterpraxis. Weiterhin produktiv wurden die jeweils unterschiedlichen wissenschaftlichen Schwerpunktsetzungen der Beitragenden aus Literaturwissenschaft, Fachdidaktik, Fremdsprachendidaktik, Dramapädagogik sowie die facettenreiche und bereichernde Mehrsprachigkeit und Internationalität der Teilnehmenden wahrgenommen. Performative Didaktik, so zeigte sich, ist interdisziplinär und in verschiedensten Bildungskontexten anwendbar.

Bibliografie

Antony, R. & Henry, J. (2006). *Le Guide Lonely Planet du voyage experimental*. Lonely Planet. https://latourex.org

Badstübner-Kizik, C. (2014). Ästhetisches Lernen im mehrsprachigen Medienverbund. In N. Bernstein & C. Lerchner (Hrsg.), *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (S. 297-312). Universitätsverlag Göttingen.

Bareis J. A. & Nordrum, L. (Hrsg.) (2015). *How to make believe. The fictional truths of the representational arts*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110443875

Bell, N. (2012). Formulaic language, creativity, and language play in a second language. *Annual Review of Applied Linguistics, 32.* Cambridge University Press, 189-205. https://doi.org/10.1017/S0267190512000013

Bernstein, N. (2021). Zeit für die Künste, eine führende Rolle zu übernehmen. Zur Podiumsdiskussion „Performatives Lehren und Lernen“ im Rahmen der „Sommerlichen FaDaF-Literaturtage“. *Scenario, 15*(2), 2021, 115-124. https://doi.org/10.33178/scenario.15.2.9

Bernstein, N. & Kesting, M. (im Druck a). Karaoke. In S. Giebert, C. Klempin & A. Wirag (Hrsg.): *Methodensammlung Künste und Kompetenzen im Fremdsprachenunterricht*. Auer.

Bernstein, N. & Kesting, M. (im Druck b). Karaoke und Songtextmodifikationen als produktiv-mehrdeutige Textsorten im Fremdsprachenunterricht. In A. Hille & S. Schiedermair (Hrsg.), *Zur Rolle von Mehrdeutigkeiten in der Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache.* Iudicium.

Bryant, D. & Zepter, A. L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823395133

Dobstadt, M. & Riedner, R. (2016). „Winks upon winks upon winks“ – Plädoyer für eine literarische Perspektive auf Sprache und Kultur im Kontext von Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache*, *42*, 39-61.

Domaine, D., Häcker, A., Martin, D. & Devos, L. (2010). Découvrir l’allemand par le conte, les arts et le jeu. *Les Langues Modernes, 2,* 14-21.

Elis, F. (2015.). Mit dramapädagogischen Methoden sprachliche und kommunikative Kompetenzen fördern. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 89-115). WVT.

Hille, K., Vogt, K., Fritz, M. & Sambanis, M. (2010). Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht: Die Evaluation eines Schulversuchs. *Diskurs: Kindheits- und Jugendforschung, 5*(3), 337-350.

Jandl, E. (1997). *Poetische Werke*, Bd. 3. Luchterhand.

Klempin, C. & Wirag, A. (2020). Wie wirkt Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht? Ein Leitfaden zum Aufbau, zur Durchführung und Auswertung von Experimentalstudien. *Scenario, 14*(2), 95-115. https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.6

Kramsch, C. (2006). From Communicative Competence to Symbolic Competence. *Modern Language Journal 90*(2), 249-252. https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.2006.00395_3.x

Kramsch, C. (2011). The symbolic dimensions of the intercultural. *Language Teaching, 44*(3), 354-367. https://doi.org/10.1017/S0261444810000431

Macedonia, M. (2014): Bringing Back the Body into the Mind: Gestures Enhance Word Learning in Foreign Language. *Frontiers in Psychology 5, Article 1467*, 1-6.

Schewe, M. (2019): Fremdsprachen performativ lehren und lernen. In J. Domingues de Ameida et al. (Hrsg.), *Para lá da tarefa. Implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (S. 343-361). FLUP. https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

Schewe, M. (2020). Performatives Lehren und Lernen: szenisch-spielerische Methoden. In W. Hallet, F. G. Königs & H. Martinez (Hrsg.), *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht* (S. 125-129). Klett/Kallmeyer.

Walter, M. (2014): Mit Worten Räume bauen: Improvisationstheater und szenische Wortschatzvermittlung. In N. Bernstein & C. Lerchner, (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film* (S. 233-247). Universitätsverlag Göttingen.

Walter, M. (Hrsg.) (2020). *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts: Performative Didaktik*. https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2020.62

Walton, K. L. (1990): *Mimesis as make-believe. On the foundations of the representational arts*. Harvard University Press. https://doi.org/10.2307/2108134