

Title	Performative Zugänge zum Deutschunterricht: Einleitung zur Sonderausgabe; Performative approaches to teaching German. Introduction to the special issue
Authors	Miladinović, Dragan; Tureček, Martina
Publication date	31/12/2023
Original Citation	Miladinović, D. and Tureček, M. (2023) 'Performative Zugänge zum Deutschunterricht: Einleitung zur Sonderausgabe', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 17(2), pp. 1-16. doi: https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.1
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.17.2.1
Rights	© 2023, 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	2026-09-25 01:58:53
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/15459

Performative Zugänge zum Deutschunterricht

Einleitung zur Sonderausgabe

Dragan Miladinović & Martina Tureček

Diese Einleitung zur Sonderausgabe von Scenario bietet einen Einblick in die Arbeit der Sektion D.5 Theatrale und performative Formen des ästhetischen Lernens im Rahmen der internationalen Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT) an der Universität Wien im August 2022. Im Beitrag wird zunächst die Sektionsarbeit zusammengefasst. Daran anknüpfend wird die aktuelle Fachdiskussion hinsichtlich des terminologischen Trends, performativ als Schirmbegriff für theater- und dramapädagogisches Arbeiten zu verwenden, näher in den Blick genommen. Der Artikel schließt mit einer kurzen Beschreibung der Beiträge der Sonderausgabe.

1 Einleitung

Vom 15. bis 20. August 2022 fand an der Universität Wien die *Internationale Tagung der Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer (IDT)* statt, die ursprünglich für 2021 geplant war und pandemiebedingt auf 2022 verschoben wurde. Dank zahlreicher Überlegungen hinsichtlich der Durchführung und der Möglichkeit, sowohl vor Ort als auch online teilzunehmen, wurde die Konferenz schließlich von rund 2.750 Teilnehmer:innen aus 110 Ländern besucht. Auch in der Sektion *D.5 Theatrale und performative Formen des ästhetischen Lernens*, eingegliedert im Sektionsfeld *Ästhetisches Lernen* und mit dem Ziel „sich mit theatralen und performativen Formen ästhetischen Lehrens und Lernens und der Verbindung zum Sprachenlernen [zu beschäftigen]“ (IDT, o. D.), war der Andrang groß. Dieses Interesse nehmen wir zum Anlass, um ausgewählte Beiträge in dieser Sonderausgabe von *Scenario* zu veröffentlichen. Die Beliebtheit der Sektion spiegelte sich in den hohen Anmeldezahlen im gut gefüllten Raum bei der Vorstellung der Sektion wider. Die 38 angenommenen Beiträge boten für alle Teilnehmenden ein vielfältiges Programm: So wurden kleinere drama- und theaterpädagogische Aktivitäten im Unterricht sowie ganze Unterrichtssequenzen präsentiert, Puppentheater vorgespielt, die Produktion von Videos im Unterricht erläutert und schließlich Theaterprojekte und -aufführungen sowie umfangreichere Projektpräsentationen mit empirischen Begleitstudien vorgestellt. Die Sektion konnte vor Ort an der Universität Wien als auch online besucht werden; einige Beiträge erfolgten zudem hybrid sowie über Live-Schaltung (USA, Brasilien, Taiwan).

Die Konferenzbeiträge zeigten einerseits die Vielfalt an Umsetzungsmöglichkeiten für den Unterricht sowie die Kreativität der performativen Lehr- und Lernkultur, andererseits stellten sie auch einige aktuelle und oftmals eingeforderte (z. B. von Schmenk (2015), Dragović (2019) und Belliveau & Kim (2013)) empirische Forschungsprojekte vor, die sich dem Nachweis der Lerneffekte performativer Lehr- und Lernformen widmen (siehe dazu die Beiträge von Sophie C. Vogel und Magdalena Dorner-Pau in dieser Ausgabe). Die Beiträger:innen konnten überzeugend vermitteln, dass theatrale und performative Formen des Lehrens und Lernens in der sprachendidaktischen Theorie und Praxis angekommen sind. Das lässt sich allerdings auch in der aktuellen Publikationslandschaft feststellen.

2 Terminologie: Trends und Dilemma

Die Zeitschrift *Deutsch als Fremdsprache* widmet eine gesamte Ausgabe der performativen Didaktik (Walter, 2020). *Fremdsprachen Lehren und Lernen* betrachtet die Potenziale der Künste – u.a. des Theaters – für den fremdsprachlichen Unterricht (Surkamp & Wirag, 2023). Abendroth-Timmer und Gerlach (2021) sehen „ästhetisches und performatives Handeln“ (S. 195) als Beispiel für die Umsetzung der Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Hallet, Königs und Martinez (2020) beschreiben performatives Lehren und Lernen im Kapitel „simulative und spielerische Methoden“ als Möglichkeit, „zu einem spielerischen, fantasievollen und kreativen Umgang mit der Fremdsprache an[z]uregen“ (S. 119). Hille und Schiedermaier (2021) sehen im Terminus Performativität sogar einen der „neuen Leitbegriff[e] wissenschaftlicher Diskussionen und didaktisch-methodischer Entwicklungen“ (S. 10) für neue Perspektiven auf die Literaturdidaktik. Bryant und Zepter (2022) stecken ab, wie performative Zugänge für Deutsch als Zweitsprache fruchtbar gemacht werden können. Neben theoretischen Arbeiten lassen sich auch etliche praxisorientierte Publikationen finden, die den Großteil der Veröffentlichungen ausmachen (Schmenk, 2015, S. 38). Wie Schmenk feststellt, bietet schlussendlich aber auch ein Blick auf die Titelwahl für die Sektion *D.5 Theatrale und performative Formen des ästhetischen Lernens* Aufschluss über die „Etablierung performativer Lernformen in der Fachdiskussion“ (Schmenk, 2023, S. 183). Aufschlussreich ist dabei ebenso die Entwicklung in der Titelwahl über die letzten Jahre: Während bei der IDT 2013 in Bozen die Sektion den Titel *A5 Körper, Bewegung und Sprache*¹ (Badstübner-Kizik et al., 2015) trug und dem Sektionsfeld „Kognition, Sprache, Musik“ zugeordnet war, fand für 2017 in Fribourg ein Wechsel zum Themenfeld „Kulturbezogenes Lehren und Lernen“ und in die Sektion *E5*

¹ Zwar ist in der Sektionsbeschreibung weder die Rede vom Performativen noch von Drama- oder Theaterpädagogik, aber in der Einleitung in der Konferenzpublikation zur Sektion schreibt Drumbl (2015, S. 225), dass die Beiträge der Sektion „ein weites Spektrum abdecken und einerseits von theoretischen Überlegungen aus die Brücke schlagen zu Reflexionen und Analysen zu den nonverbalen Zeichen im allgemeinen, andererseits die gewünschten dramapädagogischen Schwerpunkte in der Lehrerfortbildung behandeln“.

Theater statt (Barras et al., 2019). 2022 in Wien wurde performativ – neben theatral – also erstmals in den Sektionstitel aufgenommen und wird voraussichtlich auch in Lübeck auf der IDT 2025 erhalten bleiben, wo die aktuelle Bezeichnung *G.3 Performatives Lehren und Lernen*² (IDT, o. D.b) lautet und dem Themenfeld „Vielfalt ästhetischer Medien und Medialität“ untergeordnet ist.

Der Begriff macht also Karriere, doch wie Schmenk festhält, „birgt der Erfolgskurs des Performativen auch Gefahren und Unwägbarkeiten für die DaF-Didaktik“, die sie nicht zuletzt auf die Beliebtheit des Performativitätskonzepts und -begriffs in unterschiedlichsten Fachdiskursen zurückführt. So erkennen auch traditionellerweise nicht-performative bzw. nicht-performativ ausgerichtete Disziplinen immer öfter das Potenzial des Performativen für sich, sodass, ausgehend von Austins Sprechakttheorie (Austin, 1962), „der Begriff des Performativen seither eine ungeheure Karriere erlebt hat, die ihn rasch über die Grenzen der Sprachwissenschaft hinaus transportiert hat, bis hin zur Ausrufung des *Performative Turn* in den Kultur- und Sozialwissenschaften“ (Schmenk, 2023, S. 187).

Barbara Schmenk argumentiert, beziehend auf den *Performative Turn*, der für das Theater und dementsprechend auch für die Dramapädagogik „kaum Sinn machen würde“ (Schmenk, 2023, S. 188), dass eine Orientierung am Performativitätsbegriff der Kultur- und Sozialwissenschaften die Dramapädagogik sogar in Bedrängnis bringen könnte. Denn das führe zum folgenden Problem:

Wenn soziales Handeln und gesellschaftliche Wirklichkeit als performativ hergestellt bzw. herstellbar gefasst wird, kann die Bedeutung des Performativen auf alle Lebens- und Gesellschaftsbereiche ausgeweitet werden. [...] Mit dieser Ausweitung der Bedeutung des Performativen ist allerdings ein Problem verbunden, denn performativ ist dadurch fast alles, was wir im Alltag tun. Wo könnte man noch irgendetwas Nicht-Performatives finden?“ (Schmenk, 2023, S. 189)

Wenn alles performativ sei, dann verliere die Dramapädagogik ihre Besonderheit im großen Spiel um didaktische Zugänge. So würde die Verwendung des Performativitätsbegriffs für drama- und theaterpädagogisches Arbeiten dann zu einer „Veroberflächlichung“ (Schmenk, 2023, S. 189) führen, da die Begriffe „wenig trennscharf [sind], weil sie die Nuancierungen und Unterschiede zwischen dramapädagogischen Aktivitäten und anderen didaktisch-methodischen Herangehensweisen im DaF-Unterricht einebnen“ (Schmenk, 2023, S. 191).

² Mit Redaktionsschluss dieser Ausgabe stand fest, dass die Sektion auf der IDT 2025 von Dragan Miladinovic und Chitra Dandawate geleitet wird. Im Dezember 2023 wurde eine überarbeitete Version der Sektionsbeschreibung sowie ein Titeländerungsvorschlag zu „Performative Zugänge zum Lehren und Lernen“ eingereicht.

Deswegen plädiert Schmenk für eine Rückbesinnung zur Dramapädagogik und „Berufung auf die ästhetische Dimension des Performativen“ (S. 191).

Ebenfalls mit dieser Begriffswandlung, und konkret von Dramapädagogik zu performativer Fremdsprachendidaktik, beschäftigt sich Rösler (2019a). Er erläutert dabei zunächst, dass performative Fremdsprachendidaktik ein Terminus sei, der „parallel gebildet zu kommunikativer Fremdsprachendidaktik [...] aus der Diskussion um globale Ansätze mit ihren Ansprüchen, das Fremdsprachenlernen insgesamt zu umfassen“ (Rösler, 2019a, S. 49), stammt. Er diskutiert daran anschließend, dass solch ein „umfassende[r] Zugriff“ (Rösler, 2019a, S. 49) die performative Fremdsprachendidaktik - und damit die Dramapädagogik - in eine Bredouille bringt:

Die Diskussion um die globalen Methoden [...] enthält nicht nur eine Dimension des Alleinvertretungsanspruchs und eine meist damit einhergehende Überschätzung der Reichweite der in der jeweiligen Methode propagierten Aktivitäten, sie führt auch in die Versuchung, bestimmte Fragen nicht mehr zuzulassen und alternative Konzepte als nicht dem eigenen Lager zugehörig zu ignorieren. Es wäre schade, wenn auch die performative Fremdsprachendidaktik Teil der Sloganisierung fremdsprachendidaktischer Konzepte würde (vgl. Rösler 2019b) und es wäre noch ‚schader‘, wenn die Wirkmächtigkeit des wunderschönen Konzepts der Inszenierung den Blick auf die Vielfalt des Fremdsprachenlernens und des Repertoires von im Unterricht zur Verfügung stehenden Interventionsmöglichkeiten zur Unterstützung des Fremdspracherwerbs trüben würde. (Rösler, 2019a, S. 49-50)

Rösler kritisiert hier also das Alleinstellungsmerkmal, das ein umfassender Begriff wie performative Fremdsprachendidaktik implizieren könnte. Zwar ist von Schewe ein Alleinanspruch bzw. globaler Anspruch als Methode nicht postuliert worden, aber wie Rösler demonstriert, könnte die Wortwahl diese Lesart zulassen.³ Die von Rösler angesprochene Sloganisierung könnte auch als Analyseperspektive für den aktuell vielfachen Gebrauch von performativ für drama- und theaterpädagogische Zugänge verwendet werden. Unter Sloganisierung bzw. *slogанизation* verstehen Schmenk, Breidbach und Küster die Tendenz

to use a range of popular terms in scholarship, policy papers, practical applications and curriculum development *as if* their meaning were obvious

³ Dass beim Umgang mit und der Wahl von Terminologie ein gewisses Maß an Vorsicht, und vor allem Klarheit und Präzision erforderlich ist, das beschreibt auch Pajares im Kontext von *educational research* und der Begriffsdiskussion von *teacher beliefs*: „All words begin as servants, eager to oblige and assume whatever function may be assigned them, but, that accomplished, they become masters, imposing the will of their predefined intention and dominating the essence of human discourse. It is for this reason that articulate conversation must demand not only clarity of thought and expression but also preciseness of word choice and meaning.“ (Pajares, 1992, S. 307-308)

and shared across the globe. Assuming that the meaning of a popular term is obvious and globally shared leads to foregoing precise definitions, ignoring the whereabouts of concepts, overlooking the variety and inconsistencies of different meanings attached to them, and perpetuating seemingly straightforward and unproblematic terms that would sometimes more appropriately be considered *slogans*. (2019, S. 4)

Daran anschließend könnte also kritisch gefragt werden: Wird der Begriff performativ in der sprachdidaktischen Fachdiskussion bereits so verwendet, als ob seine Bedeutung eindeutig und über (Fach-)Grenzen bekannt wäre? Was bedeutet es beispielsweise, wenn in wissenschaftlichen Beiträgen, Praxisanleitungen, Vorträgen und Workshops von performativem Unterricht, performativen Verfahren, Techniken, Zugängen oder gar von performativem Lehren und Lernen und einer performativen Fremdsprachendidaktik geschrieben und gesprochen wird? Kann der Begriff bereits als *Slogan* bezeichnet werden, dessen Grenzen immer weiter ausbleichen, und was können wir als Forschende und Praktizierende in diesem Bereich tun, um für diese Entwicklung zu sensibilisieren?

Wir möchten diese Sonderausgabe zur IDT zum Anlass nehmen und die Ursprünge der performativen Zugänge sowie die Begriffsfindung herausarbeiten, denn gerade vor dem Hintergrund der potenziellen *sloganization* sind auch wir als Herausgeber:innen gefragt, den Diskurs zu reflektieren. Dies ist nicht zuletzt deshalb wichtig, weil diese Zeitschrift den Diskurs rund um performative Zugänge zum Deutschunterricht⁴ mitprägt und -bestimmt, was eine terminologische Diskussion und Einordnung umso wichtiger macht. Schließlich verweist Schewe selbst darauf, „dass durch die Art und Weise, wie begrifflich gehandelt wird, ‚fremdsprachenpädagogische Wirklichkeit‘ geschaffen wird“ (Schewe, 2016, S. 63).

3 Geburtsstunde der Dramapädagogik

Wie Schewe (2007) feststellt, „findet seit Anfang der 90er-Jahre eine intensivere wissenschaftliche Auseinandersetzung mit der Wechselbeziehung zwischen den Bereichen Drama/Theater und Fremd-/ Zweitsprachenunterricht statt“ (S. 146). Ihren Ursprung nahm die Diskussion zwischen Drama und Theater in der britischen Erziehungswissenschaft bzw. im Konzept von *drama in education*, das von Gavin Bolton und Dorothy Heathcote maßgeblich geprägt wurde (Bolton, 1979, 1984; Heathcote, 1991; Johnson & O'Neill, 1991; Wagner, 1976). Für den deutschsprachigen Raum und konkreter für Deutsch als Fremdsprache wurde dieses erziehungswissenschaftliche Konzept erst durch Schewes Einführung des Begriffs Dramapädagogik (Schewe, 1988) und dessen Fundierung in der nunmehr als Grundlagenwerk

⁴ Wir verwenden hier den allgemeinen Begriff Deutschunterricht und fassen damit sowohl Fremd-, als auch Erst- und Zweitsprachenkontexte zusammen.

geltenden Publikation *Fremdsprache inszenieren* (Schewe, 1993) im Fachdiskurs relevant. Schewe thematisiert darin auch die Entwicklung der *drama-in-education*-Bewegung, allen voran durch Heathcote und Bolton, denen „es zu verdanken [ist], daß in den 70er/80er Jahren die in der theatralen Kunstform Drama angelegten Möglichkeiten – kreative, kognitive, emotionelle, soziale, ästhetische, (senso)motorische – ins pädagogische Bewußtsein gelangen“ (Schewe, 1993, S. 87) und dass damit ein Boden geschaffen wurde für einen Typus theaterbezogener Arbeit, der „am ehesten zu begreifen [ist] als eine Form gestalteter szenischer Improvisation“ (S. 87). Die beiden Disziplinen der Dramapädagogik und des Theaters (engl. *drama* and *theatre*) galten für etliche Jahre unvereinbar, da es den Dramapädagog:innen um den Prozess, hingegen den Theatermacher:innen um das Produkt ging. So hält auch Brian Way fest:

„theatre‘ is largely concerned with communication between actors and an audience; ‚drama‘ is largely concerned with experience by the participants, irrespective of any function of communication to an audience“ (1976, S. 2-3).

Nicht zuletzt wird diese Unterscheidung zwischen *drama* und *theatre* auch von Wagner, beziehend auf Heathcotes Arbeit, geäußert:

The difference between theater and classroom drama is that in theater everything is contrived so that the audience gets the kicks. In the classroom, the participants get the kicks. However, the tools are the same: the elements of theater craft. As Heathcote sets up a classroom drama and trains teachers, she relies on her theatrical sense. However, she is not in theatre, ever. (Wagner, 1976, S. 147)

Wagner bezeichnet Heathcotes dramapädagogische Praxis als *classroom drama*, wodurch der Kontext der Dramapädagogik eindeutig dem Klassenraum zugeschrieben wird, wohingegen das Theater außerhalb der Schule und des Klassenraums seinen Platz findet.⁵ Nichtsdestotrotz bedienen sich beide aber derselben Techniken, nämlich jener des Theaters. Allerdings wirkte sich diese Unterscheidung auf den terminologischen Umgang aus, denn wie Fleming (2016) erläutert, wehrten sich viele Dramapädagog:innen gegen die Verwendung von Begriffen, die eindeutig mit dem Theater verbunden wurden und kreierten stattdessen eigene, der Dramapädagogik zugeschriebene:

⁵ Die hier geäußerte Trennung zwischen Aktivitäten im Klassenraum und außerhalb des Klassenraums bezieht sich darauf, dass es um den schulischen bzw. außerschulischen Kontext geht.

For many drama education practitioners terms like “acting”, “rehearsal” and, of particular interest, “performance” were outlawed and instead words like “living through”, “engagement” and “experimental” were used in order to capture the central element of what learning in drama was thought to entail. (Fleming, 2016, S. 192)

Dass es sich im Bereich des Dramas und des Theaters sowie in weiterer Folge bei performativen Zugängen um einen terminologisch komplexen und potenziell auch umkämpften Bereich handelt, zeichnet sich implizit in einer frühen Feststellung Dorothy Heathcotes ab, die von Betty Jane Wagner zitiert wird:

I don't have a name for what I do. As a person it seems to me I simply stand midway between all that has happened before I arrived and what is now. What I do at this moment obviously shapes up some part of what is to come. (Wagner, 1976, S. 13)

Anhand dieser Aussage kann zweierlei festgehalten werden: Zum einen scheint für Heathcote die Auseinandersetzung mit der genauen Bezeichnung ihrer eigenen Praxis nur zweitrangig zu sein. Zum anderen verweist sie darauf, dass sich ihre Praxis nicht aus einem Vakuum entwickelte, sondern im Bezug zur vergangenen Theorie und Praxis, also auch zum Theater, steht sowie auch Einfluss auf die zukünftige Theoretiker:innen und Praktiker:innen haben wird. Dies ist insofern eine wichtige Feststellung, da die dramapädagogische Praxis aus dem Theater entstammt und insofern die Verbindung zwischen den beiden Bereichen klar kommuniziert wird. Dieser Zusammenhang wird auch von Bolton hergestellt, der zwar *drama in education* als eigenen Typus theaterbezogener Arbeit im Unterrichtskontext postuliert, aber gleichzeitig festhält, dass die Dramapädagogik die anderen Arbeitsformen – *exercises*, *dramatic playing* und *theatre* – integriert (Bolton, 1979, S. 3-10), wobei *drama in education* das Ziel habe, „a change in appraisal, an affective/cognitive development“ (Bolton, 1979, S. 38) zu provozieren.

Eine ähnliche Spaltung zwischen *drama* und *theatre* scheint auch in der deutschsprachigen Diskussion vorzuherrschen, wo die zwei Lager Dramapädagogik und Theaterpädagogik erkennbar sind. Theaterpädagogik wird definiert als „die theoretisch reflektierte, künstlerisch und/oder pädagogisch motivierte Auseinandersetzung mit der Kunstform Theater und den von ihr abgeleiteten Spiel- und Interaktionsverfahren mit dem Ziel, ästhetische Erfahrung und Bildung zu vermitteln“ (Sting, 2014, S. 373). Spezifisch für Theaterpädagogik ist auch, dass der Begriff „seit den 1970er Jahren ein Arbeits- und Berufsfeld [bezeichnet], das primär im außerschulischen Bereich theaterbezogene Kultur- und Bildungsangebote in Form von Kursen, Workshops oder Projekten konzipiert und realisiert“ (Sting, 2014, S. 373). Im Gegensatz dazu hat der Begriff Dramapädagogik einen stärkeren Bezug zur schulischen Unterrichtspraxis, da

drama in education als eigenes Unterrichtsfach sowie als Unterrichtsmethode für andere Fächer konzipiert wurde. Die größten Unterschiede fasst beispielsweise Sambanis (2013) zusammen:

	Dramapädagogik	Theaterpädagogik
Fokus auf	Prozessorientierung (Aufführung fakultativ)	Produktorientierung (Aufführung obligatorisch)
Ausrichtung auf	Teilnehmer	Publikum
Ziel	dynamisches, mehrkanaliges Lernen mit Imagination, Interpretationen, Dramatisierungsversuchen, Probehandeln, Feedback und Reflexion	Aufführung mit entsprechender Vor- und Nachbereitung
Vorgehen	Rollenspiele und Improvisationen einschließlich Pantomime, Standbilder etc., Feedback, Reflexion, falls Aufführung im Anschluss siehe <i>Theaterpädagogik</i>	Textauswahl, Rollen und Zweitbesetzungen vergeben, Techniker für Licht, Vorhang, Ton, Proben, Kulissen, Kostüme etc., Raum, Ankündigung der Vorstellung, ggf. Reflexion

(zitiert nach Sambanis, 2013, S. 117, in Tabellenform übertragen)

Auch hier wird, wie in der britischen Fachdiskussion, häufig die Trennung zwischen Produkt und Prozess genannt, wobei betont wird, dass die Dramapädagogik „wie kaum eine andere Unterrichtsmethode kognitive, leibliche und emotionale Bildungsprozesse“ (Abendroth-Timmer & Gerlach, 2021, S. 198) ermöglicht.

Zwar sind die Drama- und Theaterpädagogik „unterschiedliche, aus der Bildungstradition der jeweiligen Herkunftsländer entstandene Disziplinen, deren Kernanliegen [...] vergleichbar sind“ (Schewe, 2016, S. 74), aber es ist festzustellen, „dass auch von der deutschen Theaterpädagogik zunehmend wertvolle Impulse für den Bereich der Fremdsprachenvermittlung ausgehen“ (S. 74). Dass Schewe schließlich vorschlägt, in Anlehnung an Fischer-Lichtes theaterwissenschaftliches Konzept des Performativen (Fischer-Lichte, 2004), performativ als Schirmbegriff zu nutzen, um „alle Formen der Fremdsprachenvermittlung zu kennzeichnen, die sich aus den Künsten bzw. den mit diesen assoziierten (kulturspezifischen) Formen drama-/theaterpädagogischer Praxis ableiten lassen“ (Schewe, 2015, S. 33), lässt sich auch als Schritt sehen, terminologisch zu handeln (siehe Schewe, 2016). So sollten die Drama- und Theaterpädagogik „möglichst nicht als

Gegensätze konstruiert, sondern im Sinne eines Kontinuums verstanden werden“ (Schewe, 2016, S. 71). Um beiden Disziplinen einen Raum unter dem performativen Schirmbegriff zu schaffen, teilt Schewe performative Arbeitsweisen in performative Klein- und Großformen. Zu den ersteren zählen diejenigen, die traditionellerweise dem Unterricht und Dramapädagogik zugeordnet werden, d.h. Aktivitäten, Techniken und Übungen, die innerhalb von einer Unterrichtsstunde oder -einheit durchgeführt werden können. Dazu gehören beispielsweise Verfahren wie das Standbild, der heiße Stuhl oder das Spalier, aber auch die gestaltete szenische Improvisation, die sich all dieser Mittel bedienen kann (Schewe, 2015, S. 28; 2019, S. 356). Unter den Begriff der performativen Großformen fallen extracurriculare Aktivitäten, die traditionellerweise eher mit dem Theater und der Theaterpädagogik in Verbindung gebracht werden und den alltäglichen Unterricht sprengen würden. Dazu zählt Schewe beispielsweise Theateraufführungen, Improtheater-Projekte, Sprachcamps und theaterpädagogische Workshops (Schewe, 2015, S. 28-29; 2019, S. 353-356).

4 Performative Zugänge

Aus diesem kurzen Überblick lässt sich schließen, dass es im Kern bei Schewes Performativitätsbegriff darum geht, eine möglichst breite und möglichst einende Verwendung zu ermöglichen, bei der schlussendlich das Lehren und Lernen „mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe, 1993, S. 8) im Zentrum steht und nicht die Diskrepanzen zwischen den jeweiligen Disziplinen. Wenn also terminologisch mit performativ gearbeitet wird, bedeutet es nicht, die dramapädagogischen Ursprünge zu verdrängen – und das Kind sprichwörtlich mit dem Bade auszuschütten. Es kann – im Gegenteil – aufgrund der terminologischen Verortung im theaterwissenschaftlichen Diskurs durchaus auch so gelesen werden, dass das Ästhetische und die Kunst betont werden. Dies lässt sich auch an der Definition von Bryant und Zepter festhalten, die Zugänge zum Sprachunterricht dann performativ sehen,

wenn in ihnen der sich bewegende Körper, das eigene ästhetische Wahrnehmen, Fühlen, Handeln und Erleben oder auch das kreativ-spielerische Gestalten, Darstellen, Inszenieren von Sprache zentrale Bedeutung erhalten.“ (Bryant & Zepter, 2022, S. 43)

Dass nicht alle performativen Zugänge gleich sind, dass sie unterschiedlich ausgeprägt sein können, wird nicht nur vor dem Hintergrund dieser Definition und der Einteilung in Klein- und Großformen deutlich, sondern auch, wenn die verfolgten Lernziele betrachtet werden. Ob nun eine performative Kleinform, die den Körper einbezieht, beispielsweise dazu genützt wird, um sprachliches Lernen zu verwirklichen oder gar innerhalb einer gestalteten szenischen Improvisation mit ästhetischem und körpersprachlichem Lernen in Verbindung gesetzt wird, liegt nicht zuletzt am jeweiligen Lehr- und Lernkontext. Das illustrieren auch die in dieser

Ausgabe enthaltenen Beiträge, die mit den vorgestellten performativen Klein- und Großformen jeweils einen bestimmten Fokus und damit verbundene Ziele verfolgen und immer im jeweiligen Entstehungskontext zu rezipieren sind.

Für den Diskurs rund um performative Zugänge wäre es daher ratsam, bei Forschungsberichten, Praxisbeiträgen und anderen Publikationen den jeweiligen Kontext stärker zu betonen und ihn detaillierter zu beschreiben. Weiters wäre es wichtig, vor dem Hintergrund von Rösler (2019a) angesprochener Warnung vor dem „umfassenden Zugriff“ (S. 49), den Wendungen wie ‚performatives Lehren und Lernen‘, ‚performative Fremdsprachendidaktik‘ implizieren könnten, zu überlegen und zu reflektieren, wie im jeweiligen Kontext terminologisch gehandelt wird. Weiters wäre auch wichtig, die theoretischen Grundlagen im Detail darzustellen und zu erläutern sowie eine Verortung im Fachdiskurs vorzunehmen. Wie das gelingen kann, demonstrieren Bryant und Zepter, die nach einer tiefgehenden und umfassenden Begriffsdiskussion von performativ darauf verweisen, dass sie „sich im Rahmen der deutsch- und fremdsprachendidaktischen Perspektiven auf Performativität“ (Bryant & Zepter, 2022, S. 43) und damit klar im drama- und theaterpädagogischen Feld verorten.

In dieser Einleitung entscheiden wir uns daher dafür, von *performativen Zugängen zum Deutschunterricht*⁶ zu sprechen, um auszudrücken, dass es sich um methodisch-didaktische Zugänge handelt, die aus dem drama- und theaterpädagogischen Kontext stammen und im Rahmen unterschiedlicher Lehrkontexte und -ansätze zur Anwendung kommen können. Darüber hinaus sehen wir performative Zugänge im Sinne der Post-Methodik und mit Rösler als ein Instrument „im großen Konzert der Möglichkeiten [...], das Lernen in Bildungsinstitutionen so weit wie möglich durch kreative und inhaltlich selbstbestimmte Äußerungen der Lernenden zu bereichern“ (Rösler, 2019, S. 53). Lehrende, die stärker performativ arbeiten möchten, könnten sich, in Abstimmung mit den verfolgten Lehr- und Lernzielen, beispielsweise an den acht zusammengeführten Prinzipien (Miladinović, 2019) orientieren, die „sowohl spracherwerbsorientierte als auch ästhetisch-künstlerische bzw. körper(sprach)liche Elemente“ (S. 17) berücksichtigen, um „sprachliches Lernen (einer Fremdsprache) mit ästhetisch-künstlerischem und körperbezogenem Lernen gleichwertig zu verzahnen“ (Bryant & Zepter, 2022, S. 41).

⁶ Wie beispielsweise Bryant und Zepter (2022) sowie Even, Miladinović und Schmenk (2019).

5 Zu den Beiträgen der Sonderausgabe

Diese Ausgabe setzt sich aus Beiträgen in einem Sonderteil zur IDT 2022 sowie einem allgemeinen Teil⁷ zusammen. Die Sonderausgabe besteht aus insgesamt sechs Artikeln: Drei sind der theoretisch-empirischen Sektion, drei dem Praxisfensterteil zugeordnet.⁸

Den Anfang setzt Doreen Bryant mit ihrem Beitrag *Inszenierungstechniken und ihre sprachförderlichen Potenziale*. Darin beschreibt die Autorin, wie ausgewählte dramapädagogische Techniken in einem bedeutungs-/inhaltsorientierten (Sprach-/Fach-)Unterricht zur Unterstützung der sprachlichen Lernprozesse von Kindern und Jugendlichen im DaZ-Kontext genutzt werden können. Ziel ist die Heranführung der Lernenden an bildungssprachliche Ausdrucksweisen durch formfokussierende Spracharbeit, welche auf Basis des ‚Nähe-Distanz‘-Kommunikationsmodells von Koch und Oesterreicher (1985, 1994, 2007) im Beitrag erläutert werden. Zahlreiche Beispiele verdeutlichen die beschriebenen Inszenierungstechniken, wobei das Augenmerk stets auch auf unterschiedliche sprachliche Anforderungsniveaus gerichtet ist. Die Vorteile performativer Spracharbeit werden aufgezeigt, um Anreize für eigenständige Adaptierungen zu schaffen.

Den zweiten Beitrag *Zwei Jahre Intervention mit dem dramagrammatischen Modell – Einsatz und Evaluation* liefert Sophie C. Vogel. Vogel stellt hier die Erkenntnisse aus ihrer Interventionsstudie vor, die als Nachhaltigkeitsmaßnahme an die Tübinger Theatercamps (2011-2017) zur Zweitsprachenförderung über die Theater-Arbeitsgemeinschaften (AGs) angeschlossen wurde. Dabei wurden 82 Kinder in drei Interventionsgruppen mit je unterschiedlichem Sprachniveau (Sprachanfänger:innen, Sprachfortgeschrittene und mündlich Versierte) und drei Kontrollgruppen untersucht. Die Maßnahme sollte Aufschluss darüber geben, inwiefern sich die für die Theatercamps eingesetzte dramagrammatische Methode zur langfristigen Sprachförderung von Grundschulkindern eignete. Im Beitrag werden Ergebnisse der Sprachanfänger:innen skizziert, die in den getesteten Bereichen (Grammatik, Textproduktion und Lesefähigkeit) von der sogenannten dramagrammatischen Sprachförderung am meisten profitierten. Beispielhaft wird eine Sprachfördereinheit aus dem sprachfortgeschrittenen Niveau mit Einblick in den konkreten Ablauf des dramagrammatischen Fünfphasenmodells zum Thema Märchen gegeben.

Der letzte Artikel dieser Sektion stammt von Magdalena Dorner-Pau, die wie Vogel einige Erkenntnisse ihrer Dissertationsstudie vorstellt. In *„Spielend (be)schreiben“ – eine empirische*

⁷ Der allgemeine Teil besteht aus vier Beiträgen in englischer Sprache, die hier nicht im Detail beschrieben werden. Für eine Übersicht über die gesamte Ausgabe, siehe das Vorwort – Foreword.

⁸ Zwei weitere auf der Konferenz präsentierte Beiträge (Gramlich & de Jesus Santos Junqueira, 2023; Heuser, 2023) wurden in einem Band der Begleitpublikation der IDT 2022 (Dengscherz et al., 2023) veröffentlicht.

Studie zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit“ werden performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Fähigkeiten in medialer Schriftlichkeit anhand von Bildbeschreibungen auf ihre mögliche Wirksamkeit hin untersucht. Die Interventionsstudie mit quasi-experimentellem Forschungsdesign wurde mit Daten aus österreichischen Volksschulen (108 Proband:innen) im Zeitraum 2016-2019 an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt; sie verortet sich in der didaktisch-empirischen Schreibforschung und verfolgt grundlagentheoretische sowie anwendungsbezogene Erkenntnisinteressen. Für das Beschreiben als fächerübergreifende und aufbauende Sprachhandlung wird ein methodisch-didaktisches Setting („Sommerreise“) in einer performativen Experimentalgruppe einem Setting in einem nicht-performativen Unterricht in der Vergleichsgruppe gegenübergestellt und die Ergebnisse werden unter Einbezug möglicher Limitationen diskutiert.

Im Praxisfenster liefert Brigitte E. Jirku mit *„Minidrama“: ästhetisch-performativer (Literatur-) Unterricht* Einblicke in ihre Arbeit als Literaturwissenschaftlerin mit Studierenden in der Ausbildung von Deutsch-als-Fremdsprache-Lehrer:innen an der Universitat de València. Die Autorin vertritt den Ansatz, dramapädagogische Mittel mit Beginn des Sprachenlernens einzusetzen, um performativ-ästhetisches Denken in und über die Fremdsprache anzuregen und so einen (neuen) und zugleich vielschichtigen Zugang zur Welt zu schaffen. Anhand eines konkreten Beispiels wird die Arbeit mit Minidramen gezeigt, und die Vorteile dieses Genres werden in Verbindung mit performativ-ästhetischen Ansätzen für den DaF-Anfangsunterricht dargestellt.

Der Beitrag *Die Verarbeitung der Covid-19-Pandemie in der Fremdsprache Deutsch* von Philip Bracker erlaubt einen Einblick in ein Projekt, das im Wintersemester 2021 an der Universität Porto mit Studierenden als extracurriculare Aktivität ergänzend zu den verschiedenen DaF-Kursen durchgeführt wurde. Das Projekt „ich fühle – du fühlst – wir fühlen“ zeigt, wie mit relativ geringen Kenntnissen in der Fremdsprache Deutsch (A2-Niveau) mit dramapädagogischen Methoden sowie Aspekten des Psychodramas auch schwierige, teils sehr persönliche Themen wie die Verarbeitung der Covid-19-Pandemie behandelt werden können.

Ioana Capatu schließt den Sonderteil dieser Ausgabe ab und berichtet von ihren Erfahrungen mit dem Theaterkurs *„Facettenreich“*, der am Lehrstuhl für deutsche Sprache der Westböhmischen Universität in Pilsen für Studierende unterschiedlicher Sprachniveaus vom Sommersemester 2021 bis zum Sommersemester 2022 angeboten wurde. Die ursprüngliche Intention des Theaterkurses war, die im pandemiebedingten Online-Unterricht vernachlässigte Fertigkeit Sprechen in der Fremdsprache Deutsch durch Improvisationsübungen zu fördern und Raum für künstlerische Ausdrucksmöglichkeiten zu

schaffen. Unterschiedliche praktische Übungen aus den Online- wie aus den Präsenzsitzungen werden geschildert. Der Beitrag schließt mit Rückmeldungen der Teilnehmer:innen des Kurses, die in Form von schriftlichen Interviews erhoben wurden.

Wir wünschen eine spannende und anregende Lektüre, die die Vorfreude auf die IDT 2025 in Lübeck weckt.

Dragan Miladinović & Martina Tureček

Bibliografie

- Abendroth-Timmer, D., & Gerlach, D. (2021). *Handlungsorientierung im Fremdsprachenunterricht. Eine Einführung*. J.B. Metzler. <https://doi.org/10.1007/978-3-476-05826-3>
- Austin, J. L. (1962). *How to do things with words*. Oxford University Press.
- Badstübner-Kizik, C., Bakuradze, A., Koroschetz Maragno, R., Missaglia, F., Möllering, M. & Winklbauer, S. (Hrsg.). *IDT 2013. Band 2.2 – Sektionen A2, A4, A5. Kognition, Sprache, Musik*. bu,press. <https://pro.unibz.it/library/bupress/publications/fulltext/9788860461179.pdf>
- Barras, M., Karges, K., Studer, T. & Wiedenkiller, E. (Hrsg.) (2019). *IDT 2017. Band 2: Sektionen*. ESV. <https://www.esv.info/978-3-503-18163-6>
- Belliveau, G. & Kim, W. (2013). Drama in L2 learning: A research synthesis. *Scenario*, 7(2), 7-27. <https://doi.org/10.33178/scenario.7.2.2>
- Bolton, G. (1979). *Towards a theory of drama in education*. Longman group.
- Bolton, G. (1984). *Drama as education. An argument for placing drama at the centre of the curriculum*. Longman Group.
- Bryant, D., & Zepter, A. L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr Francke Attempto. <https://doi.org/10.24053/9783823395133>
- Dengscherz, S., Schweiger, H., Reitbrecht, S. & Sorger, B. (Hrsg.) (2023), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe*. ESV. <https://doi.org/10.37307/b.978-3-503-21104-3>
- Dragović, G. (2019). *Fremdsprachenunterricht (ent-)dramatisieren*. Dissertation, Universität Freiburg, Freiburg. Verfügbar unter: <https://doc.rero.ch/record/327181/files/DragovicG.pdf>.
- Drumbl, H. (2015). Einleitung. In C. Badstübner-Kizik, A. Bakuradze, R. Koroschetz Maragno, F. Missaglia, M. Möllering & S. Winklbauer (Hrsg.), *IDT 2013. Band 2.2 – Sektionen A2, A4, A5. Kognition, Sprache, Musik* (S. 225-226). bu,press.
- Even, S., Miladinović, D. & Schmenk, B. (2019). *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag*. Narr Francke Attempto.
- Fischer-Lichte, E. (2004). *Ästhetik des Performativen*. Suhrkamp.

- Fleming, M. (2016). Exploring the Concept of Performative Teaching and Learning. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research*. (S. 189-205). Schibri.
- Gramlich, R. & de Jesus Santos Junqueira, T. (2023). Empfindsam denken – kompetenz kommunizieren. In S. Dengerscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht, & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe* (S. 195-200). ESV.
- Hallet, W., Königs, F. G., & Martinez, H. (Hrsg.). (2020). *Handbuch Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Klett Kallmeyer.
- Heathcote, D. (1991). Training teachers to use drama as education. In L. Johnson & C. O'Neill (Hrsg.), *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama* (S. 26-40). Northwestern University Press.
- Heuser, M. (2023). Lesetheater im Deutschunterricht. In S. Dengerscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht, & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe* (S. 201-206). ESV.
- Hille, A., & Schiedermaier, S. (2021). *Literaturdidaktik Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Eine Einführung für Studium und Unterricht*. Narr Francke Attempto.
- IDT (o. D.a). *D.5 Theatrale und performative Formen des ästhetischen Lernens*. Abgerufen am 13.12.2023 unter <https://www.idt-2022.at/site/programm/fachprogramm/sektiond5>.
- IDT (o. D.b). *Vorläufige Themenbereiche und Sektionen der IDT 2025*. Abgerufen am 13.12.2023 unter https://idt-2025.de/fileadmin/media/idt/IDT_2025_Themenbereiche_und_Sektionen_01.pdf
- Johnson, L., & O'Neill, C. (1991). The nature of educational drama. Introduction. In L. Johnson & C. O'Neill (Hrsg.), *Dorothy Heathcote. Collected writings on education and drama* (S. 42-43). Northwestern University Press.
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch*, 36(1), 15-43. <https://doi.org/10.1515/9783110244922.15>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 587-604). de Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783110111293.1.5.587>
- Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik*, 35, 346-375. <https://doi.org/10.1515/zgl.2007.024>
- Miladinović, D. (2019). Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (Hrsg.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik*. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag. Tübingen: Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2019a). Performative Fremdsprachendidaktik als Leitprinzip des Fremdsprachenlernens? In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (Hrsg.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative*

- Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag (S. 45-55). Narr Francke Attempto.
- Rösler, D. (2019b). The only turn worth watching in the 20th century is Tina Turner's. How the sloganization of foreign language research can impede the furthering of knowledge and make life difficult for practitioners. In B. Schmenk, S. Breidbach & L. Küster (Hrsg.), *Sloganization in language education discourse. Conceptual thinking in the age of academic marketization* (S. 42-56). *Multilingual Matters*. <https://doi.org/10.21832/9781788921879-004>
- Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr Verlag.
- Schewe, M. (1988). Fokus Lehrpraxis. Für einen integrierten, dramapädagogischen Deutsch als Fremdsprache-Unterricht für Fortgeschrittene. *Info DaF*, 15(4), 429-441.
<https://doi.org/10.1515/infodaf-1988-150407>
- Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Schewe, M. (2007). Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre. *Scenario - Journal for Performative Teaching, Learning, Research*, 1(1), 142-153.
<https://doi.org/10.33178/scenario.1.1.8>
- Schewe, M. (2015). Fokus Fachgeschichte: Die Dramapädagogik als Wegbereiterin einer performativen Fremdsprachendidaktik. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 20-36). WVT.
- Schewe, M. (2016). Einige Gedanken zur Handlungsorientierung in der Dramapädagogik. Ergänzt durch Vorschläge zum 'begrifflichen Handeln'. In A. Betz, C. Schuttkowski, L. Stark, & A.-K. Wilms (Hrsg.), *Sprache durch Dramapädagogik handelnd erfahren. Ansätze für den Sprachunterricht* (S. 63-77). Schneider Verlag Hohengehren.
- Schewe, M. (2019). Fremdsprachen *performativ* lehren und lernen. In J. D. d. Almeida, S. Auf der Maur Tomé, F. Bacquellaine, M. Lorenzo, I. M. Duarte, N. Hurst, A. Kind, P. Nicolás Martínez, & S. V. Rodrigues (Hrsg.), *Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior* (S. 343-361). FLUP.
<https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19>
- Schmenk, B. (2015). Dramapädagogik im Spiegel von Bildungsstandards, GeRS und Kompetenzdiskussionen. In W. Hallet & C. Surkamp (Hrsg.), *Dramendidaktik und Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht* (S. 37-50). WVT.
- Schmenk, B. (2023). Raus aus dem Trott, auf zu neuen Ufern, gegen die Wand? Performatives Lernen im performanzorientierten Klassenzimmer. In S. Dengscherz, H. Schweiger, S. Reitbrecht, & B. Sorger (Hrsg.), *IDT 2022: *mit.sprache.teil.haben Band 2: Kulturreflexiv, ästhetisch, diskursiv. Sprachenlernen und die Vielfalt von Teilhabe* (S. 183-193). ESV.
- Sting, W. (2014). Theaterpädagogik/Theatertherapie. In E. Fischer-Lichte, D. Kolesch, & M. Warstat (Hrsg.), *Metzler Lexikon Theatertheorie* (2., aktual. u. erw. Aufl., S. 372-375). J. B. Metzler.

Wagner, B. J. (1976). *Dorothy Heathcote. Drama as a learning medium*. National Education Association.

Walter, M. (Hrsg.) (2020). Performative Didaktik [Themenschwerpunkt]. *Fremdsprache Deutsch*, 62.
<https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2020.62>