CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht: What we know and don't know about the arts in L2 teaching and learning
Authors	Giebert, Stefanie;Surkamp, Carola;Wirag, Andreas
Publication date	2020
Original Citation	Giebert, S., Surkamp, C. and Wirag, A. (2020) 'Eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht: What we know and don't know about the arts in L2 teaching and learning', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, XIV(1), pp. 115-129. https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.9
Type of publication	Conference item
Link to publisher's version	10.33178/scenario.14.1.9
Rights	© 2020, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2026-11-02 19:53:54
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/10217

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

ISSN 1649-8526
DOI https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.9
Scenario
Sprache • Kultur • Literatur
Volume 2020 · Issue 1
http://scenario.ucc.ie

KONFERENZBERICHT

Eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht [1]

What We Know and Don't Know About the Arts in L2 Teaching and Learning

Stefanie Giebert, Carola Surkamp & Andreas Wirag

1. https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.9

Dieser Beitrag stellt eine kommentierte Zusammenfassung der Podiumsdiskussion zu „Die Künste im Fremdsprachenunterricht" vor, die im Rahmen des *28. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) 2019 in Würzburg stattfand. Fünf Experten*innen, die sich mit dem Einsatz der Künste (Theater, Literatur, Film, Musik, Bildende Kunst und Tanz) in der Fremdsprachenlehre aus Sicht von Forschung und Unterrichtspraxis beschäftigen, diskutierten dort gemeinsam zentrale Fragen des Feldes (z.B. Welche Lernziele können über die Künste im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden? Wie können die Künste in die Lehrer*innenbildung einbezogen werden? Wie können die Künste in die Praxis in Schule und Unterricht integriert werden? usw.). Die Antworten der Experten*innen während der Diskussion werden – aus Gründen der besseren Lesbarkeit – gebündelt wiedergegeben und im Anschluss weiterführend kommentiert.

1 Warum eine Podiumsdiskussion zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht?

Nicht zuletzt aufgrund der Online-Fachzeitschrift *Scenario*, die seit 2007 die fachübergreifende Diskussion über dramapädagogisches Lehren und Lernen in den Fremdsprachen maßgeblich vorangetrieben hat, aber auch durch zahlreiche Forschungsaktivitäten in der fremdsprachlichen Literatur- und Filmdidaktik haben kunstorientierte Ansätze in der Fremdsprachendidaktik einen festen Platz. Allerdings führen sie immer noch eher ein Nischendasein: Versuche einer übergreifenden Einbindung der Künste – d.h. neben Theater, Literatur und Film auch von Musik, Bildender Kunst und Tanz – in den

Copyright © 2020 the author[s]. This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License.

Fremdsprachenunterricht gibt es bislang nur vereinzelt (vgl. z.B. Bernstein & Lerchner 2014; Gehring 2017; Mentz & Fleiner 2018). Viele Fragen sind daher noch offen, z.B. die nach möglichen Transfereffekten von den Künsten zum Fremdsprachenunterricht. Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Kulturellen Bildung weisen darauf hin, dass Musik, Tanz, Bildende Kunst und das Theater Einfluss auf die Persönlichkeitsentwicklung nehmen, und zwar insbesondere auf die Wahrnehmungs- und Empathiefähigkeit, auf die Kreativität und die emotionale Intelligenz (vgl. z.B. Rittelmeyer 2012).[2] Doch welche Rolle spielt dies für den Fremdsprachenunterricht? Und in welcher Weise können die Künste darüber hinaus einen spezifischen Beitrag zur Entwicklung, Innovation oder Diversifizierung des *fremdsprachlichen* Unterrichts leisten?

Während mögliche Schnittstellen zwischen den Künsten und dem Sprachenerwerb im angelsächsischen Raum bereits seit den 1990er Jahren in den Blick genommen werden (z.B. Deasy 2002), steht die Diskussion im Rahmen der Fremdsprachenforschung in Deutschland eher noch an ihrem Anfang (vgl., für erste Übersichtsarbeiten, Sambanis 2013; Bernstein & Lerchner 2014). Durchaus kontrovers diskutiert wird das Verhältnis von ästhetischem und sprachlichem Lernen bei der Beschäftigung mit den Künsten im Fremdsprachenunterricht (vgl. in Bezug auf die Theaterarbeit z.B. Passon 2015). In diesem Zusammenhang wird oft auch von einer ‚Instrumentalisierung' der Künste für fremdsprachliche Lehr- und Lernprozesse gesprochen, die durchaus kritisch gesehen wird. Ebenfalls nicht hinreichend geklärt ist das Verhältnis von rezeptiver und produktiver Arbeit mit den Künsten im Fremdsprachenunterricht: Impliziert die Integration der Künste, dass die Fremdsprachenlernenden auch selbst künstlerisch tätig werden, oder kann es auch ‚nur' um die Aufnahme, Verarbeitung und Auseinandersetzung mit den Künsten als Gegenständen im Fremdsprachenunterricht gehen?

Die regelmäßig stattfindenden Kongresse der *Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung* (DGFF) tragen zumindest punktuell dazu bei, Transfereffekte künstlerischer Verfahren im Bereich der Fremdsprachenvermittlung auszuloten. Der Schwerpunkt lag dabei in den letzten Jahren allerdings auf der Literaturdidaktik, zu der auf den Kongressen regelmäßig eine eigene Sektion angeboten wird, sowie auf der Dramapädagogik, die zumindest in thematisch fokussierten Arbeitsgruppen berücksichtigt wurde.[3] Darüber hinaus wurden die Künste im Rahmen der DGFF-Kongresse bislang nicht unter einem gemeinsamen thematischen Dach betrachtet. Da auch das Leitthema des DGFF-Kongresses im Jahr 2019 in Würzburg – „Sprachen, Kulturen, Identitäten: Umbrüche durch

[2] Zum Ansatz und Begriff der „Kulturellen Bildung" führt der *Kinder- und Jugendplan des Bundes* (2016) näher aus: „Angebote kultureller Bildung schaffen für junge Menschen aktive und rezeptive Zugänge zu ästhetischen, künstlerischen und kulturellen Ausdrucksformen, fördern ihre eigene ästhetisch-kulturelle Praxis und befähigen sie, sich die Welt über Kunst und Kultur differenziert zu erschließen sowie sich aktiv gesellschaftlich zu engagieren" (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2016: 813).

[3] Vgl., zur Ergebnisdarstellung einer solchen AG-Arbeit, z.B. die Ausgabe der *Scenario* IV/1 (Küppers & Surkamp 2010) oder den AG-Bericht zu Drama/Theater im Fremdsprachenunterricht – Fragen zur Implementierung (Giebert & Sharp 2017).

Digitalisierung?“ – nicht nahelegte, Wissenschaftler*innen und Lehrende, die sich mit den Künsten im Fremdsprachenunterricht beschäftigen, zu einer Diskussion aufzufordern, wollten wir mit einem Freien Format zum Thema Abhilfe schaffen. Neben den Sektionen, in denen Vorträge gehalten und anschließend diskutiert werden, sind die Freien Formate für andere Formen des Austauschs vorgesehen. Mit unserer Podiumsdiskussion sollte ein lebendiges Forum für einen multiperspektivischen Austausch über den Stand von Forschung und Lehre im Bereich der Künste im Fremdsprachenunterricht geschaffen werden. Vorrangiges Ziel war es, gemeinsam Potenziale, Einsatzmöglichkeiten für die Praxis sowie offene Fragen zu identifizieren, also darüber ins Gespräch zu kommen, was wir schon zum Thema wissen und was nicht – auch um Forschungsdesiderata für zukünftige Studien zu formulieren. Multiperspektivisch sollte der Austausch dabei insofern sein, als es unser Anliegen war, Vertreter*innen aus verschiedenen Fremdsprachendidaktiken, mit Schwerpunkten in verschiedenen Künsten und Tätigkeiten in unterschiedlichen Handlungskontexten des Fremdsprachenlehrens und -lernens an Schule, Hochschule und in der zweiten Phase der Lehrer*innenbildung in einer Diskussionsrunde zusammenzubringen.

1.1 Die Experten*innen der Podiumsdiskussion

An der Podiumsdiskussion beteiligt waren, in alphabetischer Reihenfolge, die folgenden Experten*innen für das Lehren und Lernen fremder Sprachen. Als erste Expertin nahm Prof. Dr. Camilla Badstübner-Kizik (CBK), Professorin mit dem Forschungsschwerpunkt Kultur- und Mediendidaktik am Institut für Angewandte Linguistik der Universität Poznań (Polen), an der Diskussion teil. Ein besonderer Fokus ihrer Arbeit im Bereich DaF/DaZ sind die Musik- und Bildkunst und Filmdidaktik sowie damit verbundene Möglichkeiten des sprachlichen und kulturellen Lernens (vgl. Badstübner-Kizik & Lay 2019). Als zweite Expertin konnten wir Dr. des. Alexandra Hensel (AH), LfbA im Lektorat DaF der Abteilung Interkulturelle Germanistik der Universität Göttingen, für unsere Runde gewinnen. Sie studierte Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis mit Schwerpunkt Theater, war in der Tanz- und Theaterszene aktiv und forscht aktuell zum performativ-ästhetischen Fremdsprachenunterricht (vgl. Hensel 2020; in Vorbereitung). Als Expertin für die Fächer Deutsch und v.a. Französisch wirkte drittens Andrea Knupfer (AK), Lehrkraft an den Beruflichen Schulen, an der Diskussion mit. Sie ist Fachberaterin für Deutsch und Französisch am Zentrum für Schulqualität und Lehrerbildung (ZSL) Baden-Württemberg und hat am Seminar für Ausbildung und Fortbildung der Lehrkräfte Stuttgart (Berufliche Schulen) einen Lehrauftrag in Fachdidaktik Französisch und Deutsch; darüber hinaus berät sie Schulen beim Aufbau von Theater-Angeboten (Knupfer & Pfister 2012, 2016). Vierter Experte in der Runde war Prof. Dr. Wolfgang Gehring (WG), Inhaber der Professur für Englische Fachdidaktik an der Universität Oldenburg. Ein Schwerpunkt seiner Arbeit ist die Entwicklung von Praxisaufgaben, die sich auf die Künste beziehen bzw. welche

die Künste für die Verfolgung fremdsprachlicher Lehr- und Lernziele nutzen (vgl. Gehring 2017). Schließlich konnten wir Prof. Dr. Michaela Sambanis (MS) begrüßen. Sie hat den Lehrstuhl für die Didaktik des Englischen an der Freien Universität Berlin inne und verbindet in ihrer Forschungstätigkeit Fremdsprachendidaktik, Dramapädagogik und Neurowissenschaften, wobei sie v.a. evidenzbasierte Wissensbestände berücksichtigt (vgl. Sambanis 2013).

1.2 Wiedergabe der Podiumsdiskussion bzw. Aufbau des Beitrags

In unserer Rolle als Organisator*innen der Diskussion hatten wir im Vorfeld einige Fragen vorbereitet, um die Diskussion über den Einsatz der Künste im Fremdsprachenunterricht anzuregen. Die Experten*innen konnten, nachdem eine Frage gestellt worden war, frei auf diese antworten und auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal auf diese Bezug nehmen. Dies führte dazu, dass – wie bei einer Diskussion üblich – z.T. an unterschiedlichen Stellen im Gespräch Bezüge zu derselben Frage aufkamen. Aus Gründen der besseren Lesbarkeit wird daher für diesen Beitrag eine direkte Frage-Antwort-Struktur angenommen, so dass die Redebeiträge der Podiumsdiskussion neu angeordnet erscheinen. Darüber hinaus werden die Antworten der Experten*innen i.d.R. als Paraphrasen wiedergegeben und teilweise, auch in Anbindung an die Forschungsliteratur, von uns weiterführend kommentiert. In Fällen, in denen uns der konkrete Wortlaut einer Aussage wichtig erscheint, wird direkt aus dem Transkript, das von der Podiumsdiskussion angefertigt wurde, zitiert. Alle Paraphrasen und Zitate sind mit dem Beleg „Autor*in Seite: Zeile“ versehen, um auf diese Weise die Urheberschaft aller Beiträge über das Transkript nachvollziehen zu können: „AK 3: 32“ steht z.B. für „Andrea Knupfer, Seite 3, Zeile 32 des Transkripts“.[4]

2 Diskutierte Fragen und Zusammenfassung der Antworten

Als **erste Frage** war in der Diskussion von Interesse, was **die spezifische Funktion der Künste im Fremdsprachenunterricht ist bzw. sein sollte.** Ergeben sich aus dem Einsatz der Künste besondere, ästhetisch orientierte Lernziele? Stellen die Künste eine Lehrmethode zur Verfolgung der genuinen Ziele des Fremdsprachenunterrichts dar, die v.a. punktuell zum Einsatz kommt? Oder sollte *Arts-Based Language Learning*, ähnlich wie z.B. das *Task-Based Language Learning*, als Ansatz bzw. *framework* für die Fremdsprachenlehre angesehen werden?

Als Antwort auf diese Frage ergab sich aus der Runde der Experten*innen, dass wir es im Hinblick auf die Verortung der Künste mit einer Vielzahl von Möglichkeiten zu tun haben („es ist sowohl als auch“; MS 12: 3-4; „es ist [. . .]

[4] Das Transkript zur Podiumsdiskussion kann bei Interesse über die Autor*innen des Beitrags bezogen werden.

nicht nur eins"; CBK 11: 24). Dies bedeutet, dass verschiedene Verortungen der Künste im Fremdsprachenunterricht sinnvoll und vorstellbar sind. So könnten die Künste im Sinne eines *Arts-Based Language Learning* durchaus als ein umfassender Ansatz oder *framework* für die Fremdsprachendidaktik angesehen werden – „eine Rahmenhandlung" (WG 10: 29), innerhalb derer die Lernenden sowohl fremdsprachliche als auch künstlerische Kompetenzen ausbilden bzw. erweitern (WG 10: 30-31, 11: 1). Daneben könnten die Künste aber auch einfach ‚nur' das Mittel bzw. die Methode der Fremdsprachenlehre darstellen, welche genutzt wird, um allgemeine fremdsprachendidaktische Ziele zu erreichen (also „ein ‚tool', um die Sprache zu vermitteln"; AK 12: 13). Die Künste könnten aber ebenfalls das Thema, also den Gegenstand des Unterrichts darstellen, über den bzw. anhand dessen das fremdsprachliche Lernen gestaltet wird (CBK 11: 14-15). Außerdem könnte, und dies gelte v.a. für die sprachlichen Künste wie Literatur, Theater und Film, das Künstlerische in der Sprache selbst verortet und somit zu einem weiteren Lernziel des Fremdsprachenunterrichts werden („das Ästhetische in der Sprache"; MS 12: 4). Allerdings erschien es den Experten*innen fraglich, ob es sich bei den Künsten selbst, d.h. bei den künstlerischen Tätigkeiten an sich, um ein Lernziel des Fremdsprachenunterrichts handeln sollte (CBK 11: 26). Aus fachdidaktischer Sicht ist dieser Einwand plausibel, da der Fremdsprachenunterricht das Ziel verfolgt, die kommunikativen Kompetenzen der Schüler*innen zu erweitern. Ein Ausbau der künstlerischen Fähigkeiten der Lernenden wäre dagegen z.B. Gegenstand bzw. Ziel des Kunstunterrichts.

Führt man die Antworten der Experten*innen zu dieser ersten Frage zusammen, so ergibt sich – nach Ansicht der Autor*innen – das spannende Desiderat einer weiteren Systematisierung dieser Überlegungen. So dürfte der Ausdruck ‚Künste' im *Arts-Based Language Learning*, je nachdem, ob diese als Lernziel, als Methode, als Inhalt oder als größerer Rahmen angesehen werden, eine unterschiedliche Bedeutung erhalten. Das Gleiche gilt für das ‚Lernen' in einem auf den Künsten basierenden Fremdsprachenunterricht, das ein Lernen *über* die Künste (als Inhalt bzw. Gegenstand), ein Lernen *durch* die Künste (als Methode), ein Lernen *innerhalb* der Künste (als *framework*) oder ein Lernen *für* die Künste (als eigenes Lernziel) bedeuten kann. Einen Ausgangspunkt für eine solche Systematisierung bieten Klepacki und Zirfas (2013), die eine ähnliche Unterscheidung für die Theaterarbeit vorgeschlagen haben. So führen die Autoren in ihrem Buch *Theatrale Didaktik* aus, „dass man didaktisch gesehen Theater jeweils so in einen Unterrichtsgegenstand transformieren kann, dass sich drei [. . .] Lernfelder eröffnen lassen, nämlich zunächst Lernen *über* Theater, Lernen *für bzw. zum* Theater und Lernen *im* Theater" (ebd., 111). Hieran ließe sich die Frage anschließen, ob, wie und mit welchem Gewinn dieses theaterspezifische Modell auch auf andere Künste im Fremdsprachenunterricht übertragen werden könnte.

Die **zweite Frage**, die mit den Experten*innen diskutiert wurde, war die nach den spezifischen **Lernzielen, die im Fremdsprachenunterricht über den Einsatz der Künste erreicht bzw. verfolgt werden können**. Die Ziele,

die von den Experten*innen genannt wurden, waren zunächst die zentralen Kompetenzen für den Fremdsprachenunterricht, wie die Lese-, die Schreib- und die Sprechkompetenz (MS 18: 13). Ein weiteres fremdsprachliches Kompetenzziel, das diskutiert wurde, war die „ästhetische Diskursfähigkeit" (AH 13: 32, 14: 1). Hierunter wird u.a. die Fähigkeit verstanden, mit anderen Lernenden in der Fremdsprache in einen Austausch über eigene ästhetische Erfahrungen zu kommen. Daneben wurde, einem weiten Kompetenzbegriff folgend, die Motivation zum Fremdsprachenerwerb hervorgehoben, die durch den Einbezug der Künste gestärkt werden könne. Hierzu berichtete Andrea Knupfer von einer Kollegin, die in ihrem Französischunterricht regelmäßig Bilder und Collagen anfertigen lässt: „die [Schüler*innen] sind freiwillig nachmittags in den Unterricht gekommen, weil sie wussten, bei Frau K. [...] durften sie sich künstlerisch entfalten" (AK 16: 25-27).

Darüber hinaus wurden Fähigkeiten genannt, die nicht direkt fremdsprachliche Kompetenzen betreffen, sondern grundlegendere Aspekte der Persönlichkeit, die für einen erfolgreichen Fremdsprachenerwerb allerdings auch wichtig sind („es bleibt unterschwellig unter dem sprachlichen [...] Lernen"; CBK 14: 17-18). So könnten die Künste z.B. „Aufmerksamkeit", „Wahrnehmungsfähigkeit" (CBK 14: 15), „Selbstbewusstsein", „Ich-Stärke" (WG 18: 30) und „Empathie" (AH 14: 7) bei den Lernenden fördern. Schließlich wurde erörtert, ob durch die Künste, neben ihrer Wirkung für fremdsprachendidaktische Ziele, auch allgemeinpädagogische Anliegen im Fremdsprachenunterricht verfolgt werden können. Dabei wurde die – fächerübergreifend zu fördernde – kulturelle Bildung der Schüler*innen hervorgehoben, d.h. die Fähigkeit zur Rezeption und Produktion von künstlerischen Formaten (WG 15: 17-23). Darüber hinaus könnten die Künste in besonderer Weise mit der Möglichkeit des außerschulischen Lernens verbunden werden. Hier könnten z.B. Theater, Museen, Ausstellungen und Bibliotheken gemeinsam mit den Schüler*innen besucht werden (WG 15: 24-27).

Als ein Fazit auf die Frage nach den Lernzielen eines auf den Künsten basierenden Fremdsprachenunterrichts wurde hervorgehoben, dass mehrere Kompetenzziele über das *Arts-Based Language Learning* parallel verfolgt werden können („Das funktioniert ja wunderbar zusammen"; AH 17: 13). Diesen Umstand erläuterte Camilla Badstübner-Kizik am Beispiel der Filmkunst, die parallel zur Einlösung verschiedener Unterrichtsziele genutzt werden könne (CBK 19: 14-21):

> [W]enn ‚Film' als Thema eine Rolle spielt, dann lässt sich damit perfekt der Fremdsprachenunterricht machen [...]. Es gibt dann ganz viele Zugriffe [...], sehr viele Aktivitäten, die man sonst im Fremdsprachenunterricht ja sowieso braucht, die können auf ganz natürliche Weise rund um solche künstlerischen Impulse entstehen und genutzt werden.

In gleicher Weise berichtet Michaela Sambanis von ihren Studierenden der Universität Berlin, die in einer Reflexion über Theater im Englischunterricht das Folgende resümieren: „eigentlich [...] haben wir es total gut, weil wir

können all das [d.h. Theateraktivitäten] machen, diese ganz spannenden Dinge und dabei passiert ja die Sprache sowieso“ (MS 17: 27-29). Interessanterweise wird die Annahme, dass der Einbezug der Künste eine Vielzahl von Lernzielen parallel unterstützen kann, auch durch größere, internationale Studien der *Arts in Education* aufgegriffen. So bemerkt z.B. Fiske (1999: 12) in *The Impact of the Arts on Learning* das Folgende:

> While learning in other disciplines may often focus on development [*sic*] of a single skill or talent, the arts regularly engage multiple skills and abilities. Engagement in the arts – whether the visual arts, dance, music, theatre or other disciplines – nurtures the development of cognitive, social, and personal competencies.

Auch an dieser Stelle wäre nach Ansicht der Autor*innen eine weitere Systematisierung der fremdsprachlichen, künstlerischen und personal-sozialen Lernziele, die durch *Arts-Based Language Learning* verfolgt werden können, ein lohnenswertes Ziel für die Forschung.

Als **dritte Frage** wurde **die Integration der Künste in die Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrenden** diskutiert. Die Expert*innenrunde war sich hier relativ einig, dass eine „Verbindung zwischen Fremdsprachendidaktik und den Künsten naheliegend, vielleicht sogar notwendig“ (MS 5: 25) sei, v.a. in Hinsicht auf die Bedeutung von Kreativität als Schlüsselkompetenz (MS 5: 26). Die kunstbezogenen Methoden gehörten als ein Zugang zur Fremdsprache „absolut“ (AK 22: 24) in die Lehrer*innenbildung – gegebenenfalls sei die Einbindung der Künste in den Unterricht aber auch, etwa im Rahmen des aus dem anglophonen Raum bekannten *drama in education*-Ansatzes, für andere Fächer wie Geschichte oder Mathematik denkbar (AK 22: 25-27).[5]

Michaela Sambanis und Andrea Knupfer betonten, dass für junge Lehrkräfte das eigene Erleben künstlerischer Ansätze und Methoden im Unterricht während ihrer Ausbildung besonders wichtig sei. Sie sollten selbst diese „besonderen Lernerlebnisse“ (MS 6: 10) haben, um „Mut und Ideen zum Einsatz von künstlerischen Verfahren“ (MS 6: 12) zu gewinnen. Die Wortwahl „Mut“ (MS 6: 12) bzw. „jetzt traut euch doch“ (AK 23: 13) spricht für den immer noch eher nicht etablierten Status der Künste im Fremdsprachenunterricht, was auch Wolfgang Gehring bestätigte. Lehrkräfte in Ausbildung würden dazu eingeladen, sich auszuprobieren, da biete es sich an, auch „mit der Kunst zu *experimentieren*“ (WG 8: 20-21; eigene Hervorhebung). Eine mögliche Erklärung für eine so vorsichtige Annäherung an die Künste mag darin liegen, dass „die Reaktionen und Ergebnisse und auch die Erfahrungen [. . .] natürlich nicht alle positiv“ (WG 8: 22) seien. Aber zum einen lernten Studierende überhaupt diese Zugänge kennen und zum anderen lernten sie Möglichkeiten kennen, wie man sich verbessere, so Gehring (WG 8: 24).

[5] O’Neill und Lambert (1982: 11) führen dazu hilfreich aus: „Drama in education is a mode of learning. Through the pupils’ active identification with imagined roles and situations in drama, they can learn to explore issues, events and relationships.“ Der Ansatz wurde in Großbritannien in den 1960er und 70er Jahren von Dorothy Heathcote und Gavin Bolton, in den USA u.a. durch Viola Spolin geprägt.

Auf eine andere Facette, um künstlerische Ansätze in die Lehrer*innenbildung einzubringen, wies Andrea Knupfer hin. So sei schließlich „auch Unterricht ein ästhetisches Produkt" (AK 22: 29). Hier hob sie einerseits die Dramaturgie einer Unterrichtsstunde hervor, andererseits die Theatralität des Klassenraums, in dem Lehrende und Lernende agieren. Diesen könnten Lehrende auch während ihres ganz ‚normalen' Unterrichts bewusst gestalten – genannt wurde hier der Einsatz von Licht, man denke aber auch z.B. an Stimme oder Raumnutzung, d.h. wo sich eine Lehrkraft während des Unterrichts im Raum positioniert. So könne eine Lehrkraft durch eine Schulung in künstlerischen Verfahren auch in den nicht kunstbezogenen Unterricht „Mittel mitnehmen" (AK 23: 11), um den eigenen Unterricht zu gestalten.

Insgesamt war die Grundhaltung zur Integration künstlerischer Ansätze in die Lehrer*innenbildung also positiv, jedoch würden die Expert*innen verschiedene Anforderungen an Fremdsprachenlehrende stellen, die mit künstlerischen Methoden arbeiten wollen, woraus sich wiederum Implikationen für die Ausbildung der Lehrer*innen ergeben. Ein Punkt, bei dem es unterschiedliche Ansichten gab, war die Fähigkeit zur Unterrichtsstrukturierung, um künstlerische Verfahren im vorgegebenen Zeitraum einer Unterrichtsstunde von 45 oder 90 Minuten einsetzen zu können. Alexandra Hensel betonte hier die Bedeutung einer detaillierten Planung: „Man muss viel strukturieren, moderieren, vororganisieren" (AH 17: 23-24). Obwohl Wolfgang Gehring dieser Aussage grundsätzlich zustimmte („es hat sehr viel mit der Phasierung des Unterrichts zu tun"; WG 18: 15-16), argumentierte er auch, es solle ein Ziel sein, dass dieser Einbezug der Künste „Teil eines Alltagsunterrichts wird" (WG 19: 8). Es erfordere daher „keine große Vorbereitung, man muss das nur einschulen" (WG 19: 3-4) und könne die Künste dann ganz natürlich in den Stundenablauf einbinden. Als Beispiel wurde hier eine niedrigschwellige Inszenierung fremdsprachlicher Dialoge genannt.[6] Dies widerspricht zwar den Äußerungen von Alexandra Hensel („vororganisieren"; AH 17: 24), zeigt aber auch die Bandbreite der Meinungen. Ein anderes Thema sprach Camilla Badstübner-Kizik an, die darauf hinwies, dass weder Lehrende noch Lernende unbedingt selbst gestalterisch tätig werden müssten (CBK 19: 12-13). Das Medium Film sei hier ein gutes Beispiel, weil nicht zwangsläufig Filme gedreht werden müssten, sondern sprachliche Aktivitäten, wie etwa das Schreiben einer Kritik, auch anhand von Filmen durchgeführt werden könnten. Es erscheint daher aus Sicht der Autor*innen wünschenswert, wenn Lehrende in ihrer Ausbildung die ganze Bandbreite einer Integration der Künste – also sowohl gestalterische als auch analytische Annäherungen – kennenlernten.

Ein gewisser Dissens herrschte hinsichtlich des *all purpose*-Charakters der Künste im Unterricht. Es wurde mehrfach problematisiert, ob man damit wirklich

[6] Wolfang Gehring führt hier ein Beispiel an: „immer, und ich betone, immer, wenn in irgendeiner Form eine dialogische Situation sich aufgetan hat oder wenn ein bestimmter Sprechakt, wie Argumentieren, oder Überzeugen zur Sprache kam, [...] dann sind die Schüler von sich aus auf diese [permanent in einer Klassenzimmerecke aufgebaute] Bühne und haben das dann dramaturgisch umgesetzt" (WG 18: 20-24).

‚alles' vermitteln könne oder ob Lernziel und Methode nicht noch sorgfältiger aufeinander abgestimmt werden müssten. Außerdem stellte sich die Frage, wie Lehrende dann darauf vorbereitet werden sollten. So berichtete z.B. Michaela Sambanis vom Aha-Erlebnis ihrer Studierenden, die realisierten, wie leicht sich fremdsprachendidaktische Ziele (vermeintlich?) in den dramapädagogischen Unterricht integrieren ließen („[I]ch muss bestimmte Wörter gelehrt haben oder so – und wenn man das clever durchdenkt, kann man das alles machen"; MS 17: 30-18: 1). Es scheint aber, dass Studierende hier auch gelegentlich über das Ziel hinausschießen und Kunstwerke in ein fremdsprachendidaktisches Aufgabenformat zwingen, das der Situation oder dem Werk unangemessen ist. So gab eine Zuhörerin in der nachfolgenden Diskussion zu bedenken, dass Studierende zu schnell „eine Übungstypologie, die einen zum Ziel führt" (W1, 28: 13-14), im Kopf hätten, die in manchen Situationen – etwa Museumsbesuchen, bei denen ggf. eher die ästhetische Erfahrung im Mittelpunkt stehen sollte – nicht angemessen sei. Es ergibt sich hieraus für die Autor*innen, dass die Lehrer*innenbildung also auch dafür sensibilisieren sollte, dass mit den Künsten nicht immer alles erreicht werden kann oder sollte und dass für die Nutzung künstlerischer Methoden situativ immer wieder neu überlegt werden muss, wann ihr Einbezug für fremdsprachliche Zwecke angemessen ist und wann z.B. eher die ästhetisch-kulturelle Komponente betont werden sollte.

Soweit also die Integration der Künste in die Aus- und Fortbildung der Lehrer*innen – **Welche Möglichkeiten ergeben sich nun, als vierte Frage, für eine Einbindung der Künste in die tatsächliche Praxis in Schule und Unterricht?** Zum derzeitigen Stand der Integration künstlerischer Ansätze in die schulische Praxis berichtete Andrea Knupfer beispielsweise, dass sie am Lehrerseminar für Berufliche Schulen selbst Kurse in Szenischen Verfahren für Referendar*innen der Fächer Deutsch und Französisch durchführt (AK 9: 13). Sie wies zudem auf die Theaterakademie Bad Rotenfels für Musik und Darstellende Kunst hin, wo Kurse zu Kleinmethoden der Dramapädagogik als Lehrerfortbildungen angeboten werden, also kurze dramapädagogische Formen für die Anwendung im „kleinen, engen Klassenzimmer" (AK 22: 14).[7] Darüber hinaus empfahl Alexandra Hensel Lehrenden grundsätzlich, Theaterkurse zu besuchen, um selbst Begeisterung für die Methode zu erleben, während Wolfgang Gehring Lehrkräften mit geringem Zeitbudget riet, sich Hilfe ‚von außen' zu holen und z.B. Künstler*innen in das Klassenzimmer einzuladen (WG 21: 16-17). Andrea Knupfer verwies hier ergänzend auf die sog. ‚Theaterlehrer' in Baden-Württemberg, die ebenfalls in den Unterricht eingeladen werden können (AK 22: 10).

Die Frage der Einbindung der Künste in die Schulpraxis kann jedoch kaum diskutiert werden, ohne, **als fünfte Frage, einen Blick in Bildungs- und Lehrpläne der Schulen zu werfen**. Hierzu stellte die Expert*innenrunde fest, dass zwar auf Bundesebene Empfehlungen zur Kulturellen Bildung in

[7] Solche Angebote sind natürlich nicht auf Baden-Württemberg beschränkt (vgl. Bundesakademie für Kulturelle Bildung Wolfenbüttel, Akademie der Kulturellen Bildung in Remscheid, usw.).

Schulen existieren, die Lehrpläne in den Bundesländern aber das Thema eher nicht berühren. So hat die Kultusministerkonferenz 2007 (in neuer Fassung 2013) ein Papier zur Kulturellen Bildung herausgebracht, das kunstbezogene Kompetenzen beinhaltet. Das Papier empfiehlt die fächerübergreifende Einbindung der Künste (KMK 2013: 5), die Einbindung von Künstler*innen in den Unterricht (d.h. Künstler*innen sollen eine „spezifisch künstlerische Arbeits- und Wirkungsweise in die Schule einbringen und in ihrer Differenz zum Schulunterricht als Bereicherung wirken"; KMK 2013: 5) und fordert „eine gemeinsame berufsbegleitende Fortbildung von schulischen und außerschulischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern sowie von Künstlerinnen und Künstlern" (KMK 2013: 7). Leider seien diese Inhalte „in den Lehrplänen, die ja doch mehr den europäischen Rahmen so umsetzen, [. . .] deutlich verloren" (WG 15: 29).[8] Gleichzeitig kann auf den Bildungsplan der allgemeinbildenden Schulen in Baden-Württemberg von 2016 hingewiesen werden, „wo die Kompetenzen auch richtig ausformuliert werden, in Teilkompetenzen gegliedert sind und so natürlich das Theater drin vorkommt" (AK 16: 7-9). Hier existiert für das Fach Deutsch beispielsweise ein Kompetenzraster, das unter dem Oberbegriff „Spielerisch Sprechen" verschiedene dramapädagogische Verfahren enthält.[9]

Wenn Baden-Württemberg von den Expert*innen als eine der „Ausnahmen" (AK 15: 30) gesehen wird, stellt sich die Frage, weswegen künstlerische Ansätze in den Lehrplänen noch nicht weiter verbreitet sind. Als ein mögliches Hindernis, das die Integration von künstlerischen Ansätzen in die Bildungspläne erschwert, kristallisierte sich die schulische Überprüfbarkeit bestimmter, mit den Künsten verbundener Kompetenzen heraus. Daher wurde, **als sechste Frage, die Abprüfbarkeit von Kompetenzen, die durch kunstbezogene Verfahren im Fremdsprachenunterricht gefördert werden können**, diskutiert. Camilla Badstübner-Kizik bemerkte dazu: „ästhetisches Bewusstsein oder Reflexionsvermögen [. . .] [I]ch glaube auch nicht, dass so etwas tatsächlich abprüfbar wäre" (CBK 11: 26-27). Auch bestünde, so eine Beobachtung von Alexandra Hensel, häufig Skepsis gegenüber einer Überprüfbarkeit von Leistung aufseiten der künstlerischen Fachleute. Hier nennt sie Theaterpädagog*innen, die Theater als offenen Prozess wahrnähmen, an den man keine genormten Anforderungen stellen könne, im Sinne von „das und das muss jetzt erfüllt werden" (AH 14: 6).[10] Anders verhält es sich offenbar mit Präsentationskompetenzen, die auch

[8] Also die von der KMK formulierten Ziele: Lernende an die Künste heranführen, kunstschaffend in irgendeiner Form zu sein, die Techniken zu erkennen, mit denen Kunstschaffende Kunst herstellen und Lernorte, auch öffentliche Räume, zu nutzen, in denen Kunst vorhanden ist"(vgl. WG 15: 10-27).

[9] Beispiel Klassenstufe 5/6 aus dem Kompetenzraster für Deutsch des Bildungsplans Baden-Württemberg 2016: „Ich kann Standbilder bauen und besprechen. / Ich kann Erlebnisse und Haltungen szenisch darstellen. / Ich kann eine Gesprächssituation im Spiel dialogisch ausgestalten. / Ich kann Techniken der Figurencharakterisierung im szenischen Spiel anwenden. / Ich kann einen Erzähltext in eine Spielvorlage umwandeln und diese aufführen. / Ich kann einen literarischen Text mit Hilfe des szenischen Spiels erschließen und deuten" (Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg 2016).

[10] Hier wäre zu fragen: Wie steht es mit der Abprüfbarkeit von Kompetenzen im Fach Darstellendes Spiel? Denn an dieser Stelle werden konkrete Anforderungen an die ästhetischen

durch performative Methoden geschult würden: „es muss jeder präsentieren und das wird dann entweder gefilmt oder aufgenommen und dann [...] evaluiert“ (AK 12: 22-24).

Als weiterer Punkt wurde genannt, dass Lehrkräfte in ihrer Ausbildung eher selten in der Bewertung künstlerischer Produkte geschult würden und den Lernenden so auch keine Erfolgskriterien vermitteln könnten. So äußerte Wolfgang Gehring mit Bezug auf kreative Aufgabenstellungen, diese würden „oftmals ohne konkrete Guidelines“ (WG 13: 20) für die Schüler*innen erteilt, da dies viel Vorwissen erfordere, das jungen Lehrkräften z.T. fehle. Die Integration künstlerischer Verfahren in die fremdsprachliche Lehrer*innenbildung erscheint den Autor*innen daher umso wichtiger.

Die Frage einer Überprüfbarkeit von Kompetenzen führt mehr oder weniger direkt zur Wirksamkeitsdebatte und damit zur **letzten Frage**, die durch die Runde diskutiert wurde: **Welche empirischen Befunde liegen vor, die einen Einsatz der Künste im Fremdsprachenunterricht – neben seiner theoretischen Plausibilität und dem Erfahrungswissen vieler Praktiker*innen – rechtfertigen?** Michaela Sambanis ging mit Bezug auf ihre Forschung auf neurowissenschaftliche Studien ein, in denen gezeigt wurde, dass bei kreativen Aufgaben u.a. mit den „sehr wertvollen Frontalhirnregionen“ (MS 14: 25) mit spezifischen Aktivierungsmustern (MS 14: 28) gearbeitet würde. Dies sei aus lerntheoretischer Sicht sehr vielversprechend, denn hier würden „die sogenannten Exekutivfunktionen [...] geschult und von denen wissen wir, dass sie den allergrößten Einfluss haben auf Bildungserfolg und Lebenserfolg“ (MS 14: 30-32).[11] Empirische Evidenz liegt des Weiteren dahingehend vor, dass körperliches und emotionales Erleben, wie es z.B. bei der Einbindung von Theatermethoden in den Fremdsprachenunterricht ermöglicht wird, die Verarbeitung von Wissen beeinflusst: Durch die situative Einbettung des Lernstoffs sowie die Anregung von Emotionen und Kreativität im dramapädagogischen Spiel wird das episodische Gedächtnis einbezogen; das Erlebnis des Sprachenlernens selbst wird also mit abgespeichert, was bei positivem Erleben die Verstehens- und Erinnerungsleistung erhöht (vgl. Sambanis 2013: 30). Da sich dieses Gebiet jedoch gerade erst entwickele und für die Wirksamkeit künstlerischer Verfahren im Fremdsprachenunterricht noch nicht viel evidenzbasiertes Wissen vorläge, seien „alle hier aufgerufen, bitte teilzunehmen, an diesem Forschungsprogramm, in Zukunft“ (MS 25: 20-21).

3 Fazit

Mit unserer Podiumsdiskussion – und im Anschluss auch mit deren Dokumentation, wie wir sie hier vorgenommen haben – möchten wir einen Beitrag

Produkte der Theaterarbeit gestellt.

[11] Unter „Exekutivfunktionen“ versteht man „Funktionen, die kognitive Verarbeitung steuern, bspw. den Wechsel von einer Form der Aufgabenbearbeitung zu einer anderen (Aufgabenwechsel, *task shift*), die Hemmung dominanter, aber nicht aufgabenangemessener Reaktionen oder die Koordination mehrerer kogn[itiver] Funktionen bei der Mehrfachtätigkeit“ (Heuer 2020).

dazu leisten, den Fachdiskurs zur Rolle und zu den Potenzialen der Künste im Fremdsprachenunterricht stetig fortzuführen sowie den Brückenbau zwischen den Künsten und dem Fremdsprachenunterricht weiter voranzutreiben. Besonders dringend scheinen uns im Hinblick auf die Forschung derzeit weitere empirische Studien zur Wirksamkeit des Theater-, Literatur-, Film-, Musik-, Bild- und Tanzeinsatzes im Fremdsprachenunterricht. Darauf aufbauend sollten Lehrkonzepte und konkrete Vorschläge für die Unterrichtspraxis in den einzelnen fremdsprachlichen Fächern auf schulischer Ebene ebenso wie auf Hochschulebene (weiter)entwickelt und begleitend evaluiert werden. Ein drittes Desiderat ist aus unserer Sicht eine (noch) stärkere Einbindung der Künste in die Lehrer*innenbildung – und dies nicht nur, um bei zukünftigen Fremdsprachenlehrenden Methodenkompetenzen auszubilden, sondern auch, um ihnen anhand kreativer Verfahren die Reflexion der eigenen Lehrer*innenrolle und, beispielsweise durch die Integration von aus dem Theater entlehnten Methoden, das Ausprobieren von Handlungsalternativen zu ermöglichen (vgl. Haack 2018).

Im Rahmen unseres Freien Formats auf dem DGFF-Kongress konnten wir in allen drei Bereichen – also im Hinblick auf Forschung, Unterrichtspraxis und Lehrer*innenbildung – auch dadurch noch weiter diskutieren, dass an die Podiumsdiskussion eine *Young-Academics*-Session anschloss, innerhalb derer aktuelle Forschungs- und Lehrprojekte vorgestellt und teilweise auch gemeinsam ausprobiert wurden. Das Spektrum reichte dabei von einem Auftritt zur Verbindung von Literatur, kreativem Schreiben und Slam Poetry (vgl. Bernstein 2018), der Präsentation von Möglichkeiten szenischen Arbeitens in sprachpraktischen Kursen an der Universität (vgl. Sharp 2019) bzw. spezifischer bei der Grammatikarbeit (vgl. Bryant & Rummel 2015) über die Vorstellung von Methoden der Kunstdidaktik für den Fremdsprachenunterricht (vgl. Alfes, in Vorbereitung) bis hin zu empirischen Studien über das motivationsfördernde Potenzial dramapädagogischer Sprachlehrmethoden (vgl. Göksel 2019) sowie die Wirkungsweise von Musik auf die Aussprache und die Wortschatzarbeit (vgl. Uhl 2018). Auch neuartige Tanz- und Musikmethoden für den Englischunterricht der Primarstufe sowie für die Spracharbeit generell wurden vorgeführt (vgl. Smieja & Martin 2018; Engelhart 2017, 2019). Es tut sich also viel in Forschung und Lehre zu den Künsten im Fremdsprachenunterricht und wir hoffen, dass dieser Beitrag mit dazu anregen kann, identifizierte Forschungs- und Ausbildungslücken in den kommenden Jahren durch weitere Studien und innovative Lehr-Lern-Formate zu schließen.

Bibliografie

Alfes, Luisa (in Vorbereitung): "A Photo of Us Nigerians" – Learning with Nigerian Comics in the Foreign Language Classroom. In: Matz, Frauke; Stein, Mark & Stierstorfer, Klaus (Hrsg.): *Reading Nigeria*. Tübingen: Narr

Badstübner-Kizik, Camilla & Lay, Tristan (Hrsg.) (2019): *Bildende Künste im Fremdsprachenunterricht*. *Themenheft der Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht* 24/2

Bernstein, Nils (2018): Ludische Wege zu hochschulrelevanten Zielen – Optimierte Aussprache und Präsentationstechniken durch gerappte und selbst verfasste kreative Texte. In: *Scenario* XII/2, 91-93

Bernstein, Nils & Lerchner, Charlotte (Hrsg.) (2014): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht: Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen: Universitätsverlag, doi:10.17875/gup2014-775

Bryant, Doreen & Rummel, Sophie C. (2015): Nachhaltige dramapädagogische Sprachförderung für Grundschulkinder mit DaZ. Ein durchgängiges Förderkonzept: Vom außerschulischen Feriencamp zur fachsensiblen Sprachförderung in schulischer Theater-AG. In: *Scenario* IX/2, 4-32

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2016): *Richtlinie über die Gewährung von Zuschüssen und Leistungen zur Förderung der Kinder- und Jugendhilfe durch den Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP)*. https://www.bmfsfj.de/blob/111964/2f7ae557daa0d2d8fe78f8a3f9569f21/richtlinien-kjp-2017-data.pdf [letzter Zugriff 3. April 2020]

Deasy, Richard J. (Hrsg.) (2002): *Critical Links. Learning in the Arts and Student Academic and Social Development*. Washington, DC: Arts Education Partnership

Engelhart, Bernd (2017): *Art and Music in the English Classroom. A Coursebook for Students and Lecturers*. Trier: WVT

Engelhart, Bernd (2019): Dancing Participles and Phrasals. Contemporary Lexico-Grammar. In: *Praxis Fremdsprachenunterricht Englisch* 5, 12-15

Fiske, Edward (1999): Executive Summary. In: Fiske, Edward (Hrsg.): *Champions of Change. The Impact of the Arts on Learning*. Washington, DC: Arts Education Partnership, 10-15

Gehring, Wolfgang (2017): *Mit den Künsten Englisch unterrichten*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt

Giebert, Stefanie & Sharp, Jonathan (2017): Drama / Theater im Fremdsprachenunterricht – Fragen zur Implementierung. In: Appel, Joachim; Jeuk, Stefan & Mertens, Jürgen (Hrsg.): *Sprachen Lehren. 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Fremdsprachenforschung in Ludwigsburg. 30. September 2015 – 3. Oktober 2015. Kongressband*. Baltmannsweiler: Schneider Hohengehren, 319-322

Göksel, Eva (2019): Playing with Possibilities. Drama and Core French in the Montessori Elementary Classroom in British Columbia, Canada. In: *Scenario* XIII/1, 5-20, doi:10.33178/scenario.13.1.1

Haack, Adrian (2018): *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Wiesbaden: Metzler, doi:10.1007/978-3-658-19951-7

Hensel, Alexandra (2020): *Fremdsprachenunterricht als Ereignis. Zur Fundierung einer performativ-ästhetischen Praxis*. Berlin: Schibri

Heuer, Herbert (2020): Exekutive Funktionen. In: Wirtz, Markus (Hrsg.): *Dorsch – Lexikon der Psychologie*. https://portal.hogrefe.com/dorsch/exekutive-funktionen/ [letzter Zugriff 3. April 2020]

Klepacki, Leopold & Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim: Juventa

Knupfer, Andrea & Pfister, Judith (2012): All the world is stage (Shakespeare). Theaterpädagogik in Schule und Seminar. In: *Seminarnachrichten. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Stuttgart* 2/2012, 8-10

Knupfer, Andrea & Pfister, Judith (2016): Dramapädagogik im Kontext neuer schulischer Herausforderungen – Impulse zum konstruktiven Umgang mit Vielfalt. In: *Seminarnachrichten. Staatliches Seminar für Didaktik und Lehrerbildung (Berufliche Schulen) Stuttgart* 2/2016, 11-13

Küppers, Almut & Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht. Themenheft der Scenario: Journal for Drama and Theatre in Foreign and Second Language Education* IV/1

Konferenz der Kultusminister der Länder / KMK (2013): *Empfehlung der Kultusministerkonferenz zur kulturellen Kinder- und Jugendbildung.* https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Themen/Kultur/2007_02_01-Empfehlung-Kulturelle_Bildung.pdf [letzter Zugriff 3. April 2020]

Landesinstitut für Schulentwicklung Baden-Württemberg (2016): *Deutsch. Kompetenzraster zum gemeinsamen Bildungsplan 2016 Sek I – Klassen 5/6.* https://www.schule-bw.de/themen-und-impulse/individuelles-lernen-und-individuelle-foerderung/allgemein-bildende-schulen/kompetenzraster-2016/deutsch/_kor_lf__14.pdf [letzter Zugriff 3. April 2020]

Mentz, Olivier & Fleiner, Micha (Hrsg.) (2018): *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Berlin: LIT

O'Neill, Cecily & Lambert, Alan (1982): *Drama Structures. A Practical Handbook for Teachers.* London: Hutchinson

Passon, Jenny (2015): Auf dem Weg zur performativen Fremdsprachenkompetenz. Eine Darstellung theater- und dramapädagogischer Ansätze. In: Hallet, Wolfgang & Surkamp, Carola (Hrsg.): *Handbuch Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht*. Trier: WVT, 69-88

Rittelmeyer, Christian (2012): *Warum und wozu ästhetische Bildung? Über Transferwirkungen künstlerischer Tätigkeit. Ein Forschungsüberblick.* Oberhausen: Athena, doi:10.3278/6006300w

Sambanis, Michaela (2013): *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr

Sharp, Jonathan (2019): "... the good we oft might win, by fearing to attempt". Performative Pedagogy with Shakespeare in University ELT. In: Ruisz, Dorottya; Rauschert, Petra & Thaler, Engelbert (Hrsg.): *Living Language Teaching. Lehrwerke und Unterrichtsmaterialien im Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Narr, 63-79

Smieja, Birgit & Martin, Isabel (2018): "Let's Dance!" Lernen macht Spaß! Fremdsprachenlernen mit Modern Square Dance. In: Smieja, Birgit & Weyrauch, Oliver (Hrsg.): *Fächerübergreifender Grundschulunterricht. Beiträge aus Theorie und Praxis.* Berlin: Lang, 231-250, doi:10.3726/b15061

Uhl, Oriana (2018): Emotionen und Musik im Fremdsprachenunterricht. In: Böttger, Heiner & Sambanis, Michaela (Hrsg.): *Focus on Evidence II – Netzwerke zwischen Fremdsprachendidaktik und Neurowissenschaften*. Tübingen: Narr, 257-264