

**Alexandra Hensel**

# **Fremdsprachenunterricht als Ereignis**

---

**Zur Fundierung einer  
performativ-ästhetischen Praxis**

Edition *SCENARIO*

Band IV

Schibri-Verlag Berlin • Strasburg (Um.) • Milow



Diese Buchreihe zur Förderung des interkulturellen Dialogs in der Drama- und Theaterpädagogik ist als Ergänzung zur Zeitschrift SCENARIO konzipiert, in der seit 2007 eine lebendige Fachdiskussion über die Rolle von Drama und Theater in der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung stattfindet.

Umschlaggestaltung: Carla Schewe  
Layout: Martina Goth

Bestellungen über den Buchhandel, oder direkt beim  
© 2020 • Schibri-Verlag

Milow 60 • 17337 Uckerland  
Telefon: 039753/22757 • E-Mail: [info@schibri.de](mailto:info@schibri.de) • [www.schibri.de](http://www.schibri.de)

Das Werk und seine Teile sind urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung in anderen als den gesetzlich zugelassenen Fällen bedarf der vorherigen schriftlichen Einwilligung des Verlages.

Alle Rechte vorbehalten  
Printed in Germany

ISBN 978-3-86863-213-2

# INHALTSVERZEICHNIS

<b>Zur <i>Scenario-Buchreihe</i></b>	<b>9</b>
<b>Danksagung</b>	<b>11</b>
<b>1 Einleitung</b>	<b>12</b>
1.1 Forschungsmotivation	12
1.2 Forschungskontext	13
1.3 Untersuchungsgegenstand	15
1.4 Erkenntnisinteresse	17
1.5 Vorgehensweise	18
<b>2 Theoretischer Kontext</b>	<b>20</b>
2.1 Wie wir lernen – eine neurowissenschaftliche Betrachtung	20
2.1.1 Überlegungen zum Begriff „Lernen“ und seiner Bedeutung	21
2.1.2 Körperbezogenes Lernen – Motorische Aspekte	22
2.1.3 Bedeutung interaktiver Prozesse	24
2.2 Überlegungen zu den Begriffen „Sprache“ und „Spracherwerb“	27
2.3 Prinzipien des Fremdsprachenunterrichts	29
2.3.1 Handlungsorientierung	30
2.3.2 Performatives Lehren und Lernen	34
2.3.3 Ästhetische Bildung	39
2.3.4 Interkulturelles Lernen bzw. Bewusstsein	47
2.4 Sprachlernprozesse und Persönlichkeitsentwicklung	49
2.4.1 Sprechbereitschaft	49
2.4.2 Sprachbewusstheit (language awareness)	50
2.4.3 Sprechkompetenz	54
2.4.4 Persönlichkeitsentwicklung	56
2.5 Konsequenzen für die Ausbildung von Lehrenden	58
2.6 Theater im Fremdsprachenunterricht	62
2.6.1 Kunst-Erleben durch Theater	63
2.6.2 Kunst-Erleben (im) Unterricht	67
2.6.3 Potenzial des Theaterspiels im (Fremdsprachen-)Unterricht	68

2.7	Performativ-ästhetischer Fremdsprachenunterricht	75
2.7.1	Begriffserklärung	75
2.7.2	Spezifische Charakterisierung von Unterrichtspraxis	76
2.7.3	Unterrichtsforschungen Deutsch als Fremdsprache	78
2.7.4	Berichte aus der Unterrichtspraxis	81
2.7.5	Handreichungen	83
<b>3</b>	<b>Forschungsdesign</b>	<b>86</b>
<b>4</b>	<b>Perspektive I: Eigene Beobachtungen und Dokumentationen (2008–2016)</b>	<b>92</b>
4.1	Der Kursverlauf allgemein	92
4.2	Die erste Sitzung	93
4.2.1	Gestaltung des Raumes – Der performative Raum	93
4.2.2	Das Kennenlernen	94
4.2.3	Organisatorische Informationen	94
4.2.4	Die ersten Schritte	95
4.3	Phase I: Formsuche – Künstlerische Auseinandersetzung	99
4.3.1	Teil 1: Warm-up	104
4.3.2	Teil 2: Szenische Textgestaltungsbeispiele	106
4.3.3	Teil 3: Abschlussrunde – Reflexion	115
4.4	Zwischenbilanz	116
4.5	Phase II: Formgebung – Probenarbeit/Inszenierungsphase	120
4.5.1	Der Inszenierungsprozess	121
4.5.2	Konkreter Probenverlauf	126
4.6	Phase III: Form – Abschlusspräsentation/Werkschau	128
4.6.1	Genereller Verlauf	129
4.6.2	Bedeutung einer Werkschau für den Fremdsprachenunterricht	131
4.7	Resümee Perspektive I	137
4.7.1	Das Besondere dieses Kurses	137
4.7.2	Lernentwicklungsprozess anhand eines Beispiels	156
4.7.3	Die Rolle der Lehrkraft: Fähigkeiten und Herausforderungen	158
4.7.4	Theatrale Elemente in einem regulären DaF-Kurs	166
4.7.5	Fazit	168

<b>5</b>	<b>Perspektive II: Videografie</b>	<b>170</b>
5.1	Der Theaterkurs aus dem Wintersemester 2013/14	170
5.1.1	Der Rahmen	171
5.1.2	Die Werkschau und Inszenierungsarbeit	171
5.2	Teilnehmenden-Leistung/-Entwicklung	181
5.3	Resümee Perspektive II	188
<b>6</b>	<b>Perspektive III: Fragebögen und Reflexionsschreiben</b>	<b>194</b>
6.1	Die Fragebögen	194
6.1.1	Darstellung, 1. Teil: Kursbeginn	194
6.1.2	Auswertung	196
6.1.3	Darstellung, 2. Teil: Kursende	204
6.1.4	Auswertung	204
6.1.5	Interpretation	209
6.2	Die Reflexionsschreiben	212
6.2.1	Auswertung	212
6.2.2	Interpretation	215
6.3	Resümee Perspektive III	216
<b>7</b>	<b>Schlussbetrachtung der empirischen Untersuchung</b>	<b>221</b>
7.1	Reflexion der empirischen Vorgehensweise	221
7.2	Zusammenfassung und Ergebnissicherung	223
<b>8</b>	<b>Resümee</b>	<b>232</b>
<b>9</b>	<b>Fremdsprachenunterricht als Ereignis – Ein Modell</b>	<b>235</b>
9.1	Überlegungen zu einem performativ- ästhetischen Unterrichtsvorgehen	235
9.2	Kompetenzprofil für Lehrkräfte als performativ-ästhetisch Übungsleitende	236
9.3	Praktische Übungen	239
9.3.1	Übungen für das Warm-up	239
9.3.2	Übungen, die auf den Text bzw. die Szenearbeit vorbereiten	250
9.3.3	Übungen zur Figuren- bzw. Szenenerweiterung	255
9.3.4	Texte	256

9.3.5 Ein kurzes Warm-up vor der Werkschau (chronologischer Ablauf)	256
9.4 Semesterkursmodell	257
<b>Glossar</b>	<b>260</b>
<b>Literaturverzeichnis</b>	<b>264</b>
<b>Anhang</b>	<b>280</b>
A1: Abbildungsverzeichnis	280
A2: Zum Kurskonzept	281
A3: Textbeispiel	285
A4: Semesterkursplan	287

## ZUR SCENARIO-BUCHREIHE

Diese Buchreihe zur Förderung des interkulturellen Dialogs in der Drama- und Theaterpädagogik ist als Ergänzung zur Zeitschrift SCENARIO (<http://scenario.ucc.ie>) konzipiert, in der seit 2007 eine lebendige Fachdiskussion über die Rolle von Drama und Theater in der Sprach-, Literatur- und Kulturvermittlung stattfindet.

Mit dieser Buchreihe soll die weitere Fundierung der Theorie und Praxis performativen Lehrens, Lernens und Forschens vorangetrieben werden. Veröffentlichungen in dieser Reihe sind nicht auf die Fremd- und Zweitsprachendidaktik begrenzt. Publikationsvorschläge von Forschenden, Lehrenden sowie Künstlerinnen und Künstlern aus Nachbardisziplinen und praxisbezogenen Berufsfeldern sind willkommen, etwa zu folgenden Schwerpunkten:

- Die Wechselbeziehung zwischen Kunst und Bildung/Erziehung: Was genau und auf welche Weise können Lehrende und Studierende von professionellen Akteurinnen und Akteuren in den Bereichen Drama/Theater, Film/Neue Medien, Musik, Tanz, Bildende Kunst lernen? Und umgekehrt: Was können Kunstschaffende von der Pädagogik lernen?
- Performative Ausrichtungen/Genres/Praktiken innerhalb einer spezifischen Disziplin, einer spezifischen Kunstform oder eines spezifischen Praxisfeldes;
- Besondere Merkmale ausgewählter performativer Ansätze;
- Performative Lehr-/Lernpraxis: die Rollen/Herausforderungen für Lehrende/Forschende/Kunstschaffende/Praktizierende; die Wirkung auf Studierende/Publikum/Teilnehmende;
- Theoretische Perspektiven auf performative Lehr- und Lernformen innerhalb des Bildungs-/Erziehungsdiskurses;
- Performatives Lehren, Lernen und Forschen aus interdisziplinärer Perspektive;
- Bisherige, gegenwärtige und zukünftige Forschungsprojekte zu Aspekten des performativen Lehrens und Lernens;
- Performative Forschungsmethoden;
- Performative Ansätze in bi-/multilingualen Bildungskontexten;
- Kulturspezifische performative Traditionen und deren potenzielle Rollen in pädagogischen Praxisfeldern;
- Interkulturelle/postkoloniale Perspektiven auf performative Zugänge zum Lehren, Lernen und Forschen.

Das Herausgabeteam

*Susanne Even & Manfred Schewe*

E-Mail: [scenario@ucc.ie](mailto:scenario@ucc.ie)



## DANKSAGUNG

Ganz herzlich möchte ich mich bei Prof. Almut Hille (Freie Universität Berlin) und Prof. Manfred Schewe (University College Cork/Irland) für ihre höchst aufmerksame, inspirierende und stete Begleitung bei der Erstellung und Veröffentlichung dieser Forschungsarbeit bedanken!

Mein Dank gilt weiterhin dem Kolloquium der FU Berlin unter Prof. Almut Hille sowie den zahlreichen Vortragenden, Workshop-Gebenden und GesprächspartnerInnen auf den *Scenario-Konferenzen* und *Dramapädagogik-Tagen*, wo ich viele Impulse erhielt! Besonders danken möchte ich Susanne Even für ihre enorme Arbeit bei der Erstellung dieser Druckfassung und für die Schärfung meines Blicks für Textgestaltung! Sowie auch Dorothee Emsel und Dragan Miladinovic für ihre Sorgfalt beim Korrekturlesen! Und ein großes Dankeschön gilt auch Frau Goth vom Schibri-Verlag! Durch ihre positive und konstruktive Art wurde der Endspurt deutlich erleichtert! Danke auch Carla Schewe für die detaillierte Umschlagsgestaltung! Inszenierungsarbeit erschloss sich mir so auf eine weitere Art und Weise.

Danke meiner Mutter, die als Oma Bärbel mit Opa Norbert für meine Tochter immer da sind und ich so Zeitfenster zum Schreiben, für Konferenzen und auch zur Erholung hatte/habe!

Danke meinem Vater Eberhard, der mir durch sein Erbe dieses Projekt finanziell überhaupt ermöglicht hat!

Danke auch meinen Schwestern und Freunden für ihre stete Ermunterung und das Mitfiebern!

Und zu guter Letzt danke ich meiner Tochter Noelie für einen strukturierten sowie abwechslungsreichen Alltag! Du bist ein Geschenk!

# 1 EINLEITUNG

*Ohne Begeisterung schlafen die besten Kräfte unseres Gemüths.  
[...] Es ist ein Zunder in uns, der Funken will.*

JOHANN GOTTFRIED HERDER

## 1.1 FORSCHUNGSMOTIVATION

Unterricht kann auf unterschiedliche Art und Weise stattfinden, was ich besonders eindringlich als Schülerin in der 11. Klasse erlebte: Im Deutschkurs lasen wir *Faust I*, die übliche Schullektüre. Wir behandelten gerade die Szene, in der Faust das erste Mal auf Gretchen trifft, als unser Lehrer auf die Idee kam, diese Szene nachzustellen. Begeistert trat ich mit einer Mitschülerin (sie als Gretchen, ich als Faust) in Interaktion und sogar unser Lehrer brachte sich engagiert mit ein, um uns die Haltungen von Faust und Gretchen zu verdeutlichen.

Durch dieses äußerst positive Erlebnis geprägt, wandte ich mich während meiner akademischen Ausbildung ästhetisch-praktischen Ausdrucksformen zu, insbesondere dem Theater. Von 1995–2002 studierte ich an der Universität Hildesheim und als Erasmus-Studentin in Utrecht (Niederlande) *Kulturwissenschaften und ästhetische Praxis*. Das Studium zeigte mir, welch positives Erleben ein künstlerischer Prozess – im Sinne einer eigenständigen sowie interaktiven Auseinandersetzung mit Text, Sprache und Körper – bewirken kann.

Nach meinem Studium in Hildesheim erhielt ich in Spanien die Möglichkeit, als Künstlerbetreuerin und Dolmetscherin an Theater- und Tanzfestivals mitzuwirken. In diesem kulturspezifischen Kontext bekam ich Einblicke in das Theatergeschehen vor und hinter den Kulissen und erlebte hautnah, um welch ein komplexes Ereignis es sich bei einer Theateraufführung handelt. Ein solches Ereignis wird, laut der Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte, von den AkteurInnen und ZuschauerInnen gemeinsam hervorgebracht, wobei mehrere Komponenten wie Körper, Stimme, Raum und Licht zusammenspielen (vgl. Fischer-Lichte 2004: 47). Dieses Zusammenspiel kann ein gemeinsames besonderes Erlebnis

für alle Beteiligten ermöglichen, welches so nur in dieser Form, in diesem Moment stattfinden kann.

2005 begann ich zusätzlich mit dem Unterrichten von Deutsch als Fremdsprache. Bald wurde mir klar: In beiden Fällen, beim Theaterspiel und beim Unterrichten handelt es sich um Gestaltungsprozesse, und wenn im Unterricht Theater gespielt wird, entstehen (kreative) Sprechsituationen, die die Lernenden motivieren, sich zu beteiligen.

Als ich 2007 wieder in meine Heimatstadt Göttingen kam, wollte ich die Verbindung von Theaterspiel und Fremdsprachenunterricht an der Georg-August-Universität Göttingen am Lektorat Deutsch als Fremdsprache weiter erproben. So kam im Wintersemester 2007/08 der erste Kurs *Deutsch lernen durch Theaterspiel* für internationale Studierende und MitarbeiterInnen der Universität und der Max-Planck-Institute in Göttingen zustande. Besonders inspirierend wirkten auf meine Arbeit Artikel und Bücher der FremdsprachendidaktikerInnen und DramapädagogInnen Susanne Even und Manfred Schewe sowie der Drama- und Psychotherapeutin Elektra Tselikas.

Bis 2016 wurde dieser Kurs fast jedes Semester mit jeweiliger Abschlusspräsentation durchgeführt, wobei er sich im Verlauf der Jahre immer weiter ausformte. In dieser Zeit konnte ich beobachten, wie zunächst schüchterne Kurs-TeilnehmerInnen selbstbewusster und motivierter im Gebrauch der deutschen Sprache wurden. Zudem entstand jedes Mal eine starke und positive Gruppendynamik, die den Lernprozess unterstützte. Diesen Phänomenen wollte ich weiter nachgehen.

## 1.2 FORSCHUNGSKONTEXT

Um die unter Punkt 1.3 aufgeführte Darstellung des Kurses *Deutsch lernen durch Theaterspiel* besser nachvollziehen zu können, soll dieser zunächst in den Kontext aktueller fremdsprachendidaktischer Forschungen gestellt werden.

Ausgehend von einem kommunikativen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik, der die Vermittlung und Ausbildung kommunikativer Kompetenz zum Ziel hat, hat sich in den 1980er Jahren eine handlungsorientierte Konzeption von Unterricht herausgebildet. Handlungsorientierter Unterricht fördert das interaktive Lernen und orientiert sich an den Bedürfnissen der Lernenden (vgl. Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik (FD) 2010: 98). In diesem Sinne wird aktuell eine performative Lehr- und Lernkultur diskutiert, die das Aus- und Aufführen von Handlungen im Unterricht, insbesondere das durch das Theater inspirierte kreative Handeln, betont (vgl. Jogschies/Schewe/Stöver-Blahak 2018: 48).

Gleichzeitig steht jedoch in der gegenwärtigen Forschungsdiskussion eine Kompetenz- und Output-Orientierung im Fokus, die sich zu einer stark lehrwerkbezogenen (vgl. Schewe 2011a: 28) „Testkultur“ (Rössler 2010: 29) auszuweiten scheint und einen Gegensatz zu einer Konzeption von Unterricht darstellt, in der das kreative Handeln betont wird. Zudem hat sich in den letzten Jahren der Einsatz digitaler Medien im Unterricht rasant entwickelt, der u. a. mithilfe von Learning-Apps durchaus Interaktion im Unterrichtsraum sowie Möglichkeiten der raumunabhängigen Kontaktaufnahme ermöglicht, gleichzeitig aber eine entsprechende technische Ausrüstung und die Weiterbildung von Lehrkräften in ihrer technischen Kompetenz erfordert.

Der Körper als relevante Lernressource gerät erst langsam in den Blick. Die Umsetzung und Erprobung von performativen Ansätzen, durch die das kreative Handeln gefördert wird, erfolgt eher vereinzelt und wurde bislang kaum empirisch untersucht, was jedoch erforderlich wäre, um Handlungsmodelle für die Unterrichtspraxis und auch die LehrerInnen-Ausbildung zu entwickeln. Abgesehen von einzelnen Studien (z. B. Stöver-Blahak (2013), Even (2003), Huber (2003), Schewe (1993)) ist relativ wenig Unterrichtsforschung<sup>1</sup> betrieben worden, um den konkreten Verlauf von Unterrichtseinheiten eines künstlerisch orientierten Fremd-

---

1 Die fachdidaktische Anbindung von Unterrichtsforschung aus einer beobachtenden Haltung heraus erfolgte z. B. durch Müller (2017), Fleiner (2016) und Domkowsky (2011).

sprachenunterrichts und die daraus resultierenden möglichen Lern- und Entwicklungsprozesse zu veranschaulichen (vgl. Rittelmeyer 2012: 101) und sie an fachdidaktische Diskurse anzubinden (vgl. Schmenk 2015a: 38). Mit der vorliegenden Arbeit aus dem Fachgebiet Deutsch als Fremdsprache soll diese Lücke ein Stück weit geschlossen werden.

### 1.3 UNTERSUCHUNGSGEGENSTAND

Zentraler Untersuchungsgegenstand der vorliegenden Arbeit ist die eigene Lehrpraxis: der von mir konzipierte Deutschkurs *Deutsch lernen durch Theaterspiel* für internationale Studierende und MitarbeiterInnen auf B2/C1-Niveau. Er wurde von 2008 bis 2016 an der Abteilung für Interkulturelle Germanistik, Lektorat Deutsch als Fremdsprache der Georg-August-Universität Göttingen von mir als Lehrkraft jeweils ein Semester lang mit 2 SWS unterrichtet. In dem genannten Zeitraum von acht Jahren konnten 14 Kurse stattfinden.

Charakteristisch für diesen Fremdsprachenkurs ist eine von der Kunstform Theater inspirierte, handlungs- und produktorientierte Unterrichtspraxis. In dem zu untersuchenden Kurs wird erfahrungsbasiert-körperbezogenes Lernen gefördert, indem eine künstlerische Auseinandersetzung mit Text und Sprache erfolgt. Insbesondere wird auch die Vorstellungskraft aktiviert, Umgang mit symbolhaften Ausdrucksformen sowie verschiedenen Darstellungsvarianten und deren Reflexion. Der Unterricht eignet sich als ein dynamischer, eigenständiger<sup>2</sup> und kooperativ-interaktiver<sup>3</sup> drei-

---

2 Da es sich um einen geleiteten Gruppenprozess handelt, kann die Gestaltung nicht gänzlich allein erfolgen, jedoch ist eine äußerst hohe Eigenständigkeit der Lernenden gefordert.

3 Laut Johannes Kup (2019), der sich in seiner theaterpädagogischen Studie *Das Theater der Teilhabe. Zum Diskurs um Partizipation in der zeitgenössischen Theaterpädagogik* mit dem Begriff der „Partizipation“ auseinandergesetzt hat, sei in theaterpädagogischen und kulturpolitischen Diskursen die Verwendung von „Partizipation“ an die Stelle des Begriffs der „Interaktion“ getreten. So wird eher von einer Teilhabe, auch kultureller Teilhabe, gesprochen. Jedoch wird in der vorliegenden Arbeit auch von interaktiven Prozessen die Rede sein, da sie m. E. ein enges Miteinander in der Gruppe suggerieren.

phasiger Gestaltungsprozess (*Phase I: Formsuche* – Körper- und Stimmarbeit sowie künstlerische Auseinandersetzung/verschiedene szenische Textgestaltungen, *Phase II: Formgebung* – Probenarbeit/Inszenierungsphase und *Phase III: Form* – Präsentation/Werkschau). Im Laufe dieses gemeinsamen Gestaltungsprozesses entstehen zunächst in jeder Sitzung kursinterne Kleingruppenpräsentationen und der Kurs endet mit einer öffentlichen Abschlussaufführung, an der die gesamte Gruppe beteiligt ist. Diese wird ohne dramatische Textvorlage, d.h. mit offenem Ende, unter Beachtung einer ansprechenden und wirkungsvollen Szenenerarbeitung für DarstellerInnen und ZuschauerInnen durch stete Reflexionen, Wiederholungen und Verfeinerungen als zirkulärer Prozess, erarbeitet. In der vorliegenden Arbeit wird dieser Prozess als ästhetisch-kunstschöne Akzentuierung bezeichnet. Eine ästhetisch-kunstschöne Akzentuierung soll letztlich einen bewusst inszenierten Szenenverlauf und eine wirkungsvolle Aufführung stattfinden lassen, die hier als „Werkschau“ bezeichnet wird. Mit dem Begriff „Werkschau“<sup>4</sup> ist die Präsentation des gemeinsamen künstlerischen Arbeitsprozesses gemeint, eine Art strukturierte Collage, welche – in Anlehnung an den noch zu konturierenden Begriff des „Ereignisses“ von Erika Fischer-Lichte – als aufführungsbezogenes Ereignis von DarstellerInnen und kursexternen ZuschauerInnen gemeinsam hervorgebracht wird.

---

4 Zum Werkbegriff ist eine Abgrenzung zu verstehen, den Fischer-Lichte zurecht als „inadäquat“ (Fischer-Lichte 2014: 21) bezeichnet, da die Aufführung „aus der Interaktion von Akteuren und Zuschauern hervorgeht, sich in einem autopoietischen Prozess selbst erzeugt“ (ebd.). Die Aufführung entsteht also erst in ihrem Moment der Präsentation und Rezeption und stellt kein fest in der Form verankertes Werk, sondern eher ein (aufführungsbezogenes) Ereignis dar.

## 1.4 ERKENNTNISINTERESSE

Ziel dieser Arbeit ist es, das von mir entwickelte Kurskonzept als performativ-ästhetische Unterrichtsform zu begründen, in dessen Zentrum – wie bei einer Aufführung – das von Lehrkraft und Lernenden im Zusammenspiel von Körperlichkeit, Stimme und Raum gemeinsam Hervorgebrachte steht. Inhalt wird nicht nur vermittelt, sondern entsteht; Unterricht wird zum einmaligen Erlebnis.

Die in den folgenden Kapiteln vorgenommene Untersuchung eines performativ-ästhetisch gestalteten Fremdsprachenunterrichts wird von folgenden Forschungsfragen geleitet: Wie und inwiefern begünstigt meine an der Universität Göttingen entwickelte performativ-ästhetische Unterrichtspraxis die Förderung von effektiven Sprachlernprozessen und auch eine Persönlichkeitsentwicklung bei den Lernenden? Inwiefern lässt sie sich als innovativer Beitrag zu einer performativen Lehr- und Lernkultur begreifen?

Im Rahmen von Sprachlernprozessen innerhalb eines performativ-ästhetischen Unterrichts wird genauer auf folgende drei Komponenten, die in Kapitel 2 und 3 genauer dargestellt und erläutert werden, eingegangen, da sie im Kontext meiner Forschung besonders relevant sind:

- Sprechbereitschaft, entstehend durch Risikobereitschaft sowie Motivation;
- Sprachbewusstheit im Sinne einer language awareness, die mehrere Sensibilisierungsebenen bezüglich Sprache und Sprachlernprozessen beinhaltet;
- Sprechkompetenz, die generell spontanes, fließendes, strukturiertes und flexibles Sprechen meint.

Solcherart verstandene Sprachlernprozesse sind unmittelbar verbunden mit der Persönlichkeitsentwicklung von Lernenden, indem ihre Selbstständigkeit, Selbstreflexivität, ihr kritisches Bewusstsein, Selbstbewusstsein, ihre Offenheit und Flexibilität gezielt gefordert und gefördert werden. Eine genauere Bestimmung dieser Begriffe hinsichtlich der vorliegenden Arbeit erfolgt in Kapitel 2.

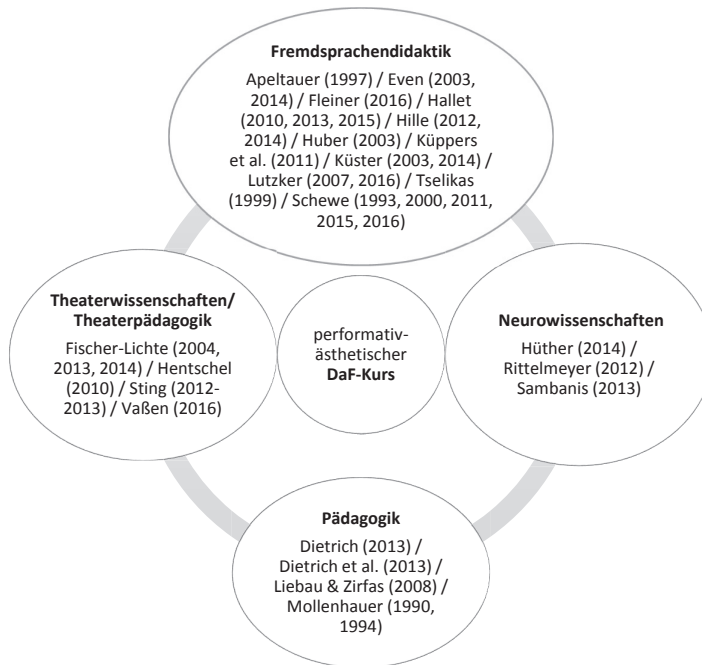
## 1.5 VORGEHENSWEISE

Es wird eine systematische Untersuchung der eigenen Lehrpraxis im Rahmen einer Fallstudie vorgenommen. Innerhalb der vorgenommenen Untersuchung kommen im Sinne einer Triangulation folgende drei Analyseinstrumente zur Anwendung: 1) die Auswertung eigener Beobachtungen und Mitschriften, 2) eine Videografie von Proben und einer Präsentation sowie 3) die Evaluation von Fragebögen und Reflexionsschreiben der TeilnehmerInnen. Das methodische Vorgehen wird in Kapitel 3 *Forschungsdesign* näher erläutert.

Die Untersuchung meiner eigenen Lehrpraxis wird in folgenden Schritten vorgenommen:

Zunächst wird im 2. Kapitel ein interdisziplinärer Bezugsrahmen erstellt, der meine Lehrpraxis und Forschungsarbeit in der aktuellen Forschungsdiskussion theoretisch verankert, wobei Neurowissenschaften, Fremdsprachendidaktik, Pädagogik, Theaterwissenschaften sowie Theaterpädagogik zu Bezugsdisziplinen werden. Im Besonderen haben die in Abbildung 1 aufgeführten Forschungsarbeiten, die neue Wege im Unterricht erprobt und untersucht haben, impulsgebend und orientierend für die Reflexion und Analyse des Kurses *Deutsch lernen durch Theaterspiel* gewirkt.

Es schließt sich eine Konturierung der Begriffe „performativ“ und „ästhetisch“ an die Erstellung eines theoretischen Bezugsrahmens an, um die Bedeutung der einzelnen Kursphasen zu begründen. Im 3. Kapitel folgt der Entwurf zum Forschungsdesign des empirischen Teils meiner Arbeit. Dieser setzt sich aus drei Perspektiven und dementsprechend aus drei Kapiteln (4–6) zusammen: *Eigene Beobachtungen und Dokumentationen (2008–16)* als *Perspektive I*, die die Sicht als Übungsleiterin wiedergibt, *Videografie* als *Perspektive II*, mithilfe einer Kamera als handlungs- und verlaufspiegelndes Element und *Evaluation der Fragebögen und Reflexionsschreiben* als *Perspektive III*, die die Sicht der TeilnehmerInnen spiegelt.



**Abb. 1** Perspektiven auf den Kurs

Eine Ergebnissicherung wird im 7. Kapitel vorgenommen, dort wird auch die empirische Vorgehensweise kritisch reflektiert. Im 8. Kapitel werden in einem Resümee die im Laufe der Untersuchung gewonnenen Erkenntnisse zusammengeführt. Sie münden im 9. Kapitel in einem Modell für eine performativ-ästhetische Unterrichtsgestaltung. Die darin enthaltenen Empfehlungen zielen darauf ab, interessierten KollegInnen den Weg in die performativ-ästhetische Unterrichtsgestaltung in Form einer Handreichung zu ebnen, wobei auch die Notwendigkeit einer performativ ausgerichteten Aus- und Fortbildung betont wird. Abschließend befindet sich im Anhang ein für die vorliegende Arbeit entwickeltes Glossar, um Fachbegriffe nachschlagen zu können.

## 2 THEORETISCHER KONTEXT

Im folgenden Kapitel wird ein theoretischer Rahmen für die Analyse des Kurses *Deutsch lernen durch Theaterspiel* hergestellt und relevante Forschungsliteratur ausgewertet. Ein performativ-ästhetisch gestalteter Unterricht wird so im Wissenschaftsfeld verortet und nachfolgend durch eine empirische Untersuchung weiter fundiert.

Zunächst werden Faktoren, die das Lernen begünstigen, besonders aus neurowissenschaftlicher Sicht herausgearbeitet. Weiterführend werden der Fremdsprachenerwerb und seine Didaktik sowie das Kunst-Erleben bzw. das Potenzial des Theaterspiels für den Fremdsprachenerwerb betrachtet. In diesem Kapitel werden auch die Begriffe „performativ“ und „ästhetisch“ erarbeitet, in ihrem Zusammenspiel für die vorliegende Untersuchung konturiert und schließlich relevante praxisorientierte Forschungsarbeiten untersucht, um meine lehrpraktische Arbeit fremdsprachendidaktisch einordnen zu können.

### 2.1 WIE WIR LERNEN – EINE NEUROWISSENSCHAFTLICHE BETRACHTUNG

Lernen wird in diesem Kapitel im Zusammenhang mit den Neurowissenschaften beleuchtet, da sie einen unmittelbaren Bezug zu einzelnen nachweisbaren Gehirnaktivitäten aufgrund konkreter Wahrnehmungen und Aktivitäten herstellen. Da mit den Neurowissenschaften ein sehr weites Feld eröffnet wird, das über die theoretische Rahmensetzung dieser Arbeit hinausginge, werden lediglich einzelne für die Arbeit bedeutsame Erkenntnisse betrachtet, wobei die Studie von Michaela Sambanis *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften* (2013) besonders beachtet wird. Sie bewegt sich an der Schnittstelle, die für die vorliegende Arbeit von Interesse ist: körperbezogenes Lernen und seine Wirkung auf Lernprozesse.

Es werden zunächst Überlegungen zum Begriff „Lernen“ und seiner Bedeutung angestellt, wobei insbesondere die Begünstigung von Lernprozessen durch körperbezogene Unterrichtsaktivitäten herausgearbeitet wird.

### **2.1.1 Überlegungen zum Begriff „Lernen“ und seiner Bedeutung**

Lernen stellt laut Sambanis „eine Art Grundbedürfnis des Gehirns“ (Sambanis 2013: 11) dar und wird als „Aufbau und Optimierung von Handlungs- und Problembewältigungskompetenzen“ (ebd.) verstanden. Um in diesem Sinne handlungsfähig zu werden, kann Lernen durch spielerisches Tun begünstigend wirken. Im Spiel können „grundlegende Faktoren, die das Lernen beeinflussen, nämlich Motivation, positive Emotion, Belohnungserleben einerseits sowie Aufmerksamkeit, Kognition und Klarheit des Denkens und Sicherung andererseits“ (ebd.: 65) zum Tragen kommen. Diese Faktoren stehen in unmittelbarem Zusammenhang mit dem Neurotransmitter Dopamin, welcher „zu einem guten Gefühl und Belohnungsempfinden beiträgt“ (ebd.: 59). Dopamin als Neurotransmitter wird durch positive Emotionen und auch Bewegung ausgeschüttet. In diesem Kontext betont Sambanis den Zustand des Flows, der sich im Spiel einstellen kann, in welchem die Lernenden emotional berührt werden und unter Einwirkung von Dopamin ein innerer Antrieb erwachsen kann (vgl. Sambanis 2013: 135). Dieser begünstigt einen „idealen Fokussierungszustand“ (ebd.: 146), demnach also ein intensives präsenten Erleben, welches eine positive Auswirkung auf das Lernen haben kann.

Der Neurobiologe Gerald Hüther spricht – im Sinne des vorangestellten Herder-Zitats – in diesem Zusammenhang von einer Begeisterung, die als „Dünger fürs Hirn“ (Hüther 2014: 92) wirken kann. Mit Begeisterung werden Erkenntnisse im Gehirn verknüpft und lebenslang gespeichert. Das meinen HirnforscherInnen, „wenn sie sagen, dass das Gehirn so wird, wie und wofür man es mit Begeisterung nutzt“ (ebd.: 93). Und nicht nur auf den Ausbau und die Verstärkung neuronaler Netzwerke haben positive Emotionen wie Begeisterung einen Einfluss, sondern auch auf den Mandelkern (Amygdala), unsere sogenannte „Alarmanlage“ (Ochmann 2012, Wolfe 2001, zitiert nach Sambanis 2013: 28). Die Amygdala ist Teil unseres ersten Gehirns, unseres limbischen Systems, und daher impulsgesteuert. Sie reagiert bei eventuellen Bedrohungen mit den Instinkten der Flucht, Erstarung oder des Angriffs. Innerhalb einer unangenehmen Lernsituation, die bei den Lernenden Stress erzeugt, kann es also dazu kommen,

dass in diesem Zustand kognitive Leistungen und kreative Lösungen schwer fallen, da, um im Bild zu bleiben, die Alarmanlage derart laut schrillt, dass anderes ausgeblendet wird bzw. zumindest etwas mehr Bearbeitungszeit in Anspruch nimmt. (Sambanis 2013: 28)

Der Mandelkern als unsere „Alarmanlage“ kann also das Denken blockieren. Wenn wir nun unter stetigem negativem Druck stehen, schafft es unser Gehirn schlichtweg nicht, den Lernstoff sicher zu vernetzen, sodass er wieder abrufbar ist. Wenn wir hingegen positiv gestimmt sind und uns entspannt einer Sache widmen, können wir leichter lernen.

Auch dem Aspekt des Humors kommt in diesem Kontext eine wichtige Rolle zu: „Humorvolles ist für das Gehirn bemerkenswert und aktiviert bei der Verarbeitung ganze Netzwerke, was eine günstige Voraussetzung für behaltensrelevante Prozesse darstellt“ (ebd.: 65). Die Lernumgebung sollte demnach anregend gestaltet sein und eine positive Atmosphäre schaffen, wenn diese behaltensrelevanten Prozesse unterstützt werden sollen.

### **2.1.2 Körperbezogenes Lernen – Motorische Aspekte**

Hinsichtlich des Aspekts der Bewegung, wie er zuvor im Zusammenhang mit dem Neurotransmitter Dopamin erwähnt wurde, ist es bemerkenswert, dass das

neue modalitätsspezifische Gedächtnismodell [...] auf der Annahme [basiert], dass die sensorischen und motorischen Informationen nicht konvertiert werden, sondern als sensorische und motorische Informationen erhalten bleiben und sich miteinander vernetzen. (Sambanis 2013: 102)

Dies unterstreicht den motorischen Aspekt im Lernprozess. Durch dessen Aktivierung scheint Lernen noch intensiver und umfassender zu erfolgen. Eine Vokabel wie *tambour* könne demnach memorierbar gemacht werden, wenn man sie mit dem Anblick einer Trommel in Verbindung bringt oder mit einer für dieses Instrument typischen Bewegung (vgl. Sambanis

2013: 103). „Hier [findet] eine frühe und intensive Aktivierung motorischer Areale statt[], die Einfluss darauf nimmt, wie das Gelernte gespeichert und wieder abgerufen wird“ (ebd.: 102).

Des Weiteren ist es in diesem Zusammenhang relevant, dass „das Gehirn ständig Zusammenhänge herstellt und Erklärungsmuster sucht, um Informationen und Wahrnehmungen deuten und sie dadurch einordnen zu können“ (ebd.: 107). Struktur und Übersicht kommen der Funktionsweise des Gehirns entgegen, wobei Bewegungen die Aufmerksamkeit bei Mustererkennungen lenken sowie das Herausfiltern wichtiger Muster und Regeln erleichtern können (vgl. ebd.: 106 ff.). Würde man, um beim vorherigen Beispiel zu bleiben, das Bild einer *tambour* zeigen und zusätzlich eine trommelnde Bewegung durchführen, könnte dadurch der Einordnungsprozess des Gehirns unterstützt werden.

Da das Gehirn zudem bedarfsorientiert arbeitet und sich Gegebenheiten anpasst, sind „Intensität, Vielfalt und Wiederholung [wichtig] [...]“. Folglich ist von größter Bedeutung, womit sich Kinder und Erwachsene befassen, wie häufig, wie intensiv und auf welche Weise“ (ebd.: 23). Das Stichwort „Gewöhnung“ bzw. „Ritualisierung“ greift in diesem Zusammenhang, denn eine sich immer wiederholende Übung im Unterricht unterstützt die Anpassung des Gehirns. So gilt: „Je vielfältiger die Sinneseindrücke, je tiefer die Qualität und Intensität der Auseinandersetzung und je häufiger die Befassung desto besser die Verankerung und Abrufbarkeit“ (ebd.: 17). Der sinnvollen bzw. kontextbezogenen selbst durchgeführten Wiederholung kommt folglich eine große Bedeutung zu, um das kognitive System zu stimulieren, wie Sambanis an anderer Stelle ausführt:

Um eine stützende Wirkung von Bewegungen beim Einspeichern, Behalten und Abrufen von Inhalten erreichen zu können, müssen zwei Hauptbedingungen erfüllt sein: Erstens, die Bewegungen müssen [...] von den Lernenden selbst mehrfach sprechbegleitend ausgeführt werden [...]. Zweitens, die zugeordneten Bewegungen müssen in sinnvoller Beziehung zum Gesagten stehen [...]. (Sambanis 2013: 100)

### 2.1.3 Bedeutung interaktiver Prozesse

Auch interaktive Prozesse, sowohl im schulischen als auch universitären Kontext, zwischen Lehrkraft und Lernenden sowie unter den Lernenden, tragen zu einer Begünstigung von Lernprozessen bei.

Zu Beginn und im weiteren Verlauf des Lebens lernen wir durch Imitation. Hierfür braucht es Vorbilder, die Kindern oder Erwachsenen nachahmenswert erscheinen. Dafür sollte eine Person wichtig genug sein, d.h., es sollten Gefühle der „Zuneigung, Nähe, Verbundenheit“ (Hüther 2014: 96) aufgebaut werden. Denn

[o]hne dieses Gefühl von Verbundenheit und Zugehörigkeit fühlen sich auch noch Erwachsene, aber in noch viel existenziellerer Weise alle kleinen Kinder, allein gelassen, verunsichert, ohnmächtig und hilflos allen Problemen und Schwierigkeiten des Lebens ausgeliefert. Das beherrschende Gefühl in solchen Situationen ist Angst. (ebd.)

Im Unterricht kommt der Lehrkraft damit generell eine wichtige Schlüsselrolle zu. Wenn die Lernenden Nähe und Verbundenheit, gewissermaßen Vertrauen zu der Lehrkraft aufbauen können, hat dies einen positiven Einfluss auf den Lernprozess. Neben einem vertrauensvollen Verhältnis ist es auch die Grundhaltung der Lehrkraft, die Einfluss auf die Lernbereitschaft haben kann, wie Sambanis bezogen auf schulischen Unterricht anmerkt:

[...] [D]ie Grundhaltung und Ausstrahlung der Lehrkraft [wird] von den Lernenden auch auf die Fremdsprache projiziert. Einer entspannten, insgesamt gut gelaunten Lehrkraft spricht der Lerner Akzeptanz, Freude und Begeisterung für die Fremdsprache zu, was sich zumeist günstig auf die Leistungsbereitschaft sowie auf die Offenheit der Schülerinnen und Schüler der Fremdsprache gegenüber auswirkt. (Sambanis 2013: 34)

Bezüglich interaktiver Prozesse unter den Lernenden stellt kooperatives Lernen, das einen geschützten und unterstützenden Raum durch eine positive Gruppendynamik bieten kann, eine weitere wirksame Komponente im Lernprozess dar. Kooperatives Lernen bedeutet, dass die Lernenden

gemeinsam und voneinander lernen, wobei die Selbststeuerung dieses gemeinsamen Prozesses u. a. bezüglich Aufbau, Zeiteinteilung sowie sozialer Verantwortung wesentlich ist (vgl. Rösler 2012: 98). Die Lernenden „erreichen ihr Ziel nur, wenn sie ihre unterschiedlichen Talente, ihr Wissen und ihre Arbeitsmittel so zusammenführen, dass durch die Kooperation ein für alle befriedigendes Ergebnis zu Stande kommt“ (ebd.: 99). Durch solch eine konstruktive und positive Interaktion kann eine „stärkere gegenseitige Unterstützung der Lernenden, Reduzierung der Angst zum freien Sprechen, Zunahme gegenseitigen Vertrauens, Erhöhung der positiven Einstellung gegenüber Andersartigkeit“ (Bonnet/Küppers 2011: 38) herbeigeführt werden. Insgesamt kann das Stressniveau während des Unterrichts reduziert werden und Freiräume können entstehen (vgl. Bonnet/Küppers 2011: 38). Ruth Huber beschreibt aus fremdsprachendidaktischer Perspektive die möglichen Lernprozesse folgendermaßen:

[Die] Lernprozesse, [die sich dann vollziehen,] sind als individuelle und kreative Konstruktionsprozesse zu verstehen, in deren Verlauf jeder Lernende sein eigenes subjektives Wissen [...] aufbaut. Diese kreativen Konstruktionsprozesse können zwar nicht gesteuert, wohl aber beeinflusst werden: durch eine emotional befriedigende Lernumgebung, durch motivierende Aufgabenstellungen, die „Neues“, Überraschendes zu bieten haben und das kognitive System stimulieren, die Lernbereitschaft anregen [...], durch interaktive Prozesse wie freundschaftliche Kooperation zwischen den Lernenden, zwischen Studenten und Dozenten und schließlich durch ein Lehrerverhalten, welches ein unterstützendes *Coaching* [Hervorh. im Original] verbindet mit differenzierter Hilfestellung und Rückmeldung, kollegialer Ermunterung und einführender Kritik. (Huber 2003: 48 f.)

Grafisch ließe sich Hubers Aussage auf der Grundlage der bisher formulierten begünstigenden Faktoren von Lernprozessen wie folgt darstellen (s. Abb. 2, Seite 26).

Würden all diese vier Elemente – Lernumgebung, Lehrkraft, Stimulanz des kognitiven Systems, Lernbereitschaft – im Unterricht beachtet werden, wobei Aktivität und positive Emotionen hervorzuheben sind, könn-



**Abb. 2** Lernprozesse

ten Lernprozesse erfahrungsbasiert gestaltet, individuelle und kreative Konstruktionsprozesse gefördert sowie Handlungs- und Problembewältigungskompetenzen aufgebaut werden.<sup>5</sup> Denn aus neurowissenschaftlicher Sicht führen

---

5 Wie bereits erwähnt, sind diese Ansätze nicht neu und werden zum Teil u. a. an Waldorfschulen seit Längerem umgesetzt. Jedoch rufen diese alternativen Schulformen auch Skepsis hervor, denn sie stehen in vermeintlichem Widerspruch zu unserer leistungsorientierten Gesellschaft. Dieser Punkt, der zu weitreichender Diskussion führen würde, soll an dieser Stelle nicht weiter vertieft, jedoch im Rahmen einer Betrachtung der Notwendigkeit und von Möglichkeiten einer breiter angelegten Leistungsmessung (s. Kapitel 4.7.3) wieder aufgenommen werden.