CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

| | |
|---|---|
| Title | Performativer Fernunterricht aus der Perspektive angehender DaF-Lehrender. Eine qualitative Inhaltsanalyse |
| Authors | Frei, Georgina;Rančić, Olivera |
| Publication date | 2022 |
| Original Citation | Frei, G. and Rančić, O. (2022) 'Performativer Fernunterricht aus der Perspektive angehender DaF-Lehrender. Eine qualitative Inhaltsanalyse', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, XVI(2), pp. 41-62. https://doi.org/10.33178/scenario.16.2.3 |
| Type of publication | Article (peer-reviewed) |
| Link to publisher's version | 10.33178/scenario.16.2.3 |
| 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 | 2026-11-17 06:36:48 |
| Item downloaded from | https://hdl.handle.net/10468/14164 |



University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang 16, Issue/Ausgabe 2 (2022)
https://doi.org/10.33178/scenario.16.2.3

# Performativer Fernunterricht aus der Perspektive angehender DaF-Lehrender

## Eine qualitative Inhaltsanalyse

Georgina Frei & Olivera Rančić

*In diesem Beitrag wird der Frage nachgegangen, wie angehende DaF-Lehrende ihre Lernerfahrungen im performativen Online-Workshop bewerten. Zu diesem Zweck wurden verschiedene Drama-Aktivitäten per Videokonferenz mit Studierenden aus Deutschland und Serbien im Rahmen von Lehrveranstaltungen durchgeführt. Am Ende des Sommersemesters 2021 wurden sieben Studierende einzeln interviewt. Die leitfadengestützten Interviews wurden nach der zusammenfassenden Inhaltsanalyse von Mayring (2010) qualitativ ausgewertet. Die Ergebnisse weisen darauf hin, dass durch einen dramapädagogischen Ansatz Unterrichtsatmosphäre, Interaktion, Kommunikation, soziale Distanz und Lernmotivation optimiert sowie Sprechangst und Hemmungen abgebaut werden können.*

## 1 Einleitung

Der Ausbruch der Covid-19-Pandemie ließ Bildungseinrichtungen keine andere Wahl, als auf Distanzunterricht umzustellen. In diesem Notszenario wurde der Unterricht an vielen Institutionen per Videokonferenz abgehalten, um die Face-To-Face-Kommunikation zu ersetzen. Laut einigen Studien können Schüler:innen (SuS) im Fernunterricht[1] genauso gut wie im Präsenzunterricht lernen (z. B. Cavanaugh, 2001; Cavanaugh et al., 2004). Der Fernunterricht hat gegenüber dem Präsenzunterricht den Vorteil, dass Bildung für SuS an abgelegenen Orten zugänglich gemacht wird, womit der Unterricht zur Chancengleichheit beitragen kann (Garrote et al., 2020, S. 8). In puncto Fremdsprachenunterricht erweist sich als positiv, dass der Unterricht per Videokonferenz unterhaltsam (White, 2017), individuell und flexibel (Gacs, Goertler & Spasova, 2020) gestaltet werden kann und dass die Lernenden zum aktiven Lernen angeregt werden können (Maican & Cocoradă, 2021).

Jedoch hat jede Medaille eine Kehrseite. Andere Untersuchungen weisen nach, dass jede:r fünfte Schüler:in zu Hause schlechtere Leistungen als im Präsenzunterricht erbringt (Schwerzmann & Frenzel, 2020), dass beinahe 40% der SuS eher wenig lernen (Baier & Kamenowski, 2020) und dass vor allem jene SuS aus sozial schwachen und bildungsfernen

[1] Unter *Fernunterricht* wird hier ausschließlich Unterricht per Videokonferenz verstanden.

Familien benachteiligt sind (Anger et al., 2020; Steiner et al., 2020). Durch die räumliche Trennung können Lehrende ihre SuS weniger gut kontrollieren und motivieren (Stevens & Borup, 2015). Dies liegt unter anderem daran, dass soziale Interaktionen im Fernunterricht-Format, die zentral für die Motivation der SuS sind, schwer gefördert werden können (Juvonen et al., 2019; Rice, 2006). Wie die Studie von Maican und Cocoradă (2021) zum universitären Online-Fremdsprachenunterricht aus dem Covid-Zeitalter nachweist, beschweren sich die befragten Studierenden über die fehlende angenehme Atmosphäre des Präsenzunterrichts, ihre unerfüllten Bedürfnisse, technische Probleme (z. B. Tonqualität, Internetverbindung), verringerte Teilnahmemöglichkeiten, fehlende unmittelbare Rückmeldung zur Aussprache und störende Faktoren zu Hause. Die Befragten befürchten, dass die Entwicklung ihrer Sprachfähigkeiten und -kenntnisse gefährdet sein könnte. Des Weiteren berichten viele von negativen Aspekten wie Sprechangst oder vom Gefühl, nicht verstanden oder gehört zu werden. Es wird auch über Stress, Migräne, Konzentrations- oder Aufmerksamkeitsprobleme geklagt. Das Fehlen von sozialen Kontakten scheint aber die größte Hürde zu sein (Maican & Cocoradă, 2021).

Im Hinblick auf die Vor- und Nachteile des Fernunterrichts beschäftigte viele Lehrende die Frage, wie sie unter diesen Umständen eine Fremdsprache performativ[2] vermitteln können. Wie Cziboly und Bethlenfalvy (2020) beschreiben, befanden sich drama- und theaterorientierte Lehrende auf einmal

> in a situation where [they] had to create theatre and drama from an isolated room, where [they] were sitting on [their] own and seeing others only through a screen. Space was not shared any more, and all activities were reduced to two-dimensional images on [their] laptops. Many thought that doing drama in such circumstances was impossible. (S. 645)

Wenn man bedenkt, dass Präsenz, Körperkontakt und kollektives Handeln fundamental für den performativen Unterricht sind (Davis & Phillips, 2021, S. 79), scheint es auf den ersten Blick unvorstellbar zu sein, eine dramatische Welt per Videokonferenz erschaffen zu können, in welcher die Teilnehmenden kontaktlos an verschiedenen Orten miteinander agieren könnten.

Dank der Experimentierfreude vieler performativ versierter Lehrender wurden schnell verschiedene Möglichkeiten für die performative Arbeit im virtuellen Raum entdeckt. Es werden neue Fragen aufgeworfen: Welches didaktische Potenzial besitzt der performative Online-FSU? Welche Vor- und Nachteile ergeben sich aus der Umsetzung des neuen

[2] Auf Schewes (2013) Vorschlag wird *performatives Lehren und Lernen* als Oberbegriff für jede Art von Unterricht verwendet, der verschiedene Formen drama- bzw. theaterpädagogischer Fremdsprachenvermittlung integriert und dabei sowohl performative Klein- als auch Großformen berücksichtigt.

Unterrichtsformats für die Post-COVID-Zeit? Bevor im vorliegenden Artikel diesen Fragen nachgegangen wird, werden Publikationen zum Thema performativer Unterricht, Fremdsprachenunterricht und Technologien vor und nach der Pandemie diskutiert und aufeinander bezogen. Im Anschluss daran wird der Rahmen unserer Untersuchung beschrieben. Darauf aufbauend werden die Ergebnisse der qualitativen Inhaltsanalyse präsentiert. Der Beitrag schließt mit einer Diskussion des sich daraus ergebenden didaktischen Potenzials performativen Online-Fremdsprachenunterrichts und einer Empfehlung für mögliche weiterführende Studien.

## 2 Performativer Fernunterricht

Die Idee eines mediengestützten performativen Unterrichts ist keineswegs neu (z. B. Anderson, 2005; Anderson, Carroll & Cameron, 2009; Carroll, Anderson & Cameron, 2006; Davis, 2005, 2011, 2012; El-Nasr, Vasilakos & Robinson, 2008; Hakkarainen & Vapalahti, 2011). Allerdings gibt es nicht viele Aufsätze, die sich mit den Chancen eines digitalen performativen Fremdsprachenunterrichts beschäftigen. Dominguez Sapien und Dragović (2019) erklären das Konzept eines „phygitalen Fremdsprachenunterrichts“ – eines Unterrichts, der analoge und digitale Lehr- und Lernformen im performativen Fremdsprachenunterricht verschmelzen lässt, um den Erfahrungshorizont der Lernenden im performativen Unterricht zu erweitern. Während sie sich mit den Chancen für die digitale performative Didaktik im institutionellen Fremdsprachenunterricht auseinandersetzen, zeigen Schmidt (2009) und Stritzelberger (2011) auf, wie Podcastepisoden und Kurzgeschichten multimedial im Rahmen des Projektunterrichts inszeniert werden können.

Den oben genannten Autoren ist gemeinsam, dass sie der Ansicht sind, dass Technologien den performativen Unterricht nicht vollständig *ersetzen*, sondern *ergänzen* sollen. Davis (2011) folgert, dass es eher unwahrscheinlich sei, dass Lernende den performativen *Fern*unterricht dem performativen *Präsenz*unterricht vorziehen würden:

> What this study suggests is that many students appreciate the experience of collectively creating live drama work. Some students do not wish to sacrifice these experiences at school if they are to be replaced by the use of ICTs that they consider inferior. It is unlikely that drama students and teachers will be willing to trade the dynamic live processes of the drama classroom with what they perceive to be sedentary mediated experiences of a restricted nature. (S. 117)

Das coronabedingte Home-Teaching und Distanzlernen war jedoch keine Frage der Präferenz. Die Verschiebung in den digitalen Raum stellte eines der Grundprinzipien des performativen Unterrichts in Frage: die physische Zusammenarbeit von Menschen vor Ort (Gallagher et al.,

2020, S. 641). Lehrende fanden verschiedene Wege, ihren Unterricht innovativ und kreativ zu gestalten, insbesondere durch den Einsatz von Videokonferenz-Tools. Mit Live-Kameras kann eine ganz besondere Bühne geschaffen werden, auf der Menschen auf direkte Weise interagieren können, obwohl sie sich in ihren eigenen Räumen befinden (Van Vuuren & Freisleben, 2020). Videokonferenz-Tools können körperintegriertem Lernen zuarbeiten (Davis & Phillips, 2021), Rollenarbeit erleichtern (Dragović & Nijemčević Perović, 2021), kollaboratives Arbeiten in Breakout-Räumen anregen (Davis & Phillips, 2021) und eine Atmosphäre gegenseitigen Vertrauens schaffen (Van Vuuren & Freisleben, 2020). Erfahrungsberichten zufolge können performative Aktivitäten im Fernunterricht zur Reduzierung von Hemmschwellen (Hoffelner & Scheidl, 2020), zur Verbesserung der Sprechmotivation (Dragović & Nijemčević Perović, 2021), zur Erhöhung der Partizipationsbereitschaft von unerfahrenen oder eher passiven Lernenden (Hoffelner & Scheidl, 2020) sowie zur Überwindung sozialer Distanzen (Zobenica, 2020) beitragen.

Die in der Pandemiezeit durchgeführten Untersuchungen zeigen jedoch, dass auch ungünstige Folgen für den Unterricht in Kauf genommen wurden. Für performativ orientierte Lehrende nahm das Erlernen von neuen Tools und die Vorbereitung des Unterrichts viel Zeit in Anspruch (Cziboly & Bethlenfalvy, 2020; Davis & Phillips, 2021). Eine Interaktion zwischen den Teilnehmenden anzuregen, wurde als schwierig erlebt (Cziboly und Bethlenfalvy, 2020) und die körperlichen, sozialen und beziehungsbezogenen Aspekte des performativen Lernens fehlten (Davis & Phillips, 2021). Im Vergleich zum Onsite-Unterricht musste sich mehr auf die Imagination der Lernenden verlassen werden, um in die fiktive Welt hineintauchen zu können (Cziboly und Bethlenfalvy, 2020). Eine besonders große Herausforderung stellten jene Aktivitäten dar, bei denen der Augenkontakt wichtig war (Cziboly und Bethlenfalvy, 2020). Ebenso anspruchsvoll war die Arbeit in Breakout-Räumen: Zwar konnten die Teilnehmenden erfolgreich zu zweit oder in der Gruppe arbeiten, aber es war anstrengend, die Übersicht über die Räume zu behalten (Cziboly und Bethlenfalvy, 2020). Überdies vermissten Lehrende ihre SuS, deren Energie ebenso wie die Wechselwirkung, die üblicherweise im Präsenzunterricht entsteht (Davis & Phillips, 2021). Es war kompliziert, die Lernenden zum aktiven Mitmachen zu animieren, was vermutlich damit zu tun hatte, dass es für einige SuS ein hohes Risiko darstellte, vor Kamera und Mikrofon aufzutreten (Davis & Phillips, 2021).

Allerdings weisen die Untersuchungen auch auf die guten Seiten des performativen Fernunterrichts hin. Viele der befragten Lehrenden zeigten sich mit der Anwendung von Videokonferenz-Tools und Breakout-Räumen zufrieden, weil dadurch die Aspekte des Präsenzunterrichts nachgebildet werden konnten (Davis und Phillips, 2020). Gute Erfahrungen machten die Lehrenden auch mit einzelnen dramapädagogischen Techniken wie beispielsweise *Lehrer in der Rolle*, *Hot Seating* usw. (Cziboly und Bethlenfalvy, 2020). Die

Studie von Ali (2021) ergab außerdem, dass sich der performative Online-Unterricht aus der Sicht der Lernenden bewährte. Die Ergebnisse seiner Untersuchung lassen darauf schließen, dass die Studierenden dem synchronen Online-Unterricht aufgeschlossen gegenüberstanden. Sowohl die Wahl der Online-Tools als auch die Unterrichtsgestaltung wurden als zufriedenstellend eingestuft. Nur in Hinsicht auf die Internetverbindung wurden Beschwerden laut, da diese die Qualität des Unterrichts direkt beeinflusste (Ali, 2021).

Die Vor- und Nachteile abwägend räsonieren Van Vuuren und Freisleben (2020), dass performative Lernerfahrung trotz aller Grenzen des Fernunterrichts unter gewissen Bedingungen möglich ist:

> By adjusting to the limitations of the online environment, yet ensuring safety through preparation and containment, and enabling human connection in as many ways as possible, meaningful and transformative embodied experiences may be created in spite of those limitations. (S. 283)

# 3 Untersuchung

Im Folgenden wird die empirische Untersuchung zu den performativen Techniken in der universitären Online-Lehre thematisiert. Zunächst werden die Ausgangslage und die Zielsetzung der Untersuchung erläutert. Dem schließt sich die Workshop- und Stichprobenbeschreibung an. Darauf folgen die Vorstellung des Forschungsansatzes und des Analyseverfahrens. Abschließend werden die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit präsentiert.

## 3.1 Forschungsziel

Wie aus der Literaturrecherche hervorgeht, wurde 2020 Neuland betreten. Nach unserem Kenntnisstand gibt es keine dokumentierten Versuche eines performativen Fremdsprachenunterrichts per Videokonferenz. Daher ist es ein Desiderat, diese neue Unterrichtsform empirisch zu untersuchen. Ziel der vorliegenden Untersuchung ist es, die Erfahrungen von Studierenden mit dramapädagogischen Aktivitäten im Fernunterricht zu eruieren, um beurteilen zu können, welche Auswirkungen der performative Unterricht im Online-Setting auf das Lehren und Lernen hat.

## 3.2 Workshop

Im Zuge der Umstellung der Lehre in einen digitalen Modus haben die Autorinnen im Wintersemester 2020/21 an der Universität Bamberg (Deutschland) und an der Universität Kragujevac (Serbien) drama- und theaterpädagogische Workshops angeboten. Während die Workshops an der Universität Bamberg im Rahmen einer Lehrveranstaltung aus dem

Pflichtbereich stattfanden, wurden diese an der Universität Kragujevac als fakultativer Kurs angeboten. Das Hauptziel der Online-Workshops bestand darin, angehenden DaF-Lehrkräften eine Einführung in die performativen Lehr- und Lernformen zu verschaffen sowie neue didaktische Mittel für die berufliche Tätigkeit zur Hand zu geben. Die Workshops wurden so konzipiert, dass das Thema nur bei der ersten Sitzung aus theoretischer Sicht behandelt wurde. Die restlichen Treffen waren praxisorientiert, bei denen eine breite Palette an Drama-Aktivitäten ausprobiert wurden: Einstiegs- und Kennenlernübungen (Stimmübungen, Übungen zur Raumwahrnehmung), verschiedene Inszenierungstechniken (Thought Tapping, Conscience Alley etc.), Verfahren zur Einfühlung und Rollenentwicklung (Hot Seating etc.), Szenenbildgestaltung, Rollenspiele, Übungen aus der angewandten Improvisation uvm. Die Aktivitäten wurden mithilfe von verschiedenen Online-Tools, -Plugins und -Filtern durchgeführt. Als Inspirationsquellen dienten die Konferenzbeiträge der Dramapädagogik-Tage, wie z. B. der Workshop von Erika Piazzoli, und diverse Webseiten, wie z. B. die von Farmer[3], Dahl[4] oder Casado und Hershey[5], auf denen wertvolle Tipps und Ideen für die performative Arbeit im Fernunterricht zu finden waren. Die Arbeitssprache der Workshops war Deutsch.

## 3.3 Proband:innen

Die Online-Lehrveranstaltungen wurden mit vier Studierenden eines Masterstudiengangs in Deutsch als Fremdsprache aus Deutschland (Universität Bamberg) und neun eines Diplomstudiengangs in Germanistik aus Serbien (Universität Kragujevac) durchgeführt. Alle Studierenden waren angehende DaF-Lehrende.

Von insgesamt 13 Workshop-Teilnehmenden (TN) erklärten sich sieben dazu bereit, für Untersuchungszwecke interviewt zu werden: vier aus Kragujevac (P1–P4), drei aus Bamberg (P5–P7). Mit Person 1 (P1), Person 2 (P2), Person 3 (P3) und Person 4 (P4) wurden die Interviews auf Serbisch durchgeführt; mit Person 5 (P5), Person 6 (P6) und Person 7 (P7) auf Deutsch. Ferner hatten die Studierenden keinerlei Erfahrung mit performativen Ansätzen vor den Workshops gemacht. Lediglich ein:e Studierende:r hatte indirekt performatives Lehren und Lernen erlebt, weil sie bei einer Theatergruppe an der Universität aktiv war.

## 3.4 Methodologie

Um den gesammelten Erfahrungen über den performativen Fremdsprachenunterricht im digitalen Raum nachgehen zu können, greift die vorliegende Arbeit auf den qualitativen

[3] Siehe https://dramaresource.com/.
[4] Siehe https://www.bbbpress.com/.
[5] Siehe https://www.dramanotebook.com/.

Methodenansatz zurück. Es wurden leitfadengestützte Interviews mit sieben freiwilligen Proband:innen durchgeführt. Die Autorinnen interviewten die Proband:innen in der Doppelrolle als Dozierende und Forschende zwischen März und Mai 2021. Die 15- bis 20-minütigen Einzelinterviews wurden per Zoom im Video- und Audio-Format aufgezeichnet. Das gewonnene Datenmaterial wurde in Anlehnung an das Methodenmodell von Mayring (2010) ausgewertet. Die Interviews wurden nach den Vorgaben der zusammenfassenden Inhaltsanalyse analysiert, deren Ziel es ist, „das Material so zu reduzieren, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben, durch Abstraktion einen überschaubaren Corpus [sic!] zu schaffen, der immer noch Abbild des Grundmaterials ist“ (Mayring, 2010, S. 65). Die transkribierten Interviews wurden mittels des Softwareprogramms QDA Miner 4 Lite (Version 1.4.6) analysiert. Aus dem ausgewerteten Material bildeten sich insgesamt drei Kategorien induktiv heraus:

1. Beurteilung der Lernerfahrung
2. Anwendungsmöglichkeiten der Dramapädagogik
3. Haltungen zur Dramapädagogik

Um intersubjektive Nachvollziehbarkeit und Transparenz zu gewährleisten (Schramm & Marx, 2017), wird die qualitative Inhaltsanalyse durch die dazugehörigen Textpassagen ergänzt. Die Textpassagen werden im Original gelassen, weil beim Übersetzen „Elemente der Textkohärenz wie metaphorische Bezüge leicht verloren gehen“ können (Schramm & Marx, 2017, S. 216). Obwohl die Interpretation der Interviewsequenzen in der jeweiligen Sprache erfolgte, wurden die serbischen Passagen der Verständlichkeit halber ins Deutsche übersetzt und werden im Folgenden als Ergänzung zum Original in eckigen Klammern präsentiert. Aus Gründen der Übersichtlichkeit wurden die Analyseeinheiten darüber hinaus mit Nummern versehen. Weiterhin wurden die Texte im Sinne der Inter-Coder-Reliabilität (Caspari, 2016, S. 17) zuerst separat von den Autorinnen codiert, woraufhin die dabei entstandenen Unterschiede diskutiert wurden. Hier muss ergänzt werden, dass kein Übereinstimmungsmaß berechnet wurde, weil es bei diesem Verfahren vorrangig darum ging, das Kategoriensystem aufgrund der besprochenen Differenzen zu verbessern.

## 3.5 Analyse

Um den Rahmen der Arbeit nicht zu sprengen, wird in dieser Arbeit ausschließlich die erste Kategorie „Beurteilung der Lernerfahrung“ ausgewertet. Im Zusammenhang mit dieser Kategorie lassen sich die Interviewsequenzen thematisch in vier Aspekte gliedern:

1. Performative Arbeitsweise
2. Atmosphäre
3. Soziale Interaktion und Kommunikation
4. Online-Format

### 3.5.1 Performative Arbeitsweise

Zum generellen Eindruck über den performativen Workshop finden sich zahlreiche Aussagen, insbesondere zu Beginn aller Interviews. Der Workshop wird insgesamt mit einer positiven Einstellung, Zufriedenheit, Entspannung und Spaß in Verbindung gebracht.

(1) Svakako je bilo veoma pozitivno iskustvo (P1) [Das war auf jeden Fall eine positive Erfahrung.]
(2) (…) auf jeden Fall positiv (P4)
(3) Der Kurs ist einer meiner Lieblingskurse im letzten Semester. (P5)
(4) Sve mi se dopalo, iskreno nema nešto što mi se nije dopalo. (P2) [Mir hat alles gut gefallen, ehrlich gesagt gibt es nichts, was mir nicht gefallen hat.]
(5) Im Großen und Ganzen bin ich absolut zufrieden mit unserer Übung (P4)
(6) Prosto sve je išlo nekako prirodim tokom i bilo je jako, jako lepo… (P3) [Es ist alles einfach natürlich verlaufen und es war sehr, sehr schön…]
(7) Es hat einfach Spaß gemacht. (P7)

Die Studierenden referieren über ihre Teilnahme am Workshop, indem sie ihn als einzigartige Erfahrung (serb. iskustvo) bezeichnen (8-9). Sie heben hervor, dass ihnen besonders gefallen habe, ganzheitlich zu lernen (10). Ihre Zufriedenheit mit der Lernerfahrung unterstreichen sie, indem sie sich für die Teilnahme am Workshop, den sie gerne weiterempfehlen möchten, bedanken (9, 11-12).

(8) Jedno, mogu slobodno reći, iskustvo koje do sada nikada u životu nisam imala i jedno zaista fenomenalno iskustvo. (P3) [Ehrlich gesagt, eine Erfahrung, die ich bisher nie im Leben gemacht hatte, eine echt fantastische Erfahrung.]
(9) Ja bih prvo da se zahvalim Vama i ostalim profesorima što ste nam omogućili ovo iskustvo. (P2) [Erstmal möchte ich mich bei Ihnen und den anderen Dozierenden dafür bedanken, dass wir diese Erfahrung machen konnten.]
(10) Das ist ja eben, dass sie durch Bewegung, mit Kopf, Herz und Fuß lernen, dieser Ansatz. Das ist super toll. (P5)
(11) Ich freue mich, dass ich mich für diesen Kurs angemeldet habe. Dieser Kurs, soweit ich weiß, wird nicht so viel oder so oft angeboten, an anderen Unis. (P6)

(12) Pritom, predložila bih svakom učeniku da sledeći put učestvuje. Zato što stvarno može da nam pomogne i da se oslobodimo i da na jedan kreativan način se izražavamo. (P2) [Dazu würde ich jedem Lernenden ans Herz legen, das nächste Mal daran teilzunehmen. Denn es kann uns dabei helfen, uns freier zu fühlen und uns auf eine kreative Weise auszudrücken.]

Für die Proband:innen ist der Workshop im Vergleich zu den restlichen Online-Lehrveranstaltungen „anders" (13-18). P7 habe die dramapädagogische Arbeitsweise als ungewohnt (13), P1 als Erfrischung im Vergleich zu den anderen Aktivitäten im Studium wahrgenommen (14-15). P1, P2 und P3 sind sich darin einig, dass die Dramapädagogik ein Ansatz sei, der es ermögliche, eine Fremdsprache auf eine interessante Weise und mit Spaß zu lernen.

(13) Also es war ungewohnt. (P7)
(14) Na mene su ove radionice ostavile veliki utisak, jer to je generalno za mene i kolege bilo jedno mnogo drugačije iskustvo (P1) [Auf mich haben die Workshops einen großen Eindruck hinterlassen, weil es für mich sowie für meine Mitstudierenden eine ziemlich andere Erfahrung war.]
(15) (…) došlo kao osveženje pored svih ovih ostalih obaveza na fakultetu. (P1) [Es kam als Erfrischung neben allen anderen Aufgaben an der Uni.]
(16) Nekako, videli smo da mi sami na različite načine možemo da učimo sam jezik, ali ovo je nekako na mene ostavila veći utisak, zato što je drugačije, dosta interesantnije. Razlikuje se od prethodnog rada i učenja nemačkog jezika. (P1) [Irgendwie wurde uns schon bewusst, dass wir selber auf verschiedene Art und Weise die Sprache lernen können. Aber das Ganze hat einen stärkeren Eindruck auf mich gemacht, weil es anders ist, viel interessanter. Es unterscheidet sich von der bisherigen Arbeitsweise und vom Deutschlernen.]
(17) I sad sam uvidela neki drugi vid kako mogu da naučim, nešto drugačije, neki drugi materijal koji će da mi bude potreban. (P2) [Nun habe ich verstanden, wie ich auf einer andere Weise lernen kann, etwas Anderes, einen anderen Stoff, den ich später gut gebrauchen könnte.]
(18) wie man noch anders die Sprache vermitteln kann, wie man anders lernen kann. (P5)

Außerdem sei der Inhalt des Workshops anders als erwartet. Die Bezeichnung selbst ließ P2, P3 und P7 vermuten, dass es im dramapädagogischen Workshop um Theater und Schauspiel ginge (19-20). Sie hätten jedoch eingesehen, worin der Unterschied zum Theaterspielen bestünde und was die pädagogischen Aspekte des „Spiels" sowie das Kernanliegen des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts seien (21).

(19) Also der Haupteindruck war eigentlich, dass es ein bisschen was Anderes war, als ich erwartet habe. Ich habe eigentlich eher, ich hab's vielleicht mit Theaterpädagogik verwechselt. Ich dachte tatsächlich, dass es nur ums Theaterspielen geht oder halt so szenische Aufführungen in Fremdsprachenunterricht. (P7)

(20) Prvo što mi padne na pamet kad se kaže dramska pedagogija, jeste da to ima neke veze sa glumom. I moram iskreno da kažem da sam se prilično iznenadila što to nije - kao što zvuči - neka dramska sekcija. (P2) [Das Erste, was mir in den Sinn kommt, wenn ich Dramapädagogik höre, ist, dass es mit Schauspiel zu tun hat. Ehrlich gesagt war ich ziemlich überrascht, dass das hier keine Theater-AG war – weil es sich so anhört.]

(21) Sve je prosto bilo u svrhu toga da mi usvajamo jezik. Gluma… Imali smo vežbanje jedno sa glumom, ali gluma definitivno nije u prvom planu. (…) zapravo je jezik taj koji stoji u fokusu. Usvajanje jezika, razumevanje kulture, jezika koji učimo. (P3) [Es diente alles dem Zweck, die Sprache zu erwerben. Schauspiel… Da war eine Schauspielübung, wobei das Schauspiel definitiv nicht im Vordergrund stand. (…) Eigentlich ist es die Sprache, die im Fokus steht. Spracherwerb und das Verständnis für die Kultur und die Sprache, die wir lernen.]

Darüber hinaus wird die Erfahrung im Online-Workshop als „neu“ bezeichnet (22-26). P4 bezieht sich in der Aussage 22 auf das allgemeine Potenzial neuer Erfahrungen, den Zugang zu neuem Wissen zu erwerben. Ein weiterer Bestandteil der neuen Erfahrung sei die Erkenntnis, Hemmungen überwinden zu können (23-26). Für die Studierenden sei es „ungewohnt“ gewesen, in imaginären Situationen zu handeln (25). P3 habe sich anfangs unwohl beim Ausführen der dramapädagogischen Übungen gefühlt. Dennoch erklärt sie wie andere TN, dass ihr im Nachhinein der Zweck der ausgewählten Übungen klar geworden sei (24-26).

(22) Bilo je novo za mene. A svako novo iskustvo, svako će naučiti nešto novo iz toga. (P4) [Für mich war es neu. Und jede neue Erfahrung – jeder wird was Neues daraus lernen.]

(23) (…) jer se susrećemo s nečim novim, nepoznatim. (P1) [Weil wir Neuem, Unbekanntem begegnen.]

(24) Für mich war das etwas total Neues. (P5)

(25) Für mich war's teilweise so ein bisschen eine Überwindung mitzumachen, weil man das einfach nicht gewohnt ist. Also ich habe vorher noch nie so was im Unterricht gemacht, solche dramapädagogischen Techniken. Also es war ungewohnt, aber es hat Spaß gemacht. Wie gesagt, es war eine Überwindung. Und ja, manchmal habe ich mich so ein bisschen gefragt: Okay, wo ist jetzt hier der pädagogische Nutzen, also was lernt man jetzt eigentlich dabei, aber am Ende fand ich's dann doch eigentlich immer gut. Also ich habe den Sinn dahinter irgendwann schon verstanden, nur nicht immer auf den ersten Blick. (P7)

(26) Opet, i te vežbice zagrevanja koje su pomalo delovale nelagodno, više ih ne gledam tako. Sada su mi zaista… Shvatam koja je bila njihova svrha, shvatam da su one bile jako važne. (P3) [Selbst die Aufwärmübungen, die mir etwas unangenehm erschienen, die sehe ich nicht mehr so. Jetzt sind sie echt… Ich verstehe, was deren Zweck war, ich verstehe, wie wichtig sie waren.]

Ein weiteres Merkmal der Lernerfahrung im performativen Workshop ist „interessant". Interessant fänden die Befragten vor allem den Perspektivenwechsel, das Phantasieren, die Personifizierung sowie die Kommunikation mit fiktiven Lebewesen und Gegenständen (27-28).

(27) Npr. kako bi objekti nas videli i to mi je bilo jako zanimljivo, jer mi nikada nije palo na pamet da bih mogla da se zapitam kako mene vidi neki predmet u sobi. Ili da nekom predmetu sada dam ljudske osobine. To mi je isto bilo zanimljivo dosta, jer stvarno sam se začudila kakve rezultate te vežbe mogu dati. (P1) [Z. B. wie Gegenstände uns sehen könnten, das war sehr interessant, denn ich hätte mir nie Gedanken darüber gemacht, wie ein Gegenstand aus meinem Zimmer mich sehen würde. Oder einem Gegenstand menschliche Eigenschaften zuzuordnen. Das fand ich sehr interessant, weil ich überrascht war, was man mit diesen Übungen alles erreichen kann.]

(28) Ich musste mir vorstellen, dass da ein Drache steht und ich muss mit ihm kommunizieren. D.h. für die Menschen, die nicht so kreativ sind, wäre das sehr schwer, aber das ist ja eben der Sinn, das macht dich kreativer, du musst dir was ausdenken. Das hat mir wirklich sehr, sehr gut gefallen. (P5)

### 3.5.2 Atmosphäre

Die TN beziehen sich im Laufe der Interviews oft auf die Workshop-Atmosphäre und ihre Gefühle. Das Unterrichtsklima wird als positiv (29), beeindruckend (30), angenehm (31) und entspannt (32) beschrieben. Die Proband:innen berichten davon, viele lächelnde Gesichter und gut gelaunte TN gesehen zu haben (32-33). Die Stimmung habe geholfen, sich zu entspannen, eventuelles Lampenfieber und Unsicherheit zu überwinden und sich ohne Hemmungen an den Aktivitäten zu beteiligen (32). Darüber hinaus wird der Umgang der Moderatorinnen mit den Studierenden als einer der unterstützenden Faktoren eingestuft (33).

(29) Non-stop smo imali neku pozitivnu atmosferu, često smo se smejali (P1) [Wir hatten ständig eine positive Atmosphäre, haben oft gelacht.]

(30) Pritom, da nisam imala ni mogućnost da učestvujem u tako nekoj radionici i stvarno sam oduševljena atmosferom, generalno, kakva je vladala. (P2) [Hinzu kommt, dass ich nicht einmal die Gelegenheit hatte

an so einem Workshop teilzunehmen, und war von der dortigen Atmosphäre generell ziemlich begeistert.]

(31) Baš mi je bilo onako, prijatno sve vreme. (P4) [Es war mir die ganze Zeit sozusagen angenehm.]

(32) Hm, pa pre nego što sam pristupila radionici, imala sam nekako tremu zbog… Nisam znala kako će to da ispadne, ko će sve da bude prisutan. Ali kada sam pristupila i kada su tu bila sva nasmejana lica, jednostavno sam se opustila i vodila me čitava ta atmosfera. (P2) [Hm, bevor der Workshop anfing, hatte ich irgendwie Lampenfieber, weil… Ich wusste nicht, wie es sein wird, wer alles daran teilnehmen wird. Aber als ich dem Meeting beigetreten war und all die lächelnden Gesichter da waren, habe ich mich einfach entspannt und mich von der Atmosphäre tragen lassen.]

(33) (...) izgubila sam pojam o vremenu. (…) Atmosfera, vaš odnos, Vas kao profesora i profesorke Olivere prema nama. (P3) [Ich habe die Zeit vergessen. (…) Die Atmosphäre, ihr Umgang mit uns als Dozentin und der Dozentin Olivera.]

### 3.5.3 Soziale Interaktion und Kommunikation

Die Beteiligten äußern sich zur Kommunikation und Interaktion im Workshop, indem sie über das gemeinsame Lachen (34), ihr erwecktes Interesse an den Aktivitäten (37) und die lebhafte Interaktion reflektieren (34-37). P1 erklärt das hohe Interesse an der Arbeit damit, dass trotz physischer Distanz emotionale Nähe habe aufgebaut werden können (37). Sehr geschätzt werde aus ihrer Sicht nicht nur die Meinungsfreiheit, sondern auch der Umgang mit Meinungsverschiedenheiten (34-35). Dadurch, dass sich alle wohlgefühlt hätten, sei die Angst vor dem Fehlermachen abgebaut worden (34). Überdies hätten die TN das Gefühl, sich durch die performativen Aktivitäten besser kennen gelernt zu haben (36).

(34) Pa, sama ta interakcija, nekako, sa kolegama, smeh… Samim tim ja sam se potpuno prepustila. Nisam gledala šta ću reći - da li ovako treba, da li je ovako pravilno, da li nije, nego samo sam se prepustila (P2) [Die Interaktion selbst, irgendwie, mit meinen Kommilitonen, das Lachen… Dadurch habe ich mich komplett eingelassen. Ich habe nicht darauf geachtet, was ich sage – wie es heißen soll, ob es korrekt ist oder nicht– sondern mich einfach darauf eingelassen.]

(35) (…) svačije mišljenje važno. I da svako može, svako ima pravo na svoje mišljenje i kako smatra da se možda neka situacija izdešavala. I samim tim vidimo kako neko razmišlja. (P2) [(…) jedermanns Meinung zählt. Und jeder darf, jeder hat das Recht auf die eigene Meinung und darauf, die Lage zu beurteilen. Und somit sieht man, wie andere denken.]

(36) Iako smo se mi znali, u tom trenutku smo se mnogo dublje povezali. (P1) [Obwohl wir uns bereits gekannt haben, haben wir uns in dem Moment noch viel tiefer verbunden gefühlt.]

(37) Svi smo u svakom trenutku bili zainteresovani bez obzira sto je bilo onlajn, iako nismo bili oči u oči. Ali opet smo uspeli da ostvarimo povezanost i komunikaciju i onako iako nije fizički, bilo je emotivno. Ja sam bar imala takav osećaj. (P1) [Wir alle waren jederzeit interessiert, obwohl es online war, obwohl wir nicht vor Ort waren. Trotzdem ist es uns gelungen eine Bindung und Kommunikation aufzubauen, und auch wenn es nicht physisch war, war es emotional. Zumindest hatte ich den Eindruck.]

Die TN kommentieren auch den Effekt der Sozialformen auf das Unterrichtsklima. Der Frontalunterricht sei durch Gruppenarbeit und andere Formen kollaborativer Arbeit ersetzt worden, was dazu beigetragen habe, dass eine Atmosphäre der Zusammenarbeit entstanden sei (38-39). Den Interviewten sei aufgefallen, dass im Lernraum eine Atmosphäre geschaffen worden sei, die es ermöglicht habe, einander zu helfen und Erkenntnisse miteinander zu teilen (38-40). Überdies reflektieren sie über die gewinnbringenden Aspekte der bewegungsreichen Interaktion (39-40).

(38) Najviše ta socijalna atmosfera u samoj učionici. Da se učenici još bolje upoznaju, da tu vlada ta atmosfera partnerstva, da svi zajedno sarađujemo. Ako neko, ako neki učenik ne može sam jednostavno da spozna nešto, da je tu uvek neko drugi ko je možda već nešto spoznao i može da mu pomogne. (P2) [Am meisten die soziale Atmosphäre im Klassenzimmer. Dass sich die Lernenden besser kennenlernen, dass eine Stimmung der Partnerschaft, der Zusammenarbeit herrscht. Wenn jemand, einer der Lernenden nicht in der Lage ist, etwas zu begreifen, ist immer jemand da, der es vielleicht schon verstanden hat und helfen kann.]

(39) Dann ist es im Gegensatz zum konventionellen Unterricht kein Frontalunterricht. Also es wird immer irgendwie in der Gruppe gearbeitet, was ich auch gut finde. (…) Und es ist mehr auf die Teamarbeit fokussiert. Also der ganze Kurs ist irgendwie in Bewegung und es steigt, glaube, ich auch die Bindung zwischen den Schülern an sich. (P7)

(40) Wir haben hier viel, viel mehr Bewegung. (…) Man muss wahrscheinlich im dramapädagogischen Unterricht nicht so viel reden, wie im normalen Unterricht. Du kannst es einfach zeigen (…) Im dramapädagogischen Unterricht können wir sagen: Wenn du jetzt nicht sprechen willst, ist das auch komplett in Ordnung. Und das ist das, war mir persönlich sehr gefällt und was mir wahrscheinlich in meinem Studium gefehlt hat. (P5)

P3 und P4 berichten darüber, dass die gewohnte hierarchische Struktur im Klassenraum durch die Teilnahme der Moderatorinnen an den Aktivitäten und die Atmosphäre aufgebrochen worden sei (41-42). P3 erläutert dies anhand eines konkreten Beispiels; er/sie beschreibt eine Aktivität, die ihr die Gelegenheit geboten habe, seine/ihre Sichtweise auf die Rollen im

Unterrichtsprozess zu erweitern und andere TN sowie die Dozierenden als Kolleg:innen und Freund:innen zu beobachten.

(41) (…) tu nepostojeću barijeru između nastavnika i učenika, ali ne ta neka, taj strah od nastavnika. (P4) [(…) die nicht existierende Barriere zwischen dem Lehrenden und dem Lernenden, keine Angst vor den Dozierenden.]

(42) Ja kao student imam barijeru prema profesorima, prosto, na drugačiji način gledam vas, na drugačiji način gledam svoje kolege. I onda u tom trenutku kada smo profesorka Olivera i ja bile same u toj sobi, da kažemo, i gledale jedna u drugu, gledale jedna drugoj u oči (…) To je dovelo do toga da se potpuno opustim i da tu radionicu doživim kao jedno mesto gde sam ja sa svojim prijateljima. (P3) [Ich als Studierende habe eine gewisse Barriere den Dozierenden gegenüber, ich sehe Sie einfach anders als meine Mitstudierenden. Und dann in dem Augenblick, als ich und die Dozentin Olivera sozusagen allein im Raum waren und einander beobachtet haben, uns in die Augen geschaut haben (…) Das führte dazu, dass ich mich völlig entspannen konnte und den Workshop als einen Ort, wo ich zusammen mit Freunden bin, erlebte.]

### 3.5.4 Online-Format

In Bezug auf den Fernunterricht und die in diesem Zusammenhang verwendeten Technologien haben die Proband:innen die Vor- und Nachteile abgewogen. Als Einschränkung des Online-Formats empfinden sie, dass die physische Anwesenheit des anderen nicht möglich gewesen sei und dass sie mittels Computer und Technologie miteinander hätten interagieren müssen (43-45). Sie finden es störend, dass sie manchmal aus technischen Gründen nicht alle Stimmen hören oder alle Bewegungen parallel am Bildschirm hätten sehen können (46). Hinzu kommt die anfängliche Unsicherheit zum Ausdruck, ob man in dem Format auch mit Bewegung arbeiten könne oder wie das vor der Kamera aussehen würde (44). P5 erzählt davon, dass sie sich trotz des erfolgreichen Verlaufs des Online-Workshops nicht in jedem Moment vollkommen wohl gefühlt habe. Sie habe den Eindruck gehabt, sie würde alleine im Raum vor der Kamera stehen. Außerdem hätten die eigenen Wohn- und Arbeitskontexte räumliche Schwierigkeiten bei der Umsetzung bewegungsreicher Aufgaben bereitet (45). Trotz technischer Hindernisse sei es dennoch möglich gewesen, das Gefühl der Verbundenheit zu entwickeln (43-44).

(43) Ali nekako iako je onlajn-režim (…) uspeli smo da ostvarimo povezanost i komunikaciju, i onako, iako nije fizički, bilo je emotivno. Ja sam bar imala takav osećaj. (P1) [Aber auch wenn es im Online-Modus war (…) ist es uns gelungen, eine Verbundenheit und Kommunikation zu erreichen, und obwohl es nicht physisch war, war es emotional. Zumindest hatte ich solch einen Eindruck.]

(44) I onda mi je taj prvi trenutak bio nelagodan. Ali kad sam se opustila (…) moram naglasiti da je zaista fenomenalno funkcionisalo i online. Uopšte nisam imala utisak kao da mi nismo na istom mestu u isto vreme. Potpuno je bilo prirodno. (P3) [Der erste Moment fand ich etwas unangenehm. Aber nachdem ich mich entspannt hatte (…) ich muss sagen, dass es auch online fabelhaft funktioniert hat. Ich hatte gar nicht das Gefühl, dass wir nicht am selben Ort waren. Es war vollkommen natürlich.]

(45) In Online-Übungen – es hat zwar alles gut funktioniert, aber ich kam da mir irgendwie blöd vor. Du stehst vor deinem Bildschirm, ja, und bewegst dich in einem Quadratmeter Raum und machst irgendwelche Übungen. (P5)

(46) Es ist auch schwierig, weil man nicht immer alle parallel hört. (P7)

Als sich die TN über die besonders gelungenen Aktivitäten und Unterrichtsschritte im Online-Unterricht äußerten, bezogen sie sich neben der geglückten Zusammenarbeit und Improvisation auf die Vorteile der Technologienutzung in der Lehre, wie z. B. die Effekte im Erscheinungsbild, den virtuellen Hintergrund oder die Stummschalt-Funktion. P7 und P6 analysieren, welche Aktivitäten sich eher für den Online-Unterricht eignen würden (47-49).

(47) (…) weil es mich fasziniert hat (...) die Übung mit dem Engelchen und Teufelchen, weil man da improvisieren konnte – also das hat einfach Spaß gemacht. Wir haben uns auf die Rollen vorbereitet, aufeinander aufgebaut und man hatte so am Ende ein konkretes Ergebnis. Wir hatten auch die Mittel vom Online-Unterricht genutzt, z.B. diesen Heiligenschein. Das fand ich cool, dass sie das mit eingebaut hat. (P7)

(48) Dann haben wir unseren Hintergrund auf Zoom geändert, somit bekamen wir den Eindruck, dass wir wirklich in der Bibliothek sind. (P6)

(49) Oder die eine Übung, die wir gemacht haben, dass man den Ton ausmacht und dann nur die Lippen bewegt, funktioniert sogar besser, denke ich, als im Präsenzunterricht (P7)

Die TN hinterfragen kritisch, was wäre, wenn die Aktivitäten im Präsenzunterricht durchgeführt würden. P5 macht einen Vergleich des Online- und Präsenzmodus und spricht sich zugunsten der Präsenz aus (50). Eine ähnliche Frage stellt sich P1: er/sie fragt sich, ob dramapädagogische Aktivitäten eine andere Auswirkung auf die gegenseitige Verbundenheit hätten, wenn der Workshop an einem physischen Ort durchgeführt würde (51). Die Proband:innen sind zuversichtlich, dass die Zeit kommen werde, in der sie die Dramapädagogik onsite praktizieren können (52). In diesem Zusammenhang werden die Maßnahmen zur Eindämmung der COVID-Pandemie an einigen Stellen explizit ohne weitere Erörterung genannt (50-52).

(50) diese Bedingungen, dass wir diesen Kurs online hatten, es wäre besser gewesen, wenn wir in Präsenz geblieben wären und die Aktivitäten zusammen durchgeführt hätten. (…) Es ging einfach nicht anders. Es lag ja eigentlich nicht an uns oder an dir. (P5)

(51) Mislim da bi bilo drugačije kada bi se radionice održavale uživo, da bi se emocionalna strana probudila još više i taj osećaj da sve radimo zajedno, ta povezanost. (P1) [Ich glaube, es wäre anders, wenn die Workshops onsite stattfinden würden, dass sich die emotionale Seite noch mehr entfalten würde sowie dieses Gefühl, alles gemeinsam zu machen, diese Zusammengehörigkeit.]

(52) Jedino, eto, što bih volela, ne da promenim, već da probamo, jeste da isto ovo, samo sa drugim vežbama, probamo u učionici. Kada prosto ne budemo bili ograničeni ovim merama protiv kovida (P3) [Das Einzige, was ich zwar nicht ändern, aber gern ausprobieren würde, wäre, dasselbe, nur mit anderen Aktivitäten, in einem Raum auszuprobieren. Sobald wir nicht mehr durch die Corona-Maßnahmen eingeschränkt sind.]

## 4 Diskussion

In der Gesamtbetrachtung lässt sich festhalten, dass die Studierenden den Workshop als gelungen einstuften. Die ausgewerteten Textpassagen lassen erkennen, dass sie dankbar dafür waren, an einem lehrreichen, kreativen, entspannten und unterhaltsamen Workshop teilgenommen zu haben. Diese Befunde konvergieren mit den Ergebnissen der quantitativen Studie von Ali (2021), nach welchen die Studierenden mit der Gestaltung des dramapädagogischen Fernunterrichts ebenfalls zufrieden waren. Des Weiteren wird in den Interviews von hoher Motivation, Flow-Erlebnissen und einem veränderten Zeitgefühl berichtet. Diese Ergebnisse deuten darauf hin, dass durch den Einsatz performativer Ansätze im Fernunterricht Motivations-, Aufmerksamkeits- und Konzentrationsprobleme, über die während der Pandemie berichtet wurde, reduziert werden können (Maican & Cocoradă, 2021; Stevens & Borup, 2015).

Besonders viel wurde in den Interviews auf die Kommunikation und Interaktion eingegangen. Insgesamt waren die Studierenden mit der gegenseitigen Kommunikation und Interaktion ausgesprochen zufrieden. Bei näherer Betrachtung der ausgewählten Textpassagen fällt auf, dass die entstandene Interaktion der Grund dafür sein könnte, dass in der Gruppe ein Zugehörigkeitsgefühl sowie ein sicheres, unterstützendes und kreatives Umfeld geschaffen werden konnten. Diesen Ergebnissen liegt möglicherweise zugrunde, dass die motivationalen Faktoren mit Kommunikation und Interkation positiv korrelieren (Juvonen et al., 2019; Rice, 2006). Ferner wurde darauf hingewiesen, dass die Hierarchie zwischen Studierenden und Dozierenden durch die bewegungsreiche Gruppenarbeit aufgebrochen wurde. Diese Befunde unterstützen die Thesen, dass die soziale Distanz verringert sowie die Bereitschaft zur

kollaborativen Arbeit im performativen Fernunterricht angespornt werden können (Davis & Phillips, 2021; Hoffelner & Scheidl, 2020; Zobenica, 2020). Im Widerspruch dazu steht jedoch die Studie von Cziboly und Bethlenfalvy (2020), in welcher Interaktionsprobleme im Fernunterricht aus der Lehrendensicht dokumentiert wurden. Wünschenswert wären weitere Untersuchungen, die der Frage nachgehen, unter welchen Bedingungen die soziale Interaktion angestoßen werden kann, um diese Unterrichtsprozesse besser verstehen zu können.

Weiterhin zeugt die Interviewauswertung davon, dass die TN die Erfahrung im dramapädagogischen Workshop als neu, anders und ganzheitlich erlebt haben. Die Aussagen beziehen sich zum einen darauf, erkannt zu haben, dass die Dramapädagogik über hohes Lernpotenzial für den Online-Fremdsprachenunterricht verfügt, obwohl einige TN anfangs der Körperarbeit im virtuellen Raum skeptisch gegenüberstanden. Zum anderen weisen die Studierenden darauf hin, sich noch nie zuvor im Fernunterricht derart hemmungsfrei und partizipationsbereit gefühlt zu haben. Diese Überwindung, mit dem Körper und der Stimme online zu experimentieren, und keine Angst davor zu haben, etwas Falsches zu sagen, führen die Proband:innen auf die Atmosphäre zurück, die im Laufe des Workshops aufgebaut wurde. Dieser Befund bekräftigt somit die Behauptungen, dass performative Aktivitäten im Fernunterricht das Unterrichtsklima optimieren und Hemmschwellen reduzieren können (Hoffelner & Scheidl, 2020; Van Vuuren & Freisleben, 2020). Andererseits ist noch nicht restlos geklärt, warum die Befunde teilweise jenen von Davis und Phillips (2021) widersprechen; deren Untersuchung belegt, dass sich Lernende eher kamera- und mikrofonscheu zeigten. Es würde sich lohnen, die Einflussfaktoren der Partizipationsmotivation und Hemmschwelle in Bezug auf die Umsetzung eines performativen Fernunterrichts näher zu untersuchen.

Diskussionsbedürftig ist die Befundlage zum Online-Format, weil durch die qualitative Inhaltsanalyse positive und negative Aspekte der Technologien zum Vorschein kommen. Während die digitalen Tools als nützliche Ressource für die Rollenarbeit sehr geschätzt werden (z. B. Ali, 2021; Davis & Phillips, 2021; Dominguez Sapien & Dragović, 2019), werden sie zugleich kritisiert. Kritisch beurteilt wurden die technischen Probleme bei der Durchführung von Aktivitäten wegen der Bild-Ton-Synchronität und wegen des unangenehmen Gefühls, das geweckt wird, wenn man alleine vor der Kamera auftritt. Obwohl sich die TN mit der Zeit entspannen konnten und das Gefühl, sich nicht in separaten Räumen zu befinden, sich bei einigen verringern konnte, erscheint die These, man könne im Fern- genauso gut wie im Präsenzunterricht lernen und lehren (Cavanaugh, 2001; Cavanaugh et al., 2004), kaum haltbar. Der Wunsch der TN, Dramapädagogik in Zukunft im Klassenzimmer auszuprobieren, untermauert Davis' Fazit (2011), dass die körperliche und soziale Erfahrung, die im gemeinsamen Raum gemacht wird, bevorzugt wird, weswegen der Präsenzunterricht nicht ersetzbar ist.

## 5 Fazit

Mit der komplexen Unterrichtssituation während der Corona-Krise konfrontiert, wollten wir erkunden, welchen Mehrwert Übungen und Techniken aus performativen Ansätzen für den Fernunterricht bieten. Infolgedessen konzipierten wir einen Online-Workshop, der dazu diente, mit Studierenden verschiedene performative Aktivitäten auszuprobieren, um anschließend Erfahrungen und Sichtweisen der Studierenden zu erheben. Aufgrund der qualitativ gewonnenen Ergebnisse können wir genauso wie Cziboly und Bethlenfalvy (2020) den Schluss ziehen, dass es trotz aller Hürden und Grenzen des Distanzunterrichts *möglich* ist, performativ zu unterrichten. Die ausgewerteten Daten weisen darauf hin, dass performativen Ansätzen genuines Potenzial für das Fremdsprachenlernen im digitalen Kontext zugrunde liegt. Summarisch betrachtet können dramapädagogische Aktivitäten im Fernunterricht unterhaltsam, kreativ, entspannend, motivierend, lern- und kommunikationsanregend, hemmungs- und angstsenkend sowie atmosphäre-, interaktions- und partizipationsfördernd sein.

Kann durch den Einsatz performativer Mittel den dokumentierten Leistungs-, Motivations-, Angst-, Konzentrations-, Aufmerksamkeits-, Interaktions- und Kommunikationsproblemen im Distanzunterricht (Baier & Kamenowski, 2020; Davis & Phillips, 2021; Maican & Cocoradă, 2021; Schwerzmann & Frenzel, 2020) folglich entgegengewirkt werden? Diese Frage lässt sich aufgrund der Grenzen dieses Forschungsdesigns nicht abschließend beantworten. Als größte Limitation gilt die Proband:innengruppe. Sie bestand aus Studierenden, welche die dramapädagogischen Aktivitäten aus zwei Perspektiven beurteilen: zum einen als fortgeschrittene DaF-Lernende, zum anderen als künftige DaF-Lehrende. Zur zweiten Limitation zählt das Workshopkonzept. Im Fokus des Workshops lag nicht die Sprachkompetenz, sondern die Entwicklung von Lehrkompetenz, weil das Ziel des Workshops darin bestand, die Studierenden dazu zu befähigen, DaF performativ zu unterrichten.

Trotz der begrenzten Reichweite der vorliegenden Studie bietet die empirische Befundlage Anlass zur Annahme, dass die berichteten Effekte im schulischen Fernunterricht auftreten können. Um Rückschlüsse auf DaF-Lernende ziehen zu können, gilt es im nächsten Schritt, die performative Unterrichtsweise im schulischen Kontext zu untersuchen. Würde sich herausstellen, dass die beschriebenen Effekte auf den Zweit-/Fremdsprachenunterricht zuträfen, wäre die Integration performativer Mittel eine Möglichkeit, den Distanzunterricht in vielerlei Hinsicht zu optimieren. Überdies wäre es vorteilhaft, im Bereich der Kompetenzentwicklung nachzuforschen. Aus pädagogischer und psychologischer Sicht wäre es begrüßenswert, empirisch nachzuweisen, dass in Zeiten, die durch existenzielle Ängste, Sorgen und Kontaktbegrenzungen belastet sein können, erreicht werden kann, dass alle Videoanruf-TN trotz Distanz gemeinsam eine Sprache mit viel Spaß und Erfolg lernen können.

## Bibliografie

Ali, M. A. (2021). Students' learning experience in introduction to drama theatre classes during COVID-19. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development, 7*(1), 123-133. https://doi.org/10.33736/jcshd.3040.2021

Anderson, M. (2005). New stages: Challenges for teaching the aesthetics of drama online. The Journal of Aesthetic Education, 39(4), 119-131. https://doi.org/10.1353/jae.2005.0035

Anderson, M., Carroll, J. & Cameron, D. (Hrsg.) (2009). *Teaching drama with digital technologies: Applying theatre, drama, and technology to learning*. Continuum Press. Australian.

Anger, S., Bernhard, S., Dietrich, H., Lerche, A., Patzina, A. & Sandner, M. (2020). Schulschließungen wegen Corona: Regelmäßiger Kontakt zur Schule kann die schulischen Aktivitäten der Jugendlichen erhöhen. IAB-Forum. https://www.iab-forum.de/schulschliessungen-wegen-corona-regelmassiger-kontakt-zur-schule-kann-dieschulischen-aktivitaten-der-jugendlichen-erhohen/

Artino, A.R. (2010). Online or face-to-face learning? Exploring the personal factors that predict students' choice of instructional format. *Internet and Higher Education*, *13*(4), 272-276. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2010.07.005

Baier, D., & Kamenowski, M. (2020). *Wie erlebten Jugendliche den Corona-Lockdown? Ergebnisse einer Befragung im Kanton Zürich*. Zürich: Züricher Fachhochschule für Angewandte Wissenschaften. https://digitalcollection.zhaw.ch/handle/11475/20095

Carroll, J., Anderson, M. & Cameron, D. (2006). *Real players? Drama, technology, and education.* Trentham Books.

Caspari, D. (2016). Grundfragen fremdsprachendidaktischer Forschung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke & K. Schramm (Hrsg.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik. Ein Handbuch* (S. 7-22). Narr.

Cavanaugh, C. S. (2001). The effectiveness of interactive distance education technologies in K-12 learning: a meta-analysis. *International Journal of Educational Telecommunications, 7*(1), 73-88. https://eric.ed.gov/?id=ED430547

Cavanaugh, C. S., Gillan, K. J., Kromrey, J., Hess, M. & Blomeyer, R. (2004). *The effects of distance education on K-12 student outcomes: A meta-analysis (Issue October).* http://faculty.education.ufl.edu/cathycavanaugh/docs/EffectsDLonK-12Students1.pdf

Cziboly, A. & Bethlenfalvy, A. (2020). Response to COVID-19 Zooming in on online process drama. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance*, *25*(3). 645-651. DOI: 10.1080/13569783.2020.1816818

Conboy, A.F., Ugalde, E.G. & Reuber, A. (2017). Three experiences in video-conferencing with native speakers of Spanish and French. *Proceedings of the Northeast Conference on the Teaching of Foreign Language,* 11-43. https://eric.ed.gov/?id=EJ1253546

Davis, S. (2005). *Cyberdrama and forms of youth engagement*. Master thesis, Queensland University of Technology. https://eprints.qut.edu.au/16225/

Davis, S. (2011). Digital Drama—Toolkits, dilemmas and preferences. *Youth Theatre Journal, 25*(2), 103-119. https://doi.org/10.1080/08929092.2011.618365

Davis, S. (2012). Liveness, Mediation and Immediacy – Innovative Technology Use in Process and Performance. *Research in Drama Education, 17*(4), 501-516. https://doi.org/10.1080/13569783.2012.727623

Davis, S. & Phillips, L. G. (2021). Teaching during COVID 19 times – The experiences of drama and performing arts teachers and the human dimensions of learning, *NJ*, *44*(2), 66-87. https://doi.org/10.1080/14452294.2021.1943838

Dominguez Sapien, N. & Dragović, G. (2019). Gemeinsam einsam? Performative Verfahren im institutionellen Fremdsprachenunterricht. *Babylonia*, *19*(3), 20-25.

Dragović, G. & Nijemčević Perović, M. (2021). Performativni pristupi u digitalnom okruženju: predlozi i uputstva za integrisanje dramskih elemenata u e-nastavu stranog jezika [Performative Approaches in the Digital Environment: Suggestions and Guideliness for Integrating Elements of Drama in Online Teaching. *Methodical Perspectives*]. *Metodički vidici, 12*(12), 167-190. https://doi.org/10.19090/mv.2021.12.167-190

El-Nasr, M.S., Vasilakos, A.V., & Robinson, J. (2008). Process drama in the virtual world - a survey. *International Journal of Arts and Technology, 1*(1), 13-33. https://doi.org/10.1504/IJART.2008.019875

Gacs, A., Goertler, S., & Spasova, S. (2020). Planned online language education versus crisis-prompted online language teaching: Lessons for the future. *Foreign Language Annals, 53*, 380-392. https://doi.org/10.1111/flan.12460

Gallagher, K., C. Balt, N. Cardwell & Charlebois B. (2020). Response to COVID-19 – Losing and finding one another in drama: Personal geographies, digital spaces and new intimacies. *Research in Drama Education, 25*(4), 638-644. https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1816817

Garrote, A. et al. (2020). *Fernunterricht während der Coronavirus-Pandemie. Analyse von Herausforderungen und Gelingensbedingungen*. Zentrum Lernen und Sozialisation. http://dx.doi.org/10.26041/fhnw-3707

Hakkarainen, P. & Vapalahti, K. (2011). Meaningful Learning through Video-Supported Forum-Theater. *The International Journal of Teaching and Learning in Higher Education, 23*(3), 314-328. https://eric.ed.gov/?id=EJ946156

Hampel, R. (2003). Theoretical perspectives and new practices in audio-graphic conferencing for language learning. *ReCALL, 15*(1), 21-36. https://doi.org/10.1017/S0958344003000314

Hoffelner, A. & Scheidl, W. (2020). Theater der Unterdrückten – analog und digital! Theoretische Schnittstellen von Theaterpädagogik, Medienbildung und Politischer Bildung und ihre praktische Umsetzung. *Scenario, 14*(2), 76-95. https://doi.org/10.33178/scenario.14.2.5

Juvonen, J., Lessard, L. M., Rastogi, R., Schacter, H. L., & Smith, D. S. (2019). Promoting social inclusion in educational settings: Challenges and opportunities. *Educational Psychologist*, *54*(4), 250-270. https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1655645

Maican, M.-A. & Cocoradă, E. (2021). Online foreign language learning in higher education and its correlates during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, *13*(2), 1-21. https://doi.org/10.3390/su13020781

Mayring, P. (2010). *Qualitative Inhaltsanalyse* (11., aktualisierte und überarb. Aufl.). Beltz Verlag.

Rice, K. L. (2006). A comprehensive look at distance education in the K-12 context. *Journal of Research on Technology in Education*, *38*(4), 425-448. https://doi.org/10.1080/15391523.2006.10782468

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

Schmidt, T. (2009). Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache, 2009*(1), 24-42. https://www.hueber.de/media/36/ForumSprache_01_2009_978-3-19-006100-6.pdf

Schramm, K. & Marx, N. (2017). Forschungsmethoden im Bereich Mehrsprachigkeit und Deutsch als Zweitsprache. In M. Becker-Mrotzek & H.-J. Roth (Hrsg.), *Sprachliche Bildung – Grundlagen und Handlungsfelder* (S. 211-220). Waxmann.

Schwerzmann, M., & Frenzel, S. (2020). *Umfrage zum Fernunterricht. Ergebnisse der Befragung im Juni 2020*. Bildungs- und Kulturdepartement. https://www.lu.ch/-/media/Kanton/Dokumente/BKD/Aktuelles/BKD_Fernunterricht_Praesentation_Ergebnisse_an_MK_2020_10_14.pdf?la=de-CH

Steiner, M., Köpping, M., Leitner, A., & Pessl, G. (2020). *COVID-19 LehrerInnenbefragung – Zwischenergebnisse. Was tun, damit aus der Gesundheitskrise nicht auch eine Bildungskrise wird?* Institut für höhere Studien Vienna. https://www.ihs.ac.at/de/publikationsportal/blog/beitraege/lehrerinnenbefragung-zwischenergebnisse/

Stevens, M., & Borup, J. (2015). Parental engagement in online learning environments: A review of the literature. Exploring pedagogies for diverse learners online. *Advances in Research on Teaching, 25*, 99-119. https://doi.org/10.1108/S1479-368720150000027005

Stritzelberger, I. (2011). „Dreams and Reality" – Von Kurzgeschichten zu multimedialen Inszenierungen. In A. Küppers et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht* (S. 141-153). Klinkhardt.

Van Vuuren, P. J. & Freisleben, C. F. (2020). How to catch a flying pig: facilitating embodiment work in online rooms. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 25*(2), 268-285. https://doi.org/10.1080/13569783.2020.1730169

White, C. J. (2017). Distance Language Teaching with Technology. In C.A. Chapelle & S. Shannon (Hrsg.), *The Handbook of Technology and Second Language Teaching and Learning* (pp. 134-148). Wiley-Blackwell

Zobenica, N. (2020). Digitalni mediji i scenariji učenja u nastavi nemačkog jezika kao stranog [Digitale Medien und Lernszenarien im DaF-Unterricht]. *Metodički vidici, 11*(11), 127-150. https://doi.org/10.19090/mv.2020.11.127-150