

Even, Susanne; Miladinović, Dragan; Schmenk, Barbara (Hrsg.):  
**Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag.**  
Tübingen: Narr Francke Attempto, 2019. – ISBN 978-3-8233-8173-0. 174 Seiten,  
€ 68,00.

Besprochen von **Susanne Horstmann**: Bielefeld

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2021-0024>

Der 2019 als Festschrift für Manfred Schewe erschienene Band enthält sämtlich die für Festschriften sinnvollen, üblichen und erfreulichen Artikel, in denen dem Jubilar Ehre erwiesen wird. Ich beziehe mich in dieser Rezension aber insbesondere auf die Artikel, die m.E. für theater- bzw. dramapädagogisch interessierte DaF-/DaZ-Studierende und -Lehrende mit oder ohne Erfahrungen in diesem Bereich besonders interessant sind. Aus dem Band habe ich fünf Grundsatzartikel ausgewählt sowie beispielhaft die Schilderung von zwei konkreten, detailliert beschriebenen und m. E. gut umsetzbaren Projekten.

Dragan Miladinović beschreibt in „Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts“ (7–22) die Dramapädagogik als einen ganzheitlichen Ansatz, der an die kommunikative Didaktik anknüpft und im Gegensatz zu dieser den Einsatz des Körpers stärker akzentuiert. Dabei ist festzuhalten, dass der

performative Fremdsprachenunterricht sich nicht als „in sich geschlossenes [...] System“ (Müller 2017: 61, zit. von Miladinović, 11) versteht, sondern immer offen für neue Impulse ist. Besonders lesenswert sind die auf den Seiten 14ff. zusammengefassten allseits bekannten, aber in der Praxis immer wieder vergessenen Prinzipien von gutem Sprachunterricht, die durch die Integration performativer Anteile in den Unterricht noch stärker berücksichtigt werden können. Die den Beitrag abschließende Liste der Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts (16ff.) fasst dies sehr schön zusammen. Der Artikel bietet einen guten Einstieg ins Thema und macht neugierig auf die (später im Buch geschilderten) konkreten Umsetzungsmöglichkeiten.

Zwei von Miladinović verwendete Begriffe möchte ich hingegen kritisch ansprechen: Etwas hochtrabend scheint mir die Kategorisierung der performativen Fremdsprachendidaktik als „postmethodisch“ (13ff.), geht es doch letztlich um das Zulassen von Methodenvielfalt, die guten FU schon immer ausmacht<sup>1</sup>. Weiterhin könnte man überlegen, ob der Terminus „performativer Fremdsprachenunterricht“ angemessen ist und worin sein Mehrwert gegenüber dem der „Dramapädagogik“ besteht. Ein Grund für die Verwendung des neuen Terminus könnte m.E. in der höheren Akzeptanz durch nicht-dramapädagogisch affine Menschen liegen; „performativ“ klingt seriöser als „dramapädagogisch“. „Performativ“ bietet weiterhin Anschlussmöglichkeiten an die Pragmatik: Eine performative Kompetenz ist nichts anderes als eine pragmatische Kompetenz; sie ermöglicht, sprachlich angemessen und in diesem Sinne erfolgreich in einer Zielsprachenkultur zu handeln. Insofern wäre selbstverständlich zu überlegen, ob nicht in der kommunikativen Kompetenz schon genau diese Ansprüche vorhanden sind. Da der Begriff aber üblicherweise im (von Habermas geprägten) 80er-Jahre-Sinn der *idealen* Kommunikationssituation verstanden wird (vgl. Schmenk 2005), könnte die performative Kompetenz darauf aufmerksam machen, dass hier etwas anderes gemeint ist: eine pragmatische Kompetenz im Hymes'schen Sinn, die sich u. a. unter Einbeziehung von Leiblichkeit (Schwerdtfeger 2001) fördern lässt.

Mit Begrifflichkeiten und deren Verwendung beschäftigt sich auch der Artikel des Nicht-Dramapädagogen Dietmar Rösler („Performative Fremdsprachendidaktik als Leitprinzip des Fremdsprachenlernens“, 45–55). Er analysiert im ersten Teil seines Textes den Anspruch der Dramapädagogik, eine „den gesamten Lernprozess umfassende Methode“ (45) zu sein und weist darauf hin, dass neben Ungenauigkeiten im Begriffsgebrauch der Dramapädagogen selber dieser Anspruch

---

<sup>1</sup> Der Autor bezieht sich mit diesem Begriff explizit auf Kumaravadivelu 2006. Trotzdem wirkt seine Verwendung auf der Liste der Prinzipien von Sprachunterricht (17) auf mich wie ein Qualitätskriterium an sich und irritiert.

aus verschiedenen Gründen unangemessen ist. Insbesondere warnt Rösler vor einem mit dem Methodenbegriff verbundenen Anspruch der Allumfassendheit: Dieser rücke die Dramapädagogik in die Nähe der „alternativen Methoden“ (46):

„Ein manchmal vernachlässigter, oft sehr wichtiger Aspekt des Fremdsprachenlernens wird (wieder) entdeckt und zum Ausgangspunkt einer eigenen Methode gemacht, die nun wiederum die Komplexität des Lernprozesses, und, aufgrund des Drangs, sich als Innovation darzustellen, auch vorhandene Erkenntnisse ignoriert“ (47).

Wichtig sei es hingegen, „diese Marginalisierung zu kritisieren und herauszuarbeiten, für welche Lerngegenstände, Zielgruppen usw. dramapädagogische Herangehensweisen produktiv sind“ (48). Interessant ist nun, dass Miladinović zuvor genau dies bereits getan und einen möglichen Alleinvertretungsanspruch der Dramapädagogik – zumindest in der Theorie – negiert hat (14).

Zum Abschluss seines Aufsatzes fordert Rösler eine Maximierung echter Kommunikationsanlässe im FU (52f.), die durch „Aufgabenorientierung, Projekt-didaktik und Dramapädagogik“ gefördert werden können. Dazu gehöre auch eine Weiterentwicklung dramapädagogischer Ansätze, um digitale, ‚echte‘ Kommunikationsmöglichkeiten einzubeziehen. Diese Forderung ist angesichts der momentanen weltweiten gesellschaftlichen Entwicklungen und des durch die Corona-Pandemie ausgelösten plötzlichen Anstiegs digitaler synchroner und asynchroner Unterrichtsformate höchst relevant geworden – benötigt doch auch digitale Lehre Gruppendynamik und Handlungsorientierung. Drama-/theaterpädagogische Ideen müssen hierfür modifiziert werden.

Eine solche Referenz auf virtuelle Räume bietet der Artikel von Carola Surkamp („Theaterorte: sprachliches, ästhetisches und kulturelles Lernen in textuellen, institutionellen und virtuellen Räumen“, 111–124). Allerdings beschränkt sich die Autorin auf das Finden „in neue[n] Texte[n] und Inhalte[n]“ (119) sowie Inszenierungen, Textproduktion und Veröffentlichung in unterschiedlichen Formaten, Blogs etc. Schwerpunktmäßig beschäftigt sich der Artikel hingegen mit dem (momentan sehr aktuellen Thema) *Raum* (Stichwort *Spacial Turn*). Auch durch die Vielfalt verschiedener diskutierter Raum-Metaphern wird der von Rösler kritisierte Vorwurf eines möglichen methodischen Alleinvertretungsanspruchs der Dramapädagogik geschickt ganz nebenbei neutralisiert. Surkamp thematisiert ästhetisch vermittelte Räume durch die Auseinandersetzung mit Literatur, physische Räume (Klassenraum und Theater), soziale Räume (Interaktionen, Rollenveränderungen der KL, Spiel mit Status und Hierarchie) und virtuelle Räume (digitale Medien). Möglicherweise wäre die Unterscheidung zwischen physischen Räumen einerseits und virtuellen Räumen andererseits als die eigentlich zentrale anzusehen – virtuell wäre dann alles, was im Kopf oder zwischen Köpfen stattfindet, das, was Vorstellungskraft

erfordert. Dies kann von (schriftlichen) Texten oder Kommunikationsmöglichkeiten in den digitalen Medien ausgelöst sein.

Einer der möglichen Räume im FU ist der dramapädagogische. Surkamp arbeitet heraus, dass insbesondere durch textuelle und virtuelle Räume Begegnungssituationen geschaffen und so die diversen (kommunikativen, interkulturellen, performativen) Kompetenzen gefördert werden können. Der physische Klassen-Raum wiederum ermöglicht nicht nur das Aushandeln von Bedeutungen und Interpretationen, er fördert die sozial-interaktive Kompetenz, indem Lernende in Gruppen Szenen entwickeln und sich darüber verständigen müssen, was sie wie realisieren wollen. Durch dramapädagogische Anteile im FU ist Handlungsorientierung per se vorhanden: Die Spielenden handeln – und sie handeln sprechend unter Berücksichtigung aller verbalen, nonverbalen und paraverbalen Kommunikationswege.

Über die Thematisierung des sozialen Raums schließlich wird der Fokus auf die Interaktionen und deren Reflexionen im performativen FU gelegt („die interpersonale Dimension des Lernens“, 116f.). Dabei geht es zum einen um die Interaktionsmöglichkeiten der Lernenden, zum anderen um Möglichkeiten, in fremde Rollen zu schlüpfen, neue Rollen auszuprobieren und so letztlich auch mit dem Thema Status und Hierarchien zu experimentieren – ein Bereich, der für Lehrkräfte in jedem Fall relevant wird.

Der Artikel von Madonna Stinson („Hope and drama pedagogy“, 69–89) beschäftigt sich mit genau diesem letzten Thema. Die Autorin zeigt beispielhaft, auf welche Weise ein konkretes Projekt Hierarchien und Status thematisieren kann. Stinson ist es wichtig, über Theater Techniken auch Machtstrukturen sichtbar zu machen und zu destabilisieren (70) und diesen Aspekt mit dem Lernen von Sprache zu verbinden. Die von ihr entwickelte Unterrichtseinheit knüpft einerseits explizit an Paolo Freires *Pädagogik der Unterdrückten* an (und wäre sicher auch mit den Ideen Boals verbindbar), andererseits an Ideen des *Life Action Role Play* (z.B. Geneuss 2019).

Die Einheit selbst basiert auf einem japanischen Märchen, das die Rahmenhandlung bildet. Davon ausgehend werden Aufwärm- und Statusübungen durchgeführt, Standbilder erstellt und Rollen entwickelt. Schließlich wird ein Konflikt in die Gruppe hineingegeben, Argumentationsstrategien entwickelt, reflektiert und gegeneinander abgewogen, die Geschichte nimmt ihren Verlauf und abschließend wird eine kleine Dokumentation erstellt. Die Aktivitäten jeder (Teil-) Einheit werden aufgeführt und anschließend jeweils Sinn und Zweck der Aufgaben und Übungen reflektiert. Es handelt sich nicht um einen ausdifferenzierten Unterrichtsplan, doch sind die Ideen konkret genug, um sie ausprobieren zu können oder als Anregung für die Arbeit mit einer eigenen Rahmengeschichte zu nutzen. Empfehlenswert.

Auch Maik Walter („Mit Helden reisen“, 81–95) beschreibt das Modell eines (inzwischen viel erprobten) Theaterprojektes. Abgesehen von der grundsätzlichen Argumentation, dass ästhetisches Lernen mit Sprachlernen vereinbar sei, wird als inhaltliches Ziel genannt, sich mit dem Konzept des Helden auseinanderzusetzen und es zu reflektieren. Die auch im Improvisationstheater genutzten Bestandteile „Eine Geschichte aus 5 Sätzen erzählen“ und das Konzept der Heldenreise werden eingeführt (82ff.)<sup>2</sup>. Das in Namibia durchgeführte fünftägige und mit einer Aufführung abgeschlossene Projekt mit 25 Schüler\*innen wird so kleinschrittig dargestellt (u.a. mit genauer Formulierung der Arbeitsaufträge), dass es m.E. für eigene Projekte direkt nutzbar ist. Theaterpädagogisch (neu) Interessierte könnten hier ein erstes Mal direkt tätig werden und zumindest einige Bausteine des Projektes selbst ausprobieren.

Einen nachdenkenswerten Abschluss des Buches bietet der Artikel von Barbara Schmenk: „Drama for neoliberals“ (151–163). Die Autorin warnt vor einer Funktionalisierung der Dramapädagogik. Beide, Dramapädagogik und Neoliberalismus, verkörpern konträre Weltansichten, letzterer stehe für eine allumfassende Marktorientierung, ein Nützlichkeitsprinzip, dem alles zu unterliegen habe, erstere hingegen für holistische Unterrichtsansätze, die die Lernenden selbst und das Spiel mit der menschlichen und sprachlichen Vielfalt in den Blick nehmen. Zwar könne man die Dramapädagogik sehr wohl und problemlos funktionalisieren: „In sum, our mission and vision can be easily aligned with neoliberal thinking“ (159). Schmenk warnt aber vor einer solchen Einpassung: „Given drama-based language education a neoliberal makeover involves more than just a change of rhetoric; rather, it amounts to complying at the expense of thinking, and of thinking about thought and education“ (160). Man könnte aber auch für das Gegenteil argumentieren: Eine Implementierung von dramapädagogischen Anteilen in die auch in unseren Universitätssystemen existenten neoliberalen Strukturen könnte – ähnlich wie der ‚Marsch durch die Institutionen‘ – allmählich das System verändern.

Daran knüpft m.E. der Artikel von John Crutchfield „A Teaching Lab: An Immodest Proposal“ (33–43) an, mit dessen sehr spannenden Ideen ich diese Rezension abschließen möchte: Der Autor reflektiert grundsätzlich darüber, wie gute Lehrerbildung gestaltet werden sollte und stellt die rhetorische Frage (34): „[S]houldn't the teaching of teacher exemplify the best teaching of all?“ Unterrichten sei ein Handwerk, das kreative Intuition, praktisches Wissen und

---

<sup>2</sup> Eine reduzierte Variante, über Helden zu reflektieren, bietet das LARP (Life Action Role Play) *Heute ein Held – A Hero for a Day* von Katrin Geneuss (präsentiert z.B. auf der SCENARIO-Konferenz Cork vom 25.5.-28.5.2017).

Qualitätsstandards erfordere. Bei angehenden Lehrenden betreffe dies beispielsweise die Bereiche Unterrichtsplanung, Feedback geben, mit Konflikten umgehen, klar sprechen, aber auch das Umgehen mit Ambiguität und die Fähigkeit, Probleme zu erkennen und lösen (36). Die Frage ist nun, wie man als guter (Lehr-)Handwerker sein Wissen weitergibt (ebd.). Immerhin sind beim Lehren lehren Form und Inhalt miteinander verwoben – der Lehrende von Lehrern muss mit Beispielen lehren, und er/sie muss dies explizit und transparent tun. Gibt der gute Lehrende sein Lehrwissen nicht weiter, indem er z. B. einfach nur gut unterrichtet, aber dies nicht reflektiert und die Lernenden nicht auf die Konstruktionsebene aufmerksam macht, gibt er sein Wissen nicht wirklich weiter (sog. *Stradivari-Syndrom*).

Um die genannten Anforderungen zu erfüllen, schlägt Crutchfield ein Mentoring-Modell vor. Der Mentor begleitet einen Lernenden dabei, selbst Inhalte zu entwickeln und gibt von seiner erfahreneren Position aus Rückmeldung. Wichtig sei aber, dass der Mentor ehrlich bleibt und sich nicht als ‚am Ziel angekommen‘ definiert, sondern auch als ‚auf dem Weg‘. Indem der Mentor sein Wissen weitergibt, überprüft und verändert er es; letztlich lernen also beide dazu. Da auch das Unterrichten selbst kein monolithisches Korpus ist, sondern im Kontext der sozialen Realität (die sich ihrerseits immer wandelt) revidiert und erneuert werden muss, wird Offenheit benötigt. Eine solche Offenheit wird (u. a.) durch möglichst leere Räume (ähnlich Theaterprobenräumen) ermöglicht, die unterschiedliche und immer wieder neue Möglichkeiten der Aufteilung und Gestaltung eröffnen.

Crutchfield plädiert mit diesen Ideen für die Einrichtung von „Teaching Labs“ – ergänzend zu den üblichen Seminaren. „Labs“, in denen performative und interpersonale Fähigkeiten geübt werden, aber auch die ethische Dimension (des Machtmissbrauchs durch den Lehrenden) thematisiert wird. All dies soll und darf aber nicht (nur) reflexiv-theoretisch stattfinden. Ein ganzheitliches Ein-Üben mit allen Sinnen unter Berücksichtigung von Emotionen und insbesondere der Kultivierung von Spaß ist in Form von kollaborativem Lernen zwischen Mentoren und Mentees erforderlich. Und da den meisten Universitätslehrenden diese Art der Arbeit bisher eher fernliegt, propagiert Crutchfield eine Schritt-für-Schritt-Entwicklung, indem wir Lehrenden diese Elemente mehr und mehr in unseren Unterricht integrieren und ihn so besser machen. Dem kann ich nur zustimmen.

## Literatur

Geneuss, Katrin (2019): „Die waren ja mittendrin!“: Ganzheitliches Lernen im Rollenspiel Edu-LARP: Grundlagen – Wirkungen – Einsatz im Deutschunterricht. Dissertation. München:

- LMU, Fakultät für Sprach- und Literaturwissenschaften. Online: <https://edoc.ub.uni-muenchen.de/24863/> (24.09.2020).
- Kumaravadivelu, Bala (2006): *Understanding Language Teaching. From Method to Postmethod*. Mahwah N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Müller, Thomas (2017): *Sprachliche Kognitivierung im dramapädagogischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterricht. Eine Bestandsaufnahme und empirische Expertenbefragung*. München: iudicium.
- Schmenk, Barbara (2005): „Mode, Mythos, Möglichkeiten oder: Ein Versuch, die Patina des Lernziels ‚kommunikative Kompetenz‘ abzukratzen“. In: *Zeitschrift für Fremdsprachenforschung* 16, 1, 57–87.
- Schwerdtfeger, Inge C. (2001): „Ganzheitliches Lernen und Leiblichkeit im Fremdsprachenunterricht – zwei Seiten einer Medaille?“ In: *InfoDaF* 28, 5, 431–442.