

GEMEINSAM EINSAM? PERFORMATIVE VERFAHREN IM INSTITUTIONELLEN FREMDSPRACHENUNTERRICHT

Plutôt que de poursuivre la discussion théorique sur les différences entre les approches pédagogiques individuelles (traditionnelles vs. alternatives) et les concepts de l'apprentissage (analogiques vs. numériques), cette contribution aborde une autre question: comment les différences entre les différentes approches pédagogiques et concepts d'apprentissage peuvent-elles être utilisées de manière productive ? La discussion débouche sur la présentation d'une unité d'enseignement pour l'enseignement des langues étrangères en milieu institutionnel, dans laquelle les parcours d'apprentissage analogiques et numériques sont associés aux techniques et activités traditionnelles et alternatives.

● **Natalia Dominguez Sapien** |
Universität Fribourg &
Georgina Dragović |
Universität Kragujevac



Natalia Dominguez Sapien ist eine ausgebildete PDL-Trainerin und arbeitet als Lektorin für Russisch an der Universität Freiburg in der Schweiz. Georgina Dragović ist DaF-Lehrerin, ehemalige wissenschaftliche Mitarbeiterin an der PH Freiburg und zurzeit als Lektorin an der Universität Kragujevac tätig.



Beide Autorinnen sind seit Jahren in der Forschung und Lehrerfortbildung mit dem Schwerpunkt Performatives Lehren und Lernen aktiv.

Gem(einsam)? Auf dem Weg zur Symbiose

Zahlreiche Handbücher der Fremdsprachendidaktik unterscheiden grob zwischen traditionellen und alternativen Methoden. Zu den traditionellen Methoden zählen u. a. die Grammatik-Übersetzungsmethode, die Direkte Methode, die Audiolinguale Methode; zu den alternativen Methoden solche wie Sprachdramaturgie (PDL), Total Physical Response, Silent Way und Community Language Learning (vgl. Ortner, 1998). Während die etablierte Fremdsprachendidaktik den kommunikativ-interkulturellen Ansatz vertritt, distanziert sie sich sowohl von den traditionellen Methoden, die als überholt gelten, als auch von den alternativen Methoden, die nicht zu den empirisch abgesicherten zählen. Im Zuge dieser Abgrenzung werden die performativen Ansätze,¹ welche zum Teil zu den alternativen Methoden gezählt werden, marginalisiert, obwohl manche performative Ansätze – wie z. B. die Dramapädagogik – «als konsequente Weiterführung kommunikativer und interaktiver

Ansätze» (Even, 2011: 71) zu verstehen sind.² Überdies tendieren manche Vertreter/-innen der performativen Fremdsprachendidaktik ebenfalls dazu, den eigenen Ansatz von den anderen performativen Ansätzen abzugrenzen (vgl. z. B. Even, 2003: 179ff.; Dufeu, 2003: 25ff.).

Die Diskussion darum, ob es Unterschiede zwischen den einzelnen Unterrichtsmethoden und -ansätzen gibt, und, falls ja, welche das sind, liesse sich beliebig fortsetzen. Es stellt sich jedoch die Frage nach dem Sinn: Profitiert die Fremdsprachendidaktik von solch rein theoretisch gezogenen Grenzen? Wie Edmondson und House (2011: 127) pointiert feststellen, ist «[d]ie kritische Frage [...] nicht, ob Methode A, B oder C eine «gute» oder sogar die «beste» Lehrmethode ist. Vielmehr ist wichtig, ob implizite oder explizite didaktische Prinzipien, die hinter solchen Lehrmethoden stehen, und innovative didaktische Handlungen, die in verschiedenen Methoden verwendet werden, in eine Lehrstrategie für einen bestimmten unterrichtlichen Zweck sinnvoll integriert werden können.»

Es liesse sich ganzheitlicher unterrichten, wenn der Fremdsprachenunterricht durch körpersprachliche und digitale Elemente gestützt würde.

In der phygitalen Unterrichtswelt

Wie in puncto verschiedene Unterrichtsansätze, so handelt es sich auch in Sachen analoge und digitale Lernkonzepte um kein «entweder oder». Jede der beiden grundverschiedenen Herangehensweisen fördert unterschiedliche Aspekte des Lernens. Während in der digitalen Welt der Begriff «Interaktion» als Interaktion zwischen Mensch und Bildschirm verstanden wird, und die Inhalte buchstäblich vorprogrammiert sind (vgl. Stadermann & Schulz-Zander, 2012: 52, 68f.), gilt im analogen, performativ orientierten Unterrichtssetting eine menschliche Begegnung im «Hier und Jetzt», als Interaktion, deren Ablauf offen ist (vgl. Hentschel, 2003: 16f.; Dufeu, 2003: 39). Unter dem Strich kann gesagt werden, dass es in der digitalen Lernwelt an direkter zwischenmenschlicher Kommunikation und Bewegung mangelt; in der analogen an einer essenziellen Grundkompetenz des 21. Jahrhunderts – an Medienkompetenz. Infolgedessen plädieren Vate-U-Lan, Quigley & Masouras (2016) dafür, die Lernenden auf einem phygitalen Lernweg zu begleiten.³ Sie definieren phygitalen Lernen als «a combination of a [sic!] physical circumstances or tangible objects and digital or online technology-driven experience» (ebd.: 9.1).

Das Potenzial des phygitalen Lernkonzepts besteht u. E. darin, dass der Bezug zwischen der mediengestützten und körperlosen Kommunikation einerseits

sowie der medienlosen und durch Körpersprache gestützten Kommunikation andererseits hergestellt wird. Anders ausgedrückt: Es liesse sich ganzheitlicher unterrichten, wenn der Fremdsprachenunterricht durch körpersprachliche und digitale Elemente gestützt würde. Es scheint uns daher erstrebenswert, uns einer holistischen Fremdsprachendidaktik zu nähern, die offen für alle Lernformen ist und Synergien nutzt (s. Venzin in derselben Ausgabe).

Für die Umsetzung eines phygitalen Fremdsprachenunterrichts ergeben performative und digitalgestützte Lehr- und Lernverfahren einen guten Verknüpfungspunkt. Mithilfe dramapädagogischer und sprachdramaturgischer Verfahren kann ein handlungsorientierter, kommunikativer Präsenzunterricht gestaltet werden. Digitale Kommunikationstechnologien und partizipatorische Internetanwendungen machen das Sprachenlernen zeit- und ortsunabhängiger, «bieten neue Formen des Lernens durch mediale Präsentationsformen, ermöglichen den interaktiven Umgang mit Lernmaterialien, bieten die Gelegenheit zur weltweiten Kommunikation und erweitern die Möglichkeiten der Selbststeuerung des Lernprozesses durch das selbstbestimmte Vorgehen mit dem Lernstoff» (Schmidt, 2009: 26).

Wie ein phygitaler Englisch-als-Fremdsprache-Unterricht gestaltet werden kann, zeigt Schmidt (2009) am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts, dessen Ziel

- 1 Performative Ansätze sind Ansätze, die sich der Techniken, die den dramatischen Kunstformen entlehnt sind, für pädagogische Zwecke bedienen (vgl. Schewe, 2016).
- 2 Die Dramapädagogik wird in manchen Publikationen als alternative Methode eingestuft (vgl. Ortner, 1998), in anderen von ihnen getrennt als eigenständiges Konzept innerhalb der Fremdsprachendidaktik behandelt (vgl. Rösler, 2012, Schlemminger et al., 2000). Die PDL dagegen zählt nach wie vor zu alternativen Methoden (vgl. Surkamp, 2017). Für weitere performative Ansätze s. Wedel (2010: 74ff.).
- 3 Um die Hierarchie zwischen den Lehrenden und den Lernenden aufzuheben, wird in der PDL auf die Begriffe «Lernende» und «Lehrperson» bewusst verzichtet. Stattdessen spricht man von Teilnehmer/-innen und Trainer/-innen. Im vorliegenden Aufsatz werden jedoch die für den institutionellen Fremdsprachenunterricht üblichen Bezeichnungen «Lernende» und «Lehrperson» als Oberbegriff für verschiedene Lerngruppen (Schüler/-innen, Student/-innen, Teilnehmer/-innen eines Sprachkurses etc.) beibehalten.

es war, mündlich produzierte Lernertexte zu inszenieren und ins Internet als Podcastepisoden zu stellen. An einem weiteren Projekt präsentiert Stritzelberger (2011), wie aus inszenierten Kurzgeschichten eine multimediale Aufführung auf Englisch erarbeitet werden kann. Während Schmidt (2009) und Stritzelberger (2011) exemplarisch zeigen, wie phygital im Rahmen eines Projektes gearbeitet werden kann, gibt es u. W. keine Vorschläge für die Arbeit im Regelunterricht. Um das Repertoire an exemplarisch didaktisierten Darstellungen zu erweitern, möchten wir am Beispiel einer selbstentwickelten Unterrichtseinheit für den Fremdsprachenunterricht zeigen, wie sich verschiedene Techniken aus der Dramapädagogik und Sprachdramaturgie sowie herkömmliche und digitale Lernverfahren gegenseitig ergänzen und in dieser Wechselbeziehung einander stärken können.

Unterrichtseinheit «Menschen und Smartphones»

Schritt 1: Einstieg ins Thema

Ins Thema «Menschen und Smartphones» kann man auf vielerlei Weisen einsteigen: mit einer Mindmap, mit Fotos,

mit einer Kurzgeschichte, mit einem Lied usw. Als Einstieg in unser Thema würde sich ein kurzer Ausflug zur Kathedrale St. Nikolaus in Freiburg besonders gut eignen. Interessant ist die Freiburger Kathedrale insofern, als am Sockel des restaurierten Südportals der Kathedrale auf ihr Smartphone starrende Menschen zu erkennen sind. Dieses moderne Kunstwerk von Volger Kurz entdeckt man jedoch erst beim genauen Hinsehen.⁴ Die erste Aufgabe würde darin bestehen, das moderne Kunstwerk an der alten Kathedrale zu finden.

Schritt 2: Sensibilisierung

Sobald die Lernenden die mit ihrem Smartphone beschäftigten Figuren entdeckt haben, kann gruppenweise oder im Plenum – je nach Sprachniveau – in der Ausgangs- oder Zielsprache über die möglichen Interpretationen des Kunstwerkes diskutiert werden.

Schritt 3: Bunte Assoziationen

3.1. Zurück im Klassenzimmer arbeiten die Lernenden in Dreier- oder Vierergruppen. Die Gruppen schreiben ihre Assoziationen zum Thema «Menschen und Smartphones» kreuz und quer mit

4 Für mehr Informationen:

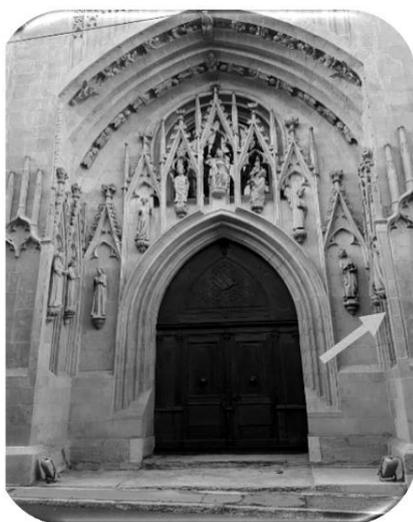


Abbildung 1: Kathedrale St. Nikolaus in Freiburg.

Wir möchten zeigen, wie sich verschiedene Techniken aus der Dramapädagogik und Sprachdramaturgie sowie herkömmliche und digitale Lernverfahren gegenseitig ergänzen und in dieser Wechselbeziehung einander stärken können.

Buntstiften auf ein Blatt Papier.

3.2. Die Gruppen lassen ihre Blätter am Platz liegen und gehen von einer Gruppe zur anderen, um weitere Assoziationen aufzuschreiben.

3.3. Beim eigenen Blatt angelangt, werden die Gruppen aufgefordert, zu überlegen, wie sie ihre Wörter vor den anderen Gruppen darstellerisch präsentieren können. Als Anreiz können z. B. verschiedene Musikinstrumente in der Mitte des Raumes ausgelegt werden.

3.4. Die Gruppen präsentieren die erarbeiteten Szenen im Plenum.

Schritt 4: Vertiefung

4.1. Den Lernenden wird der Clip «Are You Lost In The World Like Me?» (Moby & The Void Pacific Choir) gezeigt.⁵ Während sich die Lernenden das Video ansehen, haben sie die Aufgabe, sich möglichst viele der dort dargestellten Situationen zu notieren.

4.2. Die Lernenden beziehen Stellung zur Nutzung von Smartphones, indem sie in zwei Grossgruppen Pro- und Contra-Argumente auf Karteikarten schreiben (ein Argument pro Karte).

4.3. Die Lernenden verteilen die Karteikarten untereinander, die ihnen als Stützhilfe für die bevorstehende Diskussion dienen sollen.

4.4. Es findet eine Debatte statt, die von der Lehrperson geleitet wird.

Schritt 5: Karusselgespräch

Die Hälfte der Lernenden bildet einen Innenkreis. Die andere Hälfte bildet den

Aussenkreis, so dass jede/r Lernende sein/ihr Gegenüber zu Gesicht bekommt.

5.1. Die Lernenden im Innenkreis starren bewegungslos und emotionslos auf ihre Smartphones (wie die Figuren am Sockel des Südportals). Die im Aussenkreis Stehenden haben die Aufgabe, die Aufmerksamkeit der Gegenüberstehenden zu gewinnen. Dabei dürfen sie nur gestikulieren, aber nicht miteinander sprechen. Die Lehrperson klatscht, woraufhin sich der Aussenkreis um einen Platz nach rechts bewegt, damit alle ein neues Gegenüber erhalten. Nun sollen die Lernenden im Innenkreis die Aufmerksamkeit der Lernenden im Aussenkreis ebenfalls nonverbal auf sich lenken.

5.2. Schritt 5.1. wird wiederholt, wobei die Lernenden nun Laute von sich geben dürfen.

5.3. Schritt 5.1. wird wiederholt, wobei die Lernenden nun miteinander sprechen dürfen.

Schritt 6: Gruppeninszenierung

6.1. Thought tapping: Die Hälfte der Lernenden wählt eine Situation aus dem Videoclip (ggf. noch einmal anschauen) und versucht diese irgendwo im Raum als Standbild darzustellen. Die anderen Lernenden verteilen sich im Raum und gehen von einer Figur zur anderen. Dabei versuchen sie das zu verbalisieren, was die Figur fühlt, indem sie ihr ins Ohr flüstern. Alternativ können sie die Figur selbst sprechen lassen, indem sie sie leicht an der Schulter berühren. Die Lernenden, die die Figuren belebt haben,

⁵ Der Videoclip kann hier abgerufen werden:



⁶ Siehe letzte Fussnote.

können ebenso spontan auf diesen Satz reagieren. Eine weitere Möglichkeit wäre, die Figuren zueinander zu bringen, damit sie sich gegenseitig ihre Sätze sagen können, um spannende, gar absurde Dialoge entstehen zu lassen. Nachdem die Lehrperson geklatscht hat, werden die Rollen getauscht und die Aktivität wird wiederholt.

6.2. Die Lernenden bilden Gruppen (drei bis sechs Personen) und erhalten die Aufgabe, eine Szene darzustellen, in der mindestens eine der vorher diskutierten (gesellschaftlichen, gesundheitlichen o.ä.) Konsequenzen thematisiert wurden.

6.3. Eine Gruppe spielt ihre Szene einmal vor. Dann folgt eine einminütige Pause, in der sich die anderen Lernenden Gedanken darüber machen, wie man die vorgespelte Situation verbessern könnte.

6.4. Jetzt wird Forumtheater⁶ gespielt: Dieselbe Szene wird noch einmal aufgeführt, wobei die zuschauenden Lernenden jetzt klatschen dürfen, um Personen auszuwechseln. Klatschen sollte man immer dann, wenn man eine Idee hat, wie man den Ablauf der Szene verändern könnte. Die Szene wird solange gespielt, bis alle mit dem Ende zufrieden sind.

6.5. Bei der Darstellung einer anderen Gruppe kann die Lehrperson eine weitere Regel einführen: Die Lernenden müssen nicht mehr klatschen, um eine Figur zu ersetzen. Sie können als neue Figuren die Szene ganz spontan erweitern, indem sie auf «die Bühne» stürmen und intervenieren.

Blogbeiträge o. Ä. erstellen). Die Brücke zur digitalen Welt kann aber auch so geschlagen werden, dass die Lernenden ihr spontan entwickeltes Sprachmaterial in verschiedene interaktive digitalgestützte Aufgaben verwandeln (z. B. mithilfe von LearningApps, Kahoot, Quizlet usw.).

Variationsmöglichkeiten

Je nach Adressaten, Lernzielen, räumlichen, curricularen und zeitlichen Rahmenbedingungen lassen sich Aktivitäten ersetzen oder ganze Schritte überspringen. Beispielsweise könnte bei Schritt 4 aufgehört oder nach der Einführung ins Thema direkt zu Schritt 5 übergegangen werden. Im ersten Fall würde der Schwerpunkt aufs Trainieren des schriftlichen Ausdrucks gesetzt, wobei die körperliche Dimension durch die Bewegung der Lernenden im Raum sowie durch die darstellerische Präsentation ihrer Produkte miteinbezogen würde. Im zweiten Fall würden das Körperliche sowie der spontane mündliche Ausdruck im Vordergrund stehen. Es könnte aber auch bei Fortgeschrittenen darauf verzichtet werden, mit freien Assoziationen zu arbeiten. Stattdessen könnte gleich mit dem Video-clip fortgefahren werden. In der Arbeit mit Anfänger/-innen könnte umgekehrt auf das Video verzichtet und die Gruppeninszenierung anhand freier Assoziationen durchgeführt werden. Ebenso könnte anstatt des Statuentheaters auch das Forumtheaters gespielt werden, weil es sich leichter mit Anfänger/-innen umzusetzen lässt.⁷ Im Anschluss an diese Aktivität könnte den Lernenden eine schriftliche Aufgabe, gegeben werden (z. B. Briefwechsel zwischen den Statuen, Entwicklung eines Drehbuchs für die gespielten Szenen usw.). Es könnte mit

⁷ Das Forumtheater und Statuentheater wurden von Boal (1989) entwickelt. Kurze Anleitungen können auf den folgenden Internetseiten abgerufen werden:



Schritt 7: Digitalisierung

Der letzte Schritt besteht darin, die Sequenzen mit dem Smartphones aufzunehmen und als Audio- oder Videoaufnahme zu speichern (z.B. Podcastfolgen,

Besonders gut gefielen den Teilnehmenden das Karusselgespräch und die Dialoge zwischen den Statuen, deren Bedeutung sich mit jedem Partnerwechsel immer wieder verändert.

dem Text des Liedes oder mit anderen Videomaterialien gearbeitet werden, mit denen das Thema vertieft werden kann (bspw. mit dem Film *Perfect Strangers*). Die Quintessenz: Die Variationsbreite ist sehr gross, wenn die Lehrperson keine methodischen und konzeptuellen Grenzen setzt und über ein breites Arsenal an methodisch-didaktischen Verfahren verfügt, welche sie entsprechend den Unterrichtszielen und Bedürfnissen der Lernenden sinnvoll miteinander verknüpfen kann.

Literaturverzeichnis

Boal, A. (1989). *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Dufeu, B. (2003). *Wege zu einer Pädagogik des Seins. Ein psychodramaturgischer Ansatz zum Fremdsprachenerwerb*. Mainz: Éditions Psychodramaturgie.

Edmondson, W. J. & House, J. (2011). *Einführung in die Sprachlehrforschung* (4. überarb. Aufl.). Tübingen: UTB.

Even, S. (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache*. München: ludicum.

Even, S. (2011). *Studiosus cognens und studiosus ludens – Grammatik inszenieren*. In: Küppers, A. et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Grundlagen, Formen, Perspektiven*. Braunschweig: Diesterweg, 68–79.

Hentschel, I. (2003). Als-ob. In: Koch, G. & Streisand, M. (Hrsg.): *Wörterbuch der Theaterpädagogik*. Berlin: Milow, 15–17.

Workshop- und Unterrichtserfahrung

Einzelne Aktivitäten aus der vorgestellten Unterrichtseinheit haben wir an der Tagung *Sprache in Bewegung* in Zürich und im PDL-Workshop für Russischlehrer/-innen in Riga ausprobiert. Die Teilnehmer/-innen beider Workshops gaben positive Rückmeldungen. Besonders gut gefielen ihnen das Karusselgespräch (s. Schritt 5) und die Dialoge zwischen den Statuen (s. Schritt 6.1), deren Bedeutung sich mit jedem Partnerwechsel

immer wieder verändert. Weitere Aktivitäten haben wir im Rahmen von anderen Fortbildungsveranstaltungen, im Fremdsprachenunterricht an der Primar- und Sekundarschule sowie an der Universität durchgeführt und stets positive Feedbacks bekommen – vor allem dann, wenn das Inszenierte digitalisiert wurde. Es wäre interessant, ein solches Unterrichtsetting empirisch zu untersuchen, um Näheres über seine Wirksamkeit sagen zu können.

Ortner, B. (1998). *Alternative Methoden im Fremdsprachenunterricht*. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Rösler, D. (2012). *Deutsch Als Fremdsprache*. Stuttgart/Weimar: Verlag J. B. Metzler.

Schewe, M. (2016). Dramapädagogische Ansätze. In: Burwitz-Melzer, E. et al. (Hrsg.), *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke Verlag, 354–357.

Schlemminger, G., Brysch, T. & Schewe, M. L. (2000). *Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht*. Berlin: Cornelsen Verlag.

Schmidt, T. (2009). Mündliche Lernertexte auf der 2.0-Bühne – Mediale Inszenierungen im Englischunterricht am Beispiel eines Schulpodcast-Projekts. *Forum Sprache*, 24–42.

Stadermann, M. & Schulz-Zander, R. (2012). Dimensionen unterrichtlicher Interaktion bei der Verwendung digitaler Medien. In: R. Schulz-Zander et al. (Hrsg.), *Jahrbuch Medienpädagogik 9*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51–80. URL: https://doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_4 (Stand: 5.8.2019).

doi.org/10.1007/978-3-531-94219-3_4 (Stand: 5.8.2019).

Stritzelberger, I. (2011). «Dreams and Reality» – Von Kurzgeschichten zu multimedialen Inszenierungen. In: A. Küppers et al. (Hrsg.), *Inszenierungen im Fremdsprachenunterricht. Braunschweig, Diesterweg: Klinkhardt, 141–153*.
Surkamp, C. (Hrsg.) (2017). *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik. Ansätze – Methoden – Grundbegriffe* (2. Aufl.). Stuttgart/Weimar: Metzler.

Vate-U-Lan, P., Masouras, P. & Quigley, D. (2016). Phygital Learning Concept: From Big to Smart Data. *The International Journal of The Computer, The Internet and Management*, 24(SP3), 9.1–9.6. URL: <http://www.ijcim.th.org/> (Stand: 6.7.2019).

Wedel, H. (2010). *Darstellendes Spiel auf Englisch als Perspektive für den bilingualen Sachfachunterricht*. Dissertation, Humboldt-Universität zu Berlin. URL: <https://edoc.hu-berlin.de/handle/18452/16856> (Stand: 16.7.f).