

Title	Performativität systematisch stärken. Ein prototypisches Konzept für die Sprachenlehrkräftebildung
Authors	del Valle, Victoria
Publication date	2024
Original Citation	del Valle, V. (2024) 'Performativität systematisch stärken. Ein prototypisches Konzept für die Sprachenlehrkräftebildung', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 18(1), pp. 16-35. https://doi.org/10.33178/scenario.18.1.2
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.18.1.2
Rights	© 2024, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/ , https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-09-24 05:57:44
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/16626

Performativität systematisch stärken

Ein prototypisches Konzept für die Sprachenlehrkräftebildung

Victoria del Valle

Dieser Artikel beleuchtet die Relevanz von Performativität für das Lehren von Sprachen im digitalen Zeitalter. Theoretisch fundiert werden Argumente für theatermethodische Ansätze in der Sprachenlehrkräftebildung dargelegt, wie sie in der performativen Didaktik verankert sind. Dafür wird eine performative Lehrkompetenz als Zieldimension der Sprachenlehrkräftebildung definiert und ein systemkompatibles Lehrkonzept als Prototyp für die universitäre Ausbildungsphase entworfen. Es folgen Ausführungen zur fachdidaktischen Entwicklungsforschung sowie zur Erprobung und Evaluation des Lehrkonzepts, die auf eine systematische Implementierung von theaterpädagogischer Praxis in der universitären Sprachenlehrkräftebildung schließen lassen.

1 Präsenz im Sprachenunterricht in Zeiten von Digitalität¹

Ob wir es wollen – oder nicht: Digitalität formt unsere Zeit. In den letzten Jahren hat die Digitalisierung so tiefgreifende Veränderungen für die Bildung und auch für das Sprachenlernen mit sich gebracht, wie nie zuvor. Die Veränderungen sind so massiv (und wurden durch die Corona-Pandemie beschleunigt), dass es schwierig ist, überhaupt mit ihnen Schritt zu halten: Digitale Technologien für die Sprachproduktion und -rezeption, Lern-Apps, Online-Lernplattformen u.v.m. Selbstverständlich sind die zahlreichen Vorteile, die diese Technologien gerade für den Sprachenunterricht bieten, unermesslich – man denke etwa an die Möglichkeiten, Ton- und Videodateien in der Fremdsprache zu unterschiedlichsten Themen für den Unterricht zu nutzen. Digitalisierungen lassen sich als komplex und unübersichtlich beobachten, doch letztlich vereinfachen sie die Lehrpraxis. Bildschirme und Co.² sind nicht mehr wegzudenken. Gleichzeitig stellt sich aber auch die Frage, welche Rolle der Lehrkörper und welche die Lehrpräsenz in dieser digitalisierten Lehr-Lern-Welt spielen. Insbesondere in einem Bereich, wie dem Sprachenunterricht, der stark von Interaktion und

¹ Digitalität bezeichnet den grundlegenden Wandel sozialer und kultureller Prozesse durch digitale Technologien, die neue Formen der Vernetzung, Kommunikation und Informationsverarbeitung ermöglichen und traditionelle Strukturen tiefgreifend verändern (Stalder, 2021).

² „Bildschirme und Co.“ bezieht sich hier auf die breite Palette digitaler Technologien und Geräte, die zunehmend im Unterricht zum Einsatz kommen. Dazu gehören etwa Computer, Tablets, Smartphones und interaktive Whiteboards, die sowohl in Präsenz- als auch in Online-Lernszenarien genutzt werden.

(auch nonverbaler) Kommunikation geprägt ist, ist die Bedeutung von Präsenz – verstanden als körperlich-performative Anwesenheit – neu zu verhandeln.

Lehrkräfte stehen nicht selten vor der Herausforderung, einen Unterricht zu gestalten, der den Ansprüchen des digitalen Zeitalters gerecht wird, damit sie die Aufmerksamkeit der Lernenden nicht verlieren. Dafür gibt es zwei Gründe. Zum einen hat sich in einer Zeit, die von medialer Überflutung, digitaler Vernetzung und Multimodalität geprägt ist, die Aufmerksamkeitsspanne bei Lernenden deutlich verringert (MPIB, 2019). Zum anderen haben sich die Menschen an den Reiz bewegter Bilder und audiovisuell anspruchsvoller Medien gewöhnt, die sehr viel wirkungsvoller als der Frontalunterricht (um ein drastisches Gegenbeispiel zu geben) die Aufmerksamkeit der Lernenden aufrechterhalten können. Dass Bildschirme und Co. eine mächtige Anziehungskraft haben, gilt als unbestritten (JIM-Studie, 2023, S. 58).

Nun kann es nicht die Aufgabe der einzelnen Lehrkraft sein, dieses veränderte Verhalten pädagogisch-didaktisch zu überwinden, wenngleich dies in der Praxis häufig eingefordert wird. Vielmehr stehen wir vor einem Zeitenwandel, der den seit der Pandemie so bezeichneten *Präsenzunterricht* vor einen erheblichen Entwicklungsdruck stellt.

Der Einsatz digitaler Medien und die Entwicklung digitalgestützter Lernumgebungen ist inzwischen zu einem allgegenwärtigen Diskussionsthema in allen pädagogisch-didaktischen Fachbereichen avanciert. Brisant wurde dies zuletzt im Oktober 2022 mit der Veröffentlichung des KI-basierten *Chat-GPT*. Die Ständige Wissenschaftliche Kommission der KMK reagierte darauf mit einem Impulspapier zum lernförderlichen Einsatz von *Large Language Models* (LLM), in dem als Herausforderung für die Fachdidaktiken unter anderem eine anstehende „Veränderung der Prüfungskultur“ (SWK, 2024, S. 4) benannt wird.

Was den Fachdidaktiken hier mit „Veränderung der Prüfungskultur“ mitgegeben wird, ist die Aufgabe, Formate zu schaffen, die das Nutzen von Künstlicher Intelligenz (KI) durch die zu Prüfenden verhindern. Mit anderen Worten: Für die Erledigung von Hausaufgaben und das Verfassen längerer Texte wie z. B. Facharbeiten, aber auch Abschlussarbeiten an Universitäten, werden neuerdings KI-basierte Textgenerierungsprogramme eingesetzt, die den sogenannten *workload* so minimieren, dass er nicht mehr der zu erbringenden Leistung entspricht. Es bedarf anderer, äquivalenter Prüfungsformate, die nicht von Chatbots gelöst werden können. Damit sichergestellt werden kann, dass Prüfungsinhalte tatsächlich von der zu prüfenden Person produziert werden, können beispielsweise Formate wie ein Vortrag als Prüfungsleistung herangezogen werden.

Zwar steht die Diskussion von Prüfungsformaten in diesem Beitrag nicht im Fokus, aber das Anschneiden der Thematik soll aufzeigen, dass die Veränderungen, die für die Prüfungskultur gelten, auch für die gesamte Lehrkultur bedacht werden können.

Um den Anforderungen an die Neugestaltung von Lehr- und Prüfungsformaten gerecht zu werden, ist auch für die Präsenzlehre eine fachdidaktische Entwicklungsforschung erforderlich. Während digitale Lehr-Lernformate kontinuierlich weiterentwickelt und in den Unterricht integriert werden, bleibt der Präsenzunterricht in seiner physischen Gestaltung oft unverändert. Ein exemplarisches Beispiel hierfür ist der Blick in traditionelle Klassenräume. Lernende verbringen nach wie vor den Großteil ihres Schullebens, insbesondere an Gymnasien, sitzend an Tischen. Diese statische Lernumgebung hat sich über viele Jahre, wenn nicht sogar Jahrhunderte, kaum verändert und zeigt somit einen deutlichen Bedarf an innovativen Ansätzen in der physischen Unterrichtsgestaltung (Zimmer, 2023).

Die Möglichkeiten des Präsenzunterrichts sind weiterzuentwickeln, um nicht hinter den Fortschritten digitaler Lehr-Lernräume zurückzubleiben. Gerade angesichts der wachsenden Nutzung von Bildschirmen und Co. müssen der physische Raum und der menschliche Körper als kommunikative Werkzeuge didaktisch-methodisch neu bewertet werden.

Wenn es eine Disziplin gibt, die sich mit Präsenz und Performativität im Sprachunterricht beschäftigt, dann ist es die performative Didaktik, wie sie seit Jahrzehnten vorangetrieben wird und inzwischen internationale Ausstrahlung erlangt hat (u.a. Even & Schewe, 2016; Schewe, 1993, 2020). Die performative Dimension des Unterrichts in den Blick zu nehmen und für das Lehren von Sprachen zu erschließen, ist keineswegs neu (Motos, 1992; Schewe, 1993; Tselikas, 1999). Ebenso ist auch altbekannt, dass die Lehrtätigkeit bemerkenswerte Parallelen zu den darstellenden Künsten aufweist und daher theaterpädagogische Ansätze für den Fremdsprachenunterricht fruchtbar gemacht werden können (Schewe, 1993, S. 77-116 (Kapitel 3: Drama als pädagogische Kunstform)). Beide Disziplinen erfordern eine bewusste Inszenierung und Präsenz, um das Publikum – sei es eine Gruppe von Lernenden oder ein Theaterpublikum – zu erreichen und zu engagieren. In der Lehrpraxis lassen dabei folgende Gemeinsamkeiten mit den drei Hauptdisziplinen der Theaterarbeit herausstellen (Schewe, 1993, S. 77): (a) Schauspiel, (b) Dramaturgie und (c) Regie:

- (a) Wie Schauspieler:innen nutzen Lehrkräfte verbale und nonverbale Kommunikationsmittel, um Sprache zu vermitteln, sie dar- und nachzustellen und emotionale Resonanz zu erzeugen.
- (b) Wie in der Dramaturgie erfordert auch das Unterrichten eine intensive Vorbereitung und Reflexion. Lehrkräfte entwickeln detaillierte Unterrichtsplanungen und setzen methodisch-didaktische Überlegungen um, vergleichbar mit der Art und Weise, wie Dramaturg:innen Szenarien und Figurenrollen erarbeiten.

- (c) Ähnlich wie Regisseur:innen müssen Lehrkräfte in der Lage sein, ihre Unterrichtspraxis an die Bedürfnisse und Reaktionen ihrer Zuhörer:innen anzupassen und spontane Improvisationen oder Änderungen vorzunehmen, um die Aufmerksamkeit und das Interesse aufrechtzuerhalten.

Durch ihre gemeinsame Ausrichtung auf performative Fähigkeiten und interaktive Dynamiken sind Lehre und Theaterarbeit miteinander verbunden. Beide sind im besten Fall hochgradig kreativ und beinhalten eine kontinuierliche Evaluierung und Anpassung der eigenen Praxis, um die bestmögliche Wirkung zu erzielen. Für diese Verbundenheit hat sich Schewe in den 90er Jahren stark gemacht. Die positive Utopie, die er für die Jahrtausendwende hoffnungsvoll formulierte (1993, S. 429), hat sich aus meiner Sicht zumindest für den Sprachenunterricht an Regelschulen in Deutschland leider nicht bewahrheitet. Im Gegenteil, dreißig Jahre später sind wir weit davon entfernt, dass Sprachenlehrkräfte „die Fremdsprache lebhaftig inszenieren und dabei ihrer Intuition vertrauen, ihrer Spontanität und schöpferischer Kraft“ (Schewe, 1993, S. 430). Doch angesichts der heutigen Omnipräsenz von Bildschirmen und Co. stehen wir vor einer neuen Herausforderung: Es ist an der Zeit, Schewes Utopie zu verwirklichen und theatermethodische Ansätze für die Sprachenlehrkräftebildung systematisch zu entwickeln. Das Bewusstsein für die Performativität der Lehrtätigkeit ist bei angehenden Sprachenlehrer:innen unbedingt zu schärfen. Die Förderung einer performativen Lehrkompetenz ist heute notwendiger denn je, um den Anforderungen und Notwendigkeiten eines zeitgemäßen Unterrichts gerecht zu werden.

2 *Teatro aplicado* für die performative Lehrkräftebildung

Trotz unterschiedlicher begrifflicher Ausdifferenzierungen, insbesondere hinsichtlich der Konzepte von Performanz und Performativität (Schmenk, 2023)³, herrscht in der Fremdsprachendidaktik mittlerweile Einigkeit über das *performative learning*, das allgemein als eine Lehr- und Lernkultur beschrieben wird, die die körperliche Dimension akzentuiert

³ Vor allem in den Philologien werden die Begriffe Performativität und Performanz intensiv diskutiert. Doch obwohl ihre Wurzeln in der Sprachphilosophie und Linguistik liegen, haben sich sie in den letzten fünfzig Jahren in vielfältigen Diskursen weiterentwickelt und sind sie zunehmend in interdisziplinären Kontexten anzutreffen. Häufig werden sie synonym verwendet und die verschiedenen Theoriestränge dabei vermischt (etwa das Verständnis des performativen Akts nach John Austin, der Performanzbegriff als Komplementärkonzept zu Kompetenz nach Noam Chomsky, der Performativitätsansatz nach Judith Butler oder die Ästhetik des Performativen nach Erika Fischer-Lichte (Wulf & Zirfas, 2007, S. 3)). Barbara Schmenk reflektiert kritisch die Verwendung des Begriffs „performativ“ im Kontext der Fremdsprachendidaktik. Sie weist darauf hin, dass er zu einer vereinfachenden Darstellung eines komplexen Phänomens führen kann und spricht von einer „Veroberflächlichung“ (Schmenk, 2023, S. 188). Der Begriff zeige zwar eine gesellschaftliche Akzeptanz, sei aber auch gerade deshalb problematisch, da er oberflächlich bleiben könne. Schmenk warnt vor der Gefahr einer begrifflichen Attraktivität des Performativen in Zeiten der Inszenierung, die die eigentlichen Anliegen der performativen Didaktik verdeckt und ihre ästhetische Dimension, die die Dramapädagogik stark machen möchte, in den Hintergrund drängt (Schmenk, 2023, 191).

(Even & Schewe, 2016, S. 10). Eine performative Sprachendidaktik ist damit als eine didaktisch-methodische Erschließung von Lehr-Lern-Settings für körperlich-sinnliches Sprachhandeln zu verstehen (u.a. Bryant & Zepter, 2022; Hensel, 2020; Sambanis & Walter, 2021; Schewe, 2020), die sich an performative Künste, insbesondere an der Theaterkunst orientiert und die dort etablierten ästhetischen Verfahren auf sprachendidaktische Kontexte überträgt (Walter, 2020, S. 5). Für die Sprachenlehrkräftebildung legt die performative Didaktik dementsprechend den Schwerpunkt auf die körperlich-sinnlichen Aspekte der Lehrpraxis. Nach Schewe wird hier *performativ* als ein *umbrella term* verwendet, der die unterschiedlichen Ansätze aus der Theaterpädagogik, Dramapädagogik, dem Darstellenden Spiel, dem Szenischen Spiel, usw. im weitesten Sinne für die Sprachendidaktik integriert (Schewe, 2013, S. 18).

Für das methodische Herangehen im vorliegenden Projekt, der Entwicklung eines Lehrkonzepts zur Förderung der performativen Lehrkompetenz, wird das Prinzip des *teatro aplicado* (Motos, 2013) herangezogen, welches die Anwendung von Theaterformaten auf andere Bereiche bezeichnet. Motos definiert *teatro aplicado* als ein Theater mit einem „Sinn für Nützlichkeit und einer bestimmten Absicht“ (2013, S. 8; Übersetzung von mir). Dieser Begriff pointiert die Anwendung des Theaters als Methode und hebt somit die ästhetisch-produktive Herangehensweise hervor, wie sie hier von Bedeutung sein wird. Damit kann die Körperlichkeit in der Sprachenlehre als zentrale Dimension sprachästhetischer Erfahrungen hervorgehoben und die „Ereignishaftigkeit“ (Fischer-Lichte, 2004; Hensel, 2020) von Unterricht betont werden, so dass die Vermittlung von Sprachen als eine performative Praxis verstanden und entsprechend ästhetisch ausgestaltet werden kann. Das konkrete Anliegen des Projektes besteht indes darin, Theatermethoden in die universitäre Sprachenlehrkräftebildung zu implementieren.

Doch auch dieses Bestreben ist keineswegs neu. Verschiedene theoriegeleitete Auseinandersetzungen (z. B. Elis & Haack & Mehner, 2015; Thiem, 2021) und empirische Untersuchungen (z. B. Abendroth-Timmer, 2020; Fleiner, 2016; Haack, 2018) befassen sich bereits mit dem Potenzial performativer Elemente in der Sprachenlehrkräftebildung. Zwei relevante Forschungsarbeiten werden im Folgenden exemplarisch angeführt, um das Anliegen des vorliegenden Projekts im Diskurs zu verorten und argumentativ zu untermauern.

2.1 Theater für die Persönlichkeitsbildung angehender Sprachenlehrkräfte (Haack, 2018)

Mit Dramapädagogik als Methode zur Förderung der Selbstkompetenz im Rahmen der Professionalisierung von Englischlehrkräften, genauer beschrieben als „performative Identitätsarbeit“, beschäftigt sich Haack in einer umfangreichen Forschungsarbeit (2018). Im

Rahmen dramapädagogisch ausgerichteter Lehrer:innenbildung entwickelt er ein Fördermodell zur Selbstkompetenz, das eine Dimension der Persönlichkeitsbildung für angehende Lehrkräfte darstellt. Anhand von drei verschiedenen Seminartypen wird das Fördermodell erprobt und empirisch evaluiert, einschließlich einer Langzeitbeobachtung. Sowohl bei der Evaluation der Seminare als auch bei der Messung der langfristigen Wirkung aus der Perspektive der Teilnehmer:innen zeigt sich eine hohe Wirksamkeit hinsichtlich der Förderung ihrer berufsbezogenen Selbstkompetenzen. Haack stellt darüber hinaus fest, die Seminartypen „prägten bei vielen Teilnehmer*innen ein neues, als realisierbar empfundenes Verständnis von handlungsorientiertem Fremdsprachenunterricht“ (Haack, 2018, S. 314). Diese Ergebnisse sprechen für den systematischen Einsatz von Theatermethoden in der Lehrkräfteausbildung.

2.2 Desiderat nach Theatermethoden im Lehramtsstudium Französisch (Fleiner, 2016)

Dass performative Handlungskompetenz bereits für angehende Lehrkräfte relevant ist, hat sich auch in der Studie zur Entwicklung einer performativen Lehr-Lernkultur im Bereich der Fremdsprachenlehrkräfteausbildung nachweisen lassen (Fleiner, 2016). Darin geht Fleiner mit einem *mixed-methods*-Ansatz der Frage nach, inwieweit die universitäre Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften durch dramapädagogischen Lehr- und Lernformaten bereichert werden kann. Die erste empirische Annäherung liefert ernüchternde Ergebnisse einer Bestandsaufnahme des Angebots an dramapädagogischen Lehrveranstaltungen im Lehramtsstudiengang Französisch an Universitäten in Deutschland, Österreich und der Schweiz (Fleiner, 2016, S. 59). In nur knapp 18 % der untersuchten Universitäten ließ sich für den Untersuchungszeitraum ein dramapädagogisches Angebot aufzeigen (Fleiner, 2016, S. 61). Die Dateninterpretation legt nahe, dass der Einsatz performativer Methoden in der Lehrkräftebildung des Fachs Französisch randständig ist. In weiteren qualitativen Teilstudien untersucht Fleiner die lehramtsbezogenen Lehrveranstaltungen mit performativen Anteilen. Dazu führte er exemplarische Feldbeobachtungen durch und erfasste die Perspektiven der Lehrenden und Studierenden mittels Leitfadeninterviews (2016, Kapitel 4 und 5). Die Perspektivenanalysen sowie die Auswertungen der Feldbeobachtungen führten zu dem Ergebnis, dass die Integration dramapädagogischer Methoden in die fachdidaktische Ausbildung von Fremdsprachenlehrkräften ein Desiderat darstellt. Die Datenanalysen lassen auf einen „großen Gewinn dramapädagogischer Methoden im Hinblick auf das zukünftige schulische Berufsfeld“ (Fleiner, 2016, S. 197) schließen. Mehrere Datensätze verweisen auf das Anwendungspotenzial von dramapädagogischen Methoden in fachdidaktischen Kontexten, so im Kapitel „Desiderat I: Performativität und Wissenschaft – Potenziale für die Fremdsprachenlehrausbildung erkennen und entfalten“ (Fleiner, 2016, S. 269).

Das vorliegende Projekt möchte direkt an das von Fleiner (2016, S. 269) formulierte Desiderat anschließen und es im Idealfall sogar erfüllen. Im Zentrum dieses Beitrages steht allerdings nicht die Frage, *warum* performative Methoden im Kontext der Sprachenlehrpraxis gewinnbringend sind – dies dürfte in den letzten dreißig Jahren bereits ausführlich behandelt worden sein (u.a. Bryan & Zepter, 2022; Ewens & Schewe, 2016; Fleiner, 2016; Haack, 2018; Hallet & Surkamp, 2015; Hensel, 2020; Motos, 2013; Schewe, 1993; Tselikas, 1999). Vielmehr geht es um die Frage *wie* performative Methoden konkret für die Sprachenlehrpraxis fruchtbar gemacht werden können: Wie Theater auf die Sprachenlehrkräftebildung angewandt werden kann und wie es am Beispiel eines prototypischen Konzeptes für die universitären Ausbildungsphase in ein bestehendes System implementiert werden kann. So nimmt sich das Projekt dafür vor, eine performative Lehrkompetenz als Zieldimension in der Sprachenlehrkräftebildung zu definieren und ein systemkompatibles Lehrkonzept als Prototyp zu entwerfen.

3 Performative Lehrkompetenz als Zieldimension

Fremdsprachenlehrkräfte sollen Lerninhalte nicht nur theoretisch vermitteln, sondern diese durch interaktive Methoden erfahrbar machen, um die Sprache lebendig und authentisch zu präsentieren und die Lernenden zur Interaktion – im wahrsten Sinne des Wortes – *zu bewegen*. So sollen mit dem Kompetenzprofil der performativen Lehrkompetenz, die Fähigkeiten und Fertigkeiten von Lehrenden eingefangen werden, die es ermöglichen durch den Einsatz des Körpers im Raum eine dynamische Lernumgebung zu schaffen, die Lernende aktiv in den Lernprozess einbindet.

Die Idee, eine performative Lehrkompetenz bei angehenden Fremdsprachenlehrkräften zu definieren, resultiert im Wesentlichen aus zwei Denkrichtungen: Erstens aus der konzeptualisierten Metapher des „Klassenzimmers als Bühne“ für die Unterrichtsgestaltung nach Legutke (2010) und zweitens aus der von Hallet (2010, 2017) für die Sprachendidaktik definierten performativen Kompetenz.

Schart und Legutke entwickeln in ihren Überlegungen zur „Lehrkompetenz Unterrichtsgestaltung“ ein Raumkonzept (2012, S. 63), um die Gestaltung von Fremdsprachenunterricht als praktische Tätigkeit zu begreifen. In diesem Raumkonzept geht es nicht nur um die Nutzung der räumlichen Gegebenheiten des Klassenzimmers, sondern auch um die Nutzung der zur Verfügung stehenden Zeit, die Aktivitäten der Lehrenden und Lernenden sowie die Gestaltung der Lernatmosphäre (Schart & Legutke, 2012, S. 67).

Die Bewusstmachung von Gestaltungsspielräumen erfolgt dabei mit Hilfe einer Metaphorik, die versucht, die unterschiedlichen Facetten des fremdsprachlichen Klassenzimmers zu erfassen (Legutke, 2010, S. 157). So ist beispielsweise vom Sprachenunterricht als

„Trainingsplatz, Kommunikationszentrum, Textwerkstatt“ und auch „Bühne“ die Rede (Schart & Legutke, 2012, S. 71). Mit der Vorstellung des Klassenzimmers als Bühne, wird der Unterricht als ein Raum begriffen, in dem „fremde Codes“ verwendet werden und ein „So-tun-als-ob“ die Konstruktion von Kommunikationssituationen bestimmt. Diese künstliche und konstruierte Kommunikation gleicht – so Legutke – der Aufführung auf einer Theaterbühne (Legutke 2010, S. 158). Mit anderen Worten: Im Fremdsprachenunterricht wird *so getan, als ob* es notwendig sei, Zielsprache sprechen zu müssen.

Wenn der Unterricht als Bühne verstanden wird, auf der Lernende bestimmte Rollen und Kommunikationssituationen einnehmen und sich auf ein „So-tun-als-ob“ einlassen sollen, müssen sie entsprechend dazu angeleitet werden. Das bedeutet, dass es in der Verantwortung der Lehrenden liegt, die Regie und Dramaturgie dieses „Bühnenstücks“ zu übernehmen. Lehrkräfte sollten dabei das Klassenzimmer nicht nur als Bühne wahrnehmen, sondern es aktiv mitgestalten können, ähnlich wie Schauspieler:innen, Dramaturg:innen, Regisseur:innen. Werden diese Tätigkeit aus der Perspektive der Lehrpraxis betrachtet, so wird deutlich, dass Theatermethoden einen sinnvollen Platz in der Lehrkräftebildung haben, um die performativen Kompetenzen von Sprachenlehrkräften zu fördern.

Eine performative Kompetenz ist indes von Hallet für den Fremdsprachenunterricht definiert worden (2010). Sie umfasst sprachendidaktisch im weitesten Sinne „ein Bündel von Fähigkeiten des Individuums, die Inszeniertheit allen sozialen Handelns zu verstehen, selbst soziale Interaktionssituationen zu initiieren, diese selbstbestimmt mitzugestalten und die eigene Rolle darin kritisch zu reflektieren“ (Hallet, 2010, S. 4). Aktive Teilnahme an sozialer Interaktion erfordert die Fähigkeit, so Hallet, die Tiefenstruktur von Situationen zu erkennen, um diese „(mit)konstituieren und in ihnen verantwortungsvoll, d.h. vor allem unter Respektierung der Positionen der anderen Teilnehmer/innen, agieren zu können.“ (Hallet, 2010, S. 13). Performative Kompetenz ist entscheidend, um soziale Interaktionen wirksam zu initiieren und zu entwickeln sowie die eigenen Positionen im komplexen Zusammenspiel verschiedener Wirklichkeitsebenen zur Geltung zu bringen. Hallet bezeichnet diesen Umstand als die „theatrale und performative Dimension von Wirklichkeit innerhalb des Fremdsprachenunterrichts“ (2010, S. 13). Die Erkenntnis, dass Schulunterricht im Allgemeinen und der Sprachenunterricht im Besonderen inszenierte Wirklichkeiten mit eigenen Regeln darstellen, unterstreicht die Bedeutung einer performativen Kompetenz.

Die Dimension der performativen Kompetenz gilt gleichermaßen für Lernende und Lehrende, mit dem entscheidenden Unterschied, dass Lehrende für die Gestaltung des Unterrichts (nach Legutke „auf der Bühne“) verantwortlich sind. Sprachenlehrkräfte schaffen und fördern Situationen, in denen Sprache produziert wird: Sie stellen Sprache dar und regen dazu an, sie nachzuspielen, sie lassen Monologe und Dialoge erfinden, schriftliche Texte in mündliche

Äußerungen transformieren. Sie ermutigen die Schüler:innen, sich auf Sprachspiele einzulassen und leiten diese Spiele an, sie nehmen verschiedene Rollen ein und halten die Lernenden dazu an Rollen zu spielen und vieles Ähnliches mehr.

Um diese Möglichkeiten auszuschöpfen, bedarf es einer performativen Lehrkompetenz, zu deren Kernelementen das Erkennen der „Tiefenstruktur“ des Unterrichtsgeschehens und die Fähigkeit zu dessen „(Mit)Konstituierung“ gehören (Hallet, 2010, S. 13). Hieran lassen sich die methodologischen Fragen anschließen, wie Lehrkräfte sich der vielschichtigen „geteilten Wirklichkeit“ (Wulf & Zirfas, 2007), somit ihrer „Ereignishaftigkeit“ (Fischer-Lichte, 2004) bewusst werden können und wie eine gezielte Förderung der performativen Lehrkompetenz aussehen kann.

4 Prototypisches Lehrkonzept für die Förderung der performativen Lehrkompetenz in der universitären Ausbildungsphase

Es liegt auf der Hand, Methoden aus dem Theater zu konsultieren, um ein Konzept zur Förderung der performativen Lehrkompetenz zu entwerfen. In keiner anderen Methodologie werden körperliche Präsenz und Ausdruck, Körpersprache, Gestik, Mimik und Stimme so bewusst eingesetzt wie im Theater. Theatermethoden bieten eine reichhaltige Palette an Techniken, die zu einer ganzheitlichen, interaktiven und kreativen Kommunikationsgestaltung befähigen. Sie integrieren Spontaneität und Flexibilität ebenso wie emotionales Engagement. Und sie beinhalten Reflexionsphasen, in denen ein hohes Maß an darstellungsästhetischer Bewusstheit – oder in den Worten von Fischer-Lichte: eine „Ästhetik des Performativen“ (2004) – gefordert ist.

So ist basierend auf dem Prinzip des *teatro aplicado* ein Lehrkonzept entwickelt worden. Es versteht sich als Systematik⁴, die die bestehenden Methoden des Theaters für deren Anwendung in der Sprachenlehrkräftebildung zur Förderung der performativen Lehrkompetenz organisiert (siehe Abbildung 1). In vier Bausteine gegliedert, stellt jeder Baustein ein theatermethodisches Handlungsfeld dar, das auf den sprachdidaktischen Kontext übertragen wird: I Warm-up, II Körper und Raum, III Kommunikation und Interaktion, IV Spiel und Text. Das Vorgehen ist zudem progressiv angelegt, beginnend mit kleineren, zeitökonomischen Aktivitäten (Baustein I *Warm-up*) und sich steigernd bis hin zu größeren, komplexeren Sprachaktivitäten (globale Simulation). Es sortiert Methoden, die von der nonverbalen Kommunikation (Gestik, Mimik, Körperhaltung, Stimme; siehe dazu Baustein II

⁴ Die Systematik ist für die universitäre Lehrkräftebildung konzipiert worden. Als zeitlicher Orientierungsrahmen diene daher die in Deutschland (NRW) übliche Struktur von 15 Unterrichtseinheiten à 90 Minuten (insgesamt 22,5 Zeitstunden). Obwohl der zeitliche Ablauf flexibel gehalten ist, galt diese grobe Struktur als Richtschnur für die Planung.

Körper und Raum) über die Steuerung von Kommunikation (Baustein III *Kommunikation und Interaktion*) bis hin zur Steuerung komplexer sprachlicher Handlungsräume (Baustein IV *Spiel und Text*) reichen. Die Lehrmodule sind als Bausteine dargestellt, damit sie entweder aufeinander aufbauen oder als Einzeleinheiten vermittelt werden können. Sie sind Lernzielen zugeordnet und enthalten einen umfangreichen Übungsapparat. Darunter ist eine strukturierte Sammlung von Übungen und Arbeitstechniken zu verstehen, die darauf abzielt, innerhalb des jeweiligen Moduls die entsprechende performative Zieldimension zu fördern.

I. Warm-up Vorbereitung, Einstimmung, Konzentration, Dynamik Methoden aus der Theaterpädagogik und Fremdsprachendidaktik (Bastkowski, Koic & Maeckler, 2021, 2022, Kündiger, 2019, Sambanis & Walter, 2019, Tselikas, 1999)		
II. Körper und Raum Leiblichkeit, Wahrnehmung, Haltung und Bewegung, Individuum und Kollektiv, Objekt- und Raumnutzung Methoden aus dem Performancetheater (Lecoq, 2016)	III. Kommunikation und Interaktion Steuerung und Gestaltung von Kommunikation, sprachliches Handeln: Emotionen und Sprache, Status und Sprache Methoden aus dem Improvisationstheater (Boquete & Orellana, 2021, Johnstone, 1979)	IV. Spiel und Text Gestaltung von komplexeren Aushandlungsräumen, Textverstehen und Textproduktion Methoden aus dem Partizipationstheater (Boal, 1989, Köhler, 2012)

Abbildung 1: Übersicht Methodensystematik Lehrkonzept

Die Ziele der einzelnen Bausteine des Lehrkonzepts sowie deren Beiträge zur Förderung der performativen Lehrkompetenz werden im Folgenden beschrieben. Die Darstellung erfolgt auf der Makroebene, sodass die spezifischen Übungen nicht im Detail behandelt werden. Es handelt sich um einen Prototyp, der für andere Zwecke angepasst werden kann.

4.1 Baustein I: Warm-up

Das Warm-up bildet den Auftakt des Lehrkonzepts. Dazu werden Methoden aus der Theaterpädagogik (Kündiger, 2019; Plath, 2016) mit solchen aus der Sprachendidaktik kombiniert (Bastkowski, Koic & Schiller 2021, 2022; Sambanis & Walter, 2019, Tselikas, 1999). Warm-ups dienen generell der Einstimmung und Vorbereitung auf die folgenden Lernsettings, fördern die Konzentration des Einzelnen und können die Gruppendynamik vorbereitend lenken (Tselikas, 1999, S. 57).

Die Studierenden werden schrittweise in die methodische Gestaltung und Durchführung von Warm-Ups im Sprachenunterricht eingeführt:

- (1) Es werden Grundlagen zu Aufwärmübungen im Sprachenunterricht vorgestellt (Tselikas 1999, S. 57-63).
- (2) Verschiedene Arten von Warm-ups werden im Hinblick auf ihre spezifischen Lernziele erprobt (Einstimmungsübungen, sprachliche Aufwärmübungen, sprachbezogene Bewegungs- und Gruppenübungen etc.) (Bastkowski, Koic & Schiller, 2021, 2022)
- (3) Die Studierenden werden dazu angehalten, eigene Warm-ups zu konzipieren.

Durch die Konzeption und Erprobung eigener Warm-ups erwerben die Studierenden neben didaktisch-methodischem Wissen auch praktische Einblicke in die Durchführung von Warm-ups. Die Aufwärmübungen werden kontinuierlich zu Beginn jeder Lerneinheit eingesetzt und sind somit integraler Bestandteil des gesamten Lehrkonzepts.

4.2 Baustein II: Körper und Raum

Der Baustein II konzentriert sich auf die grundlegenden Komponenten des Performativen: Körper und Raum. Dabei werden Methoden aus dem Performance- und Körpertheater angewendet, die eine intensive Auseinandersetzung mit der Rolle des Körpers ermöglichen. Um ein geschärftes Bewusstsein für Körper, Stimme und Raum zu entwickeln, wird mit der „masque neutre“ nach Jacques Lecoq (2016, S. 32) gearbeitet. Die Gesichtsmaske ist so beschaffen, dass sie einen neutralen Gefühlszustand ausdrückt. Das Aufsetzen der Maske ist zudem an Regeln gebunden. So darf beispielsweise nicht gesprochen werden. Ziel dieser Methode in der Theaterausbildung ist, die Schauspieler:innen in einen neutralisierten Zustand zu versetzen, sodass sie für die Konstruktion einer Rolle besonders empfänglich werden (Lecoq, 2016, S. 59). Übertragen auf das Lehren von Sprache soll diese Methode die Lehramtsstudierenden in einen neutralisierten Zustand versetzen, um die individuellen Eigenschaften von Körper und Stimme und deren Wirkung in Bezug auf die Zielsprache hervorzuheben und zu schärfen.⁵

Durch verschiedene Übungen aus der Performancekunst und die Arbeit mit der neutralen Maske begeben sich die Studierenden in eine Wahrnehmungsschulung, in der Aspekte wie Körperbewusstheit, Haltung und Bewegung, Stimme, das Zusammenwirken von Individuum und Kollektiv sowie die Raumnutzung isoliert reflektiert werden. Dieses Training unterstützt

⁵ Als Beispiel für die Umsetzung wird im Folgenden eine Übung aus dem Modul II vorgestellt: „Meinen Lehrkörper verstehen“ - Erforschung der eigenen Körperhaltung mit der neutralen Maske (nach Lecoq, 2016): Die Übung beginnt mit einem passenden Warm-up, um die Teilnehmenden körperlich und mental auf die bevorstehende Arbeit vorzubereiten. Es folgt eine Einführung in das Konzept der neutralen Maske (Lecoq, 2016), in der erklärt wird, dass das Ziel der Maske die Wahrung der Neutralität ist. Durch das ausdruckslose Gesicht der Maske tritt der Körper in den Vordergrund und wird zur zentralen Quelle der Kommunikation. Um das Verständnis zu vertiefen, werden kleine Szenen mit der Maske von der Lehrperson vorgespielt, wobei verdeutlicht wird: Mit der Maske darf nicht gesprochen werden. Danach setzen die Teilnehmenden nacheinander die Maske auf und spielen in Einzelarbeit eine Unterrichtssituation nach, die die Begrüßung und Verabschiedung von Schüler:innen im Klassenzimmer nachstellt. Jede Szene dauert etwa zwei bis vier Minuten und wird, mit der Zustimmung der Teilnehmenden, gefilmt. Nach der praktischen Durchführung werden die Beobachtungen im Plenum ausgetauscht und einzelne (idealerweise alle) Videos abgespielt, um die unterschiedlichen Wahrnehmungen zu analysieren. Die Ergebnisse der Maskenübungen und der anschließenden Diskussion zeigen, wie die eigene Körperhaltung wahrgenommen wird und wie sie die Interpretation von Emotionen beeinflusst. Insgesamt bietet diese Übung den Teilnehmenden die Möglichkeit, ihr Körperbewusstsein und ihre nonverbale Kommunikation im Lehrkontext zu erforschen und zu verstehen.

den Aufbau einer performativen Lehrkompetenz insofern, als es anschlussfähig an die Idee des Raumkonzepts nach Schart & Legutke (2012) ist.

4.3 Baustein III: Kommunikation und Interaktion

Dem zentralen Handlungsfeld des Sprachenunterrichts „Kommunikation und Interaktion“ widmet sich Baustein III, indem insbesondere Methoden des Improvisationstheaters (Johnstone, 1979) herangezogen werden. Im Improvisationstheater steht die spontane und flexible Kommunikation im Mittelpunkt. Da keine vorher festgelegten Texte existieren, auf die während der Aufführung zurückgegriffen wird, sondern die Akteure spontan aufeinander reagieren, wird die Fähigkeit zur Mitgestaltung ungesteuerten Kommunikation in den Übungen besonders trainiert (Laferrière & Motos 2003, 127).

Im Modul werden folgende zwei Bereiche des Improtheatertrainings auf das Sprachenlehren übertragen: (1) Das Spiel mit Emotionen und deren Auswirkungen auf sprachliche Äußerungen (Boquete & Orellana, 2018, 2021) sowie (2) das Spiel mit dem Status und dessen Einfluss auf kommunikatives Handeln (Plath, 2016).

(1) Emotionen und Sprache (Boquete & Orellana 2018, 2021):

Die Verbindung von Sprache, Körper und Emotionen, die Boquete und Orellana als „psycho-physisches Bewusstsein“ („consciencia psicofísica“, Boquete & Orellana, 2021) bezeichnen, kann gezielt trainiert werden. Die Autoren schlagen dafür spezifische Übungen mit emotional besetzter Sprache vor. Durch die Anwendung dieser Übungen erhalten die Studierenden einen erfahrungsbasierten Einblick in den Zusammenhang von Körper, Emotion und Sprache (Boquete & Orellana, 2021, S. 11).

(2) Status und Sprache (Johnstone, 1979; Plath, 2016):

Sprachliche Interaktion in sozio-kommunikativen Handlungen ergibt sich durch die Anwendung der Status-Theorie von Johnstone (1979). Für das Spiel werden zwei Arten von Status unterschieden: der Hochstatus, der mit Selbstbewusstsein und Führungspersönlichkeit oder mit Arroganz und Unterdrückung assoziiert wird und der Tiefstatus, der mit Unterordnung und Unterlegenheit oder mit Kooperation und Unterstützung in Verbindung gebracht wird. Die Darstellung von Hoch- und Tiefstatus auf der Bühne erfordert ein Bewusstsein für Körpersprache und Sprachduktus, einschließlich Aspekten wie Blickkontakt und Sprachtonalität. Die Schärfung dieses Bewusstseins bei Sprachenlehrenden bedeutet, sie für ihre eigene Position in der Kommunikation mit der Lerngruppe zu sensibilisieren, mit besonderem Schwerpunkt auf dem Sprachenunterricht. In Improvisationsszenen werden verschiedene Statuskombinationen durchgespielt und Aktions- und

Reaktionswege ausprobiert, indem den Studierenden willkürlich Statuszuweisungen und Anweisungen zu Kommunikationsabsichten gegeben werden.

Die Studierenden werden für das Anleiten und Gestalten interaktiver Sprachhandlungsräume unter Berücksichtigung unterschiedlicher Emotionen und Status sensibilisiert. Gleichzeitig wird durch das Bewusstsein für die Auswirkungen von Emotionen und Status auf Sprachhandlungen eine Sensibilisierung für differenzierte Förderungsmöglichkeiten bei den zukünftigen Lernenden der Lehramtsstudierenden angestrebt.

4.4 Baustein IV: Spiel und Text

Der Schwerpunkt dieses Bausteins liegt auf der Gestaltung anspruchsvoller Sprachhandlungsräume, die sowohl das Textverstehen als auch die Textproduktion umfassen. Dabei kommen Methoden des partizipativen Theaters nach Boal (1989) und Köhler (2012) sowie die Prinzipien der fremdsprachlichen Handlungsorientierung nach Bach und Timm (2013) zur Anwendung. Ziele des Moduls sind der Erwerb von Kenntnissen zur kontextbezogenen Sprachproduktion und zur sprachlichen Handlungsorientierung.

Strukturiert in drei aufeinander aufbauende Teilmodule (a, b und c) wird eine progressiv angelegte Einführung in die Gestaltung komplexer Sprachhandlungsräume vermittelt, die in eine fachdidaktische Reflexion zur Handlungsorientierung mündet (Bach & Timm 2013):

- a. Performatives Lesen - Textverstehen (rezeptiv-performative Textarbeit):
Das performative Lesen eröffnet eine Dimension der Texterschließung, die Bewegung im Raum, Gestik, Mimik und Interaktion integriert. Diese Form des Lesens eignet sich besonders für Theatertexte, da diese auf Inszenierung ausgelegt sind. Die Studierenden üben das performative Lesen eines ausgewählten Theatertextes durch eigene praktische Anwendung.
- b. Performative Textproduktion (produktiv-performative Textarbeit):
Die zuvor performativ gelesenen Texte werden mit Methoden des partizipativen Theaters inszeniert (Boal, 1989). Dabei ist es erwünscht, die Texte zu verändern, zu ergänzen oder umzuschreiben. Darüber hinaus werden die Studierenden in die Methoden des biografischen Theaters eingeführt, in denen es darum geht, eigene Theatertexte zu verfassen und (ggf. in Ausschnitten) aufzuführen (Köhler, 2012). Die Studierenden werden dazu angeregt in der offenen Theatertextarbeit Handlungsspielräume für die Zielsprache zu entdecken und diese zu gestalten.
- c. Konstruktion von Handlungen:
Anschließend wird der Fokus von der Textarbeit auf die Konstruktion von Handlungskontexten gelenkt (Laferrière & Motos, 2003). Dabei werden

verschiedene Handlungssituationen nachgestellt und mit räumlichen und gegenständlichen Elementen versehen. Diese Aktivitäten integrieren Aspekte der globalen Simulation (z. B. Schröter, 2022) und greifen auf Ansätze des Improvisationstheaters zurück (siehe Baustein III).

Den Abschluss des Bausteins IV bildet eine Reflexionsphase zu den performativen Handlungsmöglichkeiten der Lehrkraft im Sprachenunterricht. Dabei wird die „Handlungsorientierung als Ziel und als Methode“ (Bach & Timm, 2013) ausführlich diskutiert und abschließend mit erprobten Methoden aus der Theaterpädagogik illustriert.

5 Entwicklung, Erprobung und Evaluation des Lehrkonzepts

Das prototypische Lehrkonzept ist im Rahmen eines Forschungsprojekt entstanden, das auf einer qualitativen Methodik basiert und sich am FUNKEN-Modell der fachdidaktischen Entwicklungsforschung orientiert (Dube & Prediger, 2017, S. 4; Komorek & Prediger, 2013, S. 29). Es wurde in einem zyklischen Prozess (siehe Abbildung 2) von drei Zyklen über einen Zeitraum von ca. drei Jahren (April 2020 bis September 2023) entwickelt. Jeder Zyklus unterliegt prozessorientierten Zwischenzielen, die von bestimmten Forschungs- und Datenerhebungsmethoden begleitet werden:

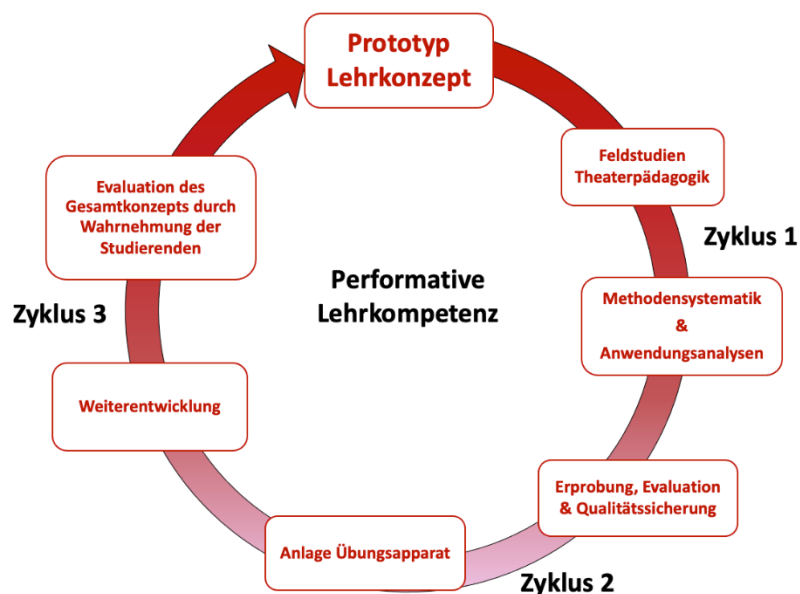


Abbildung 2: Forschungsprozess des Lehrkonzeptentwicklung

Zyklus 1 (April 2020 bis September 2021) umfasst die Entwicklung eines validen Lehrkonzepts durch Feldstudien in der Theaterpädagogik sowie erste Anwendungsanalysen.

Zyklus 2 (Oktober 2021 bis September 2023) erfolgen die Erprobungen, Evaluationen und Qualitätsanalysen, die zur Systematisierung und ersten Konzeptentwicklung sowie zur Erstellung eines umfassenden Übungsapparates führen.

Zyklus 3 (Oktober 2023 bis September 2024) schließt die rekonstruktive Weiterentwicklung sowie die Evaluation des Gesamtkonzepts durch die Wahrnehmung der Studierenden ein.

5.1 Entwicklung

Die Entwicklung des Lehrkonzepts beginnt mit der Erarbeitung einer Methodensystematik (siehe Zyklus 1). Dabei wurde auf bestehende Methodenrepertoires zurückgegriffen, insbesondere auf solche, die auf das Unterrichten von Sprachen anwendbar sind.

Als theoretisch-konzeptionelle Grundlage dienten die theaterpädagogischen Ansätze nach Kündiger (2019), Plath (2016) und Scheller (1998) ergänzt durch die Methoden des *teatro aplicado* nach Bercebal (1995), Motos (1992) sowie Laferrière & Motos (2003).

Um die Perspektive der Lehrkompetenz adäquat zu erfassen, wurden Feldstudien in der Theaterpädagogik und der Schauspielausbildung durchgeführt. Dazu wurden kriteriengeleitete Feldbeobachtungen durchgeführt und dokumentiert. Die gewonnenen Erkenntnisse wurden anschließend mit dem Bedarf in der Ausbildung von Sprachenlehre abgeglichen und hinsichtlich ihrer Anwendbarkeit analysiert. Während der Phase der Feldbeobachtungen wurde der Entwicklungsstand des Lehrkonzepts kontinuierlich im Austausch mit Expert:innen aus dem Bereich der Theaterpädagogik in verschiedenen Kontexten vorgestellt, evaluiert und dokumentiert. Die Rückmeldungen der Expert:innen flossen qualitativ in die Entwicklung der Methodensystematik ein. Zu den durchgeführten Aktivitäten zählten u.a. Hospitationen bei theaterpädagogischen Veranstaltungen an der Akademie für kulturelle Bildung in Remscheid, an der Bundesakademie für kulturelle Bildung in Wolfenbüttel sowie bei den Jugendtheaterprojekten *Europefiction* (Standorte Bochum und Essen). Hinzu kamen Forschungsaufenthalte an Theaterschulen in Frankreich und Spanien, darunter Hospitationen an der *Ecole internationale de théâtre Jacques Lecoq* (Paris und Avignon), in der Jugendtheaterwerkstatt des Kulturzentrums *Friche la Belle de Mai* in Marseille, sowie an der staatlichen Schauspielschule in Madrid (*RESAD - Real Academia de Arte Dramático*) in der Abteilung *Dramaturgie y Regie*.

Die Entwicklung der Methodensystematik war stets eng mit der Planung, der Antizipation der Durchführung und der Verankerung von Qualitätsanalysen verbunden. Gemäß dem *Design-Research*-Ansatzes (Dube & Prediger, 2017) überlappen sich die Phasen der Durchführung und der Qualitätssicherung, was zu Überschneidungen in den Entwicklungszyklen führte. Die Weiterentwicklung des Lehrkonzepts in den Zyklen 2 und 3 integrierte kontinuierlich die zyklischen Erkenntnisse, während der Schwerpunkt auf der Feingestaltung des Übungsapparats lag, um die entwickelte Systematik mit einem flexiblen und kontext- sowie adressatenanpassbaren Übungsapparat anzureichern.

5.2 Erprobung

Im Zeitraum von Oktober 2021 bis September 2023 erfolgte die Erprobung des Lehrkonzepts in mehreren Schritten. Die Einzelerprobungen wurden anteilig vom Wintersemester 2021/22 bis zum Sommersemester 2023 durchgeführt. Die Ergebnisse gingen rekonstruktiv in die Weiterentwicklung des Konzepts ein. Während der Erprobungen sind Durchführungsprotokolle angefertigt worden, um Optimierungspotenziale zu identifizieren. Eine Pilotierung des Gesamtkonzepts (ohne Baustein II)⁶ im Sommersemester 2022 trug zur Optimierung des Designs und der Forschungsmethodik bei. Die Hauptstudie umfasste die Gesamterprobung des Lehrkonzepts im Wintersemester 2023/24.

5.3 Evaluation durch Wahrnehmung von Studierenden

Die Evaluation der Gesamterprobung erfolgte mittels anonymisierter Evaluationsfragebögen, die den Teilnehmenden zur Lehrevaluation über das System EvaSys (Studentische Veranstaltungskritik SVK der Universität XZY) digital zur Verfügung gestellt wurden. Aus der probatorischen Teilauswertung der offenen Antworten im Fragebogen konnten Hinweise für die Frage nach der logistischen Implementierung des Lehrkonzepts im Studienverlauf aus der Sicht der Befragten ermittelt werden. Einzelne Kommentare unterstreichen die Relevanz einer frühzeitigen Positionierung des Lehrkonzepts vor oder während des ersten Praxisphase im Master. Eine Person äußert beispielsweise den Wunsch, die Veranstaltung vor dem Praxissemester besucht zu haben.⁷ Eine andere weist darauf hin, dass eine Positionierung vor oder während des Praxissemesters wünschenswert wäre.⁸ Weitere Rückmeldungen lassen darauf schließen, dass die Umsetzung des Lehrkonzepts im Masterstudium zum Zeitpunkt der Befragung von den Teilnehmenden als vorteilhaft erachtet wird. Dennoch bleiben bezüglich der Implementierung Fragen offen. Insbesondere hinsichtlich der strukturellen Umsetzbarkeit. Es bedarf weiterer Untersuchungen, um valide festzustellen, wie das Programm in der aktuellen Struktur des Lehramtsstudiums inkludiert werden kann.

Im letzten Zyklus liegt der Fokus auf der umfassenden Evaluation des Lehrkonzepts sowie auf der Erfassung der Wirkung des Lehrkonzepts aus Sicht der teilnehmenden Studierenden. Dazu wurden vor der Erprobung Fragebogenerhebungen und nach der Erprobung

⁶ Die konzeptionelle Ausgestaltung des Bausteins II war zum Zeitpunkt der Pilotierung noch nicht abgeschlossen. Aus diesem Grund musste er in der Erprobung ausbleiben.

⁷ Auswertungsteil der offenen Fragen, Frage 1.23, „Diese Verbesserungsvorschläge und weitere Kommentare habe ich“; Antwort: *Ich hätte mir gewünscht diese Veranstaltung vor dem Praxissemester besucht zu haben (anonym).

⁸ Auswertungsteil der offenen Fragen, Frage 2.25 Welche Aspekte müssen zukünftig deutlich verbessert werden? Antwort: *Positionierung dieser Veranstaltung vor dem Praxissemester oder während des Praxissemesters (anonym).

leitfadengestützte Interviews durchgeführt. Abschließend werden die Daten qualitativ ausgewertet und trianguliert (Riemer, 2022, S. 176).

6 Ausblick

Es ist vorgesehen, die Wahrnehmungen der Teilnehmenden mittel- und langfristig durch erneute Befragungen nach drei und sechs Jahren einzuholen, um Hinweise auf die Nachhaltigkeit und Wirkung des Lehrkonzepts zu erhalten. Diese Perspektivanalyse könnte durch eine breit angelegte Studie ergänzt werden, die Unterrichtsbeobachtungen einschließt. Eine solche umfassende Forschungsarbeit wäre wünschenswert, um valide Evidenzen über die Effektivität des entwickelten Lehrkonzepts und den Einfluss von Theatermethoden in der Sprachenlehrkräftebildung auf die spätere Unterrichtsgestaltung zu gewinnen.

Die performative Didaktik, mit ihrer Verbindung von Theaterkunst, Theaterpädagogik und Sprachendidaktik bietet vielfältige Innovationsmöglichkeiten, in denen die fachdidaktische Entwicklungsforschung aktiv zum Fortschritt des Präsenzunterrichts als Gegengewicht und Ergänzung zu den rasant wachsenden digitalen Werkzeugen beitragen kann. Entscheidend ist dabei, weniger die Defizite von Bildschirm und Co. zu betonen (wenngleich ihre Unfähigkeit zu fühlen ein naheliegendes Argument ist), sondern vielmehr das Augenmerk auf die Potenziale von Präsenz und die Gestaltungsmöglichkeiten des Performativen im Sprachenunterricht zu richten.

Wie zu Beginn des Beitrags dargestellt, plädieren Verfechter:innen von drama- und theaterpädagogischen Zugängen seit rund 30 Jahren in der deutschsprachigen Fremdsprachendidaktik für ein Mehr an Performativität im Fremdsprachenunterricht. Es mag idealistisch sein als Schlusswort einfordern, ob es nicht langsam an der Zeit wäre, Performativität systematisch in der Lehrkräfteausbildung zu etablieren. So könnte für die Sprachenlehrkräfte von morgen das Anleiten performativer Sprachhandlungen genauso selbstverständlich sein, wie das Ermitteln von Vokabeln für die Wortschatzarbeit.

Bibliografie

- Abendroth-Timmer, D. (2020). Kritisch-reflexive Professionalisierung von Fremdsprachenlehrenden: Ein dramapädagogisch-hochschuldidaktischer Ansatz. In D. Gerlach (Hrsg.), *Kritische Fremdsprachendidaktik* (S. 199-215). Narr.
- Bach, G. & Timm, J.-P. (2013). Handlungsorientierung als Ziel und als Methode. In G. Bach & J.-P. Timm (Hrsg.), *Englischunterricht. Grundlagen und Methoden einer handlungsorientierten Praxis* (S. 1-22). UTB. <https://doi.org/10.36198/9783838540375>

del Valle: Performativität systematisch stärken

- Bastkowski, M., Koic, St. & Schiller, L.-M. (2021). *Warm-ups für den Französischunterricht. Sekundarstufe I*. Cornelsen.
- Bastkowski, M., Koic, S. & Schiller, L.-M. (2022). *Warm-ups für den Spanischunterricht. Sekundarstufe I*. Cornelsen.
- Bercebal, F. (1995). *Drama. Un estado intermedio entre juego y teatro*. Ñaque Libros.
- Boal, A. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Suhrkamp.
- Boquete, G. & Orellana, J. (2018). La importancia de la voz, el gesto, la acción y la palabra en la comunicación. In Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El teatro como atajo pedagógico*. Cuadernos ELE, 2017, S. 26-32.
- Boquete, G. & Orellana, J. (2021). La consciencia psicofísica como nexo entre emoción y palabra. *Hispanorama* 173, 8-13.
- Bryant, D. & Zepter, A. L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>
- Dube, J. & Prediger, S. (2017). Design-Research – Neue Forschungszugriffe für unterrichtsnahe Lernprozessforschung in der Deutschdidaktik. *leseforum.ch*, https://www leseforum.ch/sysModules/obxLeseforum/Artikel/602/2017_1_Dube_Prediger.pdf
- Elis, F., Haack, A. & Mehner, H. (2015). Dramapädagogische Methoden und Projekte in der Lehramtsausbildung: Erfahren – Erproben – Einsetzen. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 319-341). WVT.
- Even, S. & Schewe, M. (Hrsg.) (2016). *Performatives Lehren, Lernen, Forschen*. Schibri.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.
- Fleiner, M. (2016). *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Schibri.
- Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung: Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7>
- Hallet, W. (2017). Performative Kompetenz. In C. Surkamp, Metzler Lexikon *Fremdsprachendidaktik* (S. 273–274). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-476-04474-7_16
- Hallet, W. (2010). Performative Kompetenz und Fremdsprachenunterricht. *Scenario* 7(1), 4-17. <https://doi.org/10.33178/scenario.4.1>
- Hallet, W. & Surkamp, C. (Hrsg.) (2015). *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. WVT.
- Hensel, A. (2020). *Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Schibri.
- JIM – Medienpädagogischer Forschungsverbund Südwest (2023). JIM-Studie 2023 – Jugend, Information, (Multi-) Media. https://www.mpfs.de/fileadmin/files/Studien/JIM/2022/JIM_2023_web_final_kor.pdf
- Johnstone, K. (1979). *Improvisation und Theater*. Alexander.

del Valle: Performativität systematisch stärken

- Komorek, M. & Prediger, S. (Hrsg.) (2013). *Der lange Weg zum Unterrichtsdesign. Zur Begründung und Umsetzung fachdidaktischer Forschungs- und Entwicklungsprogramme*. Waxmann.
- Köhler, N. (2012). Biografisches Theater. In C. Nix et al., *Lektionen 5 Theaterpädagogik* (S. 123-130). Theater der Zeit.
- Kündiger, S. (2019). *Praxis Schultheater. Reihen und Modelle für die Sekundarstufe I und II*. Klett.
- Lecoq, J. (2016). *Le corps poétique. Un enseignement de la création théâtrale*. Le temps du théâtre.
- Lefièvre, G. & Motos, T. (2003). *Palabras para la acción: términos de teatro en la educación y en la intervención sociocultural*. Ñaque Libros.
- Legutke, M. (2010). Merkmale des fremdsprachlichen Klassenzimmers. In W. Hallet & F. Königs (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachendidaktik* (S. 156-160). Klett-Kallmayer.
- MPiB - Max-Planck Institut für Bildungsforschung (2019). Mit der Informationsflut sinkt die Aufmerksamkeitsspanne der Gesellschaft - Studie untersucht „soziale Beschleunigung“. <https://www.mpib-berlin.mpg.de/pressemeldungen/informationsflut-senkt-aufmerksamkeitsspanne>
- Motos, T. (1992). *Las técnicas dramáticas: procedimiento didáctico para la enseñanza de la lengua y la literatura en la Educación Secundaria*. Universidad de Valencia.
- Motos, T. (2013). Otros escenarios para el teatro: el teatro aplicado. In T. Motos (Hrsg.), *Teatro en la educación: pedagogía teatral* (S. 1-18). Ñaque libros.
- Plath, M. (2016). *„Spielend“ unterrichten und Kommunikation gestalten. Das Methoden-Repertoire für Lehrerinnen und Lehrer*. Beltz.
- Prediger, S. & Link, M. (2012). Fachdidaktische Entwicklungsforschung – ein lernprozessfokussierendes Forschungsprogramm mit Verschränkung fachdidaktischer Arbeitsbereiche. In H. Bayrhuber (Hrsg.), *Formate Fachdidaktischer Forschung* (S. 29-45). Waxmann.
- Riemer, C. (2022). Befragung. In D. Caspari et al. (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik* (S. 163-180). Narr.
- Sambanis, M. & Walter, M. (2019). *In Motion – Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Cornelsen.
- Schart, M. & Legutke, M. (2012). *Lehrkompetenz und Unterrichtsgestaltung*. Goethe Institut.
- Scheller, I. (1998). *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Cornelsen.
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Universität Oldenburg. <https://hdl.handle.net/10468/561>
- Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario*, 7(1), 5-23. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2>
- Schewe, M. (2020). Unterricht als Kunst. Eine kurze Einführung in die Performative Fremdsprachendidaktik. *Fremdsprache Deutsch*, 62, 9-12. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2020.62.04>

del Valle: Performativität systematisch stärken

- Schmenk, B. (2023). Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand? Performatives Lernen im performanzorientierten Klassenzimmer. In S. Dengerscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv* (S. 183 - 193). Erich Schmidt Verlag. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21104-3>
- Schröter, L.-J. (2022). Simulations globales im Lehramtsstudium Französisch: Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität durch Dramapädagogik in Szene setzen lernen. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Drama in Education Days 2020. Conference Proceedings of the 5th Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 135-144). <https://dramapaedagogik.de/wp-content/uploads/proceedings2020/final.pdf>
- Stalder, F. (2021). Was ist Digitalität? In U. Hauck-Thum & J. Noller (Hrsg.), *Was ist Digitalität? Philosophische und pädagogische Perspektiven* (S. 3-7). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-662-62989-5_1
- Thiem, A. (2021). Theater in der Lehre: *teatro aplicado* oder performative Fremdsprachendidaktik? *Hispanorama*, 173, 34 -38.
- Tselikas, E. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli.
- Walter, M. (2020). Von der Einzigartigkeit des Unterrichtens. Performative Didaktik für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. *Fremdsprache Deutsch*, 62, 3-8. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2020.62.03>
- Wulf, Ch. & Zirfas, J. (Hrsg.) (2007). *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Beltz.
- Zimmer, R. (2023). *Schafft die Stühle ab! Plädoyer für einen bewegten Alltag*. Herder. <https://doi.org/10.5771/9783451829154>