



informationen zur deutschdidaktik
Zeitschrift für den Deutschunterricht
in Wissenschaft und Schule

Kultur des Performativen

Herausgegeben von
Andreas Hudelist und Stefan Krammer

Heft 3-2017
41. Jahrgang

Editorial

ANDREAS HUDELIST, STEFAN KRAMMER: Sprechen und Handeln im Deutschunterricht	5
--	---

Magazin

<i>Unterrichtsvorschlag</i> KRISTINA JULIANA HÜBNER, DAVID FRANZOI: Gestaltung eines einstündigen Unterrichtsmodells zum Thema »Metaphern«	111
--	-----

<i>Kommentar</i> DANIEL TRÖHLER: Bildungs- standards, Schulreformen und Bildungsforschung. Eine Herausforderung.....	116
--	-----

<i>ide empfiehlt</i> ARTUR R. BOELDERL: C. Doelker (2015): <i>Bild Bildung</i> ..	119
<i>Neu im Regal</i>	122

Theorie des Performativen: Begriffe und Positionen

ANDREAS HUDELIST: Performanz, Performativität und Performance. Eine unvollständige Rekonstruktion	9
JÖRG ZIRFAS: Zur Performativität der Pädagogik	18
STEFAN KRAMMER: Wie sich der Deutschunterricht aufführen lässt. Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik	30

Didaktik des Performativen: Konzepte und Befunde

GABRIELA PAULE: Den Körper wahrnehmen. Aufführungen im Deutschunterricht	40
JÜRGEN STRUGER: »Im Folgenden werde ich ...« Schreiben als performativer Akt	49
MATTHIAS LEICHTFRIED: Gespräche aufführen. Das offene literarische Gespräch aus einer Perspektive der Performativität	59
CAROLIN FÜHRER: Reading Panels. Zum performativen Potential multimodaler Texte	66

Praxis des Performativen: Unterricht und Schule

JULIA MALLE: Performing Gender im Deutschunterricht. Ein Unterrichtsmodell	75
CHRISTINE LANDER: Erzählkunst als performative Praxis zur Sprachförderung	84
MARKUS KÖHLE, MIEZE MEDUSA: Gemma Slam! Poetry Slam in der Schule	95

Service

KATRIN ACKERL KONSTANTIN: Kultur des Performativen. Ein bibliographischer Überblick	102
--	-----

»Performativität« in anderen ide-Heften

ide 3-2007	Gender
ide 1-2009	Theater
ide 2-2013	Musik
ide 3-2013	Identitäten
ide 2-2015	Kulturen des Erinnerns

Das nächste ide-Heft

ide 4-2017	Lernen und Lehren im Deutschunterricht <i>erscheint im Dezember 2017</i>
------------	---

Vorschau

ide 1-2018	Literaturvermittlung
ide 2-2018	Schrift und Schriftlichkeit

www.uni-klu.ac.at/ide

Besuchen Sie die *ide*-Webseite! Sie finden dort den Inhalt aller *ide*-Hefte seit 1988 sowie »Kostproben« aus den letzten Hefen. Sie können die *ide* auch online bestellen.

www.uni-klu.ac.at/deutschdidaktik

Besuchen Sie auch die Webseite des Instituts für Deutschdidaktik: Informationen, Ansätze, Orientierungen.

Sprechen und Handeln im Deutschunterricht

Follow! Follow! Follow! – Das war der Name der Ausstellung mit der Kunstinstallation »Climbing up the Mountain, Climbing down the Mountain«, die wir als Cover unseres *ide*-Heftes zur Kultur des Performativen ausgewählt haben. Sie stammt von dem in Shanghai lebenden KünstlerInnenpaar Ji Wenyu und Zhu Weibing und wurde 2011 bei einer Gruppenausstellung in der Galerie ShanghART in Shanghai ausgestellt. Vordergründig ist die Doppeldeutigkeit des titelgebenden Sprechaktes: Zum einen verweist der autoritäre Befehl »Follow!« auf die Gehorsamkeit, die wiederholt, also mit besonderem Nachdruck gefordert wird. Zum anderen zielt der Folgeimperativ auf Nachahmung, die in der Installation wie auch durch die Wiederholung in Szene gesetzt wird. Jemand soll an die gleiche Stelle folgen, an der man selbst oder ein anderer bereits ist. Hier zeigt sich die dialektische Dimension des Performativen, die zwischen Zwang und Freiheit oszilliert, wenn es darum geht, eine Handlung auszuführen. Das wird auch in der Materialität der Installation deutlich: Der Stoff der Figuren lässt sich formen, verändert sich und zeigt, dass Identitäten nicht

festgeschrieben sind, sondern einer konstanten Veränderung unterliegen. Die Ansammlung der Figuren lässt ein Bild entstehen, das auf den ersten Blick eine gleichgeschaltete Menge darstellt, bei genauerer Betrachtung jedoch auch Individualität erkennen lässt. Die Installation macht deutlich, dass wir Menschen aufgerufen werden zu handeln und dass es notwendig ist, sich über die Kultur des Performativen Gedanken zu machen.

Dieses *ide*-Heft ist Teil jener Themenreihe, die unterschiedliche Kulturen des Deutschunterrichts in den Blick nimmt: Nach dem Lesen (1/2006), dem Schreiben (1/2007), dem Hören (1/2008), dem Sehen (2/2012), dem Erinnern (2/2015) geht es hier nun um die Kultur des Performativen als eine – wie wir meinen – zentrale Dimension pädagogischen und didaktischen Handelns, die wesentliche Bereiche des Deutschunterrichts betrifft. Der Begriff des Performativen wird seit Ende des 20. Jahrhunderts quer durch unterschiedliche Disziplinen (u. a. Sprach- und Literaturwissenschaft, Philosophie, Soziologie, Theaterwissenschaft) verwendet und ist vor allem in den Kulturwissenschaften zu einem Schlüsselbegriff geworden, durch den auch eine Wende, der sogenannte »performative turn«, eingeleitet wurde. Das Performative ist dabei weniger ein neues Phänomen als eine andere Art und Weise, bekannte Phänomene zu betrachten, zu begreifen, zu reflektieren. Hier setzt das *ide*-Heft an, wenn es die Deutschdidaktik in Hinblick auf performative Aspekte perspektiviert und dabei unterschiedliche Kulturen des Aus- und Aufführens im Kontext des Unterrichtens be-

leuchtet: etwa die Ausführung von Sprache im Akt des Sprechens und Schreibens, die schulische Aufführung von theatralen und sozialen Handlungen, die Inszenierung von Körperlichkeit und Materialität bei der Vermittlung von Sprache und Literatur. Ausgangspunkt unserer Überlegungen ist dabei, dass kulturelle Phänomene und Prozesse neue Wirklichkeiten hervorbringen und nicht lediglich als Zusammenhänge von Zeichen zu begreifen sind, die es zu dechiffrieren gilt und die mit Bedeutung auszufüllen sind. Mit der Perspektive des Performativen werden Ausführungs-, Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse wie auch das Verhältnis von Sprache, Körper, Sozialität und Macht in den Blick genommen.

Welche Anknüpfungspunkte sich daraus für die Deutschdidaktik und die schulische Praxis des Deutschunterrichts ergeben, wird entlang folgender Fragestellungen erörtert: Welche performativen Praktiken werden im Unterricht in Szene gesetzt, um fachliches Lernen zu ermöglichen und domänenspezifische Kompetenzen zu entwickeln? Welche Rolle spielt dabei der Körper in der leiblichen Ko-Präsenz von Lehrenden und Lernenden? Welche Bedeutung haben Objekte, Texte und Medien in ihrer spezifischen Materialität und Performativität? Was kann der Deutschunterricht zum Aufbau von Kompetenzen des Performativen beitragen? Welche Kompetenzen von Inszenierung und (Re-)Präsentation können im Deutschunterricht vermittelt werden?

Ausgehend von theoretischen Perspektivierungen werden dazu Befunde

und Konzepte aus der Literatur- und Theaterdidaktik sowie der Lese- und Schreibforschung vorgestellt. Konkretisiert werden diese durch Beispiele aus dem Deutschunterricht mit dem Fokus auf sprachliches und literarästhetisches Lernen. Angesprochen werden dabei nicht nur performative Dimensionen eines identitätsorientierten Literaturunterrichts wie auch von handlungs- und produktionsorientierten Ansätzen, sondern auch methodische Zugänge u. a. zum literarischen Gespräch, zum epistemischen Schreiben und zur Inszenierung von Poetry Slams. Von Interesse sind dabei die performativen Praktiken selbst, die im Unterricht inszeniert werden, sowie jene Aspekte, die als analytisches Instrument für die Beschreibung des Unterrichts dienen, wenn sich das Klassenzimmer gleichsam als Aufführungsraum erweist.

Der erste Teil des Heftes bietet mit drei einleitenden Artikeln eine theoretische Fundierung zur Kultur des Performativen. So gibt *Andreas Hudelist* einen konzisen Überblick über unterschiedliche Perspektiven auf Performanz, Performativität und Performance. Ausgehend von Austins Sprechakttheorie werden philosophische Überlegungen zu sprachlichen und körperlichen Handlungen vorgestellt, diskursanalytische Fragen zu Körper und Macht aufgegriffen sowie theaterwissenschaftliche Aufführungstheorien präsentiert. Der Beitrag von *Jörg Zirfas* streicht die Relevanz von Performativität für pädagogisches Handeln hervor und nimmt damit spezifische Formen singulärer Handlung und mimetischer Wiederholung in den Blick, wie sie in

den Bildungswissenschaften diskutiert werden. Eine wesentliche Erkenntnis beruht darauf, dass sich in pädagogischen Prozessen kulturelle Bedeutungen, Funktionen und Formen in Zusammenhang mit körperlichen Ausführungen, zeitlichen und räumlichen Rahmungen wie auch ritualisierten Interaktionen begreifen lassen. Hervorgehoben wird auch die performative Dimension unterrichtlicher Vermittlungs- und Aneignungsprozesse, die durchwegs in einem inszenatorischen Setting vollzogen werden. *Stefan Krammer* fokussiert auf deutschdidaktische Fragen, wenn er die Vermittlung von Sprache und Literatur als einen performativen Handlungsprozess beschreibt und ein Konzept für eine performative Deutschdidaktik entwirft, in dem die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts in Hinblick auf kulturelle Praktiken des Aus- und Aufführens untersucht werden. Neben sprach- und literaturdidaktischen Überlegungen finden sich ebenso Anregungen für einen identitätsorientierten Deutschunterricht.

Der zweite Teil des Heftes veranschaulicht durch didaktische Beiträge aus einzelnen Arbeitsfeldern, welche Bedeutung dem Performativen im Deutschunterricht zukommt. *Gabriela Paule* reflektiert in ihrem breit angelegten Beitrag verschiedene Formen von Aufführungen, die im Unterricht rezipiert bzw. selbst produziert werden. In Anlehnung an Konzepte des Schultheaters gibt sie konkrete Hinweise, wie im Deutschunterricht eine auf Körperlichkeit bezogene Wahrnehmungsschulung realisiert werden kann. *Jürgen Struger* zeigt auf, welche Rolle einem performativen Akt im Schreibunter-

richt zukommt und wie dieser für die Gestaltung von schulischen Schreibprozessen genutzt werden kann. Er betont dabei den performativen Charakter von Textsorten, die Informationen nicht nur bereitstellen, sondern in erwartbaren Formaten arrangieren und inszenieren. Anhand einer Übungssequenz wird veranschaulicht, auf welche Weise der Handlungsaspekt bei Schreibaufgaben hervorgehoben werden kann. *Matthias Leichtfried* widmet sich dem literarischen Gespräch und untersucht es in Hinblick auf Ko-Präsenz, Räumlichkeit, Körperlichkeit und Ereignishaftigkeit. Wesentlich erscheint ihm, dass das Gespräch über Literatur in der Schule als ergebnisoffener Prozess gestaltet wird, der sich als Aufführung im besten Sinne beschreiben lässt. Wie sich über Comics reden lässt bzw. wie diese aufgeführt werden können, zeigt *Carolin Führer* mit ihrem Konzept von Reading Panels, das das performative Potential multimodaler Texte hervorstreicht. Der Beitrag erläutert die Herausforderungen und Besonderheiten der impliziten, mentalen und performativen Inszenierung von Comics und verdeutlicht, welche vielfältige Kompetenzen dabei entwickelt werden: u. a. Lesefertigkeiten, visual literacy, literarisches Lernen.

Der dritte Teil des Heftes gibt Einblicke in die unterrichtliche Praxis des Performativen. Vorgestellt werden hier Unterrichtsmodelle wie auch Anregungen von außerschulischer Sprach- und Literaturvermittlung. *Julia Malle* liefert einen Beitrag zu einem identitätsorientierten Literaturunterricht, der sich dem (Un)Doing Gender verschreibt. Anhand von konkreten Übun-

gen wird gezeigt, wie theaterdidaktische Methoden zur Entwicklung von Gendersensibilität eingesetzt werden können. Der Fokus liegt dabei auf der performativen Arbeit mit Gestik, Stimme, Szenen und Rollen. Zentral erweist sich der Aspekt der Wahrnehmung, wie ihn auch Paule in ihrem Beitrag stark gemacht hat. Von ähnlichen Prämissen geht auch der nächste Beitrag aus, in dem die professionelle Geschichten-erzählerin *Christine Lander* einen Einblick in die performativen Aspekte des freien Erzählens an Schulen gibt. Sie versteht Erzählkunst als performative Praxis zur Sprachförderung und stellt anhand konkreter Praxis-Beispiele aus Langzeit-Erzählprojekten vor, wie SchülerInnen ihre Sprachkompetenzen verbessern können. Zuletzt schildern *Markus Köhle* und *Mieze Medusa*, in der österreichischen Literaturszene als Papa und Mama Slam bekannt, ihre Erfahrungen mit Poetry Slams in der Schule. Vorgestellt werden unterschiedliche Formate der Vermittlung wie auch Hinweise dazu, was beim Schreiben von Slam-Texten zu berücksichtigen ist und wie mit dem Stilmittel der Mündlichkeit gearbeitet werden kann. Der Beitrag kann als Empowerment für SchülerInnen gelesen werden, selbst an Poetry Slams aktiv teilzunehmen, und liefert dazu hilfreiche Tipps für einen gelungenen Auftritt.

Weiterführende Informationen liefert auch die Bibliografie, die *Katrin Ackerl Konstantin* für dieses Heft zusammengestellt hat. Mit großer Übersicht hat sie für uns die Vielzahl an Publikationen, die sich auf den Diskurs der Performativität beziehen, thematisch gebündelt. Im Magazinteil präsentieren *Kristina Juliana Hübner* und

David Franzoi einen Unterrichtsvorschlag zum Thema Metaphern. Im Kommentar beschäftigt sich *Daniel Tröhler* mit Bildungsstandards, Schulreformen und Bildungsforschung. *Artur R. Boelderl* empfiehlt Christian Doelkers Buch *Bild Bildung*. Die Rezensionen in diesem Heft stammen von *Ursula Esterl*, *Gerhild Zaminer* und *Katharina Perschak*.

Follow! Follow! Follow! – Mit diesem performativen Akt wollen wir Sie zuletzt mit Nachdruck zur weiteren Lektüre dieses Heftes auffordern und zum kritischen Nachvollzug der einzelnen Beiträge ermutigen.

ANDREAS HUDELIST

STEFAN KRAMMER

ANDREAS HUDELIST ist externer Lehrbeauftragter am Institut für Medien- und Kommunikationswissenschaft der Alpen-Adria-Universität Klagenfurt. Seine Forschungsschwerpunkte umfassen Ästhetik, Cultural Studies, Kunst und kulturwissenschaftliche Gedächtnisforschung. E-Mail: andreas.hudelist@aau.at

STEFAN KRAMMER ist Professor für Neuere deutsche Literatur und ihre Didaktik an der Universität Wien.

E-Mail: stefan.krammer@univie.ac.at

Andreas Hudelist

Performanz, Performativität und Performance

Eine unvollständige Rekonstruktion

In diesem Beitrag sollen die Begriffe *Performanz*, *Performativität* und *Performance* vorgestellt werden, indem ihre historische Genese nachgezeichnet und ihre Verwendung diskutiert wird. Ausgehend vom Begründer der Sprechakttheorie, John L. Austin, wird den unterschiedlichen Diskursen und »Theorien des Performativen« nachgegangen. Dazu stelle ich zentrale Positionen zur Diskussion und versuche, die nicht immer gleich verwendeten Termini begriffsgeschichtlich zu ordnen und zu klären. Der Beitrag bietet einen einführenden Überblick und stellt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

1. Einleitung oder »Ich erkläre euch hiermit ...«

Für Klaus W. Hempfer folgt das »Theoriefeld des Performativen« einer rhizomatischen Struktur, da es sich weder leicht umreißen noch auf einen Kern zurückführen lässt (vgl. Hempfer 2011, S. 13). Tatsächlich sind die Anwendungsgebiete, wie sich hier noch zeigen wird, sehr vielfältig und betreffen verschiedene Disziplinen. Daraus resultieren manchmal unterschiedliche Verwendungen bzw. Verständnisse der Begriffe. Zu Beginn der 1990er Jahre erlebte der Begriff *performative* einen Aufschwung und der *performative turn* wurde ausgerufen (vgl. Conquergood 1989, S. 82 und Thompson Drewal 1991, S. 5).

Dieser Beitrag soll auf den Spuren des *performative turn* in das Feld einführen, indem gängigen Begriffen in seinem Umfeld nachgegangen wird. Ausgehend vom Begründer der Sprechakttheorie John L. Austin werden Weiterführungen und Verwendungen von John R. Searle, Judith Butler sowie Erika Fischer-Lichte und Jon

McKenzie vorgestellt. Dabei sollen die Differenzen und unterschiedlichen Praktiken des Gebrauchs herausgearbeitet werden. Nach der einführenden Beschreibung von Austins Sprechakttheorie werden die Termini Performanz, Performativität und Performance diskutiert.

2. John L. Austins Sprechakttheorie

Als der Philosoph John Langshaw Austin aus Oxford 1955 während seiner Gastprofessur an der Harvard University den Neologismus *performative* erschaffen hat, liegt die bewusste Auseinandersetzung mit einem *linguistic turn* noch ungefähr zehn Jahren in der Zukunft. Austin attestiert der Sprache eine performative Konstitution unserer Umwelt. Zuerst differenziert er zwischen konstativen und performativen Äußerungen. Mit konstativen Aussagen werden Beschreibungen über die Welt getätigt, die als wahr oder falsch bezeichnet werden können. Performative Äußerungen hingegen beziehen sich nicht auf wahrnehmbare Fakten, sondern stellen diese durch die Sprache erst her. Performativ meint hier also eine Handlung, die durch die Sprache zum Vollzug kommt. Zu Beginn war der Begriff für Sprechakte vorgesehen, schon bald wurde er verwendet, um Tätigkeiten beschreiben und erkennen zu können. Performative Äußerungen beziehen sich auch immer auf das Hier und Jetzt. Austins Beispiel »Ich taufe dieses Schiff auf den Namen Queen Elisabeth« steht nicht für eine Beschreibung dessen, was getan wird, sondern vollzieht die Taufe mit dem Aussprechen des Satzes. Es ist bei einer Hochzeit auch nicht die Unterschrift, sondern das Aussprechen des Satzes »Hiermit erkläre ich euch zu Mann und Frau«, der die Eheschließung rechtskräftig macht. Sprechen und Handeln werden bei performativen Äußerungen eins. Wenn man aber die Aussage in die dritte Person Singular setzt, entsteht daraus ein Bericht und die Aussage ist deshalb nicht mehr als performativ zu verstehen. Gleich verhält es sich mit der Verwendung der Vergangenheit, die die Aussage zu dem Bericht eines vergangenen Ereignisses macht. Kommunikation und Handlung sind voneinander getrennt (vgl. Nestler 2011, S. 34).

Austin war mit dieser dichotomen Auffassung von Sprache bald nicht mehr einverstanden und überarbeitete seine Theorie. So formulierte er später drei Dimensionen von sprachlichen Äußerungen: Lokution, Illokution und Perlokution. Wenn eine Aussage darauf überprüft werden kann, ob sie wahr oder falsch ist, kann sie der Lokution zugeordnet werden. Der gesprochene Satz folgt den Regeln der Grammatik und kann überprüft werden. Der illokutionäre Sprechakt vollzieht während des Aussprechens eine Handlung. Wie bei der performativen Dimension geht es hier nicht nur um eine Äußerung über einen Sachverhalt, sondern Sprechen und Handeln geschehen gleichzeitig. Die Perlokution meint eine Aussage, mit der jemand von etwas überzeugt wird. Das bedeutet, dass die Aussage nicht gleichzeitig eine Handlung vollzieht, sondern jemanden zeitversetzt zu einer Handlung bringen soll.¹

1 Siehe auch den Beitrag von Jürgen Struger in diesem Heft.

Während konstative oder lokutionäre Aussagen auf ihren Wahrheitsgehalt geprüft werden können, können performative sowie illokutionäre und perlokutionäre Äußerungen gelingen oder versagen (vgl. Austin 1986, S. 309). Letztlich bestimmt Austin jedoch zwei Regeln, die für performative Äußerungen unverzichtbar sind. Erstens: Die durch eine performative Äußerung zu vollziehende Handlung muss existieren und sozial akzeptiert sein. Zweitens: Die Äußerung muss durch den Kontext ermöglicht werden. Sybille Krämer betont, dass performative Äußerungen eben keine rein sprachlichen Ereignisse, sondern vielmehr soziale Handlungen sind (vgl. Krämer 2001, S. 141). Ekkehard König fasst Austins Begriff des Performativen wie folgt zusammen: »Durch sprachliche Äußerungen einer spezifischen Form kann im Kontext (formaler und informeller) gesellschaftlicher Institutionen eine neue Wirklichkeit konstituiert werden. Damit steht ein bestimmter Gebrauch von Sprache und nicht ihre Struktur oder ihre Repräsentationsfunktion im Vordergrund.« (König 2011, S. 47)

3. Kritik und Weiterführung

3.1 Performanz: sprechen und handeln

Ein Schüler John L. Austins ist der amerikanische Philosoph John Rogers Searle. Als Schüler war er von Austins Arbeiten sehr angetan, konnte aber keine zufriedenstellende Theorie über die Bedeutung des Neologismus *performative* finden. Wie kann man analytisch die Performativität von Sprache bestimmen? Searle betont die Wichtigkeit von Sprachregeln, die notwendig sind, um eine Aussage gelingen lassen zu können. Dabei hebt er – aufbauend auf Austins Überlegung – den illokutionären Sprechakt als zentrales Moment hervor und versucht, Regeln zu bestimmen, die einen illokutionären Sprechakt gelingen lassen: »Whenever a speaker utters a sentence in an appropriate context with certain intentions, he performs one or more illocutionary acts.« (Searle/Vanderveken 2005, S. 109) So führt er Austin systematisch weiter und baut seine drei Dimensionen sprachlicher Äußerungen auf vier aus.

Als ersten Akt beschreibt Searle den Äußerungsakt, der Äußerungen nach den Regeln der Phonologie und Grammatik bestimmt. Als zweiten Akt führt er den (bei Austin nicht vorhandenen) propositionalen Akt ein. Dieser wird in zwei Teilakte gegliedert: den Referenzakt und den Prädikationsakt. Ersterer stellt eine Beziehung zur Welt her, indem die sprechende Person auf etwas in der Umwelt verweist. Letzterer weist dem Benannten eine Eigenschaft zu. Als dritten Akt übernimmt Searle den illokutionären Akt. Der vierte Akt ist ebenso wie bei Austin der perlokutionäre Akt. Die zum einen detailliertere Beschreibung von Sprechakten, aber auch die beschriebenen Rahmenbedingungen eines funktionierenden Sprechaktes zeugen von einer genauen Auseinandersetzung mit Austins Erbe der Sprechakttheorie. In der Tradition von Austin lässt es Searle nicht zu, alle Äußerungen als mögliche performative Sprechakte gelten zu lassen, wie es teilweise verallgemeinert verstanden wird (vgl. Smith 2003, S. 8).

Hempfer kritisiert den inflationären Gebrauch des Performativen (vgl. Hempfer 2011, S. 26), insbesondere wenn, wie von Erika Fischer-Lichte behauptet, Theater die performative Kunst schlechthin sei (vgl. Fischer-Lichte 2002, S. 291). Dies wird von Uwe Wirth – zumindest aus sprachphilosophischer Sicht – problematisiert (vgl. Wirth 2002, S. 39), jedoch gleich wieder relativiert, wenn er darauf verweist, dass bei Searle der »Begriff des Performativen in einen allgemeinen Begriff der *Performance* vorgenommen wurde, die zu einer nachgerade ubiquitären Ausweitung des Performanzbegriffs« (ebd.) führe. Searle verstehe »*performance* nicht als Inszenierung oder Aufführung, sondern im weitesten normalsprachlichen Sinn als Ausführung einer Handlung im Rahmen seiner handlungstheoretisch fundierten Sprechaktheorie, in der das Äußern eines Satzes die Ausführung (nicht: die Aufführung) eines illokutionären Aktes ist« (Hempfer 2011, S. 14). Für Hempfer ist dieser Umstand besonders wichtig, da oftmals in der Diskussion Ausführung und Aufführung synonym verwendet werden. Er stützt sich dabei auf Searles bekannten Aufsatz »How Performatives Work«, in dem er schreibt: »On my usage, the only performatives are what Austin called ›explicit performatives.‹ Thus, though every utterance is indeed a *performance*, only a very restricted class are *performatives*.« (Searle 1989, S. 536) Es stimmt, dass Searle alle Äußerungen als *performances* bezeichnet, demnach sind Äußerungen aber automatisch weder Inszenierungen noch Aufführungen. *Performance* beschreibt hier das Ausführen einer Leistung und verdeutlicht Searles Vorhaben, den allgemeinen Handlungscharakter von Äußerungen von spezifischen performativen Äußerungen zu unterscheiden (vgl. Hempfer 2011, S. 14 f.).

3.2 Performativität: der handelnde Körper

Während bei Searle die sprachliche Ausführung einer Handlung betont wird, wird innerhalb der Performativität dem Körper die ausführende Leistung zugeschrieben. In Bezug auf Simone de Beauvoirs Aussage: »MAN kommt nicht als Frau zur Welt, man wird es. Kein biologisches, psychisches, wirtschaftliches Schicksal bestimmt die Gestalt, die das weibliche Menschenwesen im Schoß der Gesellschaft annimmt« (Beauvoir 1987, S. 265; Herv. im Original), entwickelt die Philosophin Judith Butler eine Körpertheorie, die bekannte Rollenbilder von Frau und Mann hinterfragt und diese dadurch neu diskutiert. Die Geschlechterbezeichnungen Mann und Frau resultieren beide aus den Kategorien »sex« und »gender«, wobei sex das biologische und gender das sozial geprägte Geschlecht bzw. die Geschlechtsidentität meine. Für Butler wird das Geschlecht von den Personen kontinuierlich immer wieder und laufend aufgeführt. Eine Trennung in biologische und soziale Geschlechterkonstruktion kritisiert sie. Für sie ist weder sex noch gender eine natürliche Gegebenheit, sondern beides ist eine Konstruktion: »Vielmehr ist die Geschlechtsidentität die wiederholte Stilisierung des Körpers, ein Ensemble von Akten, die innerhalb eines äußerst rigiden regulierenden Rahmens wiederholt werden, dann mit der Zeit erstarren und so den Schein der Substanz bzw. eines natürlichen Schicksals des Seienden hervorbringen.« (Butler 1991, S. 60) In diesem Zusammenhang hat Geschlecht immer eine performative Dimension, die auf

Sprechakten beruht. Denn zu sprechen bedeutet immer, etwas ausführen, oder anders formuliert, Wirklichkeit herzustellen: »Der zentrale Stellenwert der Heiratszeremonie in J. L. Austins Beispielen für Performativität legt nahe, daß die Heterosexualisierung der sozialen Bindung die paradigmatische Form für jene Sprechakte ist, die zustande bringen, was sie benennen.« (Butler 1995, S. 309) In ihrem Buch *Körper von Gewicht* zeichnet Butler nach, wie das binäre Geschlechtersystem Menschen in eine der beiden Richtungen drängt, um eine feste und von der Gesellschaft anerkannte Identität anzunehmen. Körperliche Handlungen sind für sie nicht zwingend intentional und schöpfen ihre wirklichkeitskonstituierende Kraft nicht aus den Gegensätzen richtig oder falsch, sondern aus Beglaubigungsstrategien (vgl. Klein/Göbel 2017, S. 13). Für Butler ist eben dieses Spiel zentral für den Prozess der Identität, der nie abgeschlossen ist. Für sie sind Identitäten stets dezentriert, setzen sich also ohne einen festen Kern zusammen, und ein Ort politischer Auseinandersetzungen (vgl. Hudelist 2017, S. 127): »Performativität wird nicht als der Akt verstanden, durch den ein Subjekt dem Existenz verschafft, was sie/er benennt, sondern vielmehr als jene ständig wiederholende Macht des Diskurses, diejenigen Phänomene hervorzubringen, welche sie reguliert und restringiert.« (Butler 1995, S. 22) Bereits Beauvoir weist auf den Prozess hin, indem sie schreibt, dass man zur Frau *wird*. Dieser Prozess ist nie abgeschlossen, sondern wird laufend aufrechterhalten. Die körperlichen Handlungen werden immer wieder neu erzeugt. Durch die Wiederholung und ihre Unterschiede wird der körperliche Akt erst als ein solcher anerkannt und als solcher interpretiert. Dabei sind die körperlichen Handlungen wie die sprachlichen Handlungen in ihrer sozialen Umwelt zu verstehen. Sie sind für Butler wirklichkeitserzeugend und greifen somit nicht auf bereits Vorhandenes zurück, sondern kreieren immer etwas Neues durch den Körper. Für sie gibt es keinen wahren Kern von Identität: »Meine These ist dagegen, daß es keinen ›Täter hinter der Tat gibt‹, sondern daß der Täter in unbeabsichtigter, veränderlicher Form erst in und durch die Tat hervorgebracht wird.« (Butler 1991, S. 209) Die Tat, die hervorgebracht wird, kann nur durch die Wiederholung existieren, jedoch muss sie nicht nur wiederholt und aktualisiert, sondern kann auch parodiert und verändert werden (vgl. König 2011, S. 49; Nestler 2011, S. 92). Durch die Möglichkeit, variierend und parodistisch zu handeln, ergibt sich ein Potential, wirklichkeitsverändernd und somit widerständig zu sein. Butlers breites Verständnis der Performativität hat dazu geführt, dass viele Nachbardisziplinen die Rolle der Performativität in ihren Forschungen untersucht haben.

3.3 Performance: aufführen, darstellen und inszenieren

Da die in den USA vorhandenen *Drama* und *Dance Studies* sehr textorientiert waren, bildeten sich parallel zur Genese des sprachphilosophischen Konzepts die *Performance Studies*. Diese verbinden anthropologische sowie soziologische Ansätze und bauen auf den Arbeiten von Victor Turner, Erving Goffman und Milton Singer auf: »Sie [Performance Studies] sind kultur- und sozialwissenschaftlich insofern von Bedeutung, als sich in ihnen das kulturelle Selbstverständnis einer Gemein-

schaft, Ethnie, Klasse oder Nation dar- und ausstellt und dieses in der Durchführung der Performance für die Anwesenden körperlich erfahrbar, aktualisiert und beglaubigt – und damit konventionalisiert wird.« (Klein/Göbel 2017, S. 13) Damit wird die Schrift von ihrer dominanten Position als wissenschaftlicher Untersuchungsgegenstand gestürzt und das Verständnis von Text erweitert. Kultur wird dadurch nicht mehr als ein Text verstanden, der sich aus Schriftlichkeit zusammensetzt. Kultur wird zu einem Begriff, der das Gewöhnliche im Alltag zusammenfasst. Der britische Kulturtheoretiker Raymond Williams hat in seinem Aufsatz »culture is ordinary« Kultur eben als gewöhnlich beschrieben und herausgearbeitet, dass die Tätigkeiten des Alltags Kultur erzeugen (vgl. Williams 2003, S. 6 f.). Ähnlich argumentiert Singer, der betont, dass sich Kultur zum einen laufend verändert und zum anderen aus einzelnen Phänomenen besteht, die dem Alltag entlehnt sind (vgl. Singer 1967, S. 5).

Die Kultur des Alltags und ihre Aufführung sind es auch, die insbesondere den Soziologen Erving Goffman beschäftigen. Als Ende der 1950er Jahre das Buch *Presentation of Self in Everyday Life* von Goffman erscheint, wird in seiner Gesellschaftstheorie der Mensch an sich zu einem theatralen bzw. aufführenden Wesen erklärt.

Eine Rolle, die im Theater dargestellt wird, ist nicht auf irgendeine Weise wirklich und hat auch nicht die gleichen realen Konsequenzen wie die gründlich geplante Rolle eines Hochstaplers; aber die erfolgreiche Inszenierung beider falscher Gestalten basiert auf der Anwendung realer Techniken – der gleichen Techniken, mit deren Hilfe man sich im Alltagsleben in seiner realen sozialen Situation behauptet. (Goffman 2008, S. 233)

Goffman betont also, dass im sozialen Austausch durch Darstellungen soziale Wirklichkeit hergestellt wird. Hier zeigt sich aber, dass Aufführung nicht gleich Ausführung ist, sondern sich nur der realen Techniken bedient. Während das Theater zeitlich begrenzt ist und die SchauspielerInnen nach der Aufführung aus ihrer Rolle schlüpfen können, hat es der genannte Hochstapler deutlich schwieriger. Er muss immer den Kontext abschätzen und darf seine Rolle nur in Ausnahmefällen verlassen. In beiden Situationen versuchen die ProtagonistInnen bewusst bestimmte Erwartungen zu erfüllen und ihre Rolle so wirklichkeitsgetreu wie möglich aufzuführen. Im Alltag geschieht dieser Prozess zusätzlich auch unbewusst: »Wenn ein Einzelner vor anderen erscheint, stellt er bewußt oder unbewußt eine Situation dar, und eine Konzeption seiner selbst ist wichtiger Bestandteil dieser Darstellung.« (Ebd., S. 221) In ihrer Einführung in die Performativität betont die Theaterwissenschaftlerin Erika Fischer-Lichte den Aufführungscharakter von Kultur, die bis in die 1980er Jahre die Metapher »Kultur als Text« bediente. In den 1990er Jahren kam die Metapher »Kultur als Performance« auf. Ihre Charakteristika sind

die prinzipielle Unvorhersehbarkeit ihres Verlaufs; spezifische Ambivalenzen und die mit ihnen verbundene Fähigkeit, dichotomische Begriffssysteme als solche zu destabilisieren; die Flüchtigkeit der Materialität, welche der Aufführung nur für die Dauer ihres Verlaufs Existenz sichert; ein spezifischer Modus der Wahrnehmung sowie der Erzeugung von Bedeutung und eine transformative Kraft. (Fischer-Lichte 2012, S. 68)

Insgesamt sind Performances also sehr vielfältig. Sie können nur zu einem kleinen Teil geplant werden, da ihr Verlauf immer auch vom Publikum abhängig ist. Produktion und Rezeption können teilweise nicht mehr voneinander getrennt werden, da sie in sich zusammenfallen. Wenn das Publikum einer Performance auch zur ausführenden Kraft derselben wird, kann eine Transformation gelingen. Bereits bei Austin gibt es diese Transformation beim Ausführen eines Sprechaktes, zum Beispiel bei der Hochzeit. Fischer-Lichte betont jedoch die ästhetische Erfahrung, in der der Rezeptionsprozess einer Performance abgeschlossen wird: »Im Prozeß der ästhetischen Erfahrung tritt so besonders plastisch hervor, daß Bedeutung ohne den Körper nicht zu denken und zu haben ist, daß es sich bei Bedeutung in diesem Sinne immer um verkörperte Bedeutung handelt.« (Fischer-Lichte 2001, S. 356) Hier zeigt sich, wie stark das Konzept der Performance auf das der Performanz und Performativität aufbaut, da die ausführende Kraft der Performance zwischen Semiotik und dem Performativen entsteht.² Neuere Arbeiten zum Begriff Performance kontextualisieren diesen in den Erwartungen und Anforderungen des Neoliberalismus: »I believe performance will have been to the 20th and 21st centuries what discipline was to the 18th and 19th, that is, an ontohistorical formation of power and knowledge.« (McKenzie 2003, S. 117) Es geht also nicht mehr nur darum, Aufführungen als einen Teil der Kultur wahrzunehmen, sondern diese als einen Ausdruck von Wissen und Machtkonstellationen zu verstehen. Der Bereich der Kultur ist dabei ein enorm wichtiger (vgl. McKenzie 2001a, S. 6) und kann in diesem Zusammenhang auch nicht losgelöst von Macht betrachtet werden. In seinem Buch *Perform Or Else: From Discipline to Performance* macht McKenzie deutlich, dass Performances im Sinne von Leistungen Gesellschaften im 21. Jahrhundert mehr denn je bestimmen. Egal ob in der Kunst, am Arbeitsplatz oder in der technologischen Weiterentwicklung, der Imperativ der Leistung bzw. Performance schwingt immer mit und bestimmt unser Alltagsleben (vgl. McKenzie 2001b).

4. Zusammenfassung oder: zwischen *linguistic turn* und *performative turn*

In den vorausgegangenen Abschnitten wurde versucht, einen Überblick über die Begriffe Performanz, Performativität und Performance zu geben. In der Kürze sind nicht alle Theorien ausführlich diskutiert worden. Die angerissenen Vorstellungen sollen aber Neugierde wecken und die Leserin und den Leser auf die »Theorien des Performativen« neugierig gemacht haben. Die einzelnen Begriffe wurden hier mit einer Auswahl von HauptvertreterInnen vorgestellt. Der Annahme, dass alles performativ ist, sollten die Abschnitte entgegnet haben. Vielleicht war für Searle die Vorstellung, alles performativ zu benennen, ein Antrieb, Regeln dafür zu finden, denn es sah für eine Weile so aus, als wären alle Aussagen performativ und die Bezeichnung wäre dadurch unbrauchbar geworden (vgl. Searle 1989, S. 536). Die einzelnen Begriffe scheinen oft – zum Beispiel in den Kulturwissenschaften der Begriff

2 Siehe auch den Beitrag von Stefan Krammer in diesem Heft.

Performativität – zu einen »umbrella term« zu werden, der die anderen unter sich subsumieren soll (vgl. Wirth 2002, S. 10). Als Gegensätze werden der *linguistic turn* oftmals mit Fixiertem, Festgefügttem oder Geschlossenem verbunden, der *performative turn* soll hingegen das Fluide, Offene und Prozesshafte betonen (vgl. Häsner u. a. 2011, S. 69). Dass ein solcher Gegensatz nicht aufrechterhalten werden kann, zeigen die unterschiedlichen Positionen im Theoriefeld des Performativen. Generell sollte der in den 1990er Jahren verstärkt aufkommende *performative turn* nicht den *linguistic turn* ablösen, sondern eine zusätzlich Perspektive auf Phänomene schaffen. Bereits in den Analysen der verschriftlichten Texte waren Bedeutungen fluide und dynamisch sowie ein Ergebnis der Lesepraxis. Als prominenter Vertreter dieser Auffassung gilt hier sicherlich Wolfgang Iser, der das Zwischenspiel von Text und Lesenden als Interaktion bezeichnet. Er betont dabei, wie Austin, den Kontext, der die spezielle und interaktive Situation stabilisiert und die Entstehung von Bedeutungen ermöglicht (vgl. Iser 1984, S. 112). Dieser Kontext ist, wie mit McKenzie schon erwähnt, mit Macht und Normierung verbunden, jedoch muss man in diesem Zusammenhang auch immer Kritik und Widerstandsmöglichkeiten mitdenken. Wenn nicht mehr nur das Sprechen, sondern auch Sprechakte von Bedeutung werden, fällt der Blick auf Handlungsräume, die vorher nicht sichtbar waren. Ein Umstand, den der Soziologe Norman K. Denzin besonders stark hervorhebt, da er hier Möglichkeiten vermutet, einen sozialen Wandel herbeizuführen, der durch die performative Dimension einen offeneren emanzipatorischen Diskurs ermöglicht (vgl. Denzin 2008, S. 170).

Literatur

- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1986): Performative Äußerungen. In: Ders.: *Gesammelte philosophische Aufsätze*. Stuttgart: Reclam, S. 305–237.
- BEAUVOIR, SIMONE DE (1987): *Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau*. Reinbek: Rowohlt.
- BUTLER, JUDITH (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- DIES. (1995): *Körper von Gewicht*. Frankfurt/M: Suhrkamp.
- CONQUERGOOD, DWIGHT (1989): Poetics, play, process and power: The performative turn in anthropology. In: *Text and Performance Quarterly*, Jg. 9, Nr. 1, S. 82–88.
- DENZIN, NORMAN K. (2008): Ein Plädoyer für die performative Dimension. In: Winter, Rainer; Niederer, Elisabeth (Hg.): *Ethnographie, Kino und Interpretation – die performative Wende der Sozialwissenschaften. Der Norman K. Denzin-Reader*. Bielefeld: transcript, S. 169–201.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2001): *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. Tübingen: Francke.
- DIES. (2002): Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Weg zu einer performativen Kultur. In: Wirth, Uwe (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 277–300.
- DIES. (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- GOFFMAN, ERVING (2008): *Wir alle spielen Theater. Die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- HÄSNER, BERND; HUFNAGEL, HENNING S.; MAASSEN, IRMGARD; TRANINGER, ANITA (2011): Text und Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript, S. 69–96.

- HEMPFER, KLAUS W. (2011): Performance, Performanz, Performativität. Einige Unterscheidungen zur Ausdifferenzierung eines Theoriefeldes. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript. S. 13–42.
- HUDELIST, ANDREAS (2017): Der Leser als Produzent? Postmoderne Identifikationen in der Literatur (am Beispiel von jemandem, der sich unter anderem Flann O'Brien nennt). In: Mitterer, Nicola; Auernig, Florian M.; Hudelist, Andreas (Hg.): *IchErzählungen. Narrative Identitäts/De/Konstruktionen*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 120–138.
- ISER, WOLFGANG (1984): *Der Akt des Lesens*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- KLEIN, GABRIELE; GÖBEL, HANNA KATHARINA (2017): Performance und Praxis. Ein Dialog. In: Dies. (Hg.): *Performance und Praxis. Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag*. Bielefeld: transcript, S. 7–44.
- KRÄMER, SYBILLE (2001): *Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen des 20. Jahrhunderts*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- KÖNIG, EKKEHARD (2011): Bausteine einer allgemeinen Theorie des Performativen. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript, S. 43–69.
- MCKENZIE, JON (2001a): Performance and Global Transference. In: *The Drama Review*, Jg. 45, Nr. 3, S. 5–7.
- DERS. (2001b): *Perform Or Else: From Discipline to Performance*. London: Routledge.
- DERS. (2003): Democracy's Performance. In: *The Drama Review*, Jg. 47, Nr. 2, S. 117–128.
- NESTLER, SEBASTIAN (2011): *Performative Kritik: Eine philosophische Intervention in den Begriffsapparat der Cultural Studies*. Bielefeld: transcript.
- SEARLE, JOHN R. (1989): How Performatives Work. In: *Linguistics and Philosophy*, Jg. 12, Nr. 5, S. 535–558.
- SEARLE, JOHN R.; VANDERVEKEN, DANIEL (2005): Speech Acts and Illocutionary Acts. In: Vanderveken, Daniel (Hg.): *Logic, Thought and Action*. Wiesbaden: Springer, S. 109–132.
- SINGER, MILTON (1967): On Understanding other Cultures and one's own. In: *The Journal of General Education*, Jg. 19, Nr. 1, S. 1–23.
- SMITH, BARRY (2003): John Searle: From Speech Acts to Social Reality. In: Ders. (Hg.): *John Searle*. Cambridge: Cambridge University Press, S. 1–33.
- THOMPSON DREWAL, MARGARET (1991): The State of Research on Performance in Africa. In: *African Studies Review*, Jg. 34, Nr. 3, S. 1–64.
- WILLIAMS, RAYMOND (2003): Culture is ordinary. In: Gray, Ann; McGuigan, Jim (Hg.): *Studying Culture. An Introductory Reader*. London: Arnold, S. 5–14.
- WIRTH, UWE (2002): Der Performanzbegriff im Spannungsfeld von Illokution, Iteration und Indexikalität. In: Ders. (Hg.): *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 9–60.

Jörg Zirfas

Zur Performativität der Pädagogik

Wenn von *Performativität* die Rede ist, so handelt es sich um einen Begriff, der die Macht von Sprache und Imagination, künstlerischer Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen hervorhebt. Hierbei ist das Verhältnis von singulärer Handlung und mimetischer Wiederholung zentral. Der Artikel benennt sieben Gesichtspunkte der Bedeutung des Performativen für die Pädagogik. 1. Für die Pädagogik spielt das implizite praktische Wissen der Lehrenden wie Lernenden eine zentrale Rolle. 2. In pädagogischen Ritualen lassen sich kulturelle Bedeutungen, Funktionen und Formen im Zusammenhang mit körperlichen Aufführungen, zeitlichen und räumlichen Rahmungen, ritualisierten Interaktionen und nicht nur mit ästhetischen, sondern mit der Wahrnehmung aller Sinne verbundenen Prozessen begreifen. 3. Die Emergenz performativer Praktiken zeigt sich darin, dass sie (fraglos) gültige Normen, Regeln und Sicherheiten evozieren und dadurch ebenso konservierend und stabilisierend wie transformativ und subversiv wirken können. 4. Die konstitutive performative Kraft zeigt sich sowohl im Gelingen pädagogischer Prozesse als auch in deren Veränderbarkeit, Fragilität und Scheitern. 5. Didaktische Prozesse der Vermittlung und Aneignung lassen sich als performative, kulturell-soziale Handlungsprozesse begreifen. 6. Die Bedeutung des inszenatorischen Rahmens für unterrichtliche Vermittlungs- und Aneignungsprozesse wird im performativen Blickwinkel deutlich. Schließlich erscheint 7. das Prinzip der Mimesis als Kern subjektiver Aneignungsdispositionalität im Unterrichtsgeschehen.

Wenn von *Performativität* die Rede ist, so handelt es sich um einen Begriff zur Kennzeichnung eines Theorie- und Diskursfeldes, in dessen Mittelpunkt unter-

JÖRG ZIRFAS ist Professor für Erziehungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Pädagogische Anthropologie an der Universität zu Köln. Vorsitzender der Sektion Allgemeine Erziehungswissenschaft (DGfE), der Kommission Pädagogische Anthropologie (DGfE) und der Gesellschaft für Historische Anthropologie an der FU Berlin. Arbeitsschwerpunkte: Pädagogische und Historische Anthropologie, Bildungsphilosophie und Psychoanalyse, Pädagogische Ethnographie und Kulturpädagogik.

E-Mail: jzirfas@uni-koeln.de

schiedliche Formen und Theorien sozialen Wissens und Handelns stehen. Gemeinsam betonen diese die performative Kraft von Sprache und Imagination, künstlerischer Inszenierung und Aufführung, pädagogischem Handeln und rituellem Geschehen. In diesen Ansätzen ist das Verhältnis von singulärer Handlung und mimetischer Wiederholung zentral.

Versucht man herauszuarbeiten, welches Verständnis von Performativität sich in der Erziehungswissenschaft entwickelt hat, so ergibt sich ein weites Spektrum von Ansätzen, die sich in unterschiedlicher Intensität auf mehrere Ausgangspositionen beziehen, die in unterschiedlicher Weise die modernen sozial- und kulturwissenschaftlichen Konzeptionen des Performativen beeinflusst haben: (1) die performative Sprechakthilosophie John Austins (1972), die Aussagen als Handlungen begreift; (2) die Transformationsgrammatik Noam Chomskys (1980) mit ihrer Differenz von Performanz und Kompetenz; (3) die Kultur- und Theatertheorien der *performance art* (vgl. Fischer-Lichte 2004); (4) die Genderdiskussion, in deren Verlauf Judith Butler (1998) den Begriff der Performativität als rituelle Zitierung des Geschlechts einführt, und schließlich (5) der Sonderforschungsbereich »Kulturen des Performativen«, in dessen Forschungen vor allem die Momente Körperlichkeit, Referentialität, Flüchtigkeit, Kreativität, Darstellung, Emergenz und rituelle Wiederholung untersucht wurden.

Wenn menschliches Handeln als aufführendes kulturelles Handeln, als *cultural performance*, begriffen wird, so ergeben sich daraus Veränderungen für das Verständnis sozialer und erzieherischer Prozesse. In diesem Fall finden die Körperlichkeit der Handelnden sowie der Ereignis- und inszenatorische Charakter ihrer Handlungen größere Aufmerksamkeit. Soziales und pädagogisches Handeln ist *mehr* als die Verwirklichung von Intentionen. Dieses »Mehr« besteht in der Art und Weise, in der Handelnde ihre Ziele realisieren. Trotz einer intentional gleichen Ausrichtung von Handlungen zeigen sich in dem *Wie*, dem *modus operandi* ihrer Durchführung erhebliche Unterschiede. Zu den Gründen dafür gehören einerseits historische, kulturelle und soziale Rahmenbedingungen, andererseits besondere, mit der Individualität der Handelnden verbundene Merkmale. Das Zusammenwirken der beiden Faktorengruppen erzeugt die Komplexität sozialen und pädagogischen Handelns mit seinen ungewollten Nebenwirkungen. Die Grenzen der Vor- aussehbarkeit und Planbarkeit sozialen Handelns werden sichtbar. Gerade im erzieherischen Handeln zeigen sich diese Grenzen immer wieder; für Erziehung und Bildung sind sie sogar konstitutiv.

Der Charakter und die Qualität sozialer Beziehungen hängen auch wesentlich davon ab, wie Menschen mit ihrem Körper beim Handeln umgehen, welche körperlichen Abstände sie einhalten, welche Körperhaltungen sie zeigen, welche Gestiken sie entwickeln. Über diese Merkmale vermitteln Menschen anderen Menschen mehr als die Intention ihres Handelns. Diese Faktoren tragen auch wesentlich zur Bildung von Gemeinschaften bei. Trotz ihrer zentralen Bedeutung für die Wirkungen sozialen Handelns fehlen diese Aspekte in vielen Handlungstheorien, in denen Handelnde auf ihr Bewusstsein reduziert werden; eine Abstraktion von den sinnlichen und kontextuellen Bedingungen ihres Handelns ist die Folge.

Im Blickwinkel des Performativen interessiert, wie Handeln emergiert, wie es mit Sprache und Imagination verbunden ist, wie seine Einmaligkeit durch gesellschaftliche und kulturelle Muster ermöglicht wird und wie sich sein Ereignischarakter zu seinen repetitiven Aspekten verhält. Wie weit lassen sich Sprechen und Kommunikation als Handeln begreifen und welche Rolle haben Ansprache und Wiederholung für die Herausbildung geschlechtlicher, sozialer und ethnischer Identität? Handeln wird als Nachahmung, Teilnahme und Gestaltung kultureller Praktiken begriffen. Dazu gehören: künstlerisches und soziales Handeln als *performance*, Sprechen als *performatives Handeln* und *Performativität* als ein abgeleiteter, diese Zusammenhänge übergreifend thematisierender Begriff.

Folgende sieben Punkte verdeutlichen, warum der Begriff der Performativität für die Pädagogik bedeutsam ist:

1. Pädagogik als Handlungswissenschaft und die Performativität pädagogischen Handelns

Für die Pädagogik als Handlungswissenschaft spielt das implizite praktische Wissen eine zentrale Rolle (vgl. Kraus u. a. 2017). Dies ist umso mehr der Fall, als es unzureichend ist, Pädagogik lediglich als ein Ensemble von Techniken zu begreifen. Zwar umfasst Pädagogik technisches Wissen, doch ist Pädagogik darüber hinaus auch eine Kunst, die nur in Grenzen theoretisierbar ist. Bei einem solchen Verständnis liegt es nahe, dass der Performativität der Pädagogik eine zentrale Bedeutung zukommt. Die Inszenierung und Aufführung erzieherischen Handelns impliziert intentionale und nicht-intentionale Handlungen. Beiden Arten des Handelns ist der performative Charakter gemeinsam. Vor allem in Institutionen des Bildungswesens spielt die Inszenierung von Situationen, in denen Erziehung stattfindet, eine zentrale Rolle. Damit eine Inszenierung gelingt, bedarf es einer ihr entsprechenden Aufführung. Um solche Aufführungen realisieren zu können, ist ein *praktisches Wissen* erforderlich, in welches das oben erwähnte implizite Wissen und die das Handeln anleitenden Theorien eingehen. Wie Wittgenstein und Bourdieu gezeigt haben, ist dieses praktische Wissen nur in begrenztem Maße theoretisch vermittelbar. Seine Vermittlung erfolgt eher durch die Inszenierung und Aufführung, durch die Performativität pädagogischen Wissens, die sich in sinnlich wahrnehmbaren und erlebbaren Situationen zeigt und die so zum Gegenstand der Interpretation werden kann.

2. Ursprünge des Performativen und ihr Einfluss auf die Erziehungswissenschaft

Ausgangspunkt für diese in der Erziehungswissenschaft besonders intensiv rezipierten Forschungen war die *Berliner Ritual- und Gestenstudie* (vgl. Wulf u. a. 2001, 2004, 2007, 2011). In dieser von annähernd zwanzig Forscher*innen in einem Zeitraum von zwölf Jahren durchgeführten Untersuchung wurde die Bedeutung von Ritualen in den vier wichtigsten Sozialisationsfeldern Familie, Schule, Peergroup und Medien untersucht. Im Mittelpunkt standen die Kinder und Jugendlichen einer

Grundschule in einem sozialen Brennpunkt Berlins, von denen sehr viele unterschiedliche Migrationshintergründe hatten. In diesen Forschungen galten kulturelle Handlungen vor allem als performativ oder als »performances« und rückten damit die Aspekte der Handlungs- und Inszenierungsformen in den Mittelpunkt der Analysen (vgl. Fischer-Lichte/Wulf 2001, Fischer-Lichte/Wulf 2004). Kulturelle Handlungszusammenhänge werden nicht mehr als Aufführungen eines psychologischen, sozialen oder religiösen Textes verstanden, sondern als soziale Institutionen mit einem performativen Überschuss, der sich in Dramaturgie und Organisation ritueller Interaktionen und ihrer Effekte, der szenisch-mimetischen Expressivität, dem Aufführungs- und Inszenierungscharakter und dem praktischen Wissen sozialen Handelns zeigt. So lassen sich kulturelle Bedeutungen, Funktionen und Formen vor allem im Zusammenhang mit körperlichen Aufführungen, zeitlichen und räumlichen Rahmungen, ritualisierten Interaktionen und nicht nur mit ästhetischen, sondern mit der Wahrnehmung aller Sinne verbundenen ästhetischen Prozessen begreifen. Fragen der Perzeption, Verarbeitung und Inkorporierung von Ritualen werden mit dem Blick auf mimetische Prozesse und praktisches rituelles Wissen wichtig. Das Performative fokussiert somit zum Beispiel die Momente des Herstellens von Ritualen, ihre Handlungsvollzüge und ihre Dynamiken, die mit den Ritualen verbundenen Materialien und Rahmungen sowie die Austauschprozesse zwischen Akteur*innen und Zuschauer*innen (vgl. Wulf/Zirfas 2004).

Diese Erforschungen des Performativen machen auch für die Erziehungswissenschaft deutlich, dass sich die performative Perspektive nicht nur auf ritualisierte Aufführungen, sondern auch auf die *Wahrnehmung*, die *Medien* und die *gender-Entwicklung* beziehen lässt. Diese Sicht führt zu einem performativen Wahrnehmungs- und Raumbegriff, in dessen Rahmen die Rhythmen des Zusammenspiels von Ordnung und Bewegung, Erinnerung und Erwartung, Teilhabe und Distanz in Erziehungs- und Bildungsprozessen neu in den Blick geraten.

Die performative Perspektive auf die Medien führt vor allem zur Untersuchung des *Mediengebrauchs* in Erziehung und Bildung. Es wird untersucht, wie Medien Entferntes in Erscheinung bringen, wie sie etwas wahrnehmbar machen, wie sie interferieren, konkurrieren, koexistieren und sich durch Transfer und Vernetzung ergänzen. In diesen Prozessen zeigt sich der heteronome Charakter der Medien, die dadurch wirken, dass sie eine »fremde« Ordnung zur Erscheinung bringen und die Eigen- und Fremdstrukturen des Mediums im medialen Vollzug hybrid werden. Text, Bild, Körper, Raum, Performativität werden zu zentralen Begriffen einer erziehungswissenschaftlichen Medienforschung.

Ähnlich verhält es sich im Bereich der *Gender-Forschung*, in der davon ausgegangen wird, dass *gender* eine soziokulturelle Konstruktion und das Ergebnis von Verkörperung ist, deren Prozessualität, Relationalität und Geschichtlichkeit in den verschiedenen Sozialisationsfeldern zum Thema wird. Dabei spielen Praktiken der Machtausübung, der Habitusbildung und der Subversion von Geschlechternormen eine wichtige Rolle (vgl. Fischer-Lichte/Wulf 2004).

Zusammenfassend lässt sich festhalten: Spricht man von Performativität als »Vollzug einer (sprachlichen) Handlung« (Austin), als »(ostentativer) Aktivität eines

Individuums« (Goffman), als »materialisiertes Geschlecht«, »zitierende Praxis«, »Macht des Diskurses« (Butler) oder als »verkörperte Sprache« (Krämer), so betont man damit zunächst die praktische, soziale und kulturelle Ordnung von Phänomenen, ihren Zusammenhang, ihre Entwicklung, ihre Synthesen und Differenzen, ihre aktiven und passiven Momente, kurz ihre Prozesse, Modalitäten, Logiken und Funktionen. Die Begriffe »performativ«, »performance« und der diese Zusammenhänge übergreifend thematisierende Begriff »Performativität« verdeutlichen die Bedeutung der Form und der ästhetischen Dimension für das Gelingen sozialer Arrangements. Wenn vom Performativen des Handelns die Rede ist, dann wird damit ein einmaliges, zeitlich und räumlich begrenztes Ereignis bezeichnet. Modell ist dafür einmal die »künstlerische performance«, zu der neben den Akteur*innen auch das Publikum gehört, welches für das Geschehen konstitutive Bedeutung hat. Erst im Zusammenwirken von Akteur*innen und Zuschauer*innen entsteht eine »performance«. Auch rituelle Aufführungen wie politische Demonstrationen, Zeremonien und Liturgien oder Weihnachtsfeiern, Faschingsfeste und Amtseinsetzungen lassen sich nach diesem Modell begreifen. In diesen Fällen entstehen Aufführungen, in denen Menschen zum Ausdruck bringen, wie sie gesehen werden wollen und wie ihr Verhältnis zueinander ist. Auch hier werden Gemeinsamkeiten erzeugt und Gemeinschaften geschaffen (vgl. Wulf/Göhlich/Zirfas 2001, Wulf/Zirfas 2007).

3. Die Emergenz des Performativen

Performative Praktiken evozieren (fraglos) gültige Normen, Regeln und Sicherheiten und können dadurch ebenso konservierend und stabilisierend wie transformativ und subversiv wirken, bedeutet doch das Vollziehen performativer Akte immer auch die Möglichkeit, im Vollzug selbst die Normen und Regeln außer Kraft zu setzen, sie zu ironisieren, umzucodieren, die Fraglosigkeit in Frage zu stellen. Performative Akte sind selbstreferentiell, selbstidentifizierend und selbstexemplikativ: Sie deuten in einem bestimmten Sinne nicht über sich hinaus, sondern auf sich hin, sie vollziehen das, was sie bedeuten und ihre Bedeutung liegt in ihrem Vollzug. Indem sie vollzogen werden, stellen sie eine Wirklichkeit her; sie stellen *ihre* Wirklichkeit als *die* Wirklichkeit her, von der »die Rede ist«. Dadurch haben sie die Kraft, konventionelle Differenzierungen zu bestätigen wie zu dementieren, sie können eindeutige wie oszillierende Verhältnisse schaffen und Differenzen zwischen Signifikaten und Signifikanten, Subjekten und Objekten, Akteur*innen und Zuschauer*innen konservieren oder aufheben.

Unter dem Blickwinkel des performativen Aktes als Vollzugsgeschehen, das ebenso von funktionalen Bedingungen des Gelingens (Austin) wie von phänomenalen Bedingungen des *Embodiment* (Butler) abhängig ist, erscheinen performative Akte als ritualisierte öffentliche Aufführungen. Wenn Performativität zu ritualisierten Aufführungen führt, sich in solchen manifestiert und realisiert, so ist neben dem Begriff der Aufführung, der Darstellung, der Inszenierung auch der Begriff des Rituals bzw. der Ritualisierung für eine Theorie des Performativen von zentraler Bedeutung. Für Aufführungen wie für Rituale ist die körperliche Kopräsenz der am

Geschehen Beteiligten konstitutiv, die eine Handlung gemeinsam vollziehen und gemeinsam eine Wirklichkeit hervorbringen. Über körperlich-mimetische Prozesse entsteht eine gemeinsam geteilte Wirklichkeit. So gibt das Performative auf die alte Frage nach der Entstehung von Wirklichkeit eine neue Antwort: Durch Aufführungen, die – im hier relevanten und nicht ausreichenden Sinne – definiert werden können als Geschehnisse zwischen Akteur*innen und Zuschauer*innen und durch Rituale, die definiert werden können als wiederholbare Geschehnisse zwischen Akteuren, bringen Menschen gemeinsam, gestisch, sprachlich, körperlich, mimetisch Wirklichkeiten hervor, die für alle Beteiligten einen, wenn auch kritisierbaren, verbindlichen Charakter haben. In performativen Konstellationen wird die Fokussierung auf die Zeichenprozesse abgelöst durch die Fokussierung auf die konkrete Materialität von räumlichen, zeitlichen Bedingungen und Gegenständen, auf Körperlichkeit und Wahrnehmungsprozesse – auf das konkrete, singuläre Ereignis.

4. Die konstitutive Kraft des Performativen

Wo *performativ* als anthropologischer bzw. kulturwissenschaftlicher Begriff verwendet wird, betont er den *konstitutiven Charakter sozialer Handlungen* (vgl. Wulf 2009). In dieser Konstitution bezeichnet das Performative sowohl das Gelingen sozialer Prozesse als auch deren Veränderbarkeit, Fragilität und Scheitern, das dann wiederum zu neuen sozialen Wirklichkeiten führen kann. Butler sieht die Geschlechtszugehörigkeit durch performative Akte konstituiert. Bourdieu verwendet »performativ« zur Charakterisierung der Wirkungen von Einsetzungsriten. Sein Habitus-Begriff ist performativ; er bestimmt das Verhältnis von Handeln als Ergebnis bisheriger und als Ausgangspunkt zukünftiger Handlungen genauer. Gebauer und Wulf arbeiten die Bedeutung mimetischer Prozesse für die Herausbildung performativen Wissens und Handelns heraus (vgl. Gebauer/Wulf 1998). Gesellschaft, Gemeinschaft und Kultur werden von ihnen als Ergebnis performativer Handlungen begriffen. Geschlecht, Identität und Ethnizität, Rituale und Ritualisierungen des Alltags erwecken den Anschein der »Natürlichkeit«. Dadurch schaffen sie Illusionen, verdecken ihre historische Entstehung, ihre prinzipielle Veränderbarkeit und die ihnen impliziten Machtverhältnisse.

Begreift man Gesellschaft und Kultur als Ergebnis performativer Handlungen, kommt der *Wiederholung* eine zentrale Bedeutung zu. Sie steht im Zentrum performativ-mimetischer Prozesse, in denen eine Bezugnahme auf Vorausgehendes erfolgt, die jedoch nie zu demselben Ergebnis führt. Vielmehr kommt es in diesen Prozessen zu einer nachahmenden Veränderung und Gestaltung des Vorausgehenden. Hier liegen das innovative und kreative Moment mimetischer Prozesse und ihre Bedeutung für performatives Handeln (vgl. Wulf 2005). In der Hervorbringung von Gesellschaft und Kultur spielt dieses Moment performativer Differenz eine entscheidende Rolle. Im Verlauf dieses Prozesses kommt es zur Inszenierung und Aufführung von Kritik und Veränderung. Performatives Handeln schafft soziale Konstruktionen, Institutionen und je nach kultureller Praxis unterschiedliches praktisches Wissen. Praktisches Wissen ist performativ; es ist körperlich, ludisch,

rituell und zugleich historisch, kulturell; performatives Wissen bildet sich in face-to-face-Situationen und ist semantisch nicht eindeutig; es ist ästhetisch und entsteht in mimetischen Prozessen; performatives Wissen hat imaginäre Komponenten, enthält einen Bedeutungsüberschuss und lässt sich nicht auf Intentionalität reduzieren; es artikuliert sich in Inszenierungen und Aufführungen des alltäglichen Lebens, der Literatur und der Kunst.

Ausgehend von einer Pädagogik des Performativen (vgl. Wulf/Zirfas 2007) können nunmehr unterrichtliche Situationen deshalb verstärkt unter vier Aspekten betrachtet werden: erstens unter dem bereits dargestellten Aspekt der »leiblichen Gebundenheit und sozialen Bezogenheit« (Göhlich 2007, S. 137) pädagogischer Geschehnisse, zweitens unter den Aspekten des Inszenatorischen und des Präsentativen, drittens unter dem Aspekt des kommunikativen Wirkens und viertens unter dem Aspekt der mimetischen Aneignung kulturell-sozialer Wirklichkeiten.

5. Vermittlung und Aneignung als performative, kulturell-soziale Handlungsprozesse

Versteht man Didaktik als sozial-historisch gebundenes Prinzip der wissenschaftlich reflektierten Planung und Analyse von systematisierten Enkulturationsprozessen, dann rückt die Bedeutung des, wie Friedrich Kron es zusammenfasst, »gesellschaftlichen, interaktiven und individuellen Vermittlungsprozesses kultureller und sozialer Inhalte ins Zentrum« (Kron 2000, S. 50). Unterricht als Handlungssystem ist selbst und bezieht sich auf sozial-kulturelle Praxis; aus diesem Grund können Vermittlungs- und Aneignungsprozesse nur als je doppelte gedacht werden: Die sich im vermittelten Aneignungsprozess konstituierende soziale Wirklichkeit ist ausschlaggebend für die Welt- und Selbstaneignung der Schülerinnen und Schüler, die wiederum dispositionale auf andere soziale Wirklichkeiten verweist.

In Bourdieuscher Terminologie gesprochen (vgl. Bourdieu 2001, S. 114 ff.), geht es also im Unterricht zunächst um nichts anderes als um eine Aneignung im Sinne einer Inkorporation kulturellen Kapitals, die durch das Lehrer*innenhandeln organisatorisch unterstützt wird. Der Akkumulationsprozess von Kulturgut ist jedoch in Anlehnung an die Argumentation Bourdieus entscheidend mitbestimmt durch außerunterrichtliche Faktoren. Didaktisch gesprochen heißt das, dass die subjektive Disposition zur Aneignung der im Unterricht transportierten Kulturformen den Erfolg ebendieser Aneignung limitiert oder fördert. Das handlungsbezogene Handeln der Lehrenden auf die Aneignungstätigkeit der Lernenden hin findet aus diesem Grund ihren grundsätzlichen Bezugspunkt in der Aneignungsperformanz der Schüler*innen, die als Voraussetzung für Unterricht gelten kann. Die auf die Zukunft der Schüler*innen gerichtete prozessuale Wirkungsabsicht des Unterrichts ist daher stets gebunden in der gegenwärtigen Anforderungsstruktur einer Unterrichtssituation. Das zentrale pädagogische Wirkungspotential von Unterricht besteht folglich in ihm selbst, also in seinem praktischen und je aktuellen Vollzug durch Lehrende und Lernende. Für die Kinder und Jugendlichen ereignet sich der Enkulturationsprozess somit durch die subjektive Aneignung von unterrichtlichem

Handeln an sich, das jedoch als ein durch die Vorgaben des Unterrichtsrahmens arrangierter Handlungsmodus erscheint. Wichtig ist hierbei der äußere Aspekt von Handlung. Die Präsentation rahmenadäquater Handlungen bestimmt zu einem hohen Maße den kommunikativen Erfolg eines Lernenden. Es geht hierbei um das Wahrgenommenwerden durch andere Personen mittels inhaltlich angemessener und sozial wirksamer subjektiver Aufführungen. Von der Performanz eines Lernenden werden in der Regel dann direkte Rückschlüsse auf seine Kompetenzen gezogen.

Dadurch, dass sowohl die Vermittlungs- als auch die Aneignungstätigkeit in gleichem Maße subjektgebunden wie gesellschaftlich-kulturell begründet sind, ist es möglich, beide Handlungsmodi als sozial-leiblich zu definieren. Das präsentierte handlungsbezogene Handeln der Lehrperson basiert selbst auf vorangegangenen subjektiven Aneignungsprozessen kollektiver Kulturalität sowie erstens auf deren individueller und zweitens auf deren professionell-methodischer Transformation. Einfacher ausgedrückt: Das Handeln der Lehrenden kann erst dann zustande kommen, wenn die zu vermittelnden Inhalte zu einem vorausgegangenen Zeitpunkt von ihnen selbst angeeignet wurden und diese darüber hinaus spezifisch von ihnen aufbereitet wurden, damit sie erneut angeeignet werden können. Sowohl Inhalte als auch Methoden erfahren dabei einen stetigen Wandlungsprozess. Dies gilt in gleichem Maße für die Aneignungstätigkeit der Schüler*innen. Auch hier vollzieht sich nicht nur ein Rezeptionsprozess. Vielmehr ist in der Aneignung selbst bereits ein Element der Bearbeitung von Kultur enthalten; gleichwohl muss hierbei der Faktor der Zeitverzögertheit zwischen kollektiven kulturellen Entwicklungen und der subjektiven unterrichtlichen Aneignung dieser Resultate als eine Bedingung der Möglichkeit von Unterricht überhaupt angesehen werden.

6. Die Bedeutung des inszenatorischen Rahmens für unterrichtliche Vermittlungs- und Aneignungsprozesse

Wird Unterricht als Prinzip der (Re-)Präsentation kultureller Inhalte aufgefasst, dann kommt dem Vorgang des ästhetischen Arrangierens dieser Situation, also ihrer Inszenierung, eine wichtige Bedeutung zu. Dadurch, dass beispielsweise Martin Seel in einer strikt formalen Definition Inszenierungen bestimmt als »absichtsvoll eingeleitete oder ausgeführte sinnliche Prozesse, die vor einem Publikum dargeboten werden *und zwar so, daß sich eine auffällige spatiale und temporale Anordnung von Elementen ergibt, die auch ganz anders hätte ausfallen können*« (Seel 2001, S. 50), kann der Vorgang des In-Szene-Setzens, also des ästhetischen Arrangierens, offenbar, weit gefasst, nicht nur als ein künstlerisches, sondern als ein allgemein kulturelles bzw. als ein individuelles und/oder gesellschaftliches, also lebensweltliches Phänomen angesehen werden, das konkret in Bezug auf Unterricht einen charakteristischen, nämlich nachvollziehenden, Modus kulturellen Handelns bedeutet.

Der durch die Inszenierung zustande kommende unterrichtliche Rahmen bedingt nun, dass alle Handlungen innerhalb einer Unterrichtssituation spezifisch

intentional bedeutungshaft vor der Folie ebendieses Rahmens, also vor dem Hintergrund seiner inszenatorischen Regeln, auf performativer Ebene bewertet werden. Erst dadurch wird zum Beispiel der Faktor der Störung einer Unterrichtssituation existent. In Anbetracht der eindeutigen kommunikativen Wirkungsabsicht von Unterricht auf die Schüler*innen ist rahmentheoretisch das System unterrichtlicher Handlungskonventionen im Kern auf diejenigen Prozesse beschränkt, die Wolfgang Sünkel (1996) beschrieben hat. Dadurch, dass sich Unterricht jedoch niemals ausschließlich in seiner Kernstruktur real manifestieren kann, markiert die permanente Verschiebung des Rahmens per se auch keine substantielle Zerstörung der Unterrichtssituation, sondern eher eine zusätzliche Wirkungsebene. Performativ betrachtet, besteht Unterricht somit aus zwei parallel existierenden Handlungsmodi, wovon sich die eine Ebene auf die kulturelle Dimension, die andere auf die soziale Dimension von Unterricht bezieht.

Obwohl Unterricht eine räumlich und zeitlich strikt definierte Situation darstellt, ist er trotzdem nicht vorschnell als simulatives Konstrukt zu definieren. Dass Unterricht in einer spezifischen Distanz zum sogenannten normalen Alltag steht, ist einerseits offensichtlich, da er zu bestimmten Zeiten an bestimmten Orten mit bestimmten Regeln, Mechanismen und Zielen abläuft, dass Unterricht als pädagogische Situation einen gewissen Schonraum darstellt, ist ebenfalls einsichtig, da Kinder und Jugendliche erst an die universellen Anforderungslogiken der Erwachsenenwelt herangeführt werden müssen, andererseits ist es jedoch deutlich auch so, dass Unterricht einen überaus gewichtigen Lebensbestandteil von Schüler*innen und Lehrer*innen darstellt, der elementar Einfluss auf den Lebensrhythmus, auf soziale Beziehungen, auf Selbst- und Fremdwahrnehmungen, auf Selbstwertgefühle und vor allem auf Handlungsmöglichkeiten und Könnens- bzw. Wissensformen nimmt. Schulischer Unterricht ist daher sowohl in einer relativen Distanz als auch einer relativen Nähe zum Lebensalltag von Schüler*innen und Lehrer*innen zu beschreiben; nur in dieser doppelten Relativität ist die Funktion von Unterricht verständlich: Unterricht ist ein eigenständiger kultureller Tätigkeitsbereich des Menschen, der zugleich integraler Bestandteil der gesamtgesellschaftlichen Arbeit an der Tradierung von Kultur ist.

7. Das Prinzip der Mimesis als Kern subjektiver Aneignungsdispositionalität

Schulisches Wissen ist also perspektivisch auf außerschulisches Können und somit letztendlich auf Performanz in späteren situationsspezifischen Kontexten bezogen, bedarf aber zur Aufrechterhaltung seiner Wirksamkeitsabsicht selbst produktiver Elemente, die als mimetische Handlungsprozesse zu verstehen sind. Im Unterschied zu mimetischen Prozessen in außerunterrichtlichen Situationen ist jedoch hier der Bezugspunkt in kulturell-inhaltlicher Hinsicht keine konkrete Handlung, sondern generalisierte Handlungsprozesse in Form gesicherten und aufbereiteten kulturellen Wissens, das durch konkrete Handlungsvollzüge seitens der Lehrperson vermittelt wird. Für die Lehrer*innenposition heißt das wiederum, dass alle inhaltsbezogenen Handlungen zwangsläufig einen Darstellungs-, Zeige- und Deutungs-

aspekt beinhalten und die Handlungen damit potentiell Bezugspunkte für mimetische Prozesse der Schüler*innen werden können (Klepacki/Zirfas 2013).

Der subjektive Modus dieser Handlungen ist dann das konkrete soziale Moment von Unterricht, das ebenfalls von den Schüler*innen angeeignet wird. Infolge dessen hat das individuelle Wie der Vermittlung direkte Auswirkungen auf das individuelle Wie der Aneignung. Nicht das Was, sondern die Tatsache, dass und wie vermittelt und angeeignet wird, ist sodann von zentraler Wichtigkeit für die Betrachtung von Unterricht. Die vor dem Hintergrund der körperlich-szenischen Darstellung von Inhalten permanent ablaufenden mimetischen Prozesse sind daher von grundlegender sozialer und kultureller Bedeutung.

Daher kann vorläufig an dieser Stelle zusammenfassend festgestellt werden, dass gerade vor dem Hintergrund der von der OECD definierten Schlüsselkompetenzen die mimetischen und performativen Elemente von Unterricht nicht nur verstärkt in das Zentrum wissenschaftlich-didaktischer Analyse gestellt werden sollten, sondern, dass es auch gilt, diese auf einer praxisbezogenen methodischen Ebene weiter differenzieren und elaborieren zu müssen. Denn wenn es insbesondere in schulischem Unterricht deutlicher um die Fähigkeit zu selbständigem Handeln, um die Fähigkeit, Sprache, Symbole, Texte, Wissen, Information und Technologien für das eigene interaktionistische Handeln zu gebrauchen und um die Fähigkeit, sozial angemessen und erfolgreich zu Handeln, geht (vgl. Edelstein 2007, S. 70), dann ist vor allem das mimetisch-performative, kulturell-soziale Handlungswissen von entscheidender Bedeutung für den außerschulischen Alltag. Das Wie sowohl des Lehrer*innen- als auch des Schüler*innenhandelns und damit das ästhetisch-inszenatorische Element des Unterrichts muss dabei letzten Endes noch viel stärker als das inhaltliche Was als zentrales Funktionsmerkmal von Unterricht im Sinne eines spezifischen handlungsbezogenen Handlungssystems erachtet werden.

8. Die Relevanz des Performativen für die Tätigkeit der Lehrperson

Bezieht man nun abschließend diese Erkenntnisse noch einmal auf die Frage nach den unterrichtlichen Anforderungen an die Lehrperson, dann zeigt sich sehr deutlich, dass die Fähigkeit zum Unterrichten eine komplexe ist. Die Lehrperson benötigt sowohl eine objektive Inhalts- und Methodenkompetenz als auch eine subjektive Handlungskompetenz. Unterricht stellt für diese dementsprechend nicht nur eine objektive Wissensproblematik, sondern insbesondere auch eine subjektive Handlungsproblematik dar. Die Ausbildung einer professionellen Vermittlungsfähigkeit scheint dabei in zweifacher Hinsicht von entscheidender Bedeutung zu sein: Einerseits, weil dadurch überhaupt erst die inhaltliche Vermittlungsarbeit möglich wird, und andererseits, weil die Lehrperson durch ihre leibliche inhaltliche Vermittlungsarbeit zugleich einen zentralen Bezugspunkt mimetischer Lernprozesse seitens der Schüler*innen markiert.

Die Lehrer*innenausbildung hätte dementsprechend auch einen Fokus auf die sinnlichen und körperlichen und damit die mimetischen Dimensionen einer Unterrichtssituation zu legen, da diese die Möglichkeit inhaltlicher Vermittlung

und Aneignung erst bedingen. Diese Ausbildung müsste deshalb auch die Möglichkeit einer Reflexion von sinnlicher Wahrnehmung und körperlicher Handlung bieten, da die (angehenden) Lehrer*innen selbst auch mimetische Lernprozesse in ihrem Leben durchlaufen haben, die sich auf einer unbewussten Ebene in ihren habituellen Handlungen niederschlagen. Geht man davon aus, dass die Lehrer*innen aufgrund ihrer habituellen Geprägtheit selbst nur zu gewissen (historisch, kulturell und sozial bedingten) Wahrnehmungs-, Handlungs- und Kommunikationsformen fähig sind, dann wird deutlich, dass erst ein reflexives Bewusstsein darüber zum Erwerb einer methodisch gesicherten, performativen Vermittlungsfähigkeit führen kann. Dass die Lehrperson im Unterricht nicht zufällig agieren darf, ist eine Binsenweisheit. Dass die Systematisierung ihrer Handlungsfähigkeit jedoch bei der Arbeit an der eigenen Körperlichkeit beginnt, wird dabei oft übersehen. Das, was letztlich in einer jeweiligen Unterrichtssituation zwischen allgemeiner Theorie und konkreter praktischer Herausforderung vermittelt, ist die spontane professionelle Leiblichkeit der Lehrperson, die sie zum zentralen Steuerungs- und Resonanzelement des Unterrichts werden lässt. Diese Form der Leiblichkeit muss jedoch erst ausgebildet werden. In der vorherrschenden Form der Lehrer*innen-ausbildung kann dies im Großen und Ganzen erst in der zweiten Phase der Ausbildung geschehen. Aus diesem Grund ist die größte Problematik für angehende Referendar*innen das tatsächliche Unterrichten, nicht das Wissen darüber, was warum zu unterrichten ist. Die Ausbildung legt in dieser Logik viel Zeit auf den Erwerb des *Know-what* und vernachlässigt dadurch den Umstand, dass der Erwerb des *Know-how* mindestens ebenso viel Zeit in Anspruch nimmt, bis es sich habitualisiert hat. In der konkreten Unterrichtssituation ist bekanntermaßen nicht die Zeit, explizit auf gelernte Theorien zurückzugreifen. Es bedarf einer Verbindung von Theorie und Praxis, die sich erst im Vollzug unterrichtlichen Handelns entwickeln kann. Diese Erkenntnis ist nun wiederum keinesfalls neu. Johann Friedrich Herbart hat mit seiner Idee der Ausbildung des pädagogischen Takts bereits vor 200 Jahren auf diesen Umstand hingewiesen (vgl. Zirfas 2012).

Das, was eine Lehrperson im Unterricht inhaltlich vermitteln muss, ist ein gesellschaftlich legitimates, intersubjektiv anerkanntes Wissen; darauf kann sie sich stützen. Hinsichtlich der Frage, *wie* sie dieses Wissen vermittelt und *wie* sie konkret die unterrichtliche Tätigkeit vollzieht, wird sie allerdings immer wieder auf ihre eigene subjektive Körperlichkeit zurückgeworfen. In einer performativen Perspektive ist dies ein nicht zu unterschätzender Faktor des Gelingens von Unterricht. Denn nicht nur die Welt, auch die Schule und der Unterricht sind performative Bühnen, auf denen man seinen Körper ins Spiel bringt (vgl. Zirfas 2005).

Literatur

- AUSTIN, JOHN LANGSHAW (1972): *Zur Theorie der Sprechakte*. Stuttgart: Reclam.
- BOURDIEU, PIERRE (2001): *Wie die Kultur zum Bauern kommt. Über Bildung, Schule und Politik*. Hamburg: VSA.
- BUTLER, JUDITH (1998): *Haß spricht. Zur Politik des Performativen*. Berlin: Berlin.

- CHOMSKY, NOAM (²1980): *Sprache und Geist*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- EDELSTEIN, WOLFGANG (2007): Demokratisierung ästhetischer Bildung in der Schule. In: Bilstein, Johannes; Dornberg, Bettina; Kneip, Winfried (Hg.): *Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Oberhausen: Athena, S. 67–82.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA; WULF, CHRISTOPH (Hg., 2001): Theorien des Performativen. = Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 10, H. 1.
- DIES. (Hg., 2004): Praktiken des Performativen. = Paragrana. Internationale Zeitschrift für Historische Anthropologie, Bd. 13, H. 1.
- GEBAUER, GUNTER; WULF, CHRISTOPH (1998): *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- GÖHLICH, MICHAEL (2007): Kindliche Mimesis und performative Muster. Zum Performativen als Ebene der Praxis pädagogischer Institutionen. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 137–148.
- KLEPACKI, LEOPOLD; ZIRFAS, JÖRG (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KRAUS, ANJA; BUDDE, JÜRGEN; HIETZGE, MAUD; WULF, CHRISTOPH (Hg., 2017): *Handbuch Schweigen-des Wissen. Erziehung, Bildung, Sozialisation und Lernen*. Weinheim: Beltz Juventa.
- KRON, FRIEDRICH W. (³2000): *Grundwissen Didaktik*. München: Ernst Reinhardt.
- SEEL, MARTIN (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. In: Früchtel, Joseph; Zimmermann, Jörg (Hg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 48–62.
- SÜNKEL, WOLFGANG (1996): *Phänomenologie des Unterrichts. Grundriß der theoretischen Didaktik*. Weinheim: Juventa.
- WULF, CHRISTOPH (2005): *Die Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.
- DERS. (2009): *Anthropologie. Geschichte, Kultur, Philosophie*. Köln: Anaconda.
- WULF, CHRISTOPH; ALTHANS, BIRGIT; AUDEHM, KATHRIN; BAUSCH, CONSTANZE; GÖHLICH, MICHAEL; STING, STEPHAN; TERVOOREN, ANJA; WAGNER-WILLI, MONIKA; ZIRFAS, JÖRG (2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske + Budrich.
- WULF, CHRISTOPH; ALTHANS, BIRGIT; AUDEHM, KATHRIN; BAUSCH, CONSTANZE; JÖRISSEN, BENJAMIN; MATTIG, RUPRECHT; TERVOOREN, ANJA; WAGNER-WILLI, MONIKA; ZIRFAS, JÖRG (2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WULF, CHRISTOPH; ALTHANS, BIRGIT; BLASCHKE, GERALD; FERRIN, NINO; GÖHLICH, MICHAEL; MATTIG, RUPRECHT; NENTWIG-GESEMANN, IRIS; SCHINKEL, SEBASTIAN; TERVOOREN, ANJA; WAGNER-WILLI, MONIKA; ZIRFAS, JÖRG (2007): *Lernkulturen im Umbruch. Rituale Praktiken in Schule, Medien, Familie und Jugend*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WULF, CHRISTOPH; ALTHANS, BIRGIT; AUDEHM, KATHRIN; BLASCHKE, GERALD; FERRIN, NINO; KELLERMANN, INGRID; MATTIG, RUPRECHT; SCHINKEL, SEBASTIAN (2011): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Fallstudien*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- WULF, CHRISTOPH; GÖHLICH, MICHAEL; ZIRFAS, JÖRG (Hg., 2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.
- WULF, CHRISTOPH; ZIRFAS, JÖRG (Hg., 2004): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Fink.
- DIES. (Hg., 2007): *Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- ZIRFAS, JÖRG (2005): Weltliche, soziale und schulische Theatralität. In: Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Link, Dieter; Schröder, Andreas; Zirfas, Jörg (Hg.): *Grundrisse des Schultheaters*. Weinheim: Juventa, S. 257–275.
- DERS. (2012): Pädagogischer Takt. Zehn Thesen. In: Gödde, Günter; Zirfas, Jörg (Hg.): *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: transcript, S. 165–187.

Stefan Krammer

Wie sich der Deutschunterricht aufführen lässt

Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik

Der Beitrag beschreibt die Bedeutung des Performativen bei der Vermittlung von Sprache und Literatur und leitet davon ein Konzept für eine performative Deutschdidaktik ab. Die Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts werden dabei in Hinblick auf kulturelle Praktiken des Aus- und Aufführens untersucht. Ausgehend von theoretischen Positionen und methodisch-didaktischen Überlegungen werden folgende Fragen diskutiert: Welche Rolle spielen Sprechakte und körperliche Handlungen für sprachliche Lehr- und Lernprozesse? Wie lässt sich Literatur im Unterricht aufführen? Was bedeutet Performativität in einem identitätsorientierten Deutschunterricht?

Eine Deutschdidaktik, die sich mit der Kultur des Performativen auseinandersetzt, kommt nicht umhin, sich mit kulturwissenschaftlichen Fragen zu befassen und didaktische Konzepte in Hinblick auf Theatralität, Medialität und Performativität zu perspektivieren. Einen möglichen Zugang bietet eine performative Deutschdidaktik, in deren Fokus unterschiedliche Formen des Aus- und Aufführens im Kontext der Sprach- und Literaturvermittlung stehen: die Ausführung von Sprache als wirk-samer Vollzug, die Aufführung von rituellen, theatralen und sozialen Handlungen, die Inszenierung von Körperlichkeit und Materialität in Texten und Bildern. Von besonderer Bedeutung sind dabei sprach- und kulturphilosophische Überlegungen zu Sprechakten und körperlichen Handlungen, diskursanalytische Fragen zu Körper, Ritual und Macht, theaterwissenschaftliche Performance- und Aufführungstheorien und – nicht zuletzt – literaturwissenschaftliche Ansätze, welche sich auf das materiale Verkörpern von Botschaften im Akt des Schreibens oder auf die

Konstitution von Imaginationen im Akt des Lesens beziehen. Alle diese Zugänge gehen davon aus, dass kulturelle Phänomene und Prozesse Wirklichkeiten erzeugen und nicht bloß als Zusammenhänge von Zeichen zu begreifen sind, die dechiffriert und mit Bedeutung ausgefüllt werden müssen. Was das nun für die einzelnen Arbeitsbereiche des Deutschunterrichts bedeutet und inwieweit damit Perspektiven der Deutschdidaktik geschärft bzw. verändert werden können, soll im Folgenden dargelegt werden. Aufgegriffen werden dabei Konzepte der Sprach-, Literatur- und Mediendidaktik, die auf kulturelle Praktiken des Deutschunterrichts fokussieren und die Bedeutung von sprachlichen, literarischen und theatralen Handlungen hervorheben. Anregungen werden des Weiteren von einer Pädagogik des Performativen genommen, die den Erziehungsprozess als Folge von Inszenierung und Ausführung betrachtet und mit der Fokussierung auf das Wie von Erziehung und Bildung insbesondere Rituale pädagogischen Handelns und Lernens in den Blick nimmt.¹ Aus fachdidaktischer Sicht sind auch die Beiträge einer performativen Religionsdidaktik aufschlussreich, die sich die Frage stellen, wie Religion über Texte und Rituale erlebbar gemacht werden kann, und Unterricht in Hinblick auf bestimmte Rollenmuster und Inszenierungspraktiken untersuchen (vgl. Klie/Leonard 2008).

1. Sprache, Sprechen und Schreiben

Die Einführung der Sprechakttheorie hat die Deutschdidaktik grundlegend verändert. Spätestens mit der kommunikativen Wende in den 1970er Jahren und den entsprechenden Konzepten eines kommunikationsorientierten Deutschunterrichts wird Sprache nicht mehr bloß als System verstanden, dessen Regeln von den Schüler/innen gelernt werden müssen, der Schwerpunkt hat sich vielmehr auf den Sprachgebrauch und die damit verbundenen sprachlichen Handlungen verlagert: Schüler/innen sollen lernen, den unterschiedlichen situativen Anforderungen der sprachlichen Verständigung gerecht zu werden und über eigenes bzw. fremdes sprachliches Handeln zu reflektieren (vgl. Boueke 1984). Neben der Berücksichtigung der jeweiligen situativen Gegebenheiten sollen den Schüler/innen die Intentionalität von sprachlichen Handlungen und die spezifische Adressatenorientierung bewusst werden. Was hier programmatisch verlangt wird, findet sich heute in den meisten sprachdidaktischen Konzepten unter dem Stichwort »Reflexion über Sprache«, wobei insbesondere auch metakognitive Prozesse angesprochen werden. Die unterrichtliche Praxis kann diesen Anforderungen aber nicht immer gerecht werden. Aspekte der Kommunikations- und Sprechakttheorie werden in Sprachbüchern und Unterrichtsvorschlägen oft so gestaltet, dass »menschliche Kommunikation auf technizistische Faktorenmodelle reduziert und sprachliches Handeln in isolierte Sprechakte atomisiert« (Neuland/Peschel 2013, S. 135) werden. Inwiefern die kommunikative Wende in der Deutschdidaktik durch eine performative abge-

1 Siehe auch den Beitrag von Jörg Zirfas in diesem Heft.

löst wurde, zeigen aktuelle Entwicklungen in der Sprachdidaktik, die auf die performative Kraft der Sprache setzen, mündliche Kommunikation in performative Settings einbinden und Schreiben als performativen Akt der Wissensgenerierung begreifen.

Ein Plädoyer an die Sprachdidaktik, den Körper in seiner Gesamtheit als Ressource für sprachliche Lehr- und Lernprozesse ernst zu nehmen, stellt die Arbeit von Alexandra Lavinia Zepter (2013) dar, die verdeutlicht, auf welche Weise Sprache und Körper miteinander verbunden sind und welcher Gewinn sich daraus für die Sprachvermittlung ableiten lässt. Ausgehend von performativen Ansätzen, die u. a. Tanz, Kinesik und Embodiment berücksichtigen, werden Möglichkeiten aufgezeigt, wie die Entwicklung von Sprachkompetenzen durch das Zusammenspiel von Kognition, Motorik, Sinnlichkeit und Emotion gefördert werden kann. Inspirationen werden dabei auch aus der Fremdsprachendidaktik genommen, die bei der Förderung von sprachlichen Kompetenzen vermehrt auf szenische Arrangements und Rollenspiele setzt.

Performativität spielt verstärkt auch in der Didaktik der mündlichen Kommunikation eine Rolle: sei es in einer Gesprächsdidaktik, die ein Bewusstsein für kommunikatives Handeln und unterschiedliche Formen von Interaktion schaffen möchte (vgl. u. a. Becker-Mrotzek 2009); sei es in einer rhetorisch-sprecherzieherische Perspektivierung (vgl. u. a. Pabst-Weinschenk 2011); sei es in einer Kompetenzorientierung, die mündliche Kommunikation als reflexive Praxis begreift (vgl. Abraham 2008). Die Modellierung auf unterschiedliche sprachliche Fähigkeiten, wie das Erzählen, das Informieren, das Präsentieren, das Führen von Gesprächen, unterstreicht die performative Dimension der Sprache in ihren unterschiedlichen Handlungsweisen. In der Bewusstmachung des Zusammenspiels von Produktion und Rezeption, d. h. Sprechen und Zuhören, entstehen interaktive Situationen und kommunikative Räume, in denen Sprache nicht nur aus-, sondern auch aufgeführt wird. Mit Blick auf Semiotizität und Performativität kann mündliche Kommunikation, wie sie im Deutschunterricht in Szene gesetzt wird, anders bewertet werden: u. a. die Körperlichkeit, die über Mimik, Gestik, Proxemik und Blickkontakt begriffen werden kann; die Stimme, die entsprechend einer spezifischen Sprechhandlung moduliert werden muss; die zeitliche Strukturierung von Redebeiträgen, die den bewussten Umgang mit Pausen einbezieht. In diesem Zusammenhang kommt auch dem Rollenspiel eine wichtige Funktion zu: Neben der kommunikativen Kompetenz, die eigene Rolleninterpretation in überzeugender Weise sprachlich zu verwirklichen, werden auch Empathiefähigkeit, Rollendistanz und Ambiguitätstoleranz entwickelt (vgl. Schuster 1994).

Auch die Schreibdidaktik setzt auf Performativität, wenn Schreiben im Unterricht so inszeniert wird, dass es in bestimmten Situationen, mit spezifischen Handlungsabsichten und mit konkreten oder imaginierten Adressat/innen geschieht. Die Schreibaufgaben sind oft so gestaltet, dass sie einen situativen Kontext vorgeben (und damit einen scheinbar authentischen Schreibanlass bieten) und dass sie durch Operatoren bzw. Textsorten Schreibhandlungen vorgeben, die in und durch den geschriebenen Text sichtbar werden sollen. Im Sinne eines prozessorientierten

Schreibunterrichts geht es dann nicht nur um das Ergebnis einer solchen Handlung, sondern darum, dass der entstandene Text diese Handlung abbildet. Dass Schreiben auch für epistemische Zwecke genutzt werden kann und damit gleichsam Wissen in performativer Weise generiert wird, legen aktuelle Arbeiten aus der Schreibdidaktik nahe (vgl. Struger 2017).²

2. Lesen, Literatur und Theater

Unter dem Blickwinkel des Performativen sind ebenso das Verständnis von Literatur und der Umgang mit ihr, gerade auch in Bezug auf schulische Vermittlungsformen, neu zu bewerten. Jonathan Culler bezeichnet Literatur selbst als performativ, ist sie doch »Teil all jener Sprechakte, die die Welt verändern, indem sie die Dinge, die sie benennen, überhaupt erst ins Leben rufen« (Culler 2002, S. 141). Wesentlich ist dabei, dass die Performativität von Literatur nicht in der einzigen, ein für allemal vollzogenen Handlung liegt, sondern in der Normen aufgreifenden und möglicherweise situationsveränderten Wiederholung, an der sich auch der Deutschunterricht beteiligt. Dadurch werden zum einen Konventionen angesprochen, die die Texte selbst als literarisch auszeichnen: etwa Fragen der Gattung, der Fiktionalität, der Figurenzeichnung, der Narration und Handlungslogik. Zum anderen sind es auch soziokulturelle Normen, die in den Texten aufgerufen werden und in der Wiederholung affirmiert bzw. destabilisiert werden. Literatur stellt in diesem Sinn (nicht nur) für den Deutschunterricht verdichtete Modelle bzw. Experimente bereit, mit denen sich über gesellschaftliche Vorgänge nachdenken lässt. Die performative Perspektive verstärkt die Rolle von Literatur als Wissensvermittlerin, die Wissen nicht nur abbildet und reproduziert, sondern in performativer Weise generiert. Wesentlich ist dabei das Potenzial von Literatur, alternatives oder gar subversives Wissen zur Aufführung zu bringen, was gerade auch in einem fächerintegrativen Unterricht genutzt werden könnte (vgl. Hochreiter/Krammer 2009). In den Vordergrund rücken damit die Handlungs- und die Erzeugungsfunktion von Literatur. Die Idee des Performativen wird zum Erklärungsmodell schlechthin für das Literarische: Nicht nur das, was Literatur sagt, sondern vor allem das, was sie tut, ist von Bedeutung (vgl. Culler 2002, S. 141). In der didaktischen Perspektivierung interessiert dann besonders, was mit Literatur alles getan wird oder auch getan werden kann. Zentral sind hierbei die individuellen, sozialen und kulturellen Bedeutsamkeiten, die Literatur als Handlungsfeld ermöglicht (vgl. Kepser/Abraham 2016, S. 19–27). Ein derartiger Zugang geht von einem erweiterten Literaturbegriff aus, der die Medialität und Performativität von Literatur berücksichtigt. Neben verschiedenen Formaten von Literatur und ihren spezifischen Rezeptionsweisen gilt es ebenso, mediale Transformationsprozesse zu berücksichtigen, denen im Literaturunterricht auf analytisch-diskursive Weise, aber auch handlungs- und produktionsorientiert nachgegangen werden kann. Anknüpfungspunkte dazu liefert eine

2 Siehe auch den Beitrag von Jürgen Struger in diesem Heft.

intermediale Literaturdidaktik, die eine Wahrnehmungsschulung in Hinblick auf Mediendifferenzen und -kulturen propagiert (vgl. Bönninghausen 2013).

In Hinblick auf die Performativität von Literatur kommt dem Lesen eine zentrale Bedeutung zu, stellt es doch die Voraussetzung dafür dar, dass Texte etwas tun bzw. bewirken. Die Theorie der Rezeptionsästhetik geht davon aus, wenn sie von der imaginativen Mitarbeit der Leser/innen spricht, die literarische Texte fordern. Die Deutschdidaktik greift in den verschiedensten Konzepten darauf zurück, wenn Unbestimmtheitsstellen in den Texten konkretisiert werden sollen oder Leerstellen zu einer projektiven Besetzung des Ausgesparten bzw. assoziativen Neubildung führen. Wenn Wolfgang Iser das Lesen als einen Akt beschreibt, dann zielt er damit insbesondere auf die Wirkung von Literatur: Das erzeugende Prinzip des Performativen charakterisiert die individuelle Lesesituation, in welcher Verstehen immer wieder aufs Neue hergestellt werden muss. In diesem Sinn vermögen literarische Texte auch »etwas zu erzeugen [...], was sie selbst noch nicht sind« (Iser 1976, S. 50). Der Akt des Lesens ist als ein performativer zu betrachten, weil er einen Prozess der Inkorporation darstellt. Das Gelesene wird Teil der Lesenden und vermag somatische Wirkungen auszulösen. Der Fokus auf die ästhetische Dimension von Literatur wird dadurch betont. Zudem werden die Leser/innen durch das Eintauchen in die Welt des Textes, durch die Versenkung in die Lektüre in einen liminalen Zustand versetzt: Mehr oder weniger losgelöst vom (Schul-)Alltag, werden so neue Möglichkeiten der Imagination, Reflexion, Emotion, Identifikation eröffnet. In den Blick rücken damit auch die spezifischen Strukturen von literarischen Texten, die diese als performativ qualifizieren, und die außertextuellen Wirkungszusammenhänge, die Literatur aufgreift bzw. herstellt. Um dieses Potenzial bestimmen zu können, kann auf Verfahren zurückgegriffen werden, die literarische Texte in Hinblick auf ihre strukturelle und funktionale Performativität untersuchen. Strukturelle Performativität bezieht sich auf Textstrategien, die der Inszenierung von Präsenz, von Mündlichkeit und Körperlichkeit dienen und dabei Gegenwärtigkeit, Materialität und Ereignishaftigkeit sprachlich simulieren. Der Begriff der funktionalen Performativität fokussiert hingegen darauf, was der Text als Text auslöst. Damit verschiebt sich der Akzent von der Machart auf seine Wirkung (vgl. Häsner u. a. 2011, S. 69–96).

Um den performativen Charakter von Literatur erfahrbar zu machen, erweisen sich insbesondere dramen- und theaterdidaktische Zugänge als produktiv: sei es durch eine aufführungsbezogene Lektüre oder simulierte Dramaturgie eines literarischen Textes (vgl. u. a. Frommer 1995); sei es durch Verfahren des szenischen Spiels oder der szenischen Interpretation (vgl. u. a. Scheller 2010); sei es durch mediale Konkretisierungen und Transformationen von literarischen Texten in Theateraufführungen und Verfilmungen (vgl. u. a. Bönninghausen 2010, Staiger 2010). Die methodischen Verfahren zielen allesamt darauf ab, Lesen als leiblichen Prozess spüren, die Texte in ihrer Intermedialität erfassen sowie deren funktionale und strukturelle Performativität bestimmen zu lernen. Darüber hinaus kommt freilich dem theatralen Prozess selbst eine zentrale Bedeutung zu. Aktuelle dramen- und theaterdidaktische Konzepte betonen verstärkt die performative Dimension theatralen Lernens und knüpfen dabei an theaterwissenschaftliche Theorien an,

die das Zusammenspiel von Aufführung, Inszenierung, Korporalität und Wahrnehmung beleuchten. Ins Zentrum rücken damit die spezifische Medialität der Aufführung, die von der leiblichen Kopräsenz von Akteur/innen und Zuschauer/innen geprägt ist, wie auch die performative Hervorbringung von Materialität, die sich in Körperlichkeit, Räumlichkeit, Lautlichkeit und Rhythmus manifestiert (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 53–68). Gabriela Paule (2009) fokussiert in ihrer didaktischen Arbeit verstärkt auf das Theater als Ort leiblicher Gegenwart wie als Reflexionsraum gesellschaftlicher Aufführungen und setzt sich für eine ästhetische Bildung ein, die durch Sensibilisierung der Wahrnehmung und durch Reflexion des Wahrgenommenen erreicht werden kann.³

3. Identität, Körper und Macht

Eine performative Deutschdidaktik ist nicht nur an der sprachlichen und literarästhetischen Dimension des Aus- und Aufführens interessiert, sondern nimmt auch soziale Handlungen in den Blick. Mit der Reflexion über Formen und Strategien des Sich-in-Szene-Setzens werden insbesondere Fragen aufgerufen, die die Ich-Entwicklung, das Einnehmen verschiedener Rollen und die Konstruktionen von Identität betreffen. Anbindung dazu bietet eine identitätsorientierte Deutschdidaktik, die die Identitätsförderung von Schüler/innen zum bildungspolitischen Programm und emanzipatorischen Projekt erklärt. Einer der Vorreiter ist diesbezüglich Kaspar Spinner, der bereits Anfang der 1980er Jahre die zentrale, ja performative Rolle der Sprache für die Entwicklung von Identität betont und daraus Konsequenzen für den Deutschunterricht ableitet. Da sich »in und durch Sprache [...] Identität wesentlich konstituiert« (Spinner 1980, S. 6), ist der Deutschunterricht gefordert, diesem Zusammenhang in seiner wechselseitigen Bedingtheit nachzugehen und produktiv zu wenden: durch die Fokussierung auf subjektive Aspekte, die stärker die Erfahrungen und Entwicklungen der Schüler/innen berücksichtigen; durch Förderung von produktiven und imaginativen Fähigkeiten, wie sie der produktions- und handlungsorientierte Unterricht vorsieht; durch ein kritisches Lesen, in dem sich Selbstaufklärung als Befreiungsakt entfaltet. Wiewohl diese Forderungen kaum an Aktualität verloren haben, sind sie gerade in Zusammenhang mit Fragen der Identität neu zu perspektivieren. Eine Revision identitätsorientierter Ansätze wird zum einen durch die veränderten gesellschaftlichen Parameter notwendig, die nunmehr im Zeichen der Individualisierung, Pluralisierung, Globalisierung und Medialisierung stehen. Sie ergibt sich zum anderem durch neuere Ansätze in der Identitätsforschung, die nicht mehr von normativen Vorstellungen einer gelingenden Identitätsbildung geleitet werden, sondern Identitäten als inkohärent und deshalb auch fernab von teleologischen Entfaltungslinien beschreiben. Wenn nunmehr Identität als Konstrukt diskursiver Praxis, als habituelle Prägung oder performative Leistung begriffen wird und deren Kontingenz und Hybridität betont wer-

3 Siehe auch den Beitrag von Gabriela Paule in diesem Heft.

den, dann hat das wesentlich mit dem Konzept von Performativität zu tun, wie es Judith Butler (1991) in Zusammenhang mit Geschlechterkonstruktionen entwickelt hat. Identität ist eben nicht an einen naturgegebenen Zustand gebunden, sondern wird erst durch kulturelle Prozesse hervorgebracht. Sie erweist sich als performativer Effekt gesellschaftlicher Zuschreibungen und Diskurse sowie als Variable komplexer Inszenierungsstrategien.⁴ Derartige Positionen werden in aktuellen Beiträgen einer identitätsorientierten Deutschdidaktik aufgegriffen (vgl. u. a. Krammer 2012, Frederking 2013) und finden sich sowohl in Konzepten zu einem geschlechtersensiblen Deutschunterricht (vgl. u. a. Krammer/Moser-Pacher 2007) wie in einer transkulturellen »Poetik der Verschiedenheit«, die auf sprachliche, ethnische und nationale Differenzen fokussiert (vgl. Wintersteiner 2006).

Eine performative Deutschdidaktik setzt hier an und zeigt Wege der Ich-Entwicklung auf, die sich durch die individuelle und gemeinsame Beschäftigung mit Sprache und Literatur ergeben. Sie schärft die Aufmerksamkeit dafür, auf welche Weise Texte eine Auseinandersetzung mit gesellschaftlichen Werten und Normen führen, und verdeutlicht die Wirksamkeit von Sprache und Literatur in ihrer Gemeinschaft stiftenden Funktion und als Herrschaftsinstrument. Für die Literaturdidaktik bedeutet die Identitätsorientierung vor allem ein Loslösen von vorgegebenen Interpretationsmustern und eine Öffnung hin zu Rezeptionsästhetischen wie auch dekonstruktiven Verfahren. Literatur wird dabei als ein offenes Lektüreangebot begriffen, das vielfältige Lesarten und Deutungsmöglichkeiten zulässt. Clemens Kammler weist in diesem Zusammenhang darauf hin, dass der Deutschunterricht die Aufgabe hat, sprachlich-kulturelle Praktiken zu analysieren und (Literatur-)Geschichte in ihrer jeweiligen Konstruktion und Heterogenität kenntlich zu machen. Gelingt es, die disseminierende Kraft der Literatur gegen das mehr oder minder sichere System gesellschaftlicher Repräsentationen auszuspielen, dann erfüllt der Literaturunterricht eine kritische Funktion und leistet Widerstand gegen jene Formen der Selbstaffirmation, die keine Alternativen zu traditionellen Denk- und Handlungsweisen zulassen (vgl. Kammler 2000, S. 18). Eine performative Deutschdidaktik sensibilisiert in diesem Sinn für die Mechanismen, wie Literatur – gerade auch in der schulischen Vermittlung – als Herrschaftsinstrument eingesetzt werden kann, und favorisiert einen Unterricht, der Wege aufzeigt, wie Texte immer wieder neu und auch anders gelesen werden können.

Die Auseinandersetzung mit Identitäten, wie sie in literarischen Texten entworfen werden, bietet eine solche Möglichkeit. Den Schüler/innen sollen dabei die Interdependenzen deutlich werden, die es zwischen Identitätskonstruktionen, symbolischen Repräsentationen und gesellschaftlichen Sozialstrukturen gibt. Ziel des Deutschunterrichts muss es sein, diese verschiedenen Ebenen sichtbar zu machen. Er leitet zu einer kritischen Beschäftigung mit Literatur an und stellt sich der Aufgabe, autoritäres und diskriminierendes Denken zu überwinden. Die Kritik richtet sich einerseits an hierarchisierende Gegensätze, wie sie in Zusammenhang

4 Siehe auch den Beitrag von Andreas Hudelist in diesem Heft.

mit normativen Vorstellungen und Festlegungen von Identität oftmals zum Einsatz kommen, andererseits an soziale Unterdrückungsmechanismen und hegemoniale Machtpraktiken. Im Unterricht gilt es nunmehr, die Doppelfunktion von Literatur als Vehikel der Ideologie und als Instrument ihrer Demaskierung zu nutzen. Dabei soll den unterschiedlichen Konstruktionen von Identität, wie sie in den Texten entworfen werden, nachgegangen werden, um zu zeigen, auf welche Weise hierbei Dispositionen der Macht wirksam werden. Anstatt aber bei der Entlarvung und Reproduktion traditioneller Rollen- und Identitätszuschreibungen stehenzubleiben, ist es wichtig, Identitäten als etwas Offenes, Widersprüchliches und auch Veränderbares erfahrbar zu machen. Literarische Texte machen dies in besonderer Weise deutlich, weil in ihnen – über stereotype Festschreibungen hinaus – Identitäten als komplexe Figurationen aufgeführt werden. Zu berücksichtigen ist, dass Literatur auch ein Spiel mit Fiktionen eröffnet und in parodistischer Verfremdung Herrschaftsverhältnisse und symbolische Ordnungen unterlaufen kann. Diese Irritationen, die durch Texte inszeniert werden, können als Einspruch gegen traditionelle Rollenmuster, als Unterbrechung normativer Identitätsvorstellungen verstanden werden. Eine Literaturdidaktik, die bei der Dekonstruktion von Identitäten ansetzt, kann auf derartige Verfahren der Entidentifizierung und Entkategorisierung zurückgreifen. Zu bedenken ist dabei allerdings, dass die Loslösung von identitären Zu- und Festschreibungen stets als Empowerment praktiziert wird.

Dabei kann im Deutschunterricht auch auf handlungsorientierte Verfahren zurückgegriffen werden, in denen spielerisch-reflexiv die performative Herstellung von Identitäten leibhaftig erfahrbar wird. In Rollenspielen oder szenischen Interpretationen werden inszenierte Handlungsmomente sichtbar, körperlich spürbar und letztlich auch analysierbar. Die szenischen Übungen und Improvisationen bieten Möglichkeiten zur Wahrnehmung des eigenen Erlebens und zur Sensibilisierung für Reaktionen von anderen. Sie ermöglichen es aber auch, in quasi-experimentellen Settings fiktive Situationen herzustellen, diese in einem iterativen Verfahren mehrfach aufzuführen und dabei Normen, die das Verhalten prägen, herauszuarbeiten. Ebenso können strategische Gruppenbildungen durchgeführt werden, um so politische Handlungsfähigkeit deutlich zu machen. Das Spiel lädt auch zur Persiflage und Parodie der aufgeführten Identitäten ein. In der verzerrenden und karikierenden Nachahmung werden dann Strategien deutlich, die angewandt werden, um herkömmliche Denk- und Handlungsräume zu subvertieren. In der Reflexion darüber können dann diese Erfahrungen zur Sprache gebracht werden und in der diskursiven Transformation für den individuellen Lern- und Erkenntnisprozess genutzt werden.

4. Schlussbemerkung

Eine performative Deutschdidaktik versteht sich als eine »eingreifende Kulturwissenschaft« (Kepser/Abraham 2016, S. 11–19), indem sie kulturelle Praktiken des Deutschunterrichts untersucht, reflektiert und entsprechend verändert. Mit Blick auf den Unterricht gilt zu fragen, welche Rolle Sprache und Literatur im Lehr- und

Lernprozess spielen und inwiefern hierbei Aspekte wie Körperlichkeit, Räumlichkeit, Zeitlichkeit oder Lautlichkeit berücksichtigt werden. Zu überlegen ist ebenso, welche Unterrichtsszenarien bevorzugt werden und in ihrer Wiederholung gleichsam als normative Setzung der Aneignung erscheinen: Wird Lesen etwa über ein ritualisiertes Lesetraining implementiert, das jeden Text beliebig austauschbar macht? Wird Schreiben als Prozess inszeniert, der allein durch Abhaken eines textsortenspezifischen Kriterienkatalogs erfolgt? Werden Generationen von Schüler/innen durch vorgefertigte Interpretationsmuster mit den immer gleichen Lesarten behelligt? Oder werden mimetischen Zirkulationsformen aufgerufen, wenn etwa Theater im Klassenzimmer erfahrbar gemacht werden soll? Werden außerschulische Räume aufgesucht, um Sprache und Literatur zu vermitteln? Wird dem Wissen, das Literatur generiert, in einem gemeinsamen Projekt mit anderen Fächern nachgegangen? Mit Blick auf die Konzipierung, Strukturierung und Bereitstellung von Lernsituationen und -räumen werden auch die didaktisch-methodischen Gestaltungsmöglichkeiten der Vermittlung deutlich, die eine Kultur des Performativen mit sich bringt (vgl. Abraham/Brendel-Perpina 2017). Gerade auch in Hinblick auf die Gegenstände, Kompetenzen und Haltungen, die im Deutschunterricht vermittelt werden, ist jedoch zu prüfen, welche Normen, Regeln und Konstruktionen von Normalität damit verbunden sind und welche Räume der Subversion oder des Widerstands eröffnet werden.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2008): *Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- ABRAHAM, ULF; BRENDL-PEPINA, INA (Hg., 2013): *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- BECKER-MROTZEK, MICHAEL (Hg., 2009): *Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- BOUEKE, DIETRICH (1984): Reflexion über Sprache. In: Hopster, Norbert (Hg.): *Handbuch »Deutsch« für Schule und Hochschule. Sekundarstufe I*. Paderborn: Schöningh, S. 334–372.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION (2010): Theater(spielen) im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach, S. 11–31.
- DIES. (2013): Intermedialer Literaturunterricht. In: Frederking, Volker; Krommer, Axel; Meier, Christel (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 523–534.
- BUTLER, JUDITH (1991): *Das Unbehagen der Geschlechter*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- CULLER, JONATHAN (2002): *Literaturtheorie. Eine kurze Einführung*. Stuttgart: Reclam.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- FREDERKING, VOLKER (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Ders. u. a. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts*. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 427–470.
- FROMMER, HARALD (1995): *Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- HÄSNER, BERND; HUFNAGEL, HENNING S.; MAASSEN, IRMGARD; TRANINGER, ANITA (2011): Text und Performativität. In: Hempfer, Klaus W.; Volbers, Jörg (Hg.): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript, 69–96.

- HOCHREITER, SUSANNE; KRAMMER, STEFAN (2009): Literatur als Wissensvermittlerin? In: Hochreiter, Susanne; Klingenböck, Ursula; Stuck, Elisabeth; Thielking, Sigrid; Wintersteiner, Werner (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 14), S. 52–64.
- ISER, WOLFGANG (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- KAMMLER, CLEMENS (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KEPSEK, MATTHIS; ABRAHAM, ULF (2016): *Literaturdidaktik Deutsch. Eine Einführung*. Berlin: Erich Schmidt.
- KLIE, THOMAS; LEONHARD, SILKE (Hg., 2008): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- KRAMMER, STEFAN (2012): Identität(en) lesen. Herausforderungen der Kulturtheorie und Literaturdidaktik. In: Pfabigan, Doris; Zelger, Sabine (Hg.): *Mehr als Ethik*. Wien: Facultas, S. 65–75.
- KRAMMER, STEFAN; MOSER-PACHER, ANDREA (Hg., 2007): *Gender*. = ide. Informationen zur deutschdidaktik, 31. Jg., H. 3.
- NEULAND, EVA; PESCHEL, CORINNA (2013): *Einführung in die Sprachdidaktik*. Stuttgart: Metzler.
- PABST-WEINSCHENK, MARITA (Hg., 2011): *Grundlagen der Sprechwissenschaft und Sprecherziehung*. München: Ernst Reinhardt.
- PAULE, GABRIELA (2009): *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: kopead.
- SCHELLER, INGO (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Kallmeyer.
- SCHUSTER, KARL (1994): *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- SPINNER, KASPAR H. (1980): Vorwort. In: Ders. (Hg.): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 5–6.
- STAIGER, MICHAEL (2010): *Literaturverfilmungen im Deutschunterricht*. München: Oldenbourg.
- STRUGER, JÜRGEN (2017): *Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 21).
- WINTERSTEINER, WERNER (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide-extra, Bd. 12).
- ZEPTER, ALEXANDRA LAVINIA (2013): *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.

Gabriela Paule

Den Körper wahrnehmen

Aufführungen im Deutschunterricht

Eine auf Körperlichkeit bezogene Wahrnehmungsschulung erscheint angesichts des heutigen, stark performativ geprägten kulturellen Lebens gerade im Fach Deutsch geboten. Denn es versammelt vielerlei Lerngegenstände, die einer Kultur des Performativen zuzuordnen sind und für die der Körper deshalb eine entscheidende Rolle spielt. Am deutlichsten wird dies in verschiedensten Formen von »Aufführungen«, die im Unterricht rezipiert und/oder selbst produziert werden. Sie sind durch die gleichzeitige körperliche Anwesenheit von Akteur(inn)en und Zuschauer(inne)n charakterisiert, was Körper und Körperwahrnehmung in den Vordergrund der Aufmerksamkeit rückt. Welche Aufgaben sich dem Deutschunterricht im Hinblick auf diese performative Qualität stellen und wie sie methodisch zu bewältigen sind, ist Gegenstand des vorliegenden Beitrags.

Im schulischen Fächerkanon spielt die bewusste Wahrnehmung von Körpern als eigenem Lerngegenstand eine ausnehmend geringe Rolle. Zwar wird in den Lehrplänen der verschiedenen Schularten betont, dass der Bildungsauftrag sich nicht in Wissensvermittlung erschöpft, sondern – so etwa im bayerischen Lehrplan für das Gymnasium – »im Sinne der Persönlichkeitsbildung den ganzen Menschen im Blick«¹ hat, doch in Hinsicht auf dessen Körperlichkeit und darauf bezogener Wahr-

GABRIELA PAULE ist Professorin für Didaktik der deutschen Sprache und Literatur an der Universität Bayreuth. Einer ihrer Lehr- und Forschungsschwerpunkte ist die Dramen- und Theaterdidaktik, die in jüngst entwickelten Studiengängen der Fachrichtung Darstellendes Spiel bzw. Theaterdidaktik Anwendung findet. E-Mail: gabriela.paule@uni-bayreuth.de

1 <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26350> [Zugriff: 17.6.2017].

nehmungsschulung schlägt sich diese Ansage nur marginal nieder. Noch am deutlichsten ist das in den künstlerischen Fächern, dem Deutschunterricht und dem Fach Sport der Fall. Sie thematisieren – je fachspezifisch – Körperlichkeit, Körperausdruck, Körperwahrnehmung auch jenseits vorrangig kognitiv orientierter Wissensvermittlung. Im Fach Deutsch wird beispielsweise für nonverbale Anteile mündlicher Kommunikation sensibilisiert, Körpersprache reflektiert und in praktischen Übungen erkundet (vgl. Schober 2004), und im künstlerischen Fach Theater bzw. Darstellendes Spiel bildet Körperarbeit ohnehin eine unverzichtbare Basis. Trotz solcher eigens ausgewiesener Schwerpunkte bleibt Körperlichkeit schulisch ein Randthema – man führe sich nur die geringe Gewichtung dieses Lernfeldes in den verschiedenen Fachlehrplänen vor Augen. Doch angesichts einer seit geraumer Zeit dominierenden Kultur des Performativen erscheint es als geboten, die unterrichtliche Aufmerksamkeit verstärkt auch auf Körperlichkeit und – allgemeiner – auf die Materialität kultureller Phänomene zu lenken. Den nötigen Spielraum dafür bieten Lehrpläne durchaus. Allein das Fach Deutsch versammelt vielerlei performativ geprägte Lerngegenstände, die gezielte Körperarbeit einfordern – und zwar nicht optional, sondern als konstitutive Dimension fachlichen Lernens.

Am deutlichsten wird dies in »Aufführungen« verschiedener Art, die im Deutschunterricht regelmäßig stattfinden: Schüler(innen) erzählen mündlich, sie halten Referate oder Reden, sie führen szenische Spiele auf oder tragen literarische Texte vor, sie erproben das szenische Lesen, führen eine Debatte usw. All diese Tätigkeiten haben Aufführungscharakter, weil sie im gemeinsamen Vollzug von körperlich anwesenden Akteur(inn)en und Zuschauer(inne)n stattfinden. Dabei besetzen die Schüler(innen) im Wechsel beide Positionen, sie sind Produzierende und Rezipierende. Im Hinblick auf die Rezeption öffnet sich das Feld des Deutschunterrichts weiter in Richtung professioneller Kulturangebote: den Besuch von Theateraufführungen, Autor(inn)enlesungen, Poetry Slam und manchem mehr, einschließlich medialer Erscheinungsformen von Aufführungen in Film, Hörmedien oder Computerspielen.

Bevor in diesem Beitrag Körperwahrnehmung als Lerngegenstand am Beispiel von Aufführungen reflektiert wird, sei zunächst exemplarisch skizziert, wie zentral die Kategorie Körper für kulturelle Sozialisationsprozesse generell, für Identitätsbildung und Persönlichkeitsentwicklung junger Menschen ist.

1. Körper und kulturelle Sozialisation

Kinder und Jugendliche sehen sich im Zuge allgegenwärtiger Inszenierung, Ästhetisierung und Medialisierung von Lebenswelten schon früh mit verschiedenen Formen eines Körperkults konfrontiert, die Körper als in hohem Maße gestalt- und formbar präsentieren – durch Diäten, (Extrem-)Sport, Wellness, Tattoos, Schönheitsoperationen etc. – und damit den »perfekten« Körper als erreichbar suggerieren (vgl. Bilstein/Klein 2002, S. 7). »Die allermeisten Menschen reagieren auf die medial vermittelten Ideale mit Anpassungsversuchen« (Becker u. a. 2002, S. 1), was verstärkt für die Zeit der Pubertät gelten dürfte, die aufgrund sich vollziehender

körperlicher Veränderungen ohnehin verunsichert und nach neuen Orientierungen und Zugehörigkeiten suchen lässt. Diese müssen, anders als die Zugehörigkeit zur Herkunftsfamilie, »selbst erworben und immer wieder gesichert werden« (Ziehe 2002, S. 77). Eine zentrale Rolle für die Selbst- und Fremdwahrnehmung spielt dabei der eigene Körper, der gemäß verschiedener Körpercodes möglichst prestigeträchtig inszeniert wird, dadurch insbesondere dem ständigen Gesehen- und Beurteilt-Werden standhalten und die eigene Positionierung in der Gruppe befestigen oder verbessern soll. Diese alltägliche Selbstinszenierung kann aufregend, aber auch anstrengend und stressbehaftet sein. Denn das Aussehen und die permanente Sichtbarkeit betreffen den Körper nicht nur in seiner Zeichenhaftigkeit, sondern auch in seiner Leiblichkeit als »die Form, in der ich der Welt, aber auch mir selbst erscheine. Er ist die Form, in der ich mich der Welt zeige und damit den Blicken und Wahrnehmungen der Anderen aussetze, und zwar im Bewusstsein dieser Tatsache« (Liebau 2002, S. 36). Eine so intime und gerade in der Pubertät äußerst fragile Komponente der eigenen Persönlichkeit stellt für den schulischen Unterricht die enorme pädagogische Herausforderung dar, »einen humanen Umgang mit der eigenen und der fremden Leiblichkeit einzuüben. Hier geht es um die Anerkennung der Differenz zwischen gewünschtem Idealbild und wahrgenommener eigener Erscheinung und um die Anerkennung der Differenz zwischen mir und dem Anderen, den ich in seiner Andersheit zu akzeptieren habe.« (Ebd.)

Das betrifft neben der äußeren Erscheinung auch verschiedenste Formen körperlichen Ausführens und Könnens, zum Beispiel Tanzen, Musizieren, Sporttreiben, Theaterspielen, die alle ein je spezifisches körperliches Training erfordern. Damit ist eine weitere Dimension von Körperlichkeit angesprochen: »Der Körper besitzt ein phänomenales Gedächtnis. Es ist unmöglich jemanden zu zwingen, die einmal erworbene Fähigkeit des Radfahrens zu vergessen, die Erinnerung an eine Melodie aus den Fingerspitzen zu tilgen.« (Scarry 1992, S. 163) Die im Körper abgespeicherte Erfahrung ist außergewöhnlich beharrlich, jede(r) Sportler(in), Schauspieler(in) oder Musiker(in) kennt das. Zum Beispiel ist beim Theaterspielen – anders als von Außenstehenden häufig unterstellt – das Textlernen gerade nicht die schwierigste Aufgabe. Denn dies geschieht nicht isoliert, sondern gekoppelt an verabredete körperliche Bewegungen und Stellungen, an die körperliche Reaktion auf Musik, Licht oder die Spielpartner(innen). Text und Körperaktionen werden in wechselseitiger Gebundenheit aneinander, durch häufige Wiederholung und die damit einhergehende Automatisierung gelernt. Analog beschreibt Thomas Alkemeyer dies für den Sport:

Sportliches Training ist eine Art natürliches Laboratorium zur Erforschung jener Prozesse, in denen über das systematische Üben und Einschleifen von Haltungen, Bewegungsfolgen und Geschicklichkeiten zugleich spezifische Muster des Wahrnehmens, Empfindens und Denkens, ein adäquates Praxiswissen und Selbstregulationsfähigkeiten ausgebildet werden. (Alkemeyer 2008, S. 52)

Das Lernen in Verbindung von Körper und Geist erfolgt überdies nicht nur in den genannten künstlerischen oder sportlichen Disziplinen, in denen Körperwahrnehmung eine wesentliche Rolle spielt, sondern Lernen ist generell körpergebunden

(vgl. Alkemeyer 2008). Wenn aber »Bildung und Subjektivierung ohne den Körper nicht zu denken sind« (ebd., S. 59), werden Konzepte einer kulturellen Bildung bedeutsam, die durch spielerisches Experimentieren die Aufmerksamkeit auf »*eingefleischte* Verhaltens- und Denkweisen« (ebd., Hervorhebung G. P.) richten, sie zur Diskussion stellen und so zur Reflexionsfähigkeit beitragen. Doch nach wie vor

scheint im Mainstream der Bildungsforschung vergessen zu werden, dass es Arten des Begreifens gibt, die auf einem Verstehen des Körpers beruhen. Die grundlegenden Formen einer praktischen Bildung werden in einer auf das Paradigma der Sprache und der Schriftlichkeit fixierten Schule überwiegend ignoriert. Die Folge ist eine Abwertung konkreter Kenntnisse und praktischer Intelligenz. Unreflektiert werden die Mechanismen einer an den Körpern ansetzenden Subjektconstitution allein auf den Ebenen des heimlichen Lehrplans wirksam. Das große Erkenntnis- und Bildungspotenzial körperlicher Praktiken, ihre Fähigkeit, zur Entwicklung von Gespür, Spielsinn und konkreten Kenntnissen beizutragen, bleibt damit brach liegen. (Ebd., S. 61)

Ein Aspekt kultureller Sozialisation, der sich für die Stärkung solcher körperlicher Dimensionen des Lernens geradezu anbietet und der in mehreren schulischen Fächern eine zentrale Rolle spielt, ist die ästhetische Erfahrung. Bei allen wissenschaftlichen Versuchen, Merkmale ästhetischer Erfahrung genauer zu bestimmen, erhält Körperlichkeit zentrale Bedeutung. Denn ästhetische Erfahrung ist an die Sinnlichkeit der Wahrnehmung gebunden, und zwar in doppelter Weise: bezogen auf den Körper des wahrnehmenden Subjekts, aber auch auf die leibliche Gegenwärtigkeit, die Materialität des Wahrgenommenen (vgl. Brandstätter 2012, S. 175). Aufgrund dessen »führt die ästhetische Erfahrung immer wieder – auch dort, wo sie reflexiv wird und nach möglichen Bedeutungen fragt – in die Erfahrung der sinnlich-leiblichen Präsenz zurück« (ebd., S. 177). Aus fachdidaktischer Perspektive wird damit gerade in der rezeptiven Begegnung und Auseinandersetzung mit den Künsten, aber auch im eigenen ästhetischen Gestalten (semiotische) Körperlichkeit wie (performative) Leiblichkeit zu einer zentralen Kategorie. Dies gilt verstärkt, wenn man auf die aktuell dominierende Performativität kultureller Phänomene fokussiert.

2. Aufführungen: Performativität und Körperlichkeit

Der Begriff der Performativität bezeichnet

bestimmte symbolische Handlungen, die nicht etwas Vorgegebenes ausdrücken oder repräsentieren, sondern diejenige Wirklichkeit, auf die sie verweisen, erst hervorbringen. Sie entsteht, indem die Handlung vollzogen wird. Ein performativer Akt ist ausschließlich als ein verkörperter zu denken. (Fischer-Lichte 2012, S. 44)

Im Bereich der Künste wurde im 20. Jahrhundert durch verschiedene Performativierungsschübe in Absetzung zum traditionellen Werkbegriff gerade der Herstellungsprozess, der Vollzug, das gemeinsame Ausagieren zwischen Künstler(inne)n und anwesendem Publikum ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Solche »Kunstwerke« entstehen und existieren nur im Moment des Aufführens, sie sind

von Ereignishaftigkeit, Flüchtigkeit, Prozesshaftigkeit, körperlicher Präsenz und deren unmittelbarer Wirkung geprägt. Performativität hebt das Wechselspiel von kognitiven Prozessen und der Leiblichkeit der Erfahrung hervor, was auch den Bildungsbegriff dahingehend verändert, dass »Bildung als reflexive und performative Konstitution und Transformation des Verhältnisses definiert [wird], in dem Menschen zur Welt, zu sich selbst *und* zu anderen stehen« (Pfeiffer 2012, S. 214).

Im Deutschunterricht bieten sich im Hinblick darauf jegliche Arten von »Auführungen« an, weil sie als »Inbegriff des Performativen« erscheinen (Fischer-Lichte 2004, S. 41). Die performative Dimension einer Aufführung betrifft all jene Momente, die das Augenmerk nicht auf die Frage nach der Generierung von Bedeutung, sondern »auf die Durchführung von Handlungen, auf das Wie des Vollziehens und auf die Wahrnehmung und Erfahrung solcher Vorgänge und Körper lenken« (Roselt 2003, S. 148). Dies schließt Prozesse der Bedeutungserzeugung freilich nicht aus, doch sie interessieren nur insoweit, als sie auf die Wahrnehmung und Wirkung sinnlicher Qualitäten bezogen sind. Das verändert »die Beziehung zwischen Körper- bzw. Materialhaftigkeit und Zeichenhaftigkeit der Elemente, zwischen Signifikant und Signifikat« (Fischer-Lichte 2004, S. 19). Denn die Materialhaftigkeit des Wahrgenommenen beansprucht sozusagen ein Eigenleben, sie geht nicht in den Bedeutungen auf, die dem Wahrgenommenen beigelegt werden können.

Als Ausgangspunkt für die Untersuchung speziell der Hervorbringung von Körperlichkeit dient Fischer-Lichte die Spannung zwischen dem Körper-Haben und dem Leib-Sein des Darstellers, des Akteurs: »Der Mensch *hat* einen Körper, den er ähnlich wie andere Objekte manipulieren, instrumentalisieren und als Zeichen für etwas anderes verwenden und deuten kann. Zugleich aber *ist* er dieser Leib, ist ein Leib-Subjekt.« (Fischer-Lichte 2012, S. 61) Dieser phänomenale Leib von Akteur(inn)en *und* Zuschauer(inne)n ist der existenzielle Grund für jede Art von Aufführung, sie kann nicht losgelöst von diesem Leib-Sein der an ihr Beteiligten hervorgebracht werden. In Aufführungen, beispielsweise im Theater, hat man es »immer zugleich mit dem phänomenalen Leib und mit dem semiotischen Körper zu tun« (ebd.). Und auch die Verwendung des Körpers in seiner Funktion als Zeichen ist untrennbar an den phänomenalen Leib gebunden, denn der Akteur bringt sein »Werk« nicht mit einem fremden Material hervor, sondern mit seinem eigenen Körper. Die Wahrnehmung der Zuschauer(innen) kann sich auf diese Leiblichkeit und Materialität richten (z. B. die Präsenz eines Akteurs) oder auf die Zeichenhaftigkeit und Bedeutung (z. B. die vom Darsteller repräsentierte Figur). Interessant ist dabei gerade das Umspringen der Wahrnehmung zwischen diesen beiden Modi (vgl. Fischer-Lichte 2012, S. 66 f.). Denn es ist nicht steuerbar, und es bewirkt einen Bruch, eine Diskontinuität. Zwar stellen die Zuschauenden ihre Wahrnehmung immer wieder neu ein, aber das Umspringen selbst geschieht ohne Absicht. Der dadurch entstehende Zustand der Instabilität lenkt die Aufmerksamkeit der Wahrnehmenden auf ihre Wahrnehmung, auf diese Übergänge, die Störung der Stabilität und Etablierung einer neuen Stabilität. Die Wahrnehmenden nehmen sich selbst als Wahrnehmende wahr.

Im Sinne ästhetischer Bildung erscheint dabei vor allem das »widerständige Potential des Performativen« (Pfeiffer 2012, S. 214) als relevant. Gerade das Spiel mit Verunsicherungen, Irritationen, Störungen, Provokationen vermag eine Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und der umgebenden Welt zu befördern. Dass dies insbesondere zu Differenzerfahrungen führen kann, ist ein bildendes Potential ästhetischer Erfahrungen und zugleich eine Herausforderung an die Initiierung und Begleitung darauf bezogener Lernprozesse.

3. Körperbezogene Wahrnehmungsschulung im Deutschunterricht

Wenn Deutschunterricht die performative Qualität von Aufführungen in den Blick nehmen will, wird also insbesondere die Wahrnehmung von Körpern Aufmerksamkeit erfahren müssen. Das betrifft die Rezeption, wenn etwa mit Schüler(inne)n Theateraufführungen besucht werden, und ebenso die Produktion, wenn die Lernenden selbst im unterrichtlichen Rahmen Aufführende sind. Beide Perspektiven können sich wechselseitig zuarbeiten und sollen hier kurz reflektiert werden.

Aus deutschdidaktischer Sicht wurden Aufführungen vor allem am Beispiel der Rezeption von Theateraufführungen diskutiert (vgl. Paule 2009). Ausgehend von deren semiotischer und performativer Qualität erscheint es dabei als durchaus problematisch, wie Performativität und damit auch Körperlichkeit überhaupt zum Gegenstand des Unterrichts avancieren können. Denn die üblichen Analysemethoden, die sich etwa auf Fragen nach der Interpretation eines Dramas durch die Inszenierung oder auf deren spezifische theatrale Form konzentrieren, greifen bei den performativen Anteilen von Aufführungen nicht (vgl. Bönninghausen 2015). Deshalb erweist es sich als sinnvoll, bei den tatsächlichen Rezeptionserfahrungen der Schüler(innen) anzusetzen und sich dort eben nicht allein auf die Bedeutungsebene zu konzentrieren, sondern auch performative Kategorien wie Körperlichkeit und Leiblichkeit zum Thema zu machen. Das heißt aber insbesondere für den Unterricht, dass er nichts vorschreiben oder erwarten kann, sondern dass er möglichst offen und flexibel auf die je individuelle Rezeption reagieren muss, wenn er die Motivation zum Gespräch nicht von vornherein nehmen will (vgl. Paule 2009, S. 270). Wiederholt wurde dafür das Arbeiten mit Erinnerungsprotokollen vorgeschlagen (vgl. Roselt 2004), da sie die Möglichkeit eröffnen, das Gespräch über eine Aufführung dort zu beginnen, wo sie für Rezipient(inn)en ein eindrückliches, sie in irgendeiner Weise betreffendes Ereignis war. Erinnerungsprotokolle verlangen gerade keine Analyse, sondern sie sind ein Versuch, das flüchtige Aufführungsereignis und die eigene Erinnerung daran wenigstens ausschnittshaft festzuhalten. Weil in einem solchen Protokoll »alles« auf den Tisch kommen« kann, »ohne dass die Beobachtungen von vornherein in wesentliche und unwesentliche unterschieden werden müssen« (ebd., S. 50), ist die Wahrscheinlichkeit hoch, dass auch Eindrücke benannt werden, die speziell die performative Qualität der Aufführung betreffen. Trotz solcher methodischen Ansätze ist aber die Frage, wie die unterrichtliche Auseinandersetzung mit Aufführungen – im Unterschied zu Inszenierungen – fachdidaktisch zu gestalten ist, noch nicht befriedigend beantwortet. Erfreulicherweise

hat jüngst Christian Müller (2016) eine Untersuchung zu tanztheatralen Erfahrungen vorgelegt, die beispielhaft zeigt, wie Schüler(innen) an die Selbstreferenzialität des Zeichens Körper – nicht als Träger von Bedeutung, sondern in seiner performativen Qualität – herangeführt werden können.

Die Wahrnehmung von Körperlichkeit wird unterrichtlich nicht nur bei rezeptiven Tätigkeiten, sondern auch in Verbindung mit dem eigenen Produzieren der Schüler(innen) geschult. Führen sie vor der Klasse etwas auf, kann Körperlichkeit schnell zur dominanten Wahrnehmungskategorie geraten, und zwar für die Ausführenden wie die Zuschauenden. Dies ist vor allem dann zu beobachten, wenn Körperlichkeit sich aufgrund von Unsicherheit oder Unbeholfenheit in den Vordergrund drängt und geradezu als Hemmschuh erweist. Fällt es Schüler(inne)n schon schwer, frei vor der Klasse zu stehen und zu sprechen, ist das aber nicht zuletzt ein Anzeichen dafür, dass der Deutschunterricht – trotz zunehmender Realisierung von Aufführungssituationen (vgl. Paule 2015) – die Schulung des Körpers ausblendet oder marginalisiert. Wie die bisherigen Ausführungen gezeigt haben, ist Körperlichkeit aber eine zentrale Kategorie kultureller Sozialisation, die gerade dort in den Blick zu nehmen wäre, wo sie konstitutiv ist, beispielsweise eben bei Aufführungen. Es genügt nicht, Schüler(innen) darauf hinzuweisen, dass sie lauter sprechen oder Blickkontakt mit den Zuhörer(inne)n suchen sollen, dass sie eine bestimmte Haltung einnehmen oder eine für sie typische Bewegung vermeiden sollen. Ebenso wenig reicht es aus, den Ausführenden nach einem Vortrag, einer Rede, einem szenischen Spiel Feedback zu geben. Körperarbeit, die Wahrnehmung von Körperlichkeit und die Förderung von Körperbewusstsein setzen grundsätzlicher an, und zwar unabhängig davon, ob die Aufmerksamkeit auf die eigene Präsenz, zum Beispiel beim Vortragen, oder die Verkörperung einer Rolle gerichtet ist.

Hilfreich dafür ist ein Blick ins Schultheater. Dort besteht reichlich Erfahrung mit körperlicher Grundlagenarbeit, weil sie fachdidaktisch als konstitutiv für das Theaterspiel bewertet wird. Auf Aufführungssituationen, wie sie im Deutschunterricht entstehen, wäre diese Körperarbeit in weiten Teilen übertragbar, doch erhält sie hier in der Regel nicht den konzeptionellen Stellenwert, der ihr zukäme. Angesichts der Fülle von im Deutschunterricht relevanten Aufführungssituationen, angesichts einer immer auch angestrebten Auftrittskompetenz von Schüler(inne)n und nicht zuletzt im Hinblick auf die eingangs formulierten Aspekte kultureller Sozialisation bedarf es fachdidaktisch einer Kontinuität körperbezogener Wahrnehmungsschulung – auf unterschiedlichen Niveaustufen über die ganze Schulzeit hinweg und immer dann, wenn der Lerngegenstand sie einfordert.

Was mit körperlicher Grundlagenarbeit konkret gemeint ist, sei hier abschließend in Anlehnung an Konzepte aus dem Schultheater umrissen:

- Weil es immer auch eine Form der Entäußerung ist, vor Publikum aufzutreten und zu agieren, wäre, wenn Körperlichkeit zum Thema werden soll, zunächst ein geschützter Raum zu schaffen, in dem die Schüler(innen) im Vertrauen zueinander sich angst- und schamfrei exponieren können. Vertrauens- und Kontaktübungen sind daher nicht optional, sondern wichtige Grundlage, um sich überhaupt auf Körperarbeit einlassen zu können. Dies lässt sich im Rahmen des

Deutschunterrichts durchaus im Vorfeld thematisieren. Alle kennen Situationen, in denen die fehlende Qualität des körperlichen Auftritts augenfällig wird. Die Entdeckung, dass dies durch Wahrnehmungsschulung, durch Übung und experimentelle Erprobung verbesserbar ist, mag erste Hemmungen bereits abbauen.

- Weiter ist in der Praxis der Übergang vom »normalen« Unterricht zur Phase der Körperarbeit zu gestalten. Denn sie verlangt ein Heraustreten aus dem Alltag, eine Loslösung von aktuellen Beschäftigungen, Gedanken, Sorgen und Nöten, um sich ganz auf den Körper konzentrieren zu können, der seinerseits vorbereitet, eingestimmt, »aufgewärmt« werden will. In Körperübungen lernen die Schüler(innen), sich ihres Körpers gewahr zu werden, ihn in seinen Möglichkeiten zu erforschen und ihn im Spiel bewusst einzusetzen. Dazu gehört es auch, Grundhaltungen des Gehens, Stehens und Sitzens bewusst wahrzunehmen und mit Bedeutungen zu belegen (vgl. Klepacki 2010). Die Schüler(innen) »entdecken und reflektieren die Bedeutung der Körpersprache zum Ausdruck von Gefühlen, Stimmungen und Beziehungen. Sie experimentieren mit den körpersprachlichen Mitteln im Sinne größerer Varianz und Expressivität der Darstellung. Gezielte Körperarbeit erweitert das Bewegungsrepertoire [...] und ermöglicht ein besseres Körperbewusstsein« (Mieruch 2010, S. 19).
- Dies alles geschieht nicht in Einzelarbeit, sondern in Interaktion miteinander. Impulse der (Spiel-)Partner(innen) aufzugreifen, auf (körperliche, emotionale und stimmliche) Haltungen imitierend, variierend oder intervenierend zu reagieren, selbst Haltungen anzubieten und auf ihre Wirkung zu testen, sind elementare Bausteine körperbezogener Wahrnehmungsschulung. Sensibilität und Offenheit gegenüber den (Spiel-)Partner(inne)n ist eine entscheidende Voraussetzung insbesondere für das Gelingen eines gemeinsam zu bewältigenden Auftritts.
- Auch wenn es – etwa beim szenischen Spiel – um die Verkörperung einer Figur geht, bietet sich deren Entwicklung vom Körper her, von außen nach innen an. Konkret bedeutet dies, dass nicht der zu einer bestimmten Emotion passende Körperausdruck gesucht wird, sondern umgekehrt ausgehend von eingenommenen Körperzuständen und -haltungen Auswirkungen auf Emotionalität genutzt werden. »Die psychologische Gestaltung einer Figur von innen nach außen ist nicht nur sehr viel schwerer, sondern wirkt in der Regel häufig bemüht und aufgesetzt. Das emotionale Gedächtnis ist im Gegensatz zum physischen sehr viel schwieriger für Nicht-Professionelle zu trainieren.« (Mieruch 2010, S. 18)

Wie diese Skizze zeigt, geht es bei Körperlichkeit nicht um eine zusätzliche Dimension, die bei Aufführungen im Deutschunterricht zu beachten ist, sondern um deren unabdingbare Basis. Sie lässt sich nicht mit etwaigen körpersprachlichen Regeln oder Rezepten vermitteln, sondern ist – um nicht äußerlich zu bleiben – nur individuell zu entwickeln, zu trainieren, zu verfeinern. Dies bezogen auf entsprechende Lernfelder des Deutschunterrichts ernst zu nehmen, bedarf einer bewussten konzeptionellen Entscheidung der Lehrperson. Methodisch muss dabei das Rad nicht neu erfunden werden, der Deutschunterricht kann sich bewährte Verfahren fachbezogen zunutze machen. Für das Schultheater zum Beispiel liegt eine Fülle an Übun-

gen zur Initiierung und Begleitung individueller Prozesse körperlicher Wahrnehmungsschulung vor: Übungen zu Konzentration und Imagination, zur Wahrnehmung der Bewegung im Raum, zu Körper und Stimme, zu Haltungen, zu Körpersprache und Status, zu Körperspannung und Präsenz, zum Ineinandergreifen von Sprechen, Sprache, Stimme und Körper, zur Verständlichkeit des Sprechens und einigem mehr. Das ist leicht aufzugreifen und abgestimmt auf jene Lernbereiche des Deutschunterrichts einzusetzen, die ohne eine Berücksichtigung körperlich-leiblicher Dimensionen der Sachlage weder fachdidaktisch noch pädagogisch gerecht werden. Potenziert ist dies im Kontext eines stark performativ geprägten kulturellen Lebens zu erkennen, in das Kinder und Jugendliche heute hineinwachsen.

Literatur

- ALKEMEYER, THOMAS (2008): Die Körperlichkeit der Bildung. Körpersoziologische Überlegungen. In: Pinkert, Ute (Hg.): *Körper im Spiel. Wege zur Erforschung theaterpädagogischer Praxen*. Berlin: Schibri, S. 46–66.
- BECKER, GEROLD; BIERMANN, CHRISTINE; BILSTEIN, JOHANNES; KLEIN, GABRIELE; LIEBAU, ECKART (Hg., 2002): *Schüler 2002. Körper*. Seelze: Friedrich.
- BILSTEIN, JOHANNES; KLEIN, GABRIELE (2002): Die Durchleuchtung des Körpers. Von Disziplinierung und Inszenierung. In: Becker u. a. 2002, S. 4–8.
- BÖNNIGHAUSEN, MARION (2015): No Education! – Theaterunterricht jenseits aller Bildungsaufträge. In: Olsen, Ralph; Paule, Gabriela (Hg.): *Vielfalt im Theater. Deutschdidaktische Annäherungen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 10–26.
- BRANDSTÄTTER, URSULA (2012): Ästhetische Erfahrung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 174–180.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- DIES. (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- KLEPACKI, LEOPOLD (2010): Gehen – Stehen – Sitzen. In: *Schultheater* 1, S. 26–29.
- LIEBAU, ECKART (2002): Skulptur, Plastik, Performance. Pädagogische Betrachtungen über den Körper. In: Becker u. a. 2002, S. 34–36.
- MIERUCH, GUNTER (2010): Etwas verkörpern. In: *Schultheater* 1, S. 18–23.
- MÜLLER, CHRISTIAN (2016): Tanztheatrale Erfahrungen mit Körpern. Ein propädeutisches Modell zum Umgang mit den Rezeptionsnormen des postdramatischen Theaters. In: Steiner, Anne; Radvan, Florian (Hg.): *Grenzspiele. Theaterdidaktische Perspektiven auf Normen und Normbrüche im Drama und auf der Bühne*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 217–235.
- PAULE, GABRIELA (2009): *Kultur des Zuschauens*. München: kopaed.
- DIES. (Hg., 2015): *Vorlesen – Vortragen*. = Deutschunterricht, H. 6.
- PFEIFFER, MALTE (2012): Performativität und kulturelle Bildung. In: Bockhorst, Hildegard; Reinwand, Vanessa-Isabelle; Zacharias, Wolfgang (Hg.): *Handbuch kulturelle Bildung*. München: kopaed, S. 211–216.
- ROSELT, JENS (2003): Aufführungsparalyse. In: Balme, Christopher; Fischer-Lichte, Erika; Grätzel, Stephan (Hg.): *Theater als Paradigma der Moderne? Positionen zwischen historischer Avantgarde und Medienzeitalter*. Tübingen: Francke, S. 145–153.
- DERS. (2004): Kreatives Zuschauen – Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: *Der Deutschunterricht* 2, S. 46–56.
- SCARRY, ELAINE (1992): *Der Körper im Schmerz*. Frankfurt/M.: Fischer.
- SCHOBER, OTTO (Hg., 2004): *Körpersprache im Deutschunterricht. Praxisanregungen zur nonverbalen Kommunikation für alle Schulstufen*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- ZIEHE, THOMAS (2002): Unter verschärfter Beobachtung. Sehen und Gesehen-Werden. In: Becker u. a. 2002, S. 76f.

Jürgen Struger

»Im Folgenden werde ich ...« Schreiben als performativer Akt

Die Vermittlung von Schreibkompetenz erfordert nicht nur den Erwerb von sprachlichen und textsortenspezifischen Kenntnissen, sondern ein grundlegendes Verständnis von Texten als problemlösende Handlungen. Die vorrangige Frage ist dabei: Welche Ziele werden mit dem Schreiben verfolgt und welche sprachlichen Mittel können dafür eingesetzt werden? In diesem Beitrag wird ein Blick auf Schreibaufgaben im Unterricht unter Aspekten der Sprechakttheorie und der Textlinguistik gerichtet. Schließlich wird eine Übungssequenz skizziert, mit der der Handlungsaspekt von Schreibaufgaben hervorgehoben wird.

1. »Wir handeln mit jeder Äußerung«

Seit der Einführung der Sprechakttheorie durch John Austin zu Beginn der 1960er Jahre hat sich der Blick auf Sprache und Sprachverwendung grundlegend gewandelt. Sprache ist nun nicht mehr lediglich als System zu verstehen, dessen Regeln analysiert, von den SprachbenutzerInnen erlernt und verwendet werden; sie ist vielmehr ein Medium, in dem und mit dem Handlungen ausgeführt werden. Austin unterscheidet ursprünglich zwischen »konstativen« und »performativen« Äußerungen (vgl. Austin 1962, S. 4 ff.). Konstative Äußerungen (Lokutionen) sind Aussagen über Sachverhalte und unter dem Kriterium wahr/falsch zu beurteilen,

während performative Äußerungen Sprachhandlungen im eigentlichen Sinne darstellen. Performative Äußerungen können dadurch beschrieben werden, dass sie durch ihre Ausführung eine Handlung darstellen und nach dem Kriterium der Legitimität und des Erfolgs bewertet werden können. Das klassische Beispiel hierfür ist die Situation von zwei Menschen in einem Zimmer mit geöffneten Fenstern. Wenn Person A sagt: »Es ist kalt!«, dann hat sie damit eine Tatsache konstatiert (Lokution), ihre Äußerung bedeutet aber möglicherweise nicht nur eine Tatsachenfeststellung, sondern eine Aufforderung an Person B, das Fenster zu schließen (Perlokution). Jedenfalls kann sich Person B aufgefordert fühlen, die Äußerung von A zu *interpretieren*: Was will er/sie damit sagen? Dass es kalt ist. Dass ich das Fenster schließen soll? Soll er/sie das doch selber machen! Solche und ähnliche Sprechsituationen zeigen deutlich, dass kaum eine (vor allem gesprochene) Äußerung lediglich als Aussage über die Welt (Lokution) interpretiert wird, sondern in vielen Fällen unter der Frage, ob damit eine Handlungsabsicht verbunden ist. Es geht also oftmals nicht darum, was, sondern auch darum, warum und mit welcher Absicht etwas gesagt wurde. Dem Sprechen wird also potenziell unterstellt, eine Handlung darzustellen.

Analog dazu übernimmt Schreiben in literal dominierten Kulturen vielfältige Handlungsaufgaben und dient selten nur dazu, Tatsachen festzustellen und Aussagen über die Welt festzuhalten. Schreiben geschieht in konkreten Situationen, mit bestimmten Handlungsabsichten und mit einem konkreten oder imaginierten AdressatInnenkreis. Ein Schreibakt, der ohne diesen Kontext auskommt und nur »aufschreibt«, ist schwer vorstellbar.

Text ist jeder geäußerte sprachliche *Bestandteil eines Kommunikationsaktes* in einem kommunikativen Handlungsspiel, der thematisch orientiert ist und *eine erkennbare kommunikative Funktion* erfüllt, d. h. *ein erkennbares Illokutionspotential* realisiert. (Schmidt 1973, S. 150, Hervorh. J. S.)

Diese Definition von Schmidt ist, obwohl aus den 1970er Jahren, insofern aktuell, als sie die Herausforderungen des Schreibens im Unterricht andeutet. SchülerInnen sollen im Unterricht Texte verfassen, die nicht nur den Anforderungen der jeweiligen Textsorte entsprechend normativ und sachlich richtig sowie womöglich stilistisch angemessen sind, sondern idealerweise auch den situativen Erfordernissen einer Schreibhandlung gerecht werden.

Schreiben [ist] nicht mehr länger eine Tätigkeit des Registrierens, des Konstatierens, des »Malens« [...], sondern vielmehr das, was die Linguisten [...] ein Performativ nennen, eine seltene Verbalform, die auf die erste Person und das Präsens beschränkt ist und in der die Äußerung keinen anderen Inhalt (keinen anderen Äußerungsgehalt) hat als eben diesen Akt, durch den sie sich hervorbringt. (Barthes 2000, S. 189)

In der Formulierung von Barthes hat Schreiben den Charakter einer Handlung, mit der das, was aufgeschrieben wird, auch vor-geführt, auf-geführt wird. Der Inhalt, das Thema, der Gegenstand, der Sachverhalt etc. werden durch das Schreiben in einen Text verwandelt, der diese Inhalte nicht nur versammelt, sondern sie quasi inszeniert. Der/die VerfasserIn reproduziert damit nicht lediglich Aussagen über

Abb. 1: Schematische Struktur eines Nachrichtentextes (van Dijk 1980, S. 55)

die Welt, er/sie arrangiert sie im Text zu einem Gefüge, durch das diese Aussagen erst ihren kommunikativen Sinn erhalten.

Dieser sprachphilosophische Ansatz wird nachvollziehbar, wenn man die Struktur pragmatischer Textsorten untersucht. Journalistische Texte etwa, bei denen die Berichterstattung im Vordergrund steht, folgen einem Muster, das van Dijk 1980 skizziert hat und das gewissermaßen den Prototyp journalistischer Berichterstattung darstellt (Abb. 1).

Demzufolge folgen Zeitungsberichte (»news report«) einer spezifischen Dramaturgie der Präsentation von Informationen. Nach einer zusammenfassenden Einleitung (»summary«) wird das eigentliche Ereignis (»story«) berichtet, in einem komplexen Gefüge. Die eigentliche Situation, das »Berichtswerte«, wird eingebettet durch Nebeninformationen (Hintergrund des Ereignisses, Vorgeschichte und mögliche Konsequenzen) sowie Kommentare (etwa durch ExpertInnen, AugenzeugInnen etc.). Schließlich wird der Nachrichtentext oftmals mit einem Ausblick oder mit einer zusammenfassenden Bewertung versehen. Solche Textschemata, die sich gut in vielen praktischen Beispielen nachweisen lassen, zeigen, dass solche und andere Textsorten Informationen keineswegs nur bereitstellen, sondern diese in erwartbaren Formaten inszenieren bzw. arrangieren und somit einen performativen Charakter haben.

Ähnliches kann für andere Textsorten ebenso gelten: Durch ihre interne Strukturiertheit stellen Textsorten nicht lediglich formale Vorgaben der inhaltlichen Darstellung dar, sondern ebenso Formen der »Inszenierung« von Inhalten – die szenische Logik eines Nachrichtentextes ist damit eine andere als etwa die anderer informativer Textsorten. Die Vermittlung von Textsorten im Schreibunterricht kann somit unter dem Aspekt der Performativität betrachtet werden, speziell unter der Fragestellung, welche Handlungen, konkret Schreibhandlungen, in ihr zum Tragen kommen.

2. Zwei Dimensionen performativen Schreibens im Unterricht: die »Aufführung« von Inhalten und die Generierung von Wissen

2.1 Inhalte »aufführen«

Schreiben im Unterricht verfolgt neben der Vermittlung von Schreibkompetenzen an sich das Ziel der Auseinandersetzung mit Lerninhalten, mit Stoffgebieten und Sachverhalten. Schreibaufträge sind demnach in erster Linie als *Handlungsaufträge* zu verstehen (vgl. Schäfers 2006, S. 32), mit denen SchülerInnen dazu aufgefordert werden, bestimmte Inhalte im Medium der Schriftlichkeit zu bearbeiten und ihren Umgang damit zu *zeigen*. Die dazu verwendeten Verben beschreiben nicht, welche (Textsorten-)Eigenschaften der zu schreibende Text haben soll, sondern welche Schreibhandlungen in ihm sichtbar werden sollen. Insofern gibt die Formulierung von Schreibaufträgen den Handlungsrahmen vor, in dem der/die SchreiberIn Wissen in einem Text be- und verarbeiten soll. Verben der Handlungsaufforderung, im Kontext der Schreibdidaktik »Operatoren«, bezeichnen daher vor allem dann, wenn die Aufgabe über die Reproduktion von Inhalten hinausgeht (vgl. BMB 2017, S. 3), *Handlungen*, die im und durch den Text sichtbar werden sollen. Es geht also hier nicht nur um das Ergebnis einer solchen Handlung, sondern darum, dass der entstehende Text diese Handlung abbildet.

Der Operator »erklären« etwa soll damit nicht nur zu einer abgeschlossenen Erklärung als Produkt führen, sondern zu einem Text, der den LeserInnen die Handlung des Erklärens vorführt, mit anderen Worten ein Prozess, der im Text *präsentiert* wird. Diese Unterscheidung scheint vordergründig nicht relevant für Aufgabenstellungen und die Bewertung von Texten zu sein; betrachtet man jedoch die sprachlichen Strategien, mit denen unterschiedliche Schreibhandlungen realisiert werden, zeigt sich, dass Texte nicht lediglich Produkte darstellen, die nach formalen Kriterien als mehr oder weniger angemessen bewertet werden können. Der Weg zum fertigen Text ist ein komplexer Prozess, in dem die SchreiberInnen Inhalte und formale Anforderungen zusammen berücksichtigen müssen. Feilke (2012) hat gezeigt, dass es zwischen Prozess und Produkt eine »vermittelnde Größe« (Feilke 2012, S. 7) gibt, die »Wissen um die Routinen der Textproduktion« und solche der »Textkonstitution« (ebd., S. 7f.) umfasst. Feilke führt den Begriff der »literalen Prozeduren« ein. Literale Prozeduren sind »mehr oder weniger typisierte Ausdrucksform[en]« (ebd., S. 12), die in unterschiedlichen Textformaten regelmäßig vorkommen und deren Kenntnis wichtig für den Erwerb von Schreibkompetenzen ist (vgl. auch Gätje/Rezat/Steinhoff 2012, S. 127).

Ein Beispiel stellen so genannte Expositionsprozeduren dar, also sprachliche bzw. textuelle Muster, mit denen Inhalte systematisch gegliedert werden, zum Beispiel als Aufzählungen (*erstens ... , zweitens ...*) oder als Gegenüberstellungen (*zum einen ... , zum anderen ...*). Sie sind typisch für beschreibende, erörternde und argumentierende Texte und stellen ein Textorganisationsmuster dar, das vollständig ausgefüllt werden muss.

Feilke führt weitere Typen von literalen Prozeduren an, etwa konzessive und Modalisierungsprozeduren. Konzessive Prozeduren sind sprachliche Organisationsmuster, mit denen Argumente und Gegenargumente verhandelt werden, wie etwa die Fügung *zwar ... , aber ...*. Modalisierungsprozeduren sind sprachliche Organisationsmuster, mit denen SchreiberInnen einen Sachverhalt subjektiv bewerten, wie etwa *meiner Meinung nach ... , ich finde, dass ...* etc.

Des Weiteren können noch andere text- oder genretypische Prozeduren genannt werden, wie »*Es war einmal ...*« (Fiktionalisierungsprozeduren in Märchen und anderen fiktionalen Texten) oder eine texteinleitende Prozedur wie »*Der folgende Beitrag befasst sich mit ...*«. Solche und andere Prozeduren können variiert werden. Sie sind Bestandteil eines Wissens nicht nur um Eigenschaften der entsprechenden Textsorten, sie stellen auch Muster sprachlichen Handelns dar, mit denen Inhalte textsortentypisch inszeniert werden.

In einer kompetenzbezogenen Sicht sind Prozeduren sprachliche Verfahren zur Textkonstitution. Sie sind in der Regel domänen- und funktions- bzw. sortentypisch in besonderer Weise sprachlich ausgeprägt. Das Stabile von Prozeduren erkennt man an der wiederkehrenden Konstellation von Elementen. Sie können als Ausdrucksmuster schwach oder auch stärker grammatikalisiert sein und verbinden sich mit einem Gebrauchsschema. (Feilke 2010, S. 1)

Es liegt nahe, solche literalen Prozeduren im Sinne eines *scaffolding* in einem textsortenorientierten Unterricht zu vermitteln. Typische Textanfänge, Organisationsmuster für argumentative Texte u. ä. stellen ein wichtiges Basisinventar an sprachlichen Verfahren dar, mit denen der Einstieg ins Schreiben leichter fällt. Es wäre jedoch zu kurz gegriffen, die Vermittlung von Schreibkompetenz auf die Vermittlung solcher genretypischer sprachlicher Mittel zu reduzieren, da diese nicht nur formal von Bedeutung sind, sondern *spezifische kommunikative Funktionen* realisieren. Literale Prozeduren der Einleitung, der Argumentation, der Exposition etc. fungieren als sprachliche Mittel, mit denen der/die Schreibende den betreffenden Inhalt in bestimmter Weise den LeserInnen vorführt, deren Aufmerksamkeit steuert und organisiert. Eine literale Prozedur, beginnend mit »*zum einen ...*« eröffnet eine Handlung, die mit »*zum anderen ...*« ergänzt werden muss. Eine literale Prozedur wie »*Im Folgenden werde ich ...*« stellt nicht nur einen typischen Einstieg in eine Problembehandlung dar, sondern auch eine Absichtserklärung, die in der Folge einzulösen (und an dieser Einlösung zu bewerten) ist. Literale Prozeduren sind also nicht nur textsortentypische sprachliche Formen, sie stellen vielmehr sprachliche Verfahren des textgebundenen Handelns dar, mit denen die Bearbeitung von Inhalten *vorgeführt* wird.

Ob und wie literale Prozeduren im produzierten Text eingesetzt werden, ist nicht nur ein Hinweis auf das verfügbare sprachliche Wissen der Schreiberin/des Schreibers; sie sind auch Indikatoren dafür, inwieweit sie/er inhaltliche Zusammenhänge kohärent und vollständig erfasst und durchgearbeitet hat. Im folgenden Textauschnitt werden zwei Expositionsprozeduren begonnen (die jedoch nicht abgeschlossen werden) und eine konzessive Prozedur realisiert: »*Als erstes möchte ich erwähnen, dass Geschichte als Fach problematisch ist. Auf der einen Seite gibt es*

keinen anderen Unterrichtsgegenstand, der mich so in seinen Bann zieht, ich muss *jedoch* sagen [...].«²

Dem *ersten* folgt in diesem Text kein weiteres, der *einen Seite* wird in der Folge keine *andere* gegenübergestellt. Das *jedoch* bezieht sich auf kein im restlichen Text erkennbares Argument, dem etwas gegenübergestellt werden soll. Solche in Schülerarbeiten nicht selten zu findenden bruchstückhaften literalen Prozeduren weisen auf eine möglicherweise bruchstückhafte Konzeption dessen hin, was eigentlich gesagt werden soll. Die Performanz des Darstellens des eigenen Wissens sowie der Gedanken darüber ist unvollständig und lässt Einblicke in die darunterliegenden kognitiven Prozesse, auf deren Vollständigkeit und Kohärenz zu.

2.2 Schreibend Wissen schaffen

Wenn jede Art von Schreiben generell unter dem Aspekt des Performativen betrachtet werden kann, dann gilt das auch und im Speziellen für Schreiben als Instrument des Lernens und Lehrens. Beim Erstellen von Schreibaufgaben können zwei Ziele unterschieden werden: zum einen das Einüben/der Erwerb von Schreibkompetenz und zum anderen die Nutzung von Schreibsituationen und Schreibprozessen als Medium des Lernens und Verstehens von Unterrichtsinhalten. Eine verstehensorientierte Schreibdidaktik fokussiert auf Schreiben als didaktisches Medium, mit dem und in dem Unterrichtsinhalte er-, be- und verarbeitet werden. Die schriftliche Erarbeitung von Lerninhalten ist in dieser Sichtweise nicht lediglich eine Feststellung dessen, was der/die SchülerIn weiß, sondern vielmehr ein Prozess, in dem der/die Schreibende sich seinem/ihrem Verständnis annähert und sich somit sein/ihr eigenes Wissen im Sinne eines individuellen Nachvollzugs erarbeitet. Ortner zeigt mit vielen Beispielen, dass Schreiben letztlich als komplexer kognitiver Prozess und als »Medium und Form des Denkens« (Ortner 2000, S. 3) zu verstehen ist. Er kritisiert vor allem eine Aufgabenkultur, in der Schreiben lediglich als Wiedergabe von Inhalten verstanden wird.

Das Verfügbarmachen von Stoff ist das eine. Doch dieser Stoff ist nach den Gesetzen der Gedächtnisspeicherung gegliedert, nicht nach Prinzipien der Darstellung in einer Text-Version. Das Wunder der Sprache, das Denken beim Schreiben, ereignet sich dann, wenn dieses so anders strukturierte Wissen nicht nur *verfügbar gemacht* wird (durch Reproduktion), sondern sich beim und durch das Verfügbarmachen verändert [...]. (Ebd., S. 75; Hervorh. i. O.)

Die schriftliche Verarbeitung von Inhalten ist Ortner zufolge als eine Denkleistung zu verstehen, in der die betreffenden Inhalte von den Schreibenden nicht wiedergegeben, sondern durch die Verschriftlichung erst angeeignet werden. Die Versprachlichung eines Inhaltes »in eigenen Worten« erfordert, dass der/die SchreiberIn seine/ihre eigene Perspektive findet, aus der heraus dieser Inhalt einen Sinn ergibt. Die eigenständige Verschriftlichung von Inhalten erfordert des Weiteren,

2 Der Auszug stammt aus einer Fachbereichsarbeit des Fachs Geschichte.

dass gegebene Informationen selbständig in einen sinnhaften Zusammenhang gebracht werden. Insofern und unter den entsprechenden Voraussetzungen (s. u.) kann der Schreibprozess dazu führen, dass der/die Schreibende das zu verhandelnde Wissen eigenständig versprachlicht und damit Wissen in dem Sinn *schafft*, dass dieses Wissen nun subjektiv selbständig nachvollzogen (und nicht lediglich reproduziert) wurde. Der/die SchreiberIn übernimmt gewissermaßen die AutorInnen-schaft für den Textinhalt.

Ein am Verstehen orientierter Schreibunterricht konzentriert sich unter dieser Sichtweise vorerst nicht auf die formale und textsortenspezifische Korrektheit der produzierten Texte, sondern vielmehr auf den Prozess, in dem die Schreibenden sich ihr Wissen bzw. ihr Verständnis von inhaltlichen Zusammenhängen erschreiben. Die so entstehenden Texte sind dann Belege für die jeweilige verstehende Annäherung an Inhalte, sowohl für die Lehrperson als auch für den/die SchreiberIn selbst.

3. Schreiben im Unterricht als performativer Akt

Schreibaufträge stellen für SchülerInnen zuerst einen Handlungsauftrag dar, nämlich den, einen Text zu verfassen. Im Unterschied zu außerschulischen Kontexten, in denen der Handlungscharakter und die Handlungsziele eines Textes klarer auf der Hand liegen (wie etwa bei einem Leserbrief), bedarf es im Unterricht der Gestaltung von Aufgabenarrangements, in denen die Handlungen, die mit einem Text intendiert werden, selbst zum Thema gemacht werden, unter der Leitfrage: »WAS tut dieser Text und WIE setzt er seine Ziele um?« Es geht hier, wie oben beschrieben, nicht nur darum, sprachliche und textuelle Eigenschaften diverser Textsorten zu vermitteln, sondern darum, dass das Schreiben eines Textes üblicherweise eine kommunikative Funktion hat, für die bestimmte sprachliche Mittel (etwa die oben beschriebenen literalen Prozeduren) eingesetzt werden.

Damit Schreiben im Unterricht zu einem authentischen performativen Prozess wird, bedarf es der Berücksichtigung einiger didaktischer Aspekte.³

- *Erarbeitung von diversen Textsorten unter Handlungsaspekten:* Noch vor dem Schreiben sind Texte darauf hin zu erarbeiten, welche Ziele sie verfolgen und mit welchen sprachlichen Mitteln sie das tun. Eine Sensibilisierung für die spezifischen sprachlichen Handlungen, die etwa in einem Leserbrief oder in einer Interpretation *vorgeführt* werden, richtet den Blick weg von isolierten sprachlichen Formen hin zu dem, *was der Text tut und welche Absichten in ihm auf welche Weise umgesetzt werden*. Diese Fragestellung kehrt die Blickrichtung um: Es geht dann nicht mehr darum, welche typischen sprachlichen Merkmale etwa die Textsorte »Leserbrief« hat, damit mit diesen Merkmalen ein Leserbrief verfasst werden kann. Im Mittelpunkt steht vielmehr, welche Handlungen ein/e AutorIn

3 Ich fasse im Folgenden auszugsweise Aspekte epistemischen Schreibens zusammen, wie sie in Struger 2017 entwickelt worden sind.

in einem typischen Leserbrief vollzieht, verknüpft mit der Frage, wie sich das sprachlich ausdrückt. Textsortenmerkmale werden damit über die Textfunktionen und Textziele erworben.

- *Aufgabenformulierung – Schreibaufträge als Handlungsaufträge, Berücksichtigung individueller Zugänge:* Reproduktive Schreibaufträge (zusammenfassen, wiedergeben) stellen an sich schon komplexe Aufgaben dar (vgl. Struger 2017, S. 135 ff.), können aber unter mehr oder weniger objektivierbaren Kriterien durchgeführt werden. Damit Schreiben als performativer Akt sichtbar und nachvollziehbar wird, bedarf es einer Aufgabenformulierung, die nicht das Endprodukt, sondern die im Text zu vollziehenden Handlungen in den Vordergrund rückt. Operatoren, also Verben der Handlungsaufforderung, sind die Grundelemente, mit denen SchülerInnen zum schriftlichen Handeln aufgefordert werden. Operatoren sollen zu Schreibhandlungen führen, die in ihrer Kombination diverse Textsorten ausmachen. In der Praxis zeigt es sich oftmals, dass SchreiberInnen einzelne Teilaufträge (also Operatoren) abarbeiten, was im Endergebnis aber nicht zu einem zusammenhängenden Text, sondern eben zu einer Abfolge von »Aufgabenerfüllungen« führt. Textsorten wie etwa der Leserbrief bestehen aus einer Kombination von Schreibhandlungen, sie sind jedoch nicht auf diese zu reduzieren. Sie verfolgen ein (oder mehrere) Ziel(e), etwa die Formulierung eines Protests, eines Appells oder einer Gegendarstellung, sie bestehen nicht lediglich aus aneinandergereihten Teilhandlungen, sondern verwenden diese vielmehr für ihre Zwecke! Die Textsorte »Leserbrief« einzuüben, erfordert deshalb Aufgabenstellungen, in denen diese Zwecke bzw. Textintentionen im Vordergrund stehen. Zur Einstimmung auf die Planung und das Verfassen eines Leserbriefes ist also zuerst die Frage zu beantworten, welches Ziel die Schreiberin/der Schreiber mit ihm verfolgen will und mit welchen sprachlichen, textuellen und eventuell rhetorischen Mitteln dieses Ziel erreicht werden soll. Die weitere Textplanung ist dann eine Konsequenz aus dieser Absichtsklärung.

Eine mögliche Übungseinheit für das Verfassen eines Leserbriefes kann etwa als »zerdehnte Textproduktion« gestaltet werden, in der die einzelnen Arbeitsschritte bis hin zum fertigen Text durchgearbeitet werden. Nach einer ersten Klärung der Ziele, die man mit dieser Textsorte erreichen kann bzw. will, können in einem zweiten Schritt Strategien entworfen werden, mit denen diese Ziele erreicht werden sollen. Je nach Schreibziel ergeben sich andere Handlungspläne; das Ziel der Einnahme einer Gegenposition etwa erfordert zum Teil andere Schreibhandlungen als die Formulierung einer kritischen Stellungnahme oder einer provokanten Gegenthese. Je nach Schreibziel werden unterschiedliche Schreibhandlungen in unterschiedlichem Maß benötigt, die Problemdarstellung (Reproduktion) etwa kann mehr oder weniger umfangreich sein, ebenso die Argumentation oder die Beschreibung eines Sachverhaltes. Aufgrund dieser Klärung von Zielen und Strategien wird der eigentliche Text produziert. Feedback und Textüberarbeitung orientieren sich an den mit der spezifischen Textsorte verbundenen Zielen.

1. Schritt: Schreibziele klären	2. Schritt: Handlungsplanung (die entsprechenden Operatoren sind kursiv gesetzt)	3. Schritt: Textplanung, Textproduktion und -überarbeitung
Leitfrage: Was beabsichtigst Du mit Deinem Leserbrief? Zum Beispiel: – Kritisch Stellung nehmen? – Eine Gegenposition einnehmen? – Eine andere Sicht auf das Thema präsentieren? – Eine provokante Haltung einnehmen? – ...	Leitfrage: Mit welchen Mitteln können diese Ziele erreicht werden? Zum Beispiel: – Das Problem in eigenen Worten <i>darstellen</i> (Reproduktion, <i>wiedergeben</i> und <i>vergleichen</i> von Informationen und Meinungen) – Argumente einander <i>gegenüberstellen</i> – Neue Argumente und Fakten <i>präsentieren</i> – ...	– Textentwurf – Niederschrift – Überarbeitung vor dem Hintergrund der selbst gestellten Schreibziele

Mit einer solchen »zerdehten« Übungseinheit wird das Augenmerk auf die Funktionen gerichtet, die der entstehende Text erfüllen soll. Die Textplanung und die Wahl der sprachlichen Mittel (literale Prozeduren, Schreibhandlungen) ergeben sich dann in Abhängigkeit von diesen Zielen.

4. Fazit

Schreiben als performativen Akt zu bezeichnen bedeutet nicht, einen weiteren Aspekt des Schreibunterrichts hervorzuheben, der zusätzlich berücksichtigt werden müsste; vielmehr ist Schreiben in seinen vielfältigen Funktionen grundsätzlich als »schreibendes Handeln« zu verstehen, in dem und mit dem Wissen, Inhalte und Verstehen auf-geführt, vor-geführt und in speziellen Fällen hergestellt werden. Unter diesem Aspekt geht es um eine Umkehrung der Perspektive: Nicht einzelne Merkmale von Texten und Textsorten stehen im Vordergrund, sondern die Frage, welche Handlungen eine Textsorte kennzeichnen. Die spezifischen Textsortenmerkmale ergeben sich dann als Funktion dieser Handlungsabsichten.

In diesem Zusammenhang zu erwähnen ist auch die Funktion eines lernförderlichen Feedbacks, das konsequenter Weise nicht auf der Ebene der normativen und textsortenspezifischen Textmerkmale beginnt, sondern mit der Einschätzung, wie der Schülertext seine Absichten sprachlich umsetzt.

Literatur

- AUSTIN, JOHN L. (1962): *How to Do Things with Words*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- BARTHES, ROLAND (2000): Der Tod des Autors. In: Jannidis, Gerhard; Lauer, Matias; Winko, Martinez; Winko, Simone (Hg.) *Texte zur Theorie der Autorschaft*. Stuttgart: Reclam (= Reclam Universal-Bibliothek 18058), S. 185–193.
- BMB (2017): *Typen sprachlichen Handelns (»Operatoren«) in der standardisierten schriftlichen Reifeprüfung bzw. Reife- und Diplomprüfung (SRDP) Deutsch*. Wien: Bundesministerium für Bildung. Online: https://www.srdp.at/fileadmin/user_upload/downloads/Bgleitmaterial/01_US_Deutsch/Konzepte-Modelle/srdp_de_operatoren_2017-03-16.pdf [Zugriff: 8.6.2017].
- FEILKE, HELMUTH (2010): »Aller guten Dinge sind drei« – Überlegungen zu Textroutinen & literalen Prozeduren. In: Bons, Iris; Gloning, Thomas; Kaltwasser, Dennis (Hg.): *Fest-Platte für Gerd Fritz*. Gießen. Online: http://www.festschrift-gerd-fritz.de/files/feilke_2010_literale-prozeduren-und-textroutinen.pdf [Zugriff: 17.3.2016].
- DERS. (2012). Bildungssprachliche Kompetenzen. In: *Praxis Deutsch* 233, S. 4–13.
- GÄTJE, OLAF; REZAT, SARA; STEINHOFF, THORSTEN (2012): Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktischmediale Modellierung*. Bern: Peter Lang (= Forum Angewandte Linguistik, Bd. 52), S. 125–153.
- ORTNER, HANSPETER (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- SCHÄFERS, STEFANIE (2006): *Aufgabenstellungen im Deutschunterricht. Eine Anleitung zur Formulierung verständlicher schriftlicher Aufgaben in der gymnasialen Oberstufe aus Sicht der Sprachwissenschaften*. Berlin: LIT.
- SCHMIDT, SIEGFRIED J. (1973): *Texttheorie. Probleme einer Linguistik der sprachlichen Kommunikation*. München: Fink.
- STRUGER, JÜRGEN (2017): *Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag (= ide extra, Bd. 21).
- VAN DIJK, TEUN A. (1980): *Textwissenschaft: eine interdisziplinäre Einführung*. Tübingen: Niemeyer.

Matthias Leichtfried

Gespräche aufführen

Das offene literarische Gespräch aus einer Perspektive der Performativität

Der nachstehende Artikel thematisiert die Dimension der Performativität in Bezug auf literarische Gespräche. Diese sollen als Aufführungen analysiert werden, die Dimensionen der Ko-Präsenz und der spezifischen Materialität, also Räumlichkeit und Körperlichkeit, treten damit in den Fokus der Aufmerksamkeit. Gerade weil literarische Gespräche keinem vorgegebenen Skript folgen und durch Offenheit und Ereignishaftigkeit charakterisiert sind, lohnt es, eine performative Perspektive einzunehmen.

Ein kleines Dorf in den Salzburger Bergen. Die Besucher und Besucherinnen des jährlich stattfindenden Literaturfestivals strömen aus dem Dorfwirtshaus, in dem gerade die letzte Lesung zu Ende ging, ins Freie, die frühlingshaften Nachtluft ist erfüllt mit hitzigen Diskussionen zu dem eben Gehörten: Meinungen werden geäußert, Fragen gestellt, Antworten gegeben und wieder in Frage gestellt, ästhetische Urteile mitgeteilt, geteilt oder eben nicht geteilt, ab und zu Neigungen, dann und wann Zustimmungen zu Stimmungen. Nicht selten ziehen sich diese Gespräche bis tief in die Nacht hinein und würden wohl gar nicht verstummen, wenn nicht die einzige Bar im Dorf irgendwann einmal schließen würde.

Was hier in Rauris bei den Literaturtagen so selbstverständlich und en passant passiert, nämlich das Sprechen über Literatur, über Texte, das entsteht nur in den seltensten Fällen von alleine in der Schule. Dort bedarf es meist eines Anstoßes, einer – wenn man so will – didaktischen Inszenierung eines Gesprächs über Literatur. Mit dieser Dimension der Inszenierung sind Aspekte der Planung, Methode und Vorbereitung verknüpft und von Interesse, bevor die Gespräche zu Stande kommen.

MATTHIAS LEICHTFRIED ist Universitätsassistent am Fachdidaktischen Zentrum des Instituts für Germanistik der Universität Wien und Lehrer für Deutsch und Philosophie/Psychologie am GRG 17 in Wien. E-Mail: matthias.leichtfried@univie.ac.at

Sofern aber diese Phase abgeschlossen ist und es um die konkrete Durchführung der Gespräche geht, kann eine weitere Dimension in den Blick genommen werden: die der Aufführung.

1. »Ins Offene gehen« – literarische Gespräche als ergebnisoffener Prozess

Gerade der ergebnisoffene Charakter literarischer Gespräche und die Tatsache, dass sich dieses Gespräch durch die Ko-Präsenz aller Beteiligten überhaupt erst konstituiert, machen es plausibel, literarische Gespräche als Aufführungen zu betrachten bzw. aus der Perspektive der Performativität zu analysieren. Jene Perspektivierung soll in diesem Beitrag exemplarisch anhand von vier der von Fischer-Lichte vorgeschlagenen Kategorien, nämlich leibliche Ko-Präsenz, Räumlichkeit, Körperlichkeit und Ereignishaftigkeit von Aufführungen (vgl. Fischer-Lichte 2013), gezeigt werden. Vorerst soll aber die hier getroffene Vorannahme der Offenheit literarischer Gespräche thematisiert werden.

Spricht man im Deutschunterricht über Texte, so hat man es mit ästhetischen Produkten zu tun, die sich einer eindeutigen Sinnzuschreibung entziehen. Eine einzig wahre Deutung oder die »richtige« Interpretation kann es schon allein aufgrund der »Vielstimmigkeit der Texte« (vgl. Härle/Steinbrenner 2010) nicht geben. Diesem Umstand Rechnung tragend, haben sich in der Fachdidaktik Formen des Gesprächs etabliert, die sich bewusst vom fragend-entwickelnden Unterrichtsgespräch abgrenzen. Das Problematische an Letzterem ist die Tatsache, dass es zwar ein Dialog zu sein scheint, die Schüler und Schülerinnen in Wirklichkeit aber am »Gängelband« (Spinner 1992, S. 310) der Lehrperson geführt werden. Ihre Antworten orientieren sich so eher an der vermeintlichen Intention des Lehrers oder Lehrerin, anstatt authentische und subjektive Beiträge zu sein. Oder um es in der Begrifflichkeit des Theaters auszudrücken: Ein fragend-entwickelndes Unterrichtsgespräch kommt einer Inszenierung von Erkenntnis gleich. Es versetzt die Schüler und Schülerinnen in den Status von Statisten und Statistinnen, die nur die richtigen Stichworte liefern sollen, anhand derer die Lehrperson als die Wissende zum erwünschten Ergebnis (meist der vermeintlichen Autoren- und Autorinnenintention) hinführt.

Soll nun aber den subjektiven Deutungen und ästhetischen Erfahrungen der Schüler und Schülerinnen ebenso Raum gegeben werden wie der erwähnten Vielstimmigkeit des literarischen Textes, dann empfehlen sich offenere Gesprächsformen. »Offener« deshalb, weil Offenheit nicht mit Beliebigkeit verwechselt werden soll und das gänzlich un gelenkte Gespräch im schlechtesten Fall entweder das entstandene Vakuum mit institutionellen Routinen füllt oder zu einer unverbindlichen Plauderei ausartet, die weder den Text noch literarisches Wissen berücksichtigt. Eine fachdidaktische Konzeption, die in den letzten Jahren breit diskutiert wurde, stellt das »Literarische Unterrichtsgespräch nach Heidelberger Modell« dar, das sich in eben jenem Spannungsverhältnis zwischen Lenkung und Offenheit verorten lässt (vgl. Härle 2014a). Interessant ist nun, dass eine Konzeption wie diese, deren Autoren und Autorinnen als Orientierungsmaxime literarischer Gespräche immer wieder »Authentizität« oder »wahre« literarische Erfahrungen nennen, auch auf

Inszenierungsstrategien zurückgreift, die vom Raumarrangement (Sitzkreis) über die Rolle (Lehrerin oder Lehrer als Lenkende/r oder Leitende/r) bis hin zur Textpräsentation (z. B. Vorlesen oder leise Lesen) reichen. Diese schaffen einen Rahmen, innerhalb dessen Phänomene wie Authentizität und literarische Erfahrung performativ hervorgebracht werden können beziehungsweise sich ereignen (vgl. Härle 2014b). Gerade weil dies aber erst *in actu* geschehen kann, ist damit auch plausibel gemacht, warum eine performative Perspektive auf literarische Gespräche als Aufführungen sinnvoll erscheint.

2. Literarische Gespräche als Aufführungen

Während man die oben angesprochenen Strategien wie Sitzkreis oder der Grad an Offenheit als die dem Gespräch vorausgehenden Inszenierungsstrategien bezeichnen könnte, wäre das tatsächlich stattfindende Gespräch mit einer Aufführung vergleichbar. Als Aufführungen seien im Folgenden – in Anlehnung an die kulturwissenschaftlichen Schriften Fischer-Lichtes – »körperlich vollzogene Handlungen im Raum [bezeichnet], die von mindestens einem anderen wahrgenommen werden« (Fischer-Lichte 2013, S. 54).

2.1 Ko-Präsenz

In der Konzeption Fischer-Lichtes ist Ko-Präsenz nicht nur als die bloße Anwesenheit aktiver Akteure und Akteurinnen und passiver Rezipierender zu begreifen, sondern gerade in der Wechselwirkung zwischen allen Beteiligten erzeuge die Aufführung ihre eigene Wirklichkeit als »autopoietische Feedbackschleife« (vgl. ebd., S. 55). Aus dieser speziellen Konstitution folgt nun, dass sich eine Aufführung – anders als die Inszenierung – einer vollständigen Planung, Steuerung oder Kontrolle entzieht und ihr somit ein grundlegender Grad an Unvorhersehbarkeit zukommt.

Diese Unvorhersehbarkeit gilt auch für offene literarische Gespräche, was eine große Herausforderung für die Lehrperson darstellt. Während im traditionellen gelenkten fragend-entwickelnden Gespräch abweichende Schüler- und Schülerinnenantworten möglicherweise sogar als »falsch« abgetan werden, eröffnet sich in offenen Gesprächen ein viel größerer Spielraum möglicher Deutungen. Soll subjektiven Texterfahrungen der Schüler und Schülerinnen Raum gegeben werden, dann muss dieser Unvorhersehbarkeit Rechnung getragen werden, und so kann es durchaus passieren, dass auch die Interpretation der Lehrperson nur zu einer unter vielen wird. Dies stellt institutionelle Rollenvorstellungen in Frage und lässt eine Ausverhandlung im Zuge der Aufführung zu.

In Anlehnung an die Theorien der Performativität kann nämlich auch das Handeln der Lehrenden als »Lehrperformance« (vgl. Zahn/Pazzini 2011, S. 9) verstanden werden. Damit ist die Vorstellung verknüpft, dass man erst in der performativen Verkörperung eines »Lehrers« oder einer »Lehrerin« zu selbigem bzw. selbiger »wird«. Im traditionellen fragend-entwickelnden Gespräch verkörpert die Lehrperson im Sinne der Lehr-Performance also diejenige Person, die im Besitz der »richti-

gen Deutung« ist, während die Schüler und Schülerinnen die Rolle der Unwissenden beziehungsweise »Noch-Nicht-Wissenden« einnehmen.

Wenn sich nun aber – wie Fischer-Lichte hervorhebt – das Performative gerade durch seine Fähigkeit auszeichne, dichotome Zuordnungen in Frage zu stellen, kann im Raum der offenen Gespräche diese Auflösung zugunsten der Schüler und Schülerinnen im Sinne einer emanzipatorischen Geste vollzogen werden. Gerade weil sie ihre subjektiven Erfahrungen, Deutungen, ihre eigene Stimme also, in das Gespräch einbringen, können sie sich dabei als Subjekt erfahren, »welches das Handeln und Verhalten anderer mitzubestimmen vermag und dessen eigenes Handeln und Verhalten ebenso von anderen mitbestimmt wird; als ein Subjekt, das weder autonom noch fremdbestimmt ist« (Fischer-Lichte 2013, S. 56).

2.2 Räumlichkeit

So wie jegliche Materialität der Aufführung wird auch die Räumlichkeit performativ hervorgebracht und konstituiert sich durch die »Möglichkeiten, die verschiedenen Beteiligten bzw. Gruppen von Beteiligten zueinander in ein Verhältnis zu setzen, ihre Bewegungen durch den Raum bzw. im Raum und ihre Wahrnehmung zu organisieren und zu strukturieren« (ebd., S. 58). Das literarische Gespräch findet zwar in einem je konkreten architektonischen Raum (Klasse) statt – dessen spezifische Räumlichkeit wird aber, wie im Zitat erwähnt, vor allem durch die Anordnung der Beteiligten erst hervorgebracht: Wo steht oder sitzt die Lehrperson? In welcher Sitzordnung haben sich die Schüler und Schülerinnen arrangiert? Welche Blickrichtungen lässt dieses Arrangement zu? Wer wird gesehen, wer kann sich dem Gesehen-Werden möglicherweise entziehen? Wer wird wahrgenommen?

Es ergeben sich erhebliche Unterschiede daraus, ob der oder die Lehrende vor der Klasse stehend spricht oder sitzt, ob sich die Schüler und Schülerinnen beim Äußern ihrer Beiträge gegenseitig ansehen können und ob eine Atmosphäre geschaffen wird, die schulische (Raum-)Routinen möglicherweise durchbricht. So gilt zum Beispiel im oben erwähnten literarischen Gespräch nach dem Heidelberger Modell der Sitzkreis als unverzichtbare Voraussetzung für die Aufführung, denn: er »konzentriert und verdichtet die Bedeutsamkeit der Handlungsprozesse und schafft wechselseitige Inszenierungs- und Beobachtungsmöglichkeiten« (Steinbrenner 2010, S. 32). Was aber in der Konzeption Fischer-Lichtes – neben dem Arrangement der Akteurinnen und Akteure – auch noch als konstitutiv für die Räumlichkeit gilt, sind die Atmosphären, die ebenfalls einer gewissen Flüchtigkeit unterworfen sind und doch die Wahrnehmung der Subjekte maßgeblich beeinflussen (vgl. Fischer-Lichte 2013, S. 59). Diese Beobachtung sei mit einem Beispiel aus meiner eigenen unterrichtlichen Praxis veranschaulicht, das sich vor allem auf die Präsentation der Texte bezieht: Um die Bandbreite lyrischer Texte zu veranschaulichen, entschloss ich mich in meiner Deutschklasse der 10. Schulstufe – anstatt die unterschiedlichen Gedichte nur vorlesen zu lassen – zu einer bewussten Inszenierung der Gedichte im Sinne der »Wasserglaslesung«. Diese Requisite (Wasserglas) in Kombination mit einer Leselampe, die ich aus der Bibliothek mitbrachte, und die in Zuschauerreihen

arrangierte Sitzordnung veränderten die Atmosphäre in der Klasse grundlegend. Das den Schulalltag durchbrechende Arrangement und die dadurch entstandene Bühne entfalteten ihre ganz eigene Wirkung und bei jedem Vortrag der Schüler und Schülerinnen, die sich freiwillig zur Lesung gemeldet hatten, wechselte gespannte Neugierde mit losgelöstem Applaus nach den Darbietungen. Der alleinige Schein der Leselampe und der Kontrast zum dunklen »Zuschauerraum« lenkte die Aufmerksamkeit auf die Lesung und dieser Fokus war tatsächlich in der gespannten Rezeption der Schüler und Schülerinnen zu spüren.

2.3 Körperlichkeit

Bezieht man sich mit der performativen Betrachtungsweise auf literarische Gespräche, dann tritt neben den bisher genannten Kategorien auch der Körper bzw. Leib der Agierenden in den Vordergrund. Diese in der Unterrichtsforschung vernachlässigte Kategorie des Körpers (vgl. Schmitt/Ruf 2014, S. 235) erlaubt Überlegungen, die von der rein physischen Präsenz (z. B. Stimme, Haltung) über die Wahrnehmung (Sinnesleib) bis hin zur Beschäftigung mit der semiotischen Funktion des Körpers (Übermittlung von »Lehrstoff«) reichen.

Im Anschluss an die oben angedeutete Verkörperung einer Rolle in der »Lehr-Performance« möchte ich an dieser Stelle auf jene Körperlichkeit Bezug nehmen, »deren situativer Vollzug auf einem praktischen, in mimetischen Prozessen angeeigneten, performativen Wissen aufbaut« (Liebau u. a. 2009, S. 33). Dass die personale Präsenz der Lehrenden trotz aller Offenheit einen hohen Stellenwert einnimmt, steht außer Zweifel (vgl. Härle 2010, S. 110). So lässt sich die Frage stellen, ob nicht gerade im mimetischen Nachvollzug der von der Lehrperson getätigten Sprachhandlungen des Interpretierens eine Möglichkeit für die Schüler und Schülerinnen liegt, jene Praxis des Sprechens über Texte zu lernen (vgl. Klepacki 2009, S. 30). Denn tatsächlich ist mit einem Gespräch über Literatur im Sinne der Aufführung auch die Anwendung kulturell-performativen Wissens verbunden, das sich in Gesten, Sprechweisen, Sprachhandlungen und Codes beziehungsweise in einem bestimmten Auftreten manifestiert. Die Lehrperson könnte dieses kulturelle Wissen performativ in das literarische Gespräch einbringen, ohne dabei jedoch eine autoritäre Position einnehmen zu müssen. Auch wenn die Interpretation der Lehrenden keinen Anspruch auf intellektuelle Autorität erheben muss, so kann die Art und Weise, sie vorzubringen, die Art und Weise, Textbezüge herzustellen, die Gestik, der Stimmfall usw. als Folie für die Lernenden dienen, vor deren Hintergrund sie im mimetischen Nachvollzug (und damit nicht als Imitation gedacht) eigene Sprechweisen erproben können.

2.4 Ereignishaftigkeit

Die vermutlich größten didaktischen Herausforderungen bei offenen literarischen Gesprächen stellen zum einen die Unvorhersehbarkeit des Gesprächsverlaufs, zum anderen die Flüchtigkeit ihrer Aufführung dar. Gerade weil sie in einem autopoietischen

schen Prozess erst hervorgebracht werden, lassen sie sich nicht als Produkt fassen, sondern können im Sinne der Performativität als »Ereignisse« verstanden werden (vgl. Fischer-Lichte 2013, S. 67). An deren Ende steht oftmals keine endgültige Erkenntnis oder Interpretation, sondern möglicherweise Ratlosigkeit und »(Noch-Immer-)Nicht-Verstehen«, aber auch eine Vielzahl an möglichen Zugängen oder subjektiven Deutungen.

Gerade in dieser Offenheit liegt ein Potential verborgen, das für den Umgang mit Kunstwerken generell gilt: Sie ermöglichen die Erfahrung der Mehrdeutigkeit und Kontingenz, in der Begegnung verschiedener Deutungen lassen sich sowohl Alteritäts- als auch Differenzerfahrungen machen. Die Vielstimmigkeit der Texte spiegelt sich in der Vielstimmigkeit subjektiver Schüler und Schülerinnen-, aber auch Lehrer- und Lehrerinnenmeinungen wider und unterläuft somit in gewisser Weise die Ergebnisausrichtung und Stofforientierung schulischer Unterweisung. Was anhand dieser Gespräche geschult werden kann, ist etwas, das meiner Ansicht nach in den Standardisierungsbemühungen und der damit verbundenen Ausrichtung auf prüfbares Wissen verloren zu gehen droht: der Umgang mit Kontingenz.

Wenn im Zusammenhang mit Schultheater von einer »Kontingenzbewältigungskompetenz« (Liebau u. a. 2009, S. 142–143) die Rede ist, so ließe sich diese Kompetenz auch als didaktische Legitimation offener Gespräche im Deutschunterricht ins Treffen führen. Gerade ihr Aufführungscharakter und die damit verbundene Ereignishaftigkeit machen sie zum idealen Schauplatz, um kontingente Sinnzuschreibungen performativ zu vollziehen und in weiterer Folge zu thematisieren. Das Einbringen der je individuellen Deutungen hat explorativen, experimentellen und essayistischen Charakter und im Spiel der Deutungen können die Schüler und Schülerinnen eine Akzeptanz der Kontingenz entwickeln. Die Spannung des Nicht-Verstehens ein Stück weit auch auszuhalten und möglicherweise sogar als lustvoll zu erfahren, kann mit offenen literarischen Gesprächen eingeübt werden.

Wollte man dem Vorwurf der Beliebigkeit, der in diesem Zusammenhang oft gestellt wird, entgegenwirken, kann man aber durchaus über methodische Kombinationsformen nachdenken, die dieser Flüchtigkeit zum Beispiel konkrete schriftliche Auseinandersetzung entgegenstellen. So verbindet Bräuer die mündlichen Gespräche mit schriftlichen Vor- und Nachbereitungsphasen, um in einer Gegenbewegung zum allzu Subjektiven auch »Distanz, Vergegenständlichung, Situationsentbindung und Reflexivität [zu] spüren« (Bräuer 2011, S. 79). Einer ersten schriftlichen Annäherung an den Text folgt das vielstimmige Gespräch, das wiederum in der Nachbereitung zumindest partiell festgehalten wird.

3. Fazit

Offene literarische Gespräche – so die These des Artikels – entstehen durch die kopräsentische Wechselwirkung zwischen allen Beteiligten, deren Zusammenspiel auch durch die Kategorien der Räumlichkeit und Körperlichkeit beeinflusst wird. Die dadurch entstehende Ereignishaftigkeit bzw. Unvorhersehbarkeit der Gespräche kann nicht nur als Chance für die Ausbildung einer Haltung zur Kontingenz

aufgefasst werden, sondern ermöglicht den Schülern und Schülerinnen, sich selbst als (Sprach-)Handelnde zu erfahren und hierarchische Rollenzuschreibungen – wenn schon nicht aufzuheben – so zumindest aufzuweichen. Die hier skizzierten Überlegungen sollen als Ausgangspunkt dienen und zeigen, dass Erkenntnisse der Performativitätsforschung nicht nur Analysewerkzeuge an die Hand geben, sondern auch auf Potentiale des offenen literarischen Gesprächs hinweisen, deren Modulierung und möglicherweise auch empirische Untersuchung Forschungsdesiderate darstellen. Der zweifelsohne weitläufige Diskurs über Konzepte literarischer Gespräche soll dabei um die Perspektive des Performativen ergänzt werden.

Literatur

- BRÄUER, CHRISTOPH (2011): Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst: fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, S. 73–91.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (2013): *Performativität. Eine Einführung*. 2., unveränd. Auflage. Bielefeld: transcript (= Edition Kulturwissenschaft, Bd. 10).
- HÄRLE, GERHARD (2010): Lenken – Steuern – Leiten. Theorie und Praxis der Leitung literarischer Gespräche in Hochschule und Schule. In: Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg.): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. 2., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- DERS. (2014a): »... und am Schluss weiß ich trotzdem nicht, was der Text sagt«. Grundlagen, Zielperspektiven und Methoden des Literarischen Unterrichtsgesprächs. In: Steinbrenner, Marcus; Mayer, Johannes; Rank, Bernhard; Heizmann, Felix (Hg.): *»Seit ein Gespräch wir sind und hören voneinander«*. Das Heidelberger Modell des literarischen Unterrichtsgesprächs in Theorie und Praxis. 2., korrigiert und erweitert. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 29–66.
- DERS. (2014b): *Authentizität gibt es nicht – aber sie kann sich ereignen*. Ungekürzte Fassung 2014. Online: <http://www.ph-heidelberg.de/haerle/downloadbereich> [Zugriff: 14.4.2017].
- HÄRLE, GERHARD; STEINBRENNER, MARCUS (Hg., 2010): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. 2., unveränd. Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KLEPACKI, LEOPOLD (2009): Leiblichkeit – notwendiger Ausgangs- und Bezugspunkt unterrichtlicher Bildungsprozesse? Theoretische Grundüberlegungen zu einer performativen Didaktik. In: Klepack, Leopold; Schröer, Andreas; Zirfas, Jörg (Hg.): *Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung*. Münster: Waxmann.
- LIEBAU, ECKART; KLEPACKI, LEOPOLD; ZIRFAS, JÖRG (2009): *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Juventa (= Beiträge zur pädagogischen Grundlagenforschung).
- SCHMITT, MICHAEL; RUF, BENEDIKT (2014): Lehrerkörper im Fokus. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hg.): *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster: Waxmann (= Erlanger Beiträge zur Pädagogik, Bd. 13), S. 232–242.
- SPINNER, KASPAR H. (1992): Sokratisches Lehren und die Dialektik der Aufklärung. Zur Kritik des fragend-entwickelnden Unterrichtsgesprächs. In: *Diskussion Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer aller Schulformen in Ausbildung und Praxis*, 23. Jg., H. 126, S. 309–321.
- STEINBRENNER, MARCUS (2010): Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs. In: Baum, Michael; Bönnighausen, Marion (Hg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–46.
- ZAHN, MANUEL; PAZZINI, KARL-JOSEF (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / Springer Fachmedien Wiesbaden (= Medienbildung und Gesellschaft, Bd. 17).

Carolin Führer

Reading Panels

Zum performativen Potential multimodaler Texte

Einen Comic szenisch lesen? Auf den ersten Blick scheint dies eine einfache Anforderung zu sein, da aufgrund der Bilder die Inszenierung bereits durch den Gegenstand selbst vorgegeben wird. Dementgegen reflektiert der Beitrag zunächst theoretisch – in Abgrenzung zu rein schriftbasierten Texten –, worin die Herausforderungen und Besonderheiten der impliziten, mentalen und performativen Inszenierung eines multimodalen Textes liegen können. In einem zweiten Teil geht er dann auf die Unterrichtspraxis ein, wie die Leseinszenierung eines Comics 1. im Rahmen literärästhetischen Lernens, 2. als Instrument der Lese- und Bildkompetenzförderung und 3. zur spielerischen Auseinandersetzung mit der spezifischen Materialität von Texten und Bildern didaktisch unterschiedlich modelliert werden kann.

Bedeutungen werden nicht zuletzt seit der Digitalisierung neben der Schrift auch über andere semiotische Modi wie Bilder, Filme, Animationen, Audiomaterial etc. festgehalten und verstanden. Performativen Praktiken zu derartigen Texten wird – über die Primarstufendidaktik hinaus – bisher jedoch nur wenig Interesse entgegengebracht. Zudem werden im deutschsprachigen Raum zur Erschließung der hier – im Anschluss an Serafini (2011) und Bucher (2011) – als multimodal bezeichneten Texte im Wesentlichen solche kognitiven Lesestrategien vermittelt, die auch zur Steigerung des Textverständnisses konventioneller, linear strukturierter Texte empfohlen werden. Comics als eher printbasierte (alte) Variante dieser Kommunikationsform eignen sich hervorragend, um auf die Spezifik des Lesens Text-Bild-

kombinierender digitaler Medien vorzubereiten, die Antizipation von Text und Bild zu fördern; ihr starkes emotionales Wirkungspotenzial verlangt zudem nach einer performativen Umsetzung.

Beim Format der Reading Panels handelt es sich nun um eine szenische Lesung von Comics. Als kommerzielles Format zur Präsentation von Comic-Neuerscheinungen entwickelt, bietet diese Performanz von Comics bisher nicht erkanntes didaktisches Potential – weit über (lese-)motivatorische Aspekte hinaus. Neben dem Ausbau intermedialer Rezeptionskompetenzen ist eine mediale Reflexionsfähigkeit vonnöten, die sich in einer produktiven Integration verschiedener medialer Elemente äußert. So bedarf es der Bildung einer Kleingruppe, die in verteilten Rollen liest, einer Auswahl an Bildfolgen aus dem Comic, die an die Wand projiziert werden und die Lesung begleiten, sowie der Unterstützung durch eine passende und zugleich abwechslungsreiche Sound- und Lichtkulisse. Gegenüber einer klassischen Buchpräsentation bzw. -lesung bietet diese performative Praxis deutlich mehr Differenzierungsmöglichkeiten für heterogene Lerngruppen. Das Format der Reading Panels soll daher im folgenden Beitrag exemplarisch in Hinblick auf eine mögliche theoretische Neubewertung des Verhältnisses von Lesen und Inszenieren im Bereich multimodaler Texte und unterrichtspraktischer Realisierungen reflektiert werden.

1. Theoretische Grundlagen

1.1 Implizite und mentale Inszenierung eines Bild-Text-Verbundes

Die Arbeit an einer szenischen Lesung setzt nicht erst *nach* der Lektüre des Comics ein. Aus der Perspektive der Inszenierung kann ein Gegensatz zwischen Lesen und Performanz kaum ausgemacht werden, daher sollen im Folgenden *vor* der Frage nach der »eigentlichen« Inszenierung im Unterricht die durch Text und Bild vorgegebenen (= implizite Inszenierung) und die durch die Rezipientin bzw. den Rezipienten geschaffenen Lesemodalitäten (= mentale Inszenierung) in den Blick genommen werden.

Auf den ersten Blick scheint eine Comic-Aufführung eine Leichtigkeit zu sein, da aufgrund der Bilder quasi ein performativer Gegenstand vorliegt – die Inszenierung wird bereits durch den Gegenstand selbst vorgegeben (= implizite Inszenierung). Die Erkenntnisse der visual literacy-Forschung (vgl. u. a. Dehn 2008) lassen die damit verbundene Vorstellung, Bilder ließen zu wenig Raum für eine mentale Inszenierung, jedoch nicht zu. Auch der Gedanke, dass Text-Bild-Kombinationen leichter zu lesen sind als schriftsprachliche Texte, ist ein wirkungsmächtiges und lektürelenkendes (Vor-)Urteil.

So attestieren Schülerinnen und Schüler in der vierten bis sechsten Jahrgangsstufe Bildern zwar einerseits eine positive Wirkung im Bereich Kognition und Motivation, andererseits betrachten sie die Bilder nur kurz und integrieren diese nicht geregelt in den Leseprozess (vgl. Kist 2016, S. 379). Diese kleine Umfrage zu erzähltextbegleitenden Bildern deutet bereits an, dass Schülerinnen und Schüler (sowie

oftmals auch Lehrende) Bildern oft wenig imaginatives Potential zugestehen und zu wenig darüber wissen, was Bild-Text-Kombinationen leisten und wie diese erleben und erarbeitet werden können.

Die Besonderheit des Lesens (und Sehens) multimodaler Texte gegenüber dem konventionellen Textverstehen besteht nun vor allem darin, dass die Rezeptionsoberfläche nicht ausschließlich durch die sequentielle Ordnung der Zeichen hergestellt, sondern parallel dazu räumlich konstruiert werden muss (vgl. Bucher 2011). So ergeben sich in multimodalen Texten aus der Kombination von Schrift und Bild Leerstellen, Mehrdeutigkeiten und/oder Divergenzen innerhalb bzw. zwischen Text und Bild, in denen der Verstehensprozess eine subjektive Ordnung durch die RezipientInnen zwingend impliziert. Im Vergleich zu schriftlich-kontinuierlichen Texten setzt dies Erfordernisse einer komplexen mentalen Inszenierung aus Text- und Bildeinheiten voraus, in deren Rahmen Bedeutungskonstruktionen von Rezipientin bzw. Rezipient anders und (z. T. noch stärker eigenverantwortlich) gesteuert werden müssen.

Im Folgenden möchte ich dies 1. anhand möglicher Bildrezeptionsprozesse zu Comics und 2. in Hinblick auf deren (sprachliche) Übertragung bzw. Performanz kurz näher ausführen.

Zum ersten Punkt: Die dynamische Text-Bild-Repräsentation in Comics bedingt Blickmuster, die die Offenheit der Semantik des Bildes und des Textes berücksichtigen – im Zusammenspiel eröffnen sich somit andere »Leerstellen« (Iser 1976) als in Schrifttexten. Um die Bildfolgen des Comics zu verstehen, müssen Leserinnen und Leser außerdem narrative Bezüge zwischen den Einzelbildern herstellen und Leerstellen im freien Raum dazwischen füllen können. Diese Bezüge, die eine kontinuierliche Abfolge von Ereignissen signalisieren, werden dadurch sichtbar, dass bestimmte Elemente wie Figuren, Gegenstände oder Räume immer wieder auftauchen (vgl. Staiger 2012, S. 47). Dies setzt besondere Rezeptionserfahrungen voraus (vgl. auch Abraham 2014, S. 102), speziell dann, wenn in der Rezeption der Bilder neben dem Sichtbaren des *pictures* auch das Nichtsichtbare des *images* (die Vorstellung bzw. Imagination) entscheidend zum Verstehen beiträgt (vgl. Dehn 2008). Dann kann das Verstehen der Bilder einen ebenso komplexen Prozess wie das Textverstehen darstellen (vgl. Uhlig 2014, S. 16).

Zum einen ist in Hinblick auf die mentale Inszenierung der Bilder des Comics davon auszugehen, dass es möglicherweise nicht immer Referenzen im ikonischen Gedächtnis gibt, zum anderen geben comicspezifische Zeichen jedoch bereits stark eine implizite Inszenierung vor. So müssen Schrift und Bild(-folgen) individuell imaginiert, gleichzeitig aber auch Piktogramme, Typographien, Konturlinien von Denk- und Sprechblasen sowie die Anordnung und Umrandung der einzelnen Panels enkodiert werden (vgl. Führer 2016). Des Weiteren sind postmodernen Comics polyvalente Seh- und Leseangebote eingeschrieben, die aufgrund individueller Bild-Text-Begegnungsstrategien unterschiedliche mentale Inszenierungen ermöglichen.

Der zweite Aspekt multimodalen Verstehens betrifft die sprachliche Performanz von Text und Bild. Comics müssen neben der Integration und Konstruktion kogni-

tiv-sprachlicher Bestände in ein Situationsmodell¹ (vgl. van Dijk/Kintsch 1983) auch visuelle Bilder berücksichtigen, die zunächst in die beschriebenen mentalen Bilder und dann in Sprache umgesetzt werden (vgl. Klemm/Stöckl 2011). Aufgrund der multimodalen Oberfläche des Comics – speziell der Interdependenzen zwischen Text und Bild – sind in der mentalen Inszenierung gegebenenfalls Unbestimmtheiten des Textes *und* Unbestimmtheiten des Bildes zu bewältigen, die in ein Situationsmodell integriert werden müssen, das gleichzeitig auch intermodale Relationen einbezieht. Dies kann dem Rezipienten bzw. der Rezipientin abverlangen, Inkonsistenzen und Unsicherheiten stärker heuristisch »auszuhalten« und mental im Lektüreprozess auszubalancieren, da auf den »Polen einer Skala von je unterschiedlich proportionierten Mischverhältnissen des Diskursiven (z. B. in Form von Begriffen) und des Ikonischen (z. B. präattentative Bildverarbeitung) auszugehen ist« (Krämer 2011, S. 95). Schon allein aufgrund dieser Übergänge und der Angewiesenheit von Schrift und Bild aufeinander (vgl. auch Abraham/Sowa 2016, S. 20 ff.; Krautz 2016, S. 739) sind performative (Anschluss-)Handlungen zu multimodalen Texten wie Comics besonders sprachsensibel zu gestalten.

Diese theoretischen Überlegungen verdeutlichen, dass die mentale Inszenierung multimodaler Texte aufgrund der notwendigen Hierarchisierungsleistungen in einem Text- und Bildarrangement stark durch die Kontexte und Selektionen des Lesers bzw. der Leserin bestimmt wird und bereits mit vielfältigen Wertungsprozessen einhergeht (vgl. Führer/Lang 2017), für die im Unterricht jedoch bisher kaum entsprechendes didaktisches Handlungswissen zur Verfügung steht. Die Performanz dieser Verstehensleistungen in Form einer Comiclesung bietet hier die Möglichkeit, die mentale Inszenierung der ComicrezipientInnen und die implizite Inszenierung des Gegenstandes miteinander zu korrelieren und transparent zu machen.

1.2 Performative Inszenierung eines Bild-Text-Verbundes

In Hinblick auf das, was man als die »eigentliche Inszenierung« bezeichnen würde, nämlich in diesem Fall die szenische Lesung des Comics, besteht für die Rezipientin bzw. den Rezipienten u. a. die Schwierigkeit, eine Vorstellung von einer möglichen Inszenierungspraxis des Comics zu entwickeln. So müssen sie die eingeschriebene Inszenierung des Comics erst erlesen, was eine besondere Herausforderung darstellt, da – im Gegensatz zum klassischen Drama – hier kein Rückgriff auf vorhandene Inszenierungserfahrungen möglich ist. Die Bildung von Kleingruppen durch die Schülerinnen und Schüler, die gemeinsam ein Lesungskonzept entwickeln und jeweils einzelne Figuren des Comics zum Leben erwecken, bietet hier die Möglichkeit, sich gegenseitig in möglichen Inszenierungsentwürfen anzunähern. Zudem

1 Der Begriff meint hier das mentale Modell, das in der Theorie des Textverstehens nach van Dijk/Kintsch 1983 als eine substanziell mit Vorwissen angereicherte, reichhaltige Repräsentation eines Textes bezeichnet wird.

können die oben beschriebenen bild- und textsprachlichen Unbestimmtheiten des Comics explizit gemacht werden. Die daraus entstehende Spannung der von den Gruppenmitgliedern unterschiedlich imaginierten Inszenierungen mündet dann in einen gemeinsamen Inszenierungsprozess, an dessen Ende nicht die 1:1-Umsetzung der mentalen Inszenierungen, sondern im Ergebnis die gegenseitigen Annäherungen der verschiedenen Inszenierungsgrößen (Comic, Lesungsgruppe, räumliche und technische Voraussetzungen, konzeptuelle Vorgaben usw.) stehen.

Die Comicslesung kann Leseförderung, literarisches Lernen und performative Kompetenzbildung integrativ zusammenführen: Aufgrund des mehrmaligen Lesens und Betrachtens des Comic können hierarchieniedrige Fertigkeiten (wie Leseflüssigkeit) gefördert werden. Die Sprechblasen sind hier in besonderer Weise zu erwähnen, da sich die Textmenge in einer Sprechblase meistens auf ein bis zwei Sätze beschränkt, die Sätze in der Regel wenig komplex und eher an mündlicher Sprache orientiert sind. Darüber hinaus kann das Bild beim Erlesen des Textes hilfreich sein, indem es die geschriebene Sprache sichtbar in einen Kontext einordnet. Die gemeinsame Bild-Text-reflektierende Erarbeitung ermöglicht ein literarästhetisches Verstehen und die stimmliche und atmosphärische Performance ergründet die »Inszeniertheit« des Comics spielerisch. Multimodale Texte können neben einem solchen spielorientierten Schwerpunkt auch mit einem handlungs- und produktionsorientierten sowie analytischen Fokus inszeniert werden. Diese weiteren performancesdidaktischen Potentiale sollen im Folgenden nur kurz am Beispiel des Comics angedeutet werden.

Die Verankerung der Lesung im theaterpädagogischen Ansatz stellt die implizite Inszenierung in den Fokus. Ziel ist eine »Interpretation des Textes durch die Handlungen der Schüler(innen), die sich dabei eigene Handlungen bewusst machen können« (Scheller 2002, S. 22). Es kommt hier darauf an, Wissen, Erlebnisse, Phantasien und Gefühle zu aktivieren und sich in Figuren einzufühlen (vgl. Lösener 2015, S. 308). In Hinblick auf die Erarbeitung einer stimmlich und atmosphärisch kohärenten Comicslesung ist dies zum Beispiel durch das Entwickeln von Rollenbiographien oder auch in Form von Standbildern möglich.

In produktionsorientierter Perspektive stellt die implizite Inszenierung des multimodalen Textes nur eine Partitur dar, die mittels produktiver Schreibaufgaben (Weiterzeichnen, Veränderung und Ergänzung von Sprechblasen und Erzählkästen, sprachliche Füllung textloser Panels etc.) erst noch erarbeitet wird. Somit rückt die produktive Rezeption in den Vordergrund, die sich auch jenseits und abhängig vom Text-Bild-Verbund vollziehen kann und die mentale Inszenierung ins Zentrum der Auseinandersetzung rückt.

In analytischer Dimension wird dem genauen Lesen des Comics ein starker Eigenwert zuerkannt, zum Beispiel indem Untertexte in Form von Comic-Scripts (Beschreibung der Dialoge, Figuren, Orte, Handlungen etc. des Comics, die der Zeichner bzw. die Zeichnerin normalerweise bei der grafischen Umsetzung zum fertigen Comic verwendet) in Korrelation zum Originalcomic gesetzt werden, um einen systemischen Leseprozess zu befördern, der über einen bloßen spielerischen Nachvollzug hinausgeht.

2. Unterrichtspraktische Überlegungen zu Reading Panels

2.1 Intentionen: Passung von Zielen und Vorgaben zur Comiclesung

Der Ablauf für die Leseinszenierung eines Comics ist in Abhängigkeit von Lerngruppe, dem konkreten Gegenstand und dem Unterrichtsziel unterschiedlich zu gestalten.

So kann sie 1. im Rahmen literarästhetischen Lernens, 2. als Instrument der Lese- und Bildkompetenzförderung oder 3. zur spielerischen Auseinandersetzung mit der spezifischen Materialität von Texten und Bildern eingesetzt werden. Die Inszenierungsaspekte stehen dann in engem Zusammenhang mit diesen drei Schwerpunkten:

- Im ersten Fall können die Schülerinnen und Schüler selbst Schlüsselsequenzen auswählen, auch die »Enge« der Interpretation ist hier sicher offener zu gestalten: nicht jedes Panel aus der Sequenz muss projiziert werden, die Verteilung der zu sprechenden Rollen ist ebenso eigenständig und frei zu gestalten wie die Präzision in der Textwiedergabe. Im Rahmen literarischen Lernens ergibt es hier auch Sinn, atmosphärische Elemente wie Musik und Licht stärker einzubeziehen, da sich aus der Kenntnis des Comics seitens des Publikums verschiedene Anschlussmöglichkeiten der Reflexion bieten.
- Im zweiten Fall ist es besonders in Hinblick auf die Förderung hierarchieniedriger Fertigkeiten wie Leseflüssigkeit, Entschlüsselung der Zeichensprache und Bildeinstellungen des Comics sowie das Verständnis des Bild-Text-Zusammenspiels etc. wichtig, möglichst nah am Original zu bleiben, um sich auf die basalen technischen Fertigkeiten (wie Erlesen des Textes) zu konzentrieren. Auch sollten hier die zu projizierenden Sequenzen genau vorgegeben werden, um einerseits nicht zu überfordern und andererseits zur weiteren (vollständigen) Lektüre einzuladen. In der Ausgestaltung sollte sich auf eine stimmliche Interpretation beschränkt werden. Auch ist es ratsam, hier bereits Rollenvorgaben zu machen, um tatsächlich die Möglichkeit eines Verstehens der Vorlage zu geben.
- Im dritten Fall kann je nach Fähigkeiten und Interessenlage der Lerngruppe ein Fokus auf die stimmliche und musikalische Ausgestaltung und/oder Licht- und Soundkulisse gelegt werden, weshalb es in Hinblick auf die Einbindung des Publikums hier sinnvoll ist, in den Vorgaben zum Gegenstand eng zu sein. Diese starke inhaltliche Begrenzung ermöglicht im Anschluss eine intensivere Reflexion der Materialität von Text und Bild durch den Vergleich der verschiedenen Inszenierungen.²

2 Beispiele für Comiclesungen im Internet (zur Erarbeitung des Ablaufs mit Schülern geeignet): <https://www.youtube.com/watch?v=LhJFcauYm6A> (Comiclesung weitestgehend textloser Passagen), <https://www.youtube.com/watch?v=KDQ4PZnjMSY> (Comiclesung mit Text) [Zugriff: 1.7.2017].

2.2 Realisierungsaspekte: Comicauswahl sowie Bild-, Licht- und Soundgestaltung

In Hinblick auf die Auswahl des Comics sind die beschriebenen Förderschwerpunkte nicht aus dem Blick zu verlieren, auch wenn sie sicher miteinander verzahnt werden können. Im Rahmen literarästhetischen Lernens scheint es sinnvoll, postmoderne Comics oder Graphic Novels in den Blick zu nehmen, die Leerstellen in und zwischen Schrift und Bild, Mehrdeutigkeiten und/oder Divergenzen innerhalb bzw. zwischen Text und Bild in besonderer Weise aufweisen. Hinsichtlich der Leseförderung sollte der Anteil an Verstehensherausforderungen dagegen relativ gering gehalten sein, sodass auch populäre Comicreihen hier zum weiteren Lesen und Betrachten motivieren können. In Hinblick auf den spielorientierten Ansatz sind fantastische Inhalte ergiebig, da sie Spielraum für die inszenatorische Umsetzung bieten. Für alle zu lesenden Comics gleichermaßen gilt, dass sie möglichst verschiedene Sprecherrollen und relativ wenig Erzählkästen aufweisen sollten, um eine abwechslungsreiche Lesung gestalten zu können. Spannende und/oder lustige Comics sind in Hinblick auf die Unterhaltung des Publikums besonders zielführend.

Zum technischen Umgang mit den Inszenierungselementen Bild, Licht und Sound ist eine funktionale, einfache Vorgehensweise anzustreben: In Hinblick auf die Bilder ist eine Vorgabe der zu lesenden Bilder insofern sinnvoll, als bereits im Vorfeld die einzelnen Bilder jeweils als Projektion gescannt und ausgeschnitten werden können, um sie dann mit dem Beamer an die Wand zu projizieren. Die Lesenden sitzen dann im Halbkreis seitlich vor der Projektion, sodass sie die Aufblendungen sehen und zugleich zum Publikum (zentral vor der Präsentation) sprechen können, wobei eine bzw. einer der Lesenden auch für das »Weiterklicken« zuständig ist.

Des Weiteren gibt es in der Aufgabenverteilung eine Geräusche-Zuständige bzw. einen Geräusche-Zuständigen, eventuell eine bzw. einen für Musik und Licht. Geräusche können mit einfachen Mitteln analog erzeugt werden; es ist aber auch möglich, die mobilen Endgeräte der Schülerinnen und Schüler hier zum Einsatz zu bringen. Die Geräusche sollten sich dabei nicht nur auf »echte« bzw. in der Geschichte hörbare Geräusche beziehen, sondern auch für die Stimmung eingesetzt werden. Insgesamt sollte der Sound jedoch nur sparsam eingesetzt werden, um Bilder und Texte wirken zu lassen. Besonders sinnvoll sind Geräusche dann, wenn textlose Bilder erscheinen, hier können zum Beispiel im Vorfeld auch Geräusche zu Themenfeldern des Comics erarbeitet werden. Speziell zur Darstellung von Atmosphären und Stimmungen oder als Überleitung zwischen zwei Panels ist sogar Musik integrierbar, die entweder in vorheriger Absprache über ein Mischpult (falls die Lesung im größeren Rahmen stattfinden soll) oder unter Nutzung von Smartphones etc. (Lesung im Klassenverband) eingespielt wird.³

3 In der Primarstufe ist für die Erzeugung des Sounds sicher auch die Nutzung eines Orffschen Instrumentariums möglich.

3. Resümee

Anhand des Formats der Reading Panels⁴ konnten für einen »konventionellen« multimodalen Text Ressourcen der integrativen Lernziel- und Lernerendifferenzierung im performativen Umgang mit Text-Bild-Medien aufgezeigt werden. In Hinblick auf die Erkenntnisse der Kognitionspsychologie, dass Lernen mit Hörtext und Bildern oftmals dem Lernen mit Lesetext und Bildern überlegen ist (vgl. Kürschner/Schnotz 2007, S. 61) und Hörerinnen und Hörer bei der Konstruktion visuell-räumlicher Repräsentationen bessere Lernleistungen als Leserinnen und Leser erbringen (vgl. ebd., S. 63), erscheinen derartige performativen Praktiken, in denen aus Text und Bild ein Hörtext entwickelt werden muss, einer intensiveren Betrachtung in Hinblick auf Sprach- und Literalitätslernen sowie literarischem Lernen würdig.

Literatur

- ABRAHAM, ULF (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: *OBST* 84, S. 99–114.
- ABRAHAM, ULF; SOWA, HUBERT (2016): *Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele*. Seelze: Klett/Kallmeyer (= Praxis Deutsch).
- BUCHER, HANS-JÜRGEN (2011): Multimodales Verstehen oder Rezeption als Interaktion. Theoretische und empirische Grundlagen einer systematischen Analyse der Multimodalität. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 123–156.
- DEHN, MECHTHILD (2008): Unsichtbare Bilder: Visual literacy als Aufgabe des Deutschunterrichts? In: Plath, Monika; Mannhaupt, Gerd (Hg.): *Kinder- Lesen – Literatur: Analysen – Modelle – Konzepte*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 1–32.
- FÜHRER, CAROLIN (2016): Emotionen in DDR-Geschichtscomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In: Dies. (Hg.): *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 311–326.
- FÜHRER, CAROLIN; LANG, DIANE (2017): Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und reflektieren. In: *Die Grundschulzeitschrift* 301, S. 32–36.
- ISER, WOLFGANG (1976): *Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung*. München: Fink.
- KIST, MAGDALENA (2016): »Geschichten mit Bildern sind nur was für kleine Kinder.« Einstellungen von Schüler_innen in Bezug auf erzähltextbegleitende Bilder in Deutschlehrwerken. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen (Hg.): *Im Bildungsfokus: Bilderbuchrezeptionsforschung*. Trier: WVT (= KOLA Bd. 15), S. 371–387.
- KLEMM, MICHAEL; STÖCKL, HARTMUT (2011): »Bildlinguistik«- Standortbestimmung, Überblick, Forschungsdesiderate. In: Diekmannshenke, Hajo; Klemm, Michael; Stöckl, Hartmut (Hg.): *Bildlinguistik. Theorie – Methoden – Fallbeispiele*. Berlin: Erich Schmidt, S. 7–18.
- KRAUTZ, JOCHEN (2016): Bild, Bildung und Sprache im Kunstunterricht. Theorie und Didaktik des kunstpädagogischen Bildgesprächs. In: *Pädagogische Rundschau* 70 (6), S. 733–752.

4 Ich danke dem Kollegium des Evangelischen Kreuzgymnasiums Dresden für die Möglichkeit, das Format in Klassen der Jahrgangsstufe 8 praktisch zu erproben. Caroline R. Wittig danke ich für die kritischen Kommentare zum vorliegenden Beitrag.

- KRÄMER, SYBILLE (2011): Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über »Blickakte«. In: Schwarte, Ludger (Hg.): *Bild-Performanz*. München: Wilhelm Fink, S. 63–90.
- KÜRSCHNER, CHRISTIAN; SCHNOTZ, WOLFGANG (2007): Konstruktion mentaler Repräsentationen bei der Verarbeitung von Text und Bildern. In: *Unterrichtswissenschaft* 35 (1), S. 48–67.
- LÖSENER, HANS (2015): Konzepte der Dramendidaktik. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. 4., korrigierte Auflage. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 297–318.
- SCHELLER, INGO (2002): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- SERAFINI, FRANK (2011): Expanding Perspectives for Comprehending Visual Images in Multimodal Texts. In: *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 54 (5), S. 342–350.
- STAIGER, MICHAEL (2012): Bilder erzählen. Zum Umgang mit visueller Narrativität im Deutschunterricht. In: Oomen-Welke, Ingelore; Staiger, Michael (Hg.): *Bilder in Medien, Kunst, Literatur, Sprache, Didaktik. Festschrift für Adalbert Wichert*. Freiburg i. Br.: Fillibach bei Klett, S. 41–52.
- UHLIG, BETTINA (2014): »Ich sehe etwas, was du nicht siehst.« Bildsehen und Bildimagination bei der Betrachtung von Bilderbüchern. In: Scherer, Gabriela; Volz, Steffen; Wiprächtiger-Geppert, Maja (Hg.): *Bilderbuch und literar-ästhetische Bildung. Aktuelle Forschungsperspektiven*. Trier: Wissenschaftlicher Verlag Trier, S. 9–22.
- VAN DIJK, TEUN; KINTSCH, WALTER (1983): *Strategies of Discourse Comprehension*. New York: Academic Press.

Julia Malle

Performing Gender im Deutschunterricht

Ein Unterrichtsmodell

Der Beitrag fragt nach dem Nutzen theaterdidaktischer Methoden zur Entwicklung von Gender-sensibilität. Im Zentrum steht das theatrale Spiel, dessen verschiedene Ebenen im Deutschunterricht oftmals wenig behandelt werden. So liegen Schwerpunkte im beschriebenen Unterrichtsmodell auf Gestik, Wahrnehmung, Stimme, Szene und Rolle.

Aufgrund eigener Erfahrung wurde evident, dass das theatrale Spiel im Deutschunterricht gut vorbereitet werden muss, da Kenntnisse über die verschiedenen Aufführungspraktiken des Theaters auf Schüler_innenseite nicht vorausgesetzt werden können. Gerade handlungs- und produktionsorientierte Konzepte, wie etwa die szenische Interpretation oder das szenische Spiel (vgl. u. a. Scheller 2010), bedürfen einer guten Einübung, haben Schüler_innen doch tendenziell Schwierigkeiten im Modellieren von Rollen und Szenen. Wichtig dabei scheint, Formen szenischen Spielens, im Sinne der Progression, in ein großes Ganzes einzubetten und dafür ausreichend Zeit zur Verfügung zu stellen. Dies zeigt etwa Gabriele Paule für die Deutschdidaktik, indem sie sich mit dem Theater als Ort spezifisch ästhetischer Bil-

JULIA MALLE, Germanistin und Romanistin; seit 2012 Lehrerin an der AHS Rahlgasse; seit 2015 Universitätsassistentin (prae doc) am Institut für Germanistik Wien (Bereich Fachdidaktik); seit 2016: Fellow an der Vienna Doctoral Academy »Theory & Methodology in the Humanities«.

E-Mail: julia.malle@univie.ac.at

dung und seinem Nutzen für den Deutschunterricht befasst; ein Ort, an dem Wahrnehmung und Reflexion des Wahrgenommenen für zentral erachtet werden (vgl. Paule 2009). Aus diesem Grund lohnt es, die Lernenden schrittweise mit den Ebenen von Theatralität vertraut zu machen. Erika Fischer-Lichte differenziert bezogen auf Theatralität vier Aspekte, die hinsichtlich einer performativen Literaturdidaktik (vgl. Krammer/Malle 2017) zu schärfen wären: Inszenierung, Performance, Korporalität und Wahrnehmung (vgl. Fischer-Lichte 1998, S. 86). Speist sich die Aufführung aus der Kopräsenz von Zuseher_innen und Akteur_innen, geht es bei der Inszenierung immer auch um semiotische Komponenten, die im Zusammenhang mit Geschlechterbildern brisant werden. Daher ist es notwendig, das Spiel mit Sprache und Körper sowie daraus hervorgebrachte Handlungen wie Haltungen zu reflektieren. Methoden wie das Bauen von Standbildern oder szenische Interpretationen vereinigen oben genannte Aspekte und unterstützen theatrales Lernen in besonderer Weise.

Im Folgenden sollen leicht durchführbare Übungen vorgestellt werden, die das Thema Gender mittels performativer Methoden ins Zentrum stellen. Dabei ist zunächst eine Dramatisierung von geschlechtlicher Identität im Sinne eines strategischen Essentialismus wichtig. Das Theater ist nämlich kein geschlechtsloser, sondern ein in besonderem Maße vergeschlechtlichter Raum. Im Fokus stehen dabei Wahrnehmung, Stimme, Rollen und Szenen. Sie dienen als Vorbereitung auf die Beschäftigung mit Goethes *Faust I*, die am Ende dieses Unterrichtsmodells steht.

1. Meine Geste – deine Geste

Als Einstieg in einen gender- und identitätsorientierten Deutschunterricht lohnt eine Übung, die auf Wahrnehmung fokussiert: Die Schüler_innen werden gebeten, eine Geste auszuführen, die sie ihrer Ansicht nach gut beschreibt. In einem zweiten Schritt wird die Situation umgedreht, indem die Lernenden ihr jeweiliges Gegenüber in Form einer Geste darstellen. Dies sollte jedoch nur durchgeführt werden, wenn die Atmosphäre von Vertrauen gekennzeichnet ist und keine aktuellen Konflikte zu verhandeln sind. Lehrende erhalten hier nebenbei Aufschluss bezüglich geschlechtsspezifisch markierter Gesten auf Schüler_innenseite. Dennoch sollte noch nicht unbedingt über Geschlechterstereotype, die sich durch die Gestik ergeben, reflektiert werden. Zum einen stehen hier Schüler_innen als Personen im Zentrum. Es könnte weiters der schale Beigeschmack bleiben, dass Lehrende festlegen, welche Geste als männlich oder weiblich gilt. Zum anderen besteht die Gefahr, dass Stereotype fest- und fortgeschrieben werden. Dennoch wäre es eine Überlegung wert, mit Einverständnis der Schüler_innen die Übung zu filmen, um am Ende der Unterrichtseinheit körperliche Selbstrepräsentation(en) zu analysieren. Als Anschlusskommunikation empfiehlt sich – ganz im Sinne eines konstruktivistischen Weltbildes – eine Diskussion zu Selbst- und Fremdbild bzw. Eigen- und Fremdwahrnehmung, die ja oftmals auseinandergehen.

2. Wahrnehmung: Statuen bauen

In einem nächsten Schritt soll Wahrnehmung intensiviert werden. Dazu wird eine Übung vorgeschlagen, auf die später – im Zusammenhang mit der Literatur – zurückgegriffen wird. Das Statuentheater ist eine auf Augusto Boal (1989, S. 55) zurückgehende Methode, die in unserem Kontext bedeutsam ist, weil Figurenkonstellationen und damit verbundene Geschlechtsspezifika sichtbar gemacht und wahrgenommen werden können. An dieser Stelle soll jedoch (noch) nicht das potentiell am Ende stehende demokratische Aushandeln über Haltungen zwischen den Figuren fokussiert, sondern zunächst inkorporierte Macht und Ohnmacht am eigenen Körper wahrgenommen werden.

In kleineren Gruppen (etwa fünf Schüler_innen) werden zu von einem von der Lehrperson vorgegebenen Thema Bilder bzw. Statuen modelliert. Ein Thema, das sich in Geschlechterkontexten anböte, wäre etwa die Visualisierung einer Macht-Ohnmachts-Beziehung. Beispielsweise könnte die Ausgangssituation folgende sein:

Eine junge, arbeitslose Frau auf Jobsuche sitzt einem arroganten älteren Firmenchef beim Einstellungsgespräch gegenüber.

Dazu werden pro Gruppe drei Bildhauer_innen bestimmt, deren Aufgabe es ist, die zwei anderen Gruppenmitglieder in eine bestimmte Position zu bringen. Die Bildhauer_innen modellieren die Figuren ihren Vorstellungen entsprechend. Diese wiederum müssen sich den Ideen der Bildhauer_innen fügen und sich dadurch passiv verhalten. Wichtig ist es dabei, die Bildhauer_innen darauf hinzuweisen, insbesondere auf Details in ihrer Realisierung zu achten und körpersprachliche Aspekte wie Gestik, Mimik, Haltung nicht außer Acht zu lassen. Die Gruppen haben jeweils zehn Minuten Zeit, ihr Bild zu vollenden. Anschließend verbleiben sie einige Minuten in der Position. Aufgabe der Lernenden ist es nun – ohne Wertungen – ihre Wahrnehmung über das Dargestellte zu schildern. Wie ist die Beziehung zueinander dargestellt? Welche körpersprachlichen Haltungen fallen auf? Wie werden Macht und Ohnmacht dargestellt? Welche Differenzen fallen zwischen den unterschiedlichen Realisationen der Statuen ins Auge? Wie wird Geschlecht inszeniert? Im Sinne der Anschlusskommunikation wird vorgeschlagen, im Plenum zu diskutieren, wie sich Figuren fühlen, wenn sie ohne Mitsprache von außen in ein bestimmtes Bild gedrängt respektive geformt werden. Macht und Ohnmacht werden dabei doppelt bedeutsam. Einerseits auf inhaltlicher Ebene durch das vorgegebene Thema, andererseits in ihrer künstlerischen Umsetzung. Ziel ist es, in besonderer Anschaulichkeit Klarheit darüber zu gewinnen, wie Machtdiskurse funktionieren und wie gesellschaftliche Mechanismen wirken. Um der grundsätzlichen Offenheit des Statuentheaters Rechnung zu tragen, sollten in Form von Anschlusskommunikationen unbedingt Handlungsperspektiven aufgezeigt werden, die thematisieren, welche alternativen Formen der Darstellung möglich wären. Denkbar wäre auch das kollektive Errichten einer alternativen Statue unter Einbezug aller.

3. Stimme – Stimmung

Neben dem Bewusstwerden für die Wichtigkeit körpersprachlicher Elemente in performativen Kontexten ist es notwendig zu betonen, dass vor allem die Stimme in theatralen Modi der Darstellung eine Rolle spielt, wird sie doch auch genutzt, um Geschlecht zu inszenieren. Die Gelegenheit, Emotionen, die oftmals Geschlechtern zugeschrieben werden, darzustellen und gleichzeitig die Stimme zu trainieren, bietet folgende Aktivität: Die Schüler_innen werden zunächst in kleinere Gruppen (etwa fünf Personen) eingeteilt, die jeweils eine Stimmung genannt bekommen. Dies können Eigenschaften sein, die in besonderer Weise geschlechtlich markiert sind. Als Beispiele hierfür seien genannt: einfühlsam, traurig, dominant, aggressiv, zurückhaltend, verträumt ... Die Liste ist beliebig erweiterbar. Die Gruppenmitglieder erhalten nun die Aufgabe, diese Eigenschaften mittels eines Satzes auszudrücken, der in keiner Weise mit dem Gefühl konnotiert ist.

Mögliche Sätze:

- Ich freu mich schon seit Wochen auf die Party. (traurig)
- Kein Wunder, dass du schon wieder Mist gebaut hast. (einfühlsam)
- Ich kann dich gut verstehen, lass uns darüber reden. (dominant)
- Das Bildungsbudget ist seit Jahren nicht mehr gestiegen; ein bodenloser Skandal. (verträumt)
- Ich möchte als Erste/r auf die Bühne. (zurückhaltend)
- Kann ich dir etwas Gutes tun? (aggressiv)

Nun soll den Gruppen in einer kurzen Vorbereitungszeit folgende Aufgabe gestellt werden: »*Sprecht gemeinsam folgenden Satz in der in Klammer angegebenen Stimmung.*« Die jeweils anderen Gruppen raten, welches Gefühl hinter den Sätzen steckt.

Dies erfordert neben der Gleichzeitigkeit des Sprechens auch eine kurze Reflexion, wie das von ihnen auszusprechende Gefühl sprachlich transformiert werden soll. Hier wird es auch von Interesse sein, auf die Intonation der Schüler_innen zu achten. Wo sind Schwierigkeiten zu verorten? Wie oder wo wird parodiert? Sind geschlechtsspezifische Unterschiede zu erkennen? Die Frage, ob bestimmten Eigenschaften ein Geschlecht zugeschrieben wird, ließe sich an diese Übung in idealer Weise anschließen.

4. Von der Rolle zur Szene

Im weiteren Verlauf soll an Rollen gearbeitet werden. Dazu ziehen Schüler_innen jeweils eine Rolle (z. B. *Ärztin, Obdachloser, Installateurin, Friseur, Königin* etc.).

Die ganze Gruppe bildet einen Kreis. Einer nähert sich einem anderen in seiner Rolle als Polizistin, Punkerin, Königin ... Der andere reagiert in seiner Rolle als Mutter, Dompteur, BusfahrerIn ... Es entwickelt sich eine kurze Szene, die sich sofort wieder auflöst. Dann gibt es andere Begegnungen; die ganze Gruppe bleibt in Bewegung. (Müller/Schafhausen 2004, S. 52)

Anschließend soll reflektiert werden, ob man sich in den Rollen wohlfühlte, was einer Änderung bedarf oder was geschlechtsspezifisch darzustellen schwerfiel.

Um Rollen ausführlicher zu gestalten, stellen die Schüler_innen darauf folgend in kleinen Szenen verschiedene Rollen vor, die wieder durch Rollenkarten zugeteilt werden. Die Lernenden werden gebeten, darüber nachzudenken, welche Haltung die Figur einnehmen könnte (aufrecht, gekrümmt, selbstbewusst ...). Wie würde sie sitzen? Wie könnten Bewegungen aussehen? Wie ist ihr Gang? Wie und in welcher Lautstärke spricht sie? Hat sie einen Akzent? Für die Erarbeitung der Miniszene schließen sich jeweils zwei oder drei Rollen zusammen, die kollektiv über Grund des Treffens und Ort nachdenken, eine kleine Story erfinden und diese proben. Anschließend wird die Figur in einer Art Miniszene präsentiert (vgl. Müller/Schafhausen 2004, S. 53). Die gerade nicht spielenden Schüler_innen machen Anmerkungen zu ihren Beobachtungen und weiteren Details, die ihnen zur Ausgestaltung der Rollen noch in den Sinn kommen, insbesondere bezogen auf die Kategorie Geschlecht.

5. Szenisches Spiel – Faust meets Margarethe

Zum Abschluss steht die Szene aus *Faust I* im Zentrum, in der sich Gretchen und Faust zum ersten Mal begegnen und die insbesondere bezogen auf Vorstellungen von Geschlecht aufschlussreich ist. Zum einen wird deutlich, dass Margarethe im Vergleich zu Faust auch quantitativ kaum eine Stimme hat und sie sich in den wenigen Worten, die ihr zugeschrieben werden, gegen die Avancen des deutlich älteren Mannes wehrt. Evident wird auch der Zusammenhang von Macht, Sprechen und struktureller Gewalt. Hier kommt demnach – auch im Sinne eines intersektionalen Ansatzes – eine zweite Kategorie hinzu, die differenzwirksam ist: Alter. In den zahlreichen Faust-Inszenierungen zeigt sich dieses hierarchische Gefälle in besonderer Weise.

Zentral ist, dass die Lernenden, die in Zweier-Gruppen arbeiten, nun alle Aspekte, die in den Übungen zuvor zum Tragen gekommen sind, in einer Aktivität gebündelt anwenden sollen. Die Schüler_innen, die im Idealfall den Faust noch nicht kennen, haben sich – in Hinblick auf den Überraschungseffekt – nicht mit der Originalszene zu befassen, sondern erhalten aufgrund von erfundenen unterschiedlichen Personenkonstellationen leicht geänderte Textstellen.

Aufgabe ist es nun, in Stereotypen aufeinander zuzugehen, ohne dass Angaben darüber gemacht werden, wie diese auszusehen haben. Im ersten Arbeitsauftrag, für den mindestens 20 Minuten Vorbereitungszeit eingeplant werden sollten, sind die Lernenden mit einer doppelten Übersetzungsleistung konfrontiert. Zum einen müssen sie eine sprachliche Transformation vornehmen und zum anderen haben sie sich in die Rolle, die ihnen sowohl vom Alter als auch in geschlechtsspezifischer Hinsicht fern sein könnte, hineinzusetzen. Aufgrund der vorhin durchgeführten Übungen könnte, bezogen auf Wahrnehmung, Stimme, Rolle und Szene, bereits eine Weichenstellung für aussagekräftigeres Spielen von Geschlecht vollzogen sein.

5.1 Arbeitsauftrag 1

Die abgedruckten Sätze schildern die erste Begegnung zwischen Felix (55) und Markus (22), die in weiterer Folge ein Liebespaar werden. Erarbeitet gemeinsam eine eurer Vorstellung von Geschlechterklischees entsprechende Spielszene, in der das Aufeinandertreffen der zwei Personen dargestellt wird. Ändert auch die Sprache nach eurem Belieben. Führt die Szene vor der Klasse auf.

Felix: Mein schönes Bürschlein, darf ich wagen,
meinen Arm und Geleit Ihnen anzutragen?

Markus: Bin weder Bürschlein, weder schön,
kann ungeleitet nach Hause gehen.

(Er macht sich los und ab.)

Felix: Beim Himmel, dieses Kind ist schön!

So etwas hab ich nie gesehen.

Er ist so sitt- und tugendreich,

Und etwas schnippisch doch zugleich.

Der Lippe Rot, der Wange Licht,

Die Tage der Welt vergess ich's nicht!

Wie er die Augen niederschlägt,

Hat sich tief in mein Herz geprägt;

Wie er kurz angebunden war.

Das ist nun zum Entzücken gar!

Die weiteren Personenkonstellationen werden auf die übrigen Gruppen aufgeteilt. Es spielt dabei keine Rolle, dass sie sich wiederholen, kann gerade das Nacheinander-Aufführen von Szenen derselben Personenkonstellation aufschlussreich sein, indem Unterschiede und Gemeinsamkeiten in der Geschlechterinszenierung noch deutlicher zum Ausdruck kommen. Neben Felix (55) und Markus (22) begegnen sich noch Franziska (55) und Markus (15) sowie Fritz (55) und Marlene (15). Dabei ist es auch nicht zentral, ob Männer Frauen oder Frauen Männer spielen, wiewohl über diese Besonderheit reflektiert werden sollte. Oftmals wird nämlich bemerkt, dass es leichter falle, das andere Geschlecht zu spielen, da hier die Differenz besser darzustellen wäre, weil diese aufgrund von Alltagserfahrungen augenscheinlicher sei und man grundsätzlich weniger Mühe habe, das sogenannte Andere zu parodieren.

Franziska: Mein schönes Bürschlein, darf ich wagen,
meinen Arm und Geleit Ihnen anzutragen?

Markus: Bin weder Bürschlein, weder schön,
kann ungeleitet nach Hause gehen.

(Er macht sich los und ab.)

Franziska: Beim Himmel, dieses Kind ist schön!

So etwas hab ich nie gesehen.

Er ist so sitt- und tugendreich,

Und etwas schnippisch doch zugleich.

Der Lippe Rot, der Wange Licht,

Die Tage der Welt vergess ich's nicht!
Wie er die Augen niederschlägt,
Hat sich tief in mein Herz geprägt;
Wie er kurz angebunden war.
Das ist nun zum Entzücken gar!

Fritz: Mein schönes Fräulein, darf ich wagen,
meinen Arm und Geleit Ihr anzutragen?

Marlene: Bin weder Fräulein, weder schön,
kann ungeleitet nach Hause gehen.
(*Sie macht sich los und ab.*)

Fritz: Beim Himmel, dieses Kind ist schön!
So etwas hab ich nie gesehen.
Sie ist so sitt- und tugendreich,
Und etwas schnippisch doch zugleich.
Der Lippe Rot, der Wange Licht,
Die Tage der Welt vergess ich's nicht!
Wie sie die Augen niederschlägt,
Hat sich tief in mein Herz geprägt;
Wie sie kurz angebunden war.
Das ist nun zum Entzücken gar!

5.2 Arbeitsauftrag 2

Nach jeder Inszenierung (abgesehen von eurer eigenen) modelliert ihr zu zweit ein Standbild bzw. eine Statue, d. h. eine eingefrorene Szene, die die geschlechtsspezifische Haltung der Figuren darstellen soll.

Nach dem Spielen der jeweiligen Szenen werden die Beobachter_innen aufgefordert, zu zweit ein Standbild zum soeben Gesehenen zu formen, das die Beziehung der handelnden Personen möglichst plakativ wiedergibt. Es bleibt der Entscheidung der Lehrenden überlassen, inwieweit diese besprochen werden oder ob sie als wirksames Element erst einmal stehen gelassen werden. Interessant wird die Reflexion dann, wenn eklatante Unterschiede in der Wahrnehmung zu notieren sind.

Wichtig ist es jedoch, im Plenum Vermutungen über die Personenkonstellationen zu treffen, wobei die Frage nach der Inszenierung von Geschlecht gestellt werden sollte. Es soll gemeinsam reflektiert werden, wie Stimme, Gestik, Mimik und Körperhaltung eingesetzt wurden. Neben der Frage, wie es den Schüler_innen in ihren jeweiligen Rollen erging, welche Schwierigkeiten damit verbunden waren, das andere Geschlecht zu spielen etc., sollten auch Reflexionen darüber erfolgen, inwiefern vom Habitus geprägte Stereotype deutlich wurden. So ist es in derartigen Spielszenen naturgemäß der ältere Mann oder auch die ältere Frau, die raumgreifend agieren, indem sie diesen auf- und abschreiten und die unterlegene Person auch körperlich an den Rand drängen. Hier kommen oftmals Überschneidungen

Abb. 1: Schüler_in rechts spielt Fritz (55); links Marlene (15) (Foto: Julia Malle)



des habitualisierten Verhaltens von Männern und Frauen zu Tage, was verdeutlicht, dass auch der gesellschaftliche Status bzw. die Kategorie Alter bedeutsam wird und Geschlecht alleine kein differenzkonstituierendes Element ist. Dies wird auch am Beispiel der zwei Männer evident, wobei hier die Frage im Raum steht, ob zugleich auch heteronormatives Verhalten kopiert wird. Tendenziell zeigt sich inkorporiertes Geschlechterwissen in besonderem Maße, sei es durch gewählte Requisiten oder das männlich konnotierte Gehabe beim Anbandeln mit der hierarchisch unterlegenen Figur (Abb. 1).

Besonders durch die Frage nach der Inszenierung von Geschlecht wird Lernen klar, wie durch Visualität, durch das Sehen, Wissen über Geschlecht transformiert wird. Dieses Wissen wird aber auch sprachlich hervorgebracht. Daher ist es lohnend, im Anschluss an die erste Begegnung mit dem leicht veränderten Faust die Originalszene zu lesen und sich darüber hinaus mit berühmten Inszenierungen zu befassen, um Unterschiede, Gemeinsamkeiten und Wiederholungen – auch in historischer Perspektive – festzumachen.

Besonders das Theater kann als vergeschlechtlichter Raum zur deutschdidaktischen Spielwiese werden, wenn es um das Erkennen und Hinterfragen von Geschlechternormen geht. Auf der Bühne zeigen sich Beziehungen zwischen Geschlechtern und konventionalisierte Geschlechterrollen in besonderer Weise. Dem Aufführen von Geschlecht im schulischen Kontext liegt stets auch ein dekonstruktives Moment zugrunde. Immer dort, wo spielerisch mit der der Kategorie Geschlecht umgegangen wird, wo sie maskiert und parodiert wird, ließe sich gleichsam von ihrer Dekonstruktion sprechen, sofern durch etwaige Anschlusskommunikation ein Diskurs möglich wird. Dazu muss jedoch erst ein Bewusstsein für Geschlechterklischees, für ein Doing Gender vorhanden sein.

In dem Maße, in dem Schüler_innen Klischees aufgreifen, mit diesen spielen, sie gleichsam überzeichnen und parodieren, eröffnen sich Chancen zu einem Undoing Gender. Parodie als subversives Element, wie sie durch Literatur möglich wird, kann in dem Sinne genutzt werden, indem sie das Bewusstsein von eingeübten Rollen schärft und den Weg für kritische Reflexion ebnet. (Krammer/Malle 2017, S. 132)

Durch einen spielerischen und vorentlasteten Zugang wird ein gewisser Abstand zum Originaltext möglich, der in darauffolgenden Stunden im Zentrum stehen könnte, unabhängig davon, ob es sich um *Faust I* oder einen anderen dramatischen Text handelt.

Literatur

- BOAL, AUGUSTO (1989): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (1998): Inszenierung und Theatralität. In: Willems, Herbert; Jurga, Martin (Hg.): *Inszenierungsgesellschaft. Ein einführendes Handbuch*. Opladen: Westdeutscher Verlag, S. 81–90.
- KRAMMER, STEFAN; MALLE, JULIA (2017): Geschlechter-Inszenierungen. Perspektiven einer performativen Literaturdidaktik. In: Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ida (Hg.): *Kulturen des Inszenierens*. Stuttgart: Fillibach bei Klett, S. 119–134.
- MÜLLER, BARBARA; SCHAFHAUSEN, HELMUT (2004): 99 Theater-Spiele. Übungen für die theaterpädagogische Praxis. In: Diekhans, Johannes (Hg.): *EinFach Deutsch*. Paderborn: Schöningh.
- PAULE, GABRIELA (2009): *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: kopead.
- SCHELLER, INGO (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Kallmeyer.

Christine Lander

Erzählkunst als performative Praxis zur Sprachförderung

Der Artikel bietet einen Überblick über die performativen Aspekte des freien Erzählens an Schulen. Da die Erzählkunst als solche eine eher unbekannte Kunst ist, stellt die Autorin diese Kunst vor und zeigt aus ihrer Perspektive als professionelle Geschichtenerzählerin auf, was das Erzählen im Vergleich zum Vorlesen in der Sprachförderung von SchülerInnen bewirken kann. Anhand von Studien und konkreter Praxis-Beispiele aus Langzeit-Erzählprojekten zeigt sie, wie Sprachförderung an Schulen durch das nachahmende Verhalten der SchülerInnen gelingt, was dafür Bedingung ist und was in der Zukunft im Bereich Sprachförderung erreicht werden könnte, wenn man vermehrt und gezielt Langzeit-Erzählprojekte an Schulen installieren würde.

Eine als schwierig und unkonzentriert geltende sechste Klasse einer Berliner Brennpunktschule folgt mit offensichtlich bewegten Gesichtern einer Geschichte. Wenn man nur ihre Reaktionen sieht, könnte man meinen, die Jugendlichen säßen im Kino und schauten einen Film. Blickt man sich jedoch um, sitzen sie in einer Bibliothek und hören einer Erzählerin zu. Diese erzählt frei, ohne Bilder, Requisiten oder andere technische Mittel, ein Märchen. Sie verlässt sich ganz auf das gesprochene Wort, die Kraft ihrer Gesten, ihren Körperausdruck und auf ihre Liebe zu der

CHRISTINE LANDER ist seit 2006 freiberufliche Erzählerin. Sie ist seit 2008 in *ErzählZeit* und in Willkommensklassen als Erzählerin tätig und arbeitet als Ausbilderin am Goethe-Institut, im Jahreskurs des Erzählkunst e.V. sowie an der Universität der Künste Berlin. Neben eigenen Bühnenproduktionen für Erwachsene bietet sie für Sekundarschulen u. a. *Abraham*, *Robinson Crusoe*, *Die Südamerikanische Reise des A.v.Humboldt*, die *Odyssee* und Ovids *Metamorphosen* als einmalige Aufführungen an (www.erzaehlerin-berlin.de). E-Mail: c.lander@gmx.net

erzählten Geschichte. Gebannt lauschen die Jugendlichen eine volle Stunde. Die Deutschlehrerin und die Bibliothekarin sind begeistert von der Erzählung, aber auch von der enormen Leistung dieser SchülerInnen, denen es gelingt, sich scheinbar mühelos so lange zu konzentrieren. Die SchülerInnen würden am liebsten gleich noch eine Geschichte hören. Solche Reaktionen erlebt man als erzählende Person in Schulen häufig. Langzeit-Erzählprojekte steigern nachweislich die Aufmerksamkeitsdauer der SchülerInnen. Zudem nimmt die Imaginationskraft zu und der Wortschatz erweitert sich. Und nicht zuletzt tragen internationale Märchen- und Mythenkenntnis sowie ihre Motive zum Verstehen weltweiter Kunstprodukte bei.¹

Zu Beginn dieses Artikels möchte ich kurz *ErzählZeit* als direktes Folgeprojekt von *Sprachlos?* vorstellen. Dieses war das erste empirisch begleitete und dokumentierte Langzeit-Erzählprojekt im deutschsprachigen Raum (vgl. Wardetzky/Weigel 2010). Dann möchte ich die vielseitigen Wirkungen der professionellen Erzählkunst unter der theaterwissenschaftlichen Perspektive von Performativität darstellen und aufzeigen, wie diese Sprachkompetenzen fördern. Dabei fließen eigene Beobachtungen aus der Berufspraxis als Erzählerin mit denen aus empirischen Studien und theoretischen Schriften zusammen.

1. ErzählZeit – ein beispielhaftes Langzeit-Projekt

Das Berliner Projekt *ErzählZeit* gibt es seit 2008. Es wurde von Kristin Wardetzky, Professorin für Theaterpädagogik an der UdK Berlin, initiiert, zunächst vom Verein Erzählkunst, dann vom Verein Fabula Drama umgesetzt (www.erzaehlzeit.de). Die Schulerzählprojekte dienen der Sprach- und Leseförderung. Jede Woche kommt eine professionelle Erzählerin ein Schuljahr lang in dieselben Klassen und erzählt vor Ort Märchen. Die SchülerInnen erzählen eine Woche später das Märchen nach. Rituale und Spiele, zum Beispiel das gemeinsame Öffnen der Märchentür mit einem Spruch oder das Nachspielen von Szenen aus dem Märchen, Zungenbrecherwettbewerbe oder ein immer wieder gemeinsam erzähltes Superkurzabschlussmärchen, runden die wöchentlichen Erzähltermine ab. Im zweiten Teil des Projekts – nach dem ersten Semester – erzählen die SchülerInnen selbstständig in der Gruppe, manchmal auch einzeln. Schließlich führen sie die erarbeitete Geschichte in einer kooperierenden Bibliothek vor Kita-Kindern oder in der Schule vor anderen Schulklassen auf. Vom Zuhören übers Nacherzählen kommen sie zum selbst Erzählen. Sie erleben sich als wortmächtige AkteurInnen, die für ihre Darbietung Applaus und anerkennendes Lob erhalten.

Gezielt wendet sich *ErzählZeit* an Brennpunktschulen, da hier der höchste Förderbedarf besteht. Immer wieder erfahren wir, dass viele der SchülerInnen an die-

1 Wünschenswert wäre eine Zunahme von Langzeit-Erzählprojekten an Schulen im deutschsprachigen Raum sowie eine Verstärkung der bereits bestehenden mit einem zusätzlichen Schwerpunkt auf die Sekundarstufe.

Abb. 1: Die Berliner Erzählerin Soogi Kang regt mit Gestik und Mimik die Nachahmung an
(Fotograf/Bildrechte: Dietmar Lenz)



sen Schulen in ihren Familien kaum reden. Zudem ist Deutsch für viele von ihnen die Zweitsprache. Wenn Deutsch die Familiensprache ist, existiert sie nur in einer sehr einfachen Form. Das Zusammenleben prägen Gewalt und Vernachlässigung. Vielfach werden auch Kinder aus Willkommensklassen in die Regelklassen integriert und müssen sich dort trotz ihrer sprachlichen Defizite zurechtfinden.

2. Was ist Erzählkunst?

Wenn ich mich im Alltag als professionelle Erzählerin vorstelle, führt das oft zu Missverständnissen. Die einen denken, ich mache Hörspiele oder arbeite im Radio, die nächsten halten mich für eine Schriftstellerin oder Vorleserin, wieder andere denken sofort an Moderatorin oder Rednerin. Obwohl keiner dieser Berufe auf mich zutrifft, weisen alle Vermutungen in die richtige Richtung. Erzählen ist im Grunde das Darbieten einer Geschichte. Und Geschichten gibt es in den verschiedensten Medien – in der Literatur, im Film, im Fernsehen oder in Computerspielen. Aber Erzählen hat auch mit gesprochener Sprache, mit Stimme zu tun. Auch wird meistens vermutet, dass Erzählen nur etwas für Kinder sei. Aber auch das stimmt nicht. Erzähl-Veranstaltungen für Erwachsene gehören in unserem Kulturkreis nur nicht zum üblichen Repertoire kultureller Vergnügungen wie Kino, Theater, Konzerte, Lesungen oder Tanz. Theater oder andere etablierte Aufführungsorte laden selten ErzählerInnen ein und so müssen Zuschauende, die eine Erzähl-Veranstaltung begeistert miterlebt haben, lange warten, bis es wieder eine gibt. Im Prinzip passt sich eine Erzählerin jeweils dem betreffenden Publikum an. Erzählt sie vor Kindern, wählt sie andere Geschichten als vor Erwachsenen. Sie verändert mitunter

Abb. 2: Die Erzählerin Christine Lander erzählt im Projekt EZW in Freiburg
(Bildrechte: Christine Lander)



auch Wortwahl und die Erzählart, wenn sie vor Menschen erzählt, die die Sprache der Geschichte nicht so gut verstehen.

Wer Erzähl-Veranstaltungen gar nicht kennt, kann sich auf YouTube ein ausführliches Bild davon machen.² ErzählerInnen spüren ihre Geschichten in Büchern auf oder hören sie von ihren KollegInnen. Wenn sie eine Geschichte finden, die sie berührt, memorieren sie Bilder dazu, bis ein innerer Film, gebunden an die eigene Sprache, entsteht. Ist die Geschichte im Gedächtnis abgespeichert, gehört sie zum Repertoire. Professionelle ErzählerInnen haben ein durchschnittliches Repertoire von 70 bis 350 jederzeit abrufbaren Geschichten, die sie direkt vor oder auch während eines Auftritts spontan auswählen können.

2.1 Die leibliche Ko-Präsenz von erzählenden und zuhörenden Personen

Eine Aufführung bekommt ihre Ästhetizität, das heißt ihren Kunstcharakter, nicht aufgrund eines aufgeführten Werkes, sondern aufgrund des Ereignisses, als das es sich vollzieht. »In der Aufführung [...] kommt es zu einer einmaligen unwiederholbaren, meist nur bedingt beeinflussbar- und kontrollierbaren Konstellation, aus der heraus etwas geschieht, das sich so nur ein Mal ereignen kann.« (Hermann zit. nach Fischer-Lichte 2014, S. 53)

2 Empfohlen werden Jan Blakes Erklärungen zum Wesen der Erzählkunst in »What is a storyteller« oder Videomittschnitte des Kanals Storytelling, u. a. von Clare Murphy. Siehe dazu: <https://www.youtube.com/watch?v=hPBjbW4L3ko> und <https://www.youtube.com/user/StorytellingFestival> [Zugriff: 1.6.2017].

Auf der einen Seite befinden sich die ErzählerInnen. Sie agieren unter ihrem Namen, verantworten unter diesem Namen die Auswahl und die Umsetzung der Geschichten. Sie »verkörpern« keine fiktive Figur. Sie »verkörpern« dagegen bei der Aufführung die ganze Geschichte, in dem Sinne, dass sie durch das, was und wie sie erzählen, also mit dem Sinninhalt des gesprochenen Wortes, durch Stimme, Haltung, Bewegung und Gesten ihres realen Körpers für Zeit, Handlung, Figuren, Landschaften und Gegenstände der Geschichte zum Aufführungsort werden. Das heißt, sie treten in verschiedenen Rollen auf. Sie sind ErzählerInnen, alle Figuren der Geschichte, KommentatorInnen und AnimateurInnen. Je nach Rolle ändern sich die körperlichen und stimmlichen Mittel. Gleichzeitig bleiben sie aber für die ZuschauerInnen immer der sicht- und hörbar reale Körper, der gerade etwas ausführt, und damit an eine ganz bestimmte Leiblichkeit gebunden, die individuell ausstrahlt. Das wichtigste Instrument von ErzählerInnen ist die Stimme. Damit kann ein ganzes Spektrum von Dramatisierung kreiert werden, durch Tonlage, Lautstärke, Geschwindigkeit, Betonung, Dehnen von Vokalen und – ganz wichtig – Pausen. Neben Wörtern bietet die Stimme auch das Spiel mit Tönen und Gesang.

Auf der anderen Seite ist die ZuhörerIn oder der Zuhörer, die oder der mit dem Ohr die Stimme aufnimmt. Die SchülerInnen hören die Stimme der Erzählerin bzw. des Erzählers. Sie bzw. er erreicht die SchülerInnen in jedem Fall. Selbst, wenn sie sich wegdrehen oder die Augen schließen, bleiben sie Teil der Gemeinschaft. »Das Hören ist der wichtigste soziale Sinn. Wir können die Ohren nicht abwenden oder verschließen, sind immer ansprechbar durch andere und erfahren deren Alterität in der Stimme. Soziale Gemeinschaft ist nicht nur eine Sprach-, sondern eine Hör-gemeinschaft.« (Wulf 2007, S. 45)

Weil die Stimme sich verändert, sobald man anfängt, eine Geschichte zu erzählen, sind die Kinder schon allein davon fasziniert. Der ungewohnte Ton lässt sie entspannen, auch wenn sie die Worte nicht verstehen. Der Facettenreichtum der Stimme wird durch die Möglichkeiten der Gesten ergänzt. Mimische Gesten spielen Handlungen nach oder beschreiben Objekte. Mit metaphorischen Gesten kann man abstrakte Begriffe deutlich machen, zum Beispiel das Abwiegen mit beiden Händen als Repräsentanz von Gerechtigkeit. Demonstrative Gesten ermessen Größe und Weite, deiktische Gesten verweisen auf imaginäre Objekte und Personen. Gesten können überdies zum sprachbegleitenden Rhythmusinstrument werden (vgl. Lwin 2016, S. 4). Zu Stimme und Gestik gesellt sich die Mimik und vor allem der Blickkontakt. Die Augen erzählen das nicht Darstellbare – die Gefühle. Sie zeigen Empathie mit den HeldInnen der Geschichte und mit den ZuschauerInnen. ErzählerInnen blicken nicht wie viele SchauspielerInnen über das Publikum hinweg. Sie schauen einzelne direkt an. Erzählen ist wie ein Gespräch. Gehe ich aus einer guten Erzähl-Vorstellung, habe ich das Gefühl, dass die Geschichte mir persönlich erzählt wurde. Das Gefühl, als individueller Mensch wahrgenommen zu werden, haben auch die Kinder in den Schulprojekten. In Stimme, Gestik, Mimik, Blickkontakt und in der Wortwahl zeigt sich die Kunstfertigkeit der Erzählerin oder des Erzählers. Die Geschichten werden durch die Sprache rhythmisiert, von Wiederholungen und Sprüchen durchzogen, die das Publikum zum Mitmachen animieren. Figuren der

Geschichte werden angespielt, indem sie eine eigene Körperhaltung, einen anderen Rhythmus, eine veränderte Stimme, eine andere Blickrichtung bekommen. Manchmal werden die Kinder in den Dialogen direkt angespielt. Ihre Reaktion wird zum Teil des Spiels in der Geschichte. Eine wunderbare Form der Komik entsteht. Worte können mit Gestik und Mimik begleitet oder ganz weggelassen werden. Dann wird das Erzählen für Momente pantomimisch. Das Spiel der ErzählerInnen ist vielfältig und lädt auf vielen Ebenen zum Mitspielen und Nachahmen ein. Erzählen im Kontext von Sprachförderung übertreibt die Techniken des freien Erzählens bewusst. Es unterscheidet sich darin zentral vom Erzählen vor einem Erwachsenenpublikum. Emotionen werden teilweise überspielt. Das Wort wird gedoppelt, das heißt, übertrieben gestisch und mimisch unterstützt (vgl. Wardetzky/Weigel 2010, S. 59). Durch die Multimodalität des Erzählens, also die Verbindung von gesprochenem Wort mit gleichzeitiger Gestik, Mimik und Bewegung, erhöht sich die Wirkung im Erlernen und Weiterentwickeln von Sprachkompetenzen. In ihrer Studie beobachtet Lwin, dass Begriffe, die sich leicht darstellen ließen, von den Kindern gelernt wurden, wenn diese die Wörter mitsprachen und die Geste nachmachten. Andere Wörter hingegen wie »Leder«, die sich von den ErzählerInnen nicht konkret darstellen ließen, blieben von den Kindern unverstanden (vgl. Lwin 2016, S. 79). Wenn man nicht gerade mit dem Messen von Vokabelzuwachs beschäftigt ist, spielt es aber keine Rolle, ob alle Wörter verstanden werden. Es war in dem Fall unwesentlich für die Kinder zu wissen, was Leder ist. Sie konnten durch die Gestik der erzählenden Person verstehen, dass es um einen kleinen Lappen ging, mit dem etwas weggeputzt wurde. Und das Wort Leder hatten sie so wenigstens schon einmal gehört. Vielleicht erinnern sie sich, wenn das Wort wieder und wieder in anderen Zusammenhängen auftaucht, und können es dann schließlich in einen Sinnzusammenhang integrieren und verstehen. Das Sprachlernen durch Erzählen kommt dem Erlernen einer Muttersprache sehr nah. Die Kinder picken sich in ihrem eigenen Tempo nach und nach einzelne Wörter aus dem Wörtermeer der Geschichte heraus. Das Kind erwirbt die Sprache beim Erzählen »in einem selbstgesteuerten Lernprozess, also autodidaktisch, und es bestimmt dabei seinen eigenen Weg und sein eigenes Tempo. Diese Art des Spracherwerbs basiert auf den Prinzipien der Selbstoptimierung und der Selbstkorrektur« (Wardetzky/Weigel 2010, S. 110).

Die Kinder identifizieren sich natürlich vor allem mit den HeldInnen der Geschichte. Sie wollen wissen, wie es ihrer Heldin oder ihrem Helden ergeht. Aber auch die erzählende Person ist ein Vorbild. Als Erzählerin agiere ich anders als die meisten anderen Erwachsenen. Ich erzähle, springe herum und singe. Als Erzählerin bin ich Sympathieträgerin. Ich komme von außen, habe keinen Erziehungsauftrag, muss mich nicht an Lehrpläne halten. Was gemeinhin im Alltag negativ bewertet wird, zum Beispiel lügen, kann in den Erzählstunden als wertvoller Ausdruck von Phantasie Anerkennung erhalten. Auch die oft störenden lauten SchülerInnen können hier genug Raum finden, von allen gehört zu werden. Jede Woche habe ich Spannung im Gepäck. Ich werde also von allen positiv wahrgenommen. Als diese Sympathieträgerin erscheine ich wissend, wortgewandt, weltoffen und kreativ und werde zum Vorbild für die Kinder. »Alles, was Kinder emotional

anspricht, kann zum Vorbild werden, dem das Kind zu ähneln versucht oder das es abzuwehren trachtet.« (Karimi 2016, S. 22) Und in diesem Vorbildsein eifern sie mir im Erlernen »meiner« Sprache nach.

2.2 Die Sprache

ErzählerInnen verwenden eine von der Alltagssprache abgehobene Sprache, eine poetische Sprache. Das geschieht heute meist in Anlehnung an die Literatur. Die Sprache des öffentlichen Erzählens war aber schon immer eine andere, von der Alltagssprache abgehobene Sprache, auch in Zeiten vor der Verbreitung der Schrift (vgl. Merkel 2017, S. 15f.).

Neben vielen alten Begriffen und Wendungen wird meist das Präteritum verwendet. Das kommt zwar aus dem Schriftlichen, aber es bietet sich aufgrund seines vollen Klanges und seiner Anfangsstellung im Satzbau an. Mündlich erzählte Geschichten haben einen einfachen Aufbau. Den findet man vorgegeben in vielen Märchen. Die Kinder erfassen nach und nach die Struktur des Märchens und ahmen sie in selbst erfundenen Geschichten nach: »Studien zum narrativen Lernen zeigen, dass Kinder vertraute narrative Baupläne verwenden, um sich einen Weg durch den Produktionsprozess eigener Geschichten zu bahnen.« (Karimi 2016, S. 289) Durch das Erkennen der Struktur der Geschichte im Mündlichen können die Kinder in einem weiteren Schritt auch in den komplizierteren Medien die Erzählstruktur wiedererkennen und in einem noch weiteren Schritt können sie nach und nach auch kompliziertere Gefüge aus Literatur und Medien wieder in die Einfachheit der gesprochenen Sprache zurückführen. Sie können dann zum Beispiel auch einen Film nacherzählen, denn »auch literarische und mediale Erzählungen sind prinzipiell nach dem gleichen Grundmuster gebaut, sie sind dort aber nicht in der gleichen Weise erkennbar« (Merkel 2015, S. 540). Insofern fördert Erzählkunst nicht nur Sprachkompetenzen, sondern auch Medienkompetenz.

Mündlich Erzählen kann man nur in einfachen Sätzen, will man nicht über komplizierte Formulierungen stolpern oder sich in Satzmonstern verlieren. Einfache Sätze wiederum lassen sich besser von den Kindern verstehen. Und einfache Sätze lassen, wenn man sie in bestimmter Reihenfolge anwendet, einen Rhythmus oder eine Sprachmelodie entstehen, die fast an Verse erinnert. »*Er nahm den Stein. Er warf den Stein. Der Stein traf den Mann.*« Das ist ein gängiges Muster, mit dem ErzählerInnen arbeiten. »Durch die wiederholte Begegnung mit sprachlichen Mustern und lexikalischen Wendungen prägen sich Lexik und Regeln ein, ohne explizite Vermittlung. Geschwindigkeit und Umfang bestimmt das Kind selbst, nicht ein für alle verbindliches, vorgegebene Curriculum.« (Wardetzky/Weigel 2010, S. 110)

Da ErzählerInnen keine Schrifttexte erzählen, sondern Bilder, erschaffen sie diese sehr klar in all ihrer Sinnlichkeit. Das wiederum vereinfacht die direkte Umsetzung von Bildern bei den ZuhörerInnen. Die Geschichte wird von ZuhörerInnen nicht als Fertigprodukt konsumiert. Sie nehmen all die Zeichen und Informationen der Erzählerin bzw. des Erzählers und formen daraus in ihrem Innern eine eigene Version, und zwar fast zeitgleich, während die Erzählerin bzw. der Erzähler die

Geschichte produziert. Die Geschichte entsteht im Moment der Aufführung bei den Zuhörenden. Je sinnlicher das Bild, desto lustvoller die Übernahme.

»Und der Baum wuchs und wuchs und wuchs – PAUSE – und wuchs, und wuchs und wuchs«. Jedes Mal mit einem noch längeren »u«. Wenn die Kinder das erste Mal das Wort nicht verstanden haben, bietet sich gleich im nächsten Moment die Möglichkeit, es noch einmal zu hören und dann noch öfter. Durch meinen Blick und meine gleichzeitig gemimte körperliche Verkleinerung verstehen die Kinder das Wort. Sie spielen Staunende. Sie merken nichts von der Wiederholung, aber sie wirkt. Durch die ständige Wiederholung des Präteritums prägen sich die Kinder die unregelmäßig gebildete Form ein. Dass die Kinder das Prinzip verstanden haben, zeigt sich im Nacherzählen durch die »falsche« Anwendung: »er wachste« statt »er wuchs« (vgl. Wardetzky/Weigel 2010, S. 96 f.). Häufig gebrauchte unregelmäßige Verben wie »er ging« haben die Kinder meist schon nach ein oder zwei Erzählterminen verinnerlicht. Oft werden gereimte Sprüche und Verse in die Geschichten eingebaut oder Kettenmärchen erzählt, die wie Verse funktionieren. Laut Cook haben Kinderreime fast weltweit den gleichen rhythmischen Aufbau (vgl. Cook 2000, S. 20), was den magischen Sog erklärt, den diese Form von Sprache auf die Kinder hat (vgl. ebd., S. 17). Verse und Reime setzen Endorphine im Gehirn frei (vgl. ebd., S. 21). Verse und Reime wirken über die Glücksgefühle hinaus sprachfördernd: »[They] help the child to identify significant linguistic units and effect the phonemic, syllabic, lexical and grammatical segmentation which is a prerequisite of language acquisition.« (Ebd.) Beim Nacherzählen entwickeln Kinder einen wetteifernden, spielerischen Ernst im Erinnern von Sprüchen und Versen. Sie sind sehr stolz, wenn es gelingt und ich sie dafür staunend lobe: »Rhyme and the steady simple beat serve as mnemonics, allowing children to produce language way above their current capacity, apparently with a great deal of pleasure.« (Ebd., S. 16) Auch Erwachsene finden eine große Befriedigung darin, Texte in einer Fremdsprache zu rezitieren, die ihnen erlauben, sich fließender in der fremden Sprache auszudrücken, als sie tatsächlich sind (vgl. ebd.). Durch den einfachen dramatischen Aufbau der Geschichten, durch den einfachen Satzbau, durch Wiederholungen, durch das Einsetzen von Versen und Sprüchen und anderen, Rhythmus erzeugenden Sprachmitteln offerieren mündlich erzählte Geschichten ein großartiges Feld, eine vom Alltag abgehobene, poetische Sprache mimetisch zu erlernen.

2.3 Die Feedback-Schleife

Grundsätzlich ist jede Form der Aufführung von einer selbstbezüglichen und sich permanent verändernden Feedback-Schleife hervorgebracht und gesteuert, denn das Publikum reagiert – durch lachen, seufzen, stöhnen, gähnen, schluchzen, Rufe, hin- und herrutschen, gehen oder Türen knallen. Diese Reaktionen werden wiederum von den AkteurInnen wahrgenommen. Sie fühlen sich animiert, improvisieren, treten in direkten Kontakt mit dem Publikum oder werden entmutigt und verlieren an Kraft. Auf die Reaktionen der AkteurInnen wiederum reagieren die ZuschauerInnen und so weiter (vgl. Fischer-Lichte 2014, S. 58).

Beim freien mündlichen Erzählen handelt es sich um eine künstlerische Aufführung, die in besonders hohem Maß von der Interaktion zwischen AkteurInnen und ZuschauerInnen geprägt ist. Ohne Buch und andere Medien – von gelegentlich zum Einsatz kommenden musikalischen Begleitungen einmal abgesehen – stehen die ErzählerInnen in ständigem Kontakt mit ihren ZuschauerInnen. Anders als im klassischen Theater hat es in der Tradition des Erzählens nie eine Guckkastenbühne gegeben. Im Gegenteil: Voraussetzung für das Gelingen dieser Kunst war schon immer die Sichtbarkeit des Publikums für die Erzählenden.

In der Erzählkunst ist die aktive Mitwirkung des Publikums Absicht. Es gibt den Begriff des »Call und Response«. Viele verwenden das aus der haitianischen Tradition kommende »Crick-Crack«. Die erzählende Person ruft »Crick«, die ZuhörerInnen antworten mit »Crack«. Es wird immer lauter. Dieses Mittel wird schon zur Einstimmung verwendet und auch in der Aufführung selbst zur Rückversicherung, ob die ZuhörerInnen noch am Ball sind. Für alle Kinder ist es ein Spaß, mitzumachen. Solche Rituale, bei denen Kinder gemeinsam mit Freude aktiv sind, steigern die individuelle Aufmerksamkeit und die Empathie für die ganze Gruppe gleichzeitig. Auch wenn die Erzählerfigur das Publikum nicht direkt auffordert, ist immer Raum für die ZuschauerInnen einzugreifen und so werden sie oft selbst zu AkteurInnen. Sie wenden sich direkt an die erzählende Person mit Fragen und Kommentaren, sie machen Einwürfe, äußern Vorhersagen über den weiteren Verlauf der Geschichte, über die Handlung von Figuren oder über das Verhalten der Erzählerin oder des Erzählenden (vgl. Lwin 2017).

Da die Erzählerin ständig Blickkontakt zum Publikum aufrechterhält, entgehen ihr auch kleinste Reaktionen nicht. Besonders in den Langzeit-Erzählprojekten, in denen die SchülerInnen immer vertrauter werden, merke ich als Erzählerin ganz schnell, in welcher Stimmung die SchülerInnen sind und welche Geschichten aktuell passen. Werden die Kinder müde, dann involviere ich sie durch Mitmach-Aktionen. Sind sie sehr aufgeregt, werde ich leise.

Durch den ständigen Blickkontakt merke ich während der Aufführung sehr schnell, wenn die Kinder etwas nicht verstehen. Manchmal ist mir nicht klar, weshalb sie nicht verstehen. Sind es einzelne Wörter? Sind es ganze Strukturen? Oder verstehen sie das Handeln der Figuren in der Geschichte nicht, weil es ihnen seltsam vorkommt, unlogisch oder unmoralisch? Ich kann als Erzählerin verschiedenartig auf mehreren Kanälen gleichzeitig auf die kindliche Reaktion reagieren, um mehrere Möglichkeiten des Missverstehens abzudecken. Und die Kinder können sich aus meiner Reaktion wieder das für sie Passende rausziehen. Die Feedback-Schleife läuft, und es gibt nie eine Deutungshoheit. Ein Beispiel: Ich erzähle das russische Märchen *Iwan Bärensohn*. Der Vater will mit einer List den dummen Sohn loswerden und schickt ihn an den See, in dem Teufel wohnen. Der Vater denkt, dann würden die Teufel den Sohn in die Tiefe ziehen und er wäre ihn für immer los. Er sagt also zu Iwan: »Geh zum Teich Stricke flechten.« Die Kinder schauen irritiert. Ich denke, die Wörter »Stricke« und »flechten« sind den Kindern unbekannt. Also muss ich diese Worte mit anderen Mitteln deutlich machen. Während ich überlege, wie ich diese Worte verständlich machen könnte, runzele ich

meine Stirn. Das kann für die Kinder bedeuten, dass auch der Sohn Iwan diesen Auftrag eigentlich nicht versteht. Vielleicht spiegele ich aber mit dem Stirnrunzeln nur mein eigenes Unverständnis wider. Dann wäre es ein Kommentar. So etwas darf durchaus bedeutungs offen bleiben. Jedes Kind zieht für sich das heraus, womit es etwas anfangen kann. In der Zwischenzeit habe ich eine Idee. Spontan ist mir ein Vers und eine Bewegung eingefallen. Iwan befindet sich also am Strand und ich spreche rhythmisch: »Und der Sand, und der Sand rieselt durch seine Hand. Und der Sand, und der Sand rieselt durch seine Hand ...«. Dazu gestikuliere ich das Nach-Sand-Greifen und Durch-die-Hand-rieseln-Lassen und mache gleichzeitig eine Art Flechtbewegung. Ich wiederhole das recht lange, bis einige Kinder vom Rhythmus ergriffen miteinsteigen, die Bewegung imitieren und mitsprechen. Nun spiele ich Iwans inneren Zustand der Langeweile, indem ich lustloser schaue und das Sprechen des Reims immer mehr verlangsamt und die Vokale dehne. Dabei wird aber mein restlicher Körper immer lebendiger und bewegt sich linksch hin und her. Die Kinder sollen nicht denken, dass ich als Erzählerin die Lust am Erzählen verloren hab. Sie lachen. Meine Intention ist also angekommen. Manche verlangsamen noch mehr als ich, übertreffen mich in der Komik. Sie schließen die Augen halb, rutschen fast vom Stuhl. Sie spielen tödliche Langeweile. Sie haben begriffen, dass das nun ewig so weitergehen könnte. Dann klatsche ich plötzlich in die Hände und sage: »Platsch!« Die Kinder erschrecken und lachen über ihren Schreck, denn da steht schon der kleine Teufel aus dem See, und die Kinder sind sofort neugierig, was jetzt weiter passiert. Das Lachen der Kinder wiederum animiert mich und so weiter. Wir steigen in ein Spiel ein. Im Erleben von Spannungsaufbau und Spannungsabbau und in der Schaffung eines imaginären Raums ist das Erzählen mit dem Spiel vergleichbar (vgl. Wardetzky 2017, S. 27 f.). Und spielerisch, in einer entspannten Atmosphäre lernen Menschen gern und leicht.

4. Ausblick

Freies Erzählen wirkt dann sprachfördernd, wenn eine Regelmäßigkeit gewährleistet wird. Die gehörte Sprache und die dazugehörigen Gesten, Sprach- und Denkmuster wie das Erkennen einer klassischen Dramaturgie prägen sich bei den SchülerInnen nach und nach durch aktive Nachahmung ein. Erzählkunst sollte daher neben dem Deutschunterricht als performative Praxis in allen Schulen, auch in der Sekundarstufe, als fester Bestandteil der Curricula verankert werden. Denn das Erzählen und Zuhören auf der einen Seite und das Lehren von Grammatik und Schreiben auf der anderen Seite vertiefen sich gegenseitig. Im mündlichen poetischen Spiel bereiten die Kinder ihre schriftliche Ausdrucksfähigkeit vor. Erzählkunst kann aber ihre mimetische Wirkung nur in einem Schutzraum erzielen, in dem das Handeln des Kindes nicht bewertet und benotet wird. Spielerisch, lustvoll verbessern die Kinder in einem individuellen Lernprozess ihre Sprachfähigkeit. Laufende Langzeiterzählprojekte könnten als Musterbeispiele herangezogen werden für eine weitere Verbreitung. Bei Interesse können sich Lehrkräfte an *ErzählZeit* wenden oder an den Verband der Erzählerinnen und Erzähler VEE, um dort fachliche Unter-

stützung für die Umsetzung von Erzählprojekten an der eigenen Schule zu erhalten. Die Erzählkunst sollte an den Schulen aber nicht ausschließlich auf den Aspekt der Sprachförderung reduziert werden, weil sie viel mehr kann. Sie ist eine bereichernde, lebensbildende, gemeinschaftsstiftende und unterhaltsame Kunst.

Literatur

- BLAKE, JAN (2012): *What is a storyteller?* Online: <https://www.youtube.com/watch?v=hPBjbW4L3ko> [Zugriff: 1.6.2017].
- COOK, GUY (2000): *Language Play, Language Learning*. Oxford: Oxford University Press (= Oxford Applied Linguistics).
- FISCHER-LICHTE, ERIKA (⁹2014): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- HÜBSCH, NIKOLA; WARDETZKY, KRISTIN (2017): *Zeit für Geschichten – Erzählen in der kulturellen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- KARIMI, EDITH (2016): *Mimetische Bildung durch Märchen. Phantasie, Narration, Moral*. New York: Waxmann.
- LWIN, SOE MALAR (2016): It's Storytime!: Exploring the Potential of Multimodality in oral Storytelling to Support Children's Vocabulary Learning. In: *Literacy*, 50. Jg., H. 2, S. 72–82.
- DERS. (2017): Narrativity and Creativity in Oral Storytelling: Co-Constructing a Story with the Audience. In: *Language & Literatur*, 26. Jg., H. 1, S. 34–53.
- MERKEL, JOHANNES (1991): Die Resonanz zwischen Erzähler und kindlichem Publikum. Mündliches Erzählen als Kommunikationsform angesichts der audio-visuellen Medien. In: Ewers, Hans-Heino (Hg.): *Kindliches Erzählen, Erzählen für Kinder. Erzählerwerb, Erzählwirklichkeit und erzählende Kinderliteratur*. Weinheim: Beltz, S. 82–99.
- DERS. (2015): *Hören, Sehen, Staunen. Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens*. Hildesheim: Georg Olms.
- DERS. (2017): »... und damit sind wir nicht unwissend« – Erzähler als Volksbildner in historischen Erzähltraditionen Öffentliches Erzählen als gesellschaftliches Medium. In: Hübsch, Nikola; Wardetzky, Kristin (Hg.): *Zeit für Geschichten – Erzählen in der kulturellen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–23.
- WARDETZKY, KRISTIN; WEIGEL, CHRISTIANE (²2010): *Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- WULF, CHRISTOPH (2007): Ästhetische Erziehung: Aisthesis – Mimesis – Performativität. Eine Fallstudie. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 42–48.

Markus Köhle, Mieke Medusa

Gemma Slam!

Poetry Slam in der Schule

Poetry Slam an Schulen? Viele Workshops und Projekte beweisen, wie gut das zusammenpasst. Ein Poetry Slam ist die Einladung zum Verfassen und Vortragen von Texten. Dass damit zentrale Bereiche des Deutschunterrichts betroffen sind, verdeutlicht dieser Beitrag. In Hinblick auf die performative Dimension von Poetry Slam wird u. a. folgenden Fragen nachgegangen: Was ist ein typischer Poetry-Slam-Text? Wie schreibe ich einen Text für die Bühne? Gibt es spezielle Stilmittel der Mündlichkeit? Am Ende finden sich zehn Tipps für einen gelungenen Auftritt.

Seit über fünfzehn Jahren sind wir Teil der österreichischen Poetry-Slam-Szene. Wir waren also von Anfang an dabei, wir sind immer noch unterwegs und wir sind unfassbar glücklich darüber, wie groß, vielfältig und funkelnd die Slamszene in Österreich mittlerweile ist. Schon seit vielen Jahren spielen Projekte an Schulen eine wichtige Rolle in der Nachwuchsförderung und der Professionalisierung der Szene.

Was ist ein typischer Poetry-Slam-Text?

Die Slamszene steht mit ihren performativen Elementen zwischen Literatur, Theater, Rap und Kabarett. Alles ist erlaubt, was sich in fünf Minuten auf der Bühne mit

MARKUS KÖHLE ist Sprachinstallateur, Literaturzeitschriftenaktivist und Papa Slam Österreichs.
E-Mail: koehle@backlab.at

MIEZE MEDUSA ist Autorin, Rapperin und Pionierin der österreichischen Poetry-Slam-Szene.
E-Mail: miezemedusa@backlab.at

Sprache machen lässt: Wortspiele, Neuschöpfungen, theatrale Elemente, Rap, Lyrik, Kabarett, lustige Prosa. Allerdings gibt es eine Textsorte, die vom Publikum als besonders typisch für Poetry Slam wahrgenommen wird: *Spoken Word* als idealtypische neue literarische Gattung mit hohem Mündlichkeitsanteil ist die innovative Seite der Slam Poetry. Hier werden mündliche Traditionen aufgegriffen und – stark rhythmisiert – neue popkulturelle Einflüsse verdichtet. Eine zweite »typische« Textsorte ist *pointierte Prosa*. Also Prosa, die das Publikum abholt und mitnimmt, Identifikation erlaubt und Emotionen auslöst. Sehr gerne darf das Publikum zum Lachen gebracht werden. Die meisten Slamtexte haben bei aller Unterschiedlichkeit und Vielfalt gemeinsam, dass sie aus einer Ich-Perspektive heraus formuliert werden. Die Trennung zwischen poetischem Ich und Autor_in wird eher nicht betont. Im Gegenteil, die Idee, dass der Slammer oder die Slammerin von sich selbst erzählt, wird durchaus hochgehalten. Dass das Bühnen-Ich bei allem Interesse an Authentizität inszeniert und Teil der Performance ist, versteht sich für uns Insider von selbst. Für das Publikum ist diese Frage schlicht und einfach nicht besonders wichtig.

Was ist ein Poetry Slam?

Wichtig ist: Der Text muss selbst geschrieben sein. Es dürfen keine Requisiten verwendet werden, abgesehen vom Textblatt. Bei einem Poetry Slam gibt es einen Wettbewerb. Wenn es keinen Wettbewerb gibt, ist es kein Slam. Vielleicht ist es eine Poetry-Slam-Show, vielleicht eine Lesebühne, vielleicht eine reguläre Lesung oder etwas ganz was anderes. Die Auftretenden treten an, die Gunst des Publikums zu erwerben. Wiederum wichtig: Die Jury kommt aus dem Publikum, es werden keine Experten, Expertinnen in die Jury geholt. Die Instanzen der Auskennereien nehmen wir höflich zur Kenntnis, für den Abendverlauf interessiert uns aber das direkte Feedback aus dem Publikum.

Ich bin gemeint!

Hier liegt, so denken wir, der Zauber und der Schlüssel zum Erfolg des Formats Poetry Slam. Das Publikum fühlt sich angesprochen, es ist zuständig, es wird direkt befragt. Die Auftretenden lernen zusätzlich zum Schreiben das wichtige Handwerk der Kontaktherstellung. Wie spreche ich Themen an? Wie stelle ich mich dem Publikum vor? Wie mache ich meinem Text auf der Bühne die Tür auf? Während der Hochkulturbetrieb ganz gern dem Publikum den Rücken zudreht, ist Poetry Slam ein niederschwelliges Format: Es ist leicht mitzumachen, es ist leicht, sich zu vernetzen. Für das Publikum ist es leicht, die eigene Meinung zum Ausdruck zu bringen.

Poetry Slam an Schulen

Durch diese Niederschwelligkeit und die Kontaktfreude ist Poetry Slam ideal geeignet für Projekte und Workshops an der Schule. Seit Jahren haben wir Workshop-

und Projektformate an Schulen entwickelt und durchgeführt. Inzwischen gibt es in jedem Bundesland in Österreich zahlreiche Slammer_innen, die an Schulen kommen und mit ihrem Wissen und Können gemeinsam mit den Schüler_innen arbeiten. Hier gibt es verschiedene Möglichkeiten:

- *Poetry-Slam-Show*: ein oder zwei Slammer_innen, die vor allen interessierten Klassen in einer Poetry-Slam-Show eigene Texte performen.
- *Workshop*: Mit einer interessierten Gruppe im Workshop Texte und Performancestrategien erarbeiten.
- *Schulslam*: Nach dem Workshop kann ein eigener Slam an der Schule oder an einem lokalen Kulturort veranstaltet werden. Gerne als Klassenprojekt: Die Schüler_innen sind verantwortlich für Organisation und Bewerbung.

Ein vorbereitender Poetry-Slam-Besuch im Klassenverband ist sinnvoll. Am besten erklärt sich Poetry Slam, wenn man die Atmosphäre live miterlebt: die Bühne, die Stimmung, der Applaus. Ebenfalls sinnvoll: Nach dem Workshop einen Slam besuchen, vielleicht haben die Schüler_innen ja Lust und den Mut, sich auf der Bühne selbst auszuprobieren. Übrigens gibt es auch im Rahmen des Jugendredewettbewerbs die Möglichkeit, slamtaugliche Texte zu präsentieren.

Creative Writing für die Bühne

Alle Slammerinnen und Slammer haben einen eigenen Stil, Poetry-Slam-Workshops zu gestalten. Wir empfehlen, nachzufragen. Gibt es einen Poetry Slam in Schulsnähe? Einfach mal hingehen und dann die Moderator_innen oder die Auftretenden direkt ansprechen, ob sie Workshops leiten, ob sie Interesse hätten und wie so ein Projekt aussehen kann.

Wir, Markus Köhle und Mieke Medusa, haben uns über die Jahre eine Arbeitsweise zurechtgelegt, die – wie Poetry Slam selbst – sehr kommunikativ ist. Es gibt (meist formale) Schreibimpulse, in kurzen Schreibzeiten entstehen Texte, die dann vor der Gruppe vorgetragen werden. Nach dem Vortrag geben wir positiv formuliertes Feedback. Wir haben festgestellt, dass es sinnvoller ist, auf verwendete Stilmittel hinzuweisen, als vorab theoretisch Stilmittel vorzustellen. Wenn wir eine verwendete Alliteration loben, werden Lautspielereien in der nächsten Schreibübung eher von anderen verwendet, als wenn wir in einem Theorieteil Alliteration als Stilmittel der Mündlichkeit vorstellen. Stilmittel der Mündlichkeit (Reim, Lautlichkeit, Wiederholung etc.) sind für eine auftrittsorientierte Schreibform besonders interessant.

Stilmittel der Mündlichkeit

Zu Beginn des Workshops tragen wir einen Impulstext vor. Die Schüler_innen sind eingeladen, konzentriert zuzuhören und Stilmittel festzustellen. Je nach Text (und Klasse) werden folgende Begriffe genannt: Wiederholung, Fremdwörter, Mehrsprachigkeit, Neologismen, Alliteration, Reim, Rhythmus, Mimik und Gestik, Vergleiche, Metaphern, Sprachspiele, Zitate. In diesen Workshops wie auch nach Poetry-

Slam-Shows an Schulen tauchen einige Fragen gehäuft auf. Deshalb haben wir an dieser Stelle unser geballtes Slamwissen für Schüler_innen zusammengetragen, verpackt in handliche Portionen.

»Schreib keinen Slam drüber!«

Wir sind alle schon gefragt worden: Wovon handelt dein Slam? Oder aufgefordert: Darüber solltest du mal einen Slam schreiben. Tut uns leid, geht nicht: Wir schreiben keine Slams, wir schreiben Texte. Nach dem Schreiben gehen wir gerne zu einem Event namens »Poetry Slam« und tragen besagte Texte vor.

- Poetry Slam = die Veranstaltung
- Slam Poetry = Texte, die sich besonders eignen, bei einem Slam vorgetragen zu werden.

Wir haben zwar ein bisschen Angst davor, diese Unterscheidung ebenso wenig durchsetzen zu können, wie wir das Deppen-Apostroph verhindert haben (nein, bitte, NIE ein Apostroph bei einem Genitiv). Trotzdem: Wenn du geschmeidig auftreten willst in der Slamszene, sagst du: »Mir hat dein Slamtext totaaaaal guuuut gefallen!«

Beispiel:

Stet's gibt's grati's Schnap's in Irmis Imbi'ß. (größtenteils falsch)

Dein Slamtext hat mir total gefallen, darf ich dich auf ein Bier einladen? (sehr richtig)

Toll! Hast du ein Buch dabei, das ich dir abkaufen kann? (102 % richtig)

Wie groß ist die Slam-Szene?

Schwer zu sagen. Siehe nächste Frage.

Ab wann darf ich mich Slammer oder Slammerin nennen?

Ganz ehrlich? Wir entscheiden das nicht. Ob du seit 15 Jahren dabei bist, ob du jede Woche zu einem Slam gehst, ob du gelegentlich, wenn's für dich passt und du einen Text hast, wieder mal die Slambühne für dich ausprobierst ... Du bist uns willkommen. Auf einer Skala von »ja, ich hab schon mal!« bis »ja, ich lebe davon!« ist alles in unseren Reihen vertreten, und das ist auch gut so.

Was den Wettbewerb betrifft: Gerade bei frischen Slammer_innen ist das Publikum immer sehr liebevoll und geht mit den zitternden Knien und Textblättern liebevoll um.

Ist der Wettbewerb nicht ein bisschen komisch?

Ja. Das ist uns tatsächlich selbst auch schon aufgefallen. Kunst benoten? Mit Jurytafeln von 1 bis 5 oder 1 bis 10, mit oder ohne Kommastellen? Oder nach Gefühl?

Applauslautstärke? Oder nach einem anderen Abstimmungssystem? Ist das nicht Äpfel mit Birnen vergleichen? Ist das nicht einfach Geschmackssache?

Genau so ist es. Den Wettbewerb lieben wir, weil er das Publikum an uns koppelt und uns eine direkte Kommunikation erlaubt. Es gibt Feedback. Nicht darüber, ob wir Talent haben oder der Text gut war. Eher darüber, ob es uns gelungen ist, offene Ohren zu erzeugen, das Publikum dazu zu bringen, uns an diesem Abend gerne zuzuhören. Unabhängig davon, ob der Text lustig ist oder wütend oder traurig oder von allem ein bisschen.

Ist das nicht unfair?

Sowieso. Der Wettbewerb bei einem Poetry Slam ist einer unberechenbaren Formel der Abendalchemie unterworfen. Die Reihenfolge wird gelost. Startnummer eins heißt fast automatisch: Fürs Finale wird's knapp. Es hängt außerdem davon ab, welche Texte an diesem Abend präsentiert werden, wer direkt vor dir auf der Bühne war, es hängt davon ab, ob das Publikum jetzt langsam mal dringend aufs Klo müsste.

Aber darum geht's nicht ... Poetry Slam ist ein Spiel, es ist eine Gelegenheit, sich selbst ein bisschen eine dicke Haut anzugewöhnen, bei gleichzeitiger totaler Feinfühligkeit für das, was vom Publikum zurück auf die Bühne getragen wird. Die Stille im Raum, wenn alle konzentriert zuhören. Das laute Gelächter, wenn die Pointe funktioniert. Das zustimmende oder empörte Gemurmel und Sesselrücken, wenn eine unbequeme Wahrheit angesprochen wird. Das andere Sesselrücken, wenn im Text das Timing irgendwie nicht stimmt und alle im Publikum gleichzeitig auf die Uhr schauen oder in der Tasche nach einem Taschentuch suchen. Kunst ist letztendlich Kommunikation. Zwischen dem, was wir auf der Bühne entstehen lassen, und dem, was das Publikum sich davon mit nachhause nimmt. Noch was:

Wer gewinnt, ist gar nicht wichtig. Oder: Powertool Backstageraum

Es ist tatsächlich gar nicht so wichtig, wer den Slam gewinnt. Wir alle wollen immer ins Finale, weil wir unbedingt noch einen Text vortragen wollen. Klar, es freut so richtig, wenn der Abend sich für uns entscheidet und wir das gewinnen, was es bei Poetry Slams zu gewinnen gibt ... Wenn du das letzte Wort des Abends hast und sagen darfst: »Gebt jetzt nochmal alles, der größte Applaus des Abends gebührt den Menschen, die das alles hier möglich gemacht haben ...« und dann fügst du den (hoffentlich richtigen) Namen der Slam-MCs, also der Menschen, die den Slam moderiert haben, ein.

Aber wichtig ist das gar nicht so sehr, das Gewinnen. Gerade weil jeden Abend die Karten neu gemischt sind und jeder und jede mal gewinnen kann und auch schon mal gewonnen hat, ist der Backstageraum das eigentliche Powertool. Mit den anderen Slammer_innen ins Gespräch kommen. Sich austauschen und vernetzen. Spaß haben. Etwas dazulernen.

So kommt ihr zur Einladung zu einem Slam, zu einer Fixbuchung mit Gage, so entwickelt ihr euch am schnellsten weiter. Also einfach mal »Hallo« sagen. Eine Fra-

ge stellen. Präsent sein. Übrigens: Der Backstageraum ist nicht unbedingt ein Raum. Manchmal ist es einfach die Reihe hinten, wo die anderen stehen. Es kann die Zugfahrt sein. Das Warten am Bahnsteig, die Schlange vor dem Klo. Backstage muss kein Raum sein, es ist dort, wo wir Slammer_innen gerade sind.

Zehn Tipps für den gelungenen Auftritt

1. Ganz wichtig: Es gibt keine Regeln, probier einfach mal alles aus, probier dich aus, hab Spaß.
2. Ein paar Regeln gibt es doch. Die sind von Slam zu Slam unterschiedlich, aber kurz gesagt: selbstgeschriebene Texte, keine Requisiten, Einhaltung des Zeitlimits, Einhaltung genereller menschlicher Umgangsformen. Sei einfach kein Arschloch oder sei ein sehr gutes Arschloch, das künstlerisch was hergibt.
3. Aller Anfang ist wichtig. Die Performance beginnt nicht, wenn du auf der Bühne stehst und sagst: Jetzt geht's los. Die Performance beginnt ab dem Moment, wenn dich das Publikum wahrnimmt, also schon beim Weg zur Bühne. Die ersten 30 Sekunden sind tatsächlich die wichtigsten. Also lass dir was einfallen: Lächle das Publikum an, sag: Hallo. Sag: Ich freu mich, euch zu sehen. Die Freude wird gegenseitig sein.
4. Versteck dich nicht hinter Erfolgsmustern und dem, was die anderen machen. Es ist gut, von anderen zu lernen, die Kolleg_innen zu beobachten und die Auftritte und Texte ein bisschen zu analysieren. Aber was für die funktioniert, muss nicht automatisch für dich funktionieren. Was für dich super passt, ist für andere vielleicht unpassend. Warum? Weil du einzigartig bist.
5. Wenn du gerade mit Slam anfängst: Geh nicht einmal hin, probier es mehrmals aus. Wenn möglich, bei verschiedenen Slams. Beim ersten Mal bist du vielleicht zu sehr mit Lampenfieber beschäftigt, hast dich verhaspelt oder bist zu schüchtern gewesen, um danach mit irgendjemandem zu reden. Komm einfach wieder, probier es nochmal. These: Auch das erste Mal Sex war sicher nicht der beste deines Lebens. (Falls doch: Arbeite an deinen Kommunikationsskills!)
6. Wenn du zum ersten Mal bei einem Slam bist, halte dich mit Verbesserungsvorschlägen zurück. Wir freuen uns auf dein Feedback, aber wir sind ein ganz kleines bisschen hundemüde davon, dass uns Leute, die zum ersten Mal (oder noch nie) bei einem Slam waren, erzählen, wie wir es besser machen können.
7. Stell dich hinter den Text: Du hast einen neuen Text, bist stolz drauf, doch die Reaktion aus dem Publikum war mehr so lauwarm. Schieb's nicht unbedingt auf die Qualität des Textes. Vielleicht hast du ihn noch nicht so gut vorgetragen, vielleicht musst du auch noch ein bisschen was am Text ändern, umstellen, umschreiben, das Ende neu gestalten. Aber kämpf um deinen Text. Ob's die besten sind, wissen wir nicht, aber unsere liebsten Texte haben wir hegen und pflegen müssen. Und ein paar Mal mit ihnen auf der Bühne auf die Nase fallen.
8. Was kann auf der Bühne schiefgehen? Du hast dich gerade verlesen. Du willst auswendig performen und hast einen Texthänger. Das Mikro funktioniert nicht ideal. Der Mikrofonständer ist gegen dich ... Schmeiß nicht die Nerven weg,

nimm's mit Humor. Du kannst es thematisieren oder überspielen, wie's dir grad besser passt. Das Publikum sucht nicht immer nur die perfekte und fehlerlose Performance, es freut sich über Menschen, die sich was einfallen lassen und mit Situationen bestmöglich umgehen. Wir alle machen Fehler, Fehler werden verziehen.

9. Nimm mehr als zwei Texte mit, wenn möglich. Dann kannst du auf den Verlauf des Abends spontaner reagieren. Dich thematisch anpassen oder stilistisch. War vor dir ein Schenkelklopfer? Vielleicht ist dann etwas Ruhiges passend. War vor dir ein ruhiger Text, dann mach etwas, das ein paar Pointen hat. Und immer: Mach den Text, der dir gerade am Herzen liegt und der dich gerade am meisten freut. Dann freut sich das Publikum wahrscheinlich auch.

Bereite dich vor. Egal, ob du auswendig performst oder vom Textblatt abliest, sprich den Text am Nachmittag zweimal laut durch, erzähl ihn dir selbst oder eventuell anwesenden Menschen, Goldfischen oder Zimmerpflanzen. Mach die Stimme vor dem Auftritt warm, schau, dass du entspannt und konzentriert bist. Auch: Plane eine passende Einleitung, die zum Ort, zum Event, zum Tag oder zur Stimmung passt.

10. Die wichtigste Regel gilt für dich UND für das Publikum: RESPECT THE POETS!
Und: Adore the hosts!

Übrigens: Zur Feier von fünfzehn Jahren Poetry Slam in Österreich haben wir soeben eine Anthologie voller Slamtexte herausgegeben. Sie heißt »Slam, Oida! – 15 Jahre Poetry Slam in Österreich« und ist ein hervorragender Ausgangspunkt für die Auseinandersetzung mit Poetry Slam.

Literatur

KÖHLE, MARKUS (2017): *Jammern auf hohem Niveau. Ein Barhocker-Oratorium*. Wien: Sonderzahl.
MEDUSA, MIEZE (2017): *Slam Oida! 15 Jahre Poetry Slam in Österreich*. Paderborn: Lektora.

Katrin Ackerl Konstantin

Kultur des Performativen

Ein bibliographischer Überblick

Was versteht man unter den Begriffen Performance, Performanz und Performativität? Überschneiden sie sich trotz ihrer Abgrenzungen inhaltlich? Wann ist damit eine Darstellung, eine Handlung oder eine Aufführung gemeint? Wann wird damit eine Alltäglichkeit beschrieben, wann ein Ritual? Die hier zusammengestellte Bibliographie soll einen Weg durch die Vielzahl an Publikationen bahnen, in denen der Begriff der Performativität benutzt wird beziehungsweise die sich darauf beziehen.

Im ersten Punkt »Performativität und ›ihre Theorien« sind Texte zusammengetragen, die Performativität im Allgemeinen thematisieren. In den Unterpunkten werden die Begriffe Performanz und Performance näher beleuchtet. Mit »Körper und Verkörperung« und »Gender und Geschlecht« werden zwei Bereiche vorgestellt, die im Kontext Performativität stark beforscht werden. Darüber hinaus wird bei Punkt 4 auf aktuelle Strömungen in der »Performativitäts- und Praxisforschung« eingegangen und bei Punkt 5 ein Schwerpunkt auf didaktische Konzepte gelegt, die sich innerhalb der Kultur des Performativen mit Vermittlung und Performativität beschäftigen. Abschließend sind einige Zeitschriften mit Themenschwerpunkten und weiterführender Literatur angeführt.

KATRIN ACKERL KONSTANTIN ist Schauspielerin, Regisseurin, künstlerische Leiterin und Kulturwissenschaftlerin. Auszeichnungen und Prämien im Bereich Darstellende Kunst und Interkulturalität. Forschung und Publikationen zum Thema Partizipation, Performance und Performativität. Vorträge und Lehrveranstaltungen an den Universitäten Klagenfurt, Wien, Brno, Malta, Aarhus und Mexico City (www.konstantin.cc). E-Mail: office@konstantin.cc

1. Performativität und »ihre Theorien«

- Breithaupt, Fritz (2009): Kulturen der Empathie. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Clough, Patricia T. (2007): *The Affective Turn. Theorizing the Social*. Durham: Duke University Press.
- Czirak, Adam (2011): Partizipation der Blicke. Szenarien des Sehens und Gesehenwerdens. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Fischer-Lichte, Erika (2013): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, Erika; Horn, Christian; Umathum, Sandra; Warstat, Matthias (Hg., 2003): *Performativität und Ereignis*. Tübingen: Francke.
- Fleischmann, Alexander; Guth Doris (Hg., 2015): *Kunst. Theorie. Aktivismus. Emanzipatorische Perspektiven auf Ungleichheit und Diskriminierung*. Bielefeld: transcript.
- Foster, Edgar (2007): Radikale Performativität. In: Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (Hg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien. Methoden. Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 224–237.
- Gebauer, Gunter; Wulf, Christoph (1998): *Spiel, Ritual, Geste. Mimetisches Handeln in der sozialen Welt*. Reinbek: Rowohlt.
- Hantelmann, Dorothea (2007): *How to do Things with Art*. Zürich: diaphanes.
- Hempfer, Klaus; Volbers, Jörg (Hg., 2011): *Theorien des Performativen. Sprache – Wissen – Praxis. Eine kritische Bestandsaufnahme*. Bielefeld: transcript.
- Joas, Hans (2019): *Die Kreativität des Handelns*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Krämer, Sybille (2011): Gibt es eine Performanz des Bildlichen? Reflexionen über »Blickakte«. In: Schwarte, Ludger (Hg.): *Bild-Performanz*. München: Wilhelm Fink, S. 63–90.
- Lechtermann, Christina; Wagner, Kerstin; Wenzel, Horst (Hg., 2007): *Möglichkeitsräume. Zur Performativität von sensorischer Wahrnehmung*. Berlin: Erich Schmidt.
- Lecker, Martin; Schipper, Imanuel; Beyes, Timon (Hg., 2017): *Performing the digital*. Bielefeld: transcript.
- Loxley, James (2007): *Performativity*. New York-London: Routledge.
- McKenzie, Jon (2001): *Perform, or Else. From Discipline to Performance*. London: Routledge.
- Nestler, Sebastian (2011): *Performative Kritik: Eine philosophische Intervention in den Begriffsapparat der Cultural Studies*. Bielefeld: transcript.
- Pfeiffer, Malte (2012/13): *Performativität und Kulturelle Bildung*. Online: <https://www.kubi-online.de/artikel/performativitaet-kulturelle-bildung> [Zugriff: 16.7.2017].
- Reckwitz, Andreas (2012): *Die Erfindung von Kreativität. Zum Prozess gesellschaftlicher Ästhetisierung*. Berlin: Suhrkamp.
- Seel, Martin (2000): *Ästhetik des Erscheinens*. München: Carl Hanser.
- Volbers, Jörg (2014): *Performative Kultur. Eine Einführung*. Wiesbaden: Springer VS.
- Wulf, Christoph (2005): *Die Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit (Hg., 2001): *Das Soziale als Ritual. Zur performativen Bildung von Gemeinschaften*. Opladen: Leske & Budrich.
- Wulf, Christoph; Göhlich, Michael; Zirkas, Jörg (Hg., 2001): *Grundlagen des Performativen. Eine Einführung in die Zusammenhänge von Sprache, Macht und Handeln*. Weinheim: Juventa.
- Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (Hg., 2004): *Die Kultur des Rituals. Inszenierungen, Praktiken, Symbole*. München: Wilhelm Fink.
- Wulf, Christoph; Zirkas, Jörg (Hg., 2005): *Ikonomie des Performativen*. München: Wilhelm Fink.

1.1 Performanz

- Abraham, Anke (2016): Sprechen. In: Gugutzer, Robert; Klein, Gabriele; Meuser, Michael (Hg.): Handbuch Körpersoziologie. Band 2: Forschungsfelder und methodische Zugänge. Wiesbaden: Springer VS, S. 457–470.
- Audehm, Kathrin; Velten, Hans Rudolf (Hg., 2007): Transgression – Differenzierung – Hybridisierung. Zur Performativität von Grenzen in Sprache, Kultur und Gesellschaft. Freiburg: Rombach Wissenschaft.
- Austin, John L. (1972): Zur Theorie der Sprechakte. Stuttgart: Reclam.
- Austin, John L. (1986): Performative Äußerungen. In: Ders.: Gesammelte philosophische Aufsätze. Stuttgart: Reclam, S. 305–327.
- Bers, Anna; Trilcke, Peer (2017): Phänomene des Performativen in der Lyrik. Systematische Entwürfe und historische Fallbeispiele. Göttingen: Wallstein.
- Bourdieu, Pierre (³2012): Was heißt sprechen? Zur Ökonomie des sprachlichen Tausches. Wien: new academic press.
- Butler, Judith (1997): Hass spricht. Zur Politik des Performativen. New York: Routledge.
- Chomsky, Noam (1965): Aspects of the Theory of Syntax. Cambridge: MIT Press.
- Dücker, Burckhard (2016): Machen - Erhalten - Verwalten. Aspekte einer performativen Literaturgeschichte. Göttingen: Wallstein.
- Düllo, Thomas (2014): Kultur als Transformation. Eine Kulturwissenschaft des Performativen und des Crossover. Bielefeld: transcript.
- Felman, Shoshana (1983): The Literacy Speech Act. Don Juan with J. L. Austin or Seduction in two languages. Ithaca [N. Y.]: Cornell University Press.
- Habermas, Jürgen (1983): Universalisierungsanspruch und performativer Widerspruch. In: Ders.: Moralbewußtsein und kommunikatives Handeln. Diskursethik- Notizen zu einem Begründungsprogramm. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 86–125.
- Iser, Wolfgang (1976): Der Akt des Lesens. Theorie ästhetischer Wirkung. München: Wilhelm Fink.
- Jäger, Ludwig (2002): Medialität und Mentalität. Die Sprache als Medium des Geistes. In: Krämer, Sybill; König, Ekkehard (Hg.): Gibt es eine Sprache hinter dem Sprechen? Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 45–75.
- Julien, Françoise (1999): Über die Wirksamkeit. Berlin: Merve.
- Krämer, Sibylle (³2006): Sprache, Sprechakt, Kommunikation. Sprachtheoretische Positionen im 20. Jahrhundert. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Lorenzer, Alfred (1973): Sprachzerstörung und Rekonstruktion. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Rolf, Eckard (2009): Der andere Austin. Zur Rekonstruktion/Dekonstruktion performativer Äußerungen – von Searle über Derrida zu Cavell und darüber hinaus. Bielefeld: transcript.
- Searle, John R. (1969): Speech Acts. An Essay in the Philosophy of Language. Cambridge: University Press.
- Searle, John R. (1989): How Performatives Work. In: Linguistics and Philosophy 12, S. 535–558. Online: <http://conium.org/~jsearle/133/howperwork.pdf> [Zugriff: 4.7.2017].
- Searle, John R. (1990): Collective Intentions and Actions. In: Cohen, Philip R.; Morgan, Jerry; Pollack, Martha E. (Hg.): Intentions in Communication. Cambridge Mass.: MIT Press, S. 401–415.
- Searle, John R. (1996): Was ist ein Sprechakt? In: Hoffmann, Ludger (Hg.): Sprachwissenschaft. Ein Reader. Berlin: de Gruyter, S. 143–162.
- Wirth, Uwe (Hg., 2002): Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

1.2 Performance

- Bell, Catherine (1992): *Ritual Theory, Ritual Practice*. New York: Oxford University Press.
- Bell, Catherine (2004): Performance and other Anaologies. In: Beal, Henry (Hg.): *The Performance Studies Reader*. London: Routledge, S. 88–96.
- Boal, Augusto (1985): *Theater der Unterdrückten*. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Carlson, Marvin (1980): What is Performance? In: Beal, Henry (Hg.): *The Performance Studies Reader*. London: Routledge, S. 68–73.
- Divjak, Paul (2012): *Integrative Inszenierungen – zur Szenografie von partizipativen Räumen*. Bielefeld: transcript.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. Tübingen: Francke.
- Goffman, Erving (2003): *Wir alle spielen Theater: Selbstdarstellung im Alltag*. München: Piper.
- Jackson, Shannon (2011): *Social Works. Performing Art. Supporting Public*. London: Routledge.
- McKenzie, Jon (2001): Performance and Global Transference. In: *The Drama Review*, Jg. 45, Nr. 3, S. 5–7.
- McKenzie, Jon (2003): Democracy's Performance. In: *The Drama Review*, Jg. 47, Nr. 2, S. 117–128.
- Merkel, Johannes (2015): *Hören, Sehen, Staunen. Kulturgeschichte des mündlichen Erzählens*. Hildesheim: Georg Olms.
- Müller, Gin (2015): *Possen des Performativen. Theater, Aktivismus und queere Politiken*. Wien: Transversal Texts.
- Pewny, Katharina (2011): *Das Drama des Prekären. Über die Wiederkehr der Ethik in Theater und Performance*. Bielefeld: transcript.
- Poole, Ralph J. (1996): *Performing Bodies. Überschreitungen der Geschlechtergrenzen im Theater der Avantgarde*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Roselt, Jens (2004): Kreatives Zuschauen. Zur Phänomenologie von Erfahrungen im Theater. In: *Der Deutschunterricht* 56, H. 2, S. 46–56.
- Roselt, Jens (2008): *Phänomenologie des Theaters*. München: Wilhelm Fink (= Übergänge, Bd. 56).
- Schechner, Richard (2002): *Performance Studies. An Introduction*. London: Routledge.
- Seel, Martin (2001): Inszenieren als Erscheinenlassen. In: Früchtel, Joseph; Zimmermann, Jörg (Hg.): *Ästhetik der Inszenierung*. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S. 48–62.
- Turner, Victor (2009): *Vom Ritual zum Theater. Der Ernst des menschlichen Spiels*. Frankfurt/M.: Campus.
- Van Eikels, Kai (2013): *Die Kunst des Kollektiven. Performance zwischen Theater, Politik und Sozio-Ökonomie*. Paderborn: Wilhelm Fink.
- Warstat, Matthias (2011): *Krise und Heilung. Wirkungsästhetiken des Theaters*. München: Wilhelm Fink.
- Wartemann, Geesche (2002): *Theater der Erfahrung. Authentizität als Forderung und Darstellungsform*. Hildesheim: Universität Hildesheim.

2. Körper und Verkörperung

- Auslander, Philip (1999): *Liveness-Performance in mediatized culture*. London: Routledge.
- Fischer-Lichte, Erika (2001): Rite de passage im Spiel der Blicke. In: Gernig, Kerstin (Hg.): *Fremde Körper. Zur Konstruktion des Anderen im europäischen Diskurs*. Berlin: dahlem university, S. 297–315.

- Foucault, Michel (2005): Die Heterotopien. Der utopische Körper. Zwei Radiobeiträge. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Gugutzer, Robert; Staack, Michael (Hg., 2015): Körper und Ritual. Sozial- und kulturwissenschaftliche Zugänge und Analysen. Wiesbaden: Springer.
- Gurwitsch, Aron (1977): Die mitmenschliche Begegnung in der Milieuwelt. Berlin: de Gruyter.
- Hirschauer, Stefan (2004): Praktiken und ihre Körper. Über materielle Partizipanden des Tuns. In: Hörnig, Karl H.; Reuter, Julia (Hg.): Doing Culture. Neue Position zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript, S. 73–91.
- Hirschauer, Stefan (2008): Körper macht Wissen. Für eine Somatisierung des Wissensbegriffes. In: Rehberg, Karl-Siebert (Hg.): Die Natur der Gesellschaft. Verhandlungen des 33. Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie in Kassel 2006, Bd. 2. Frankfurt/M.: Campus, S. 974–984.
- Horváth, Andrea; Katschthaler, Karl (2015): Konstruktion – Verkörperung – Performativität. Bielefeld: transcript.
- Kirstensen Stefan; Merleau-Ponty, Maurice (2012): I. Körperschema und leibliche Subjektivität. In: Alloa, Emmanuel; Bedorf, Thomas; Grüny, Christian; Klass, Tobias Nikolaus (Hg.): Leiblichkeit. Tübingen: Mohr Siebeck, S. 23–36.
- Kreuder, Freidemann; Bachmann, Michael (Hg., 2009.): Politik mit dem Körper, Performative Praktiken im Theater, Medien und Alltagskultur seit 1968. Bielefeld: transcript.
- Schindler, Larissa (2011): Teaching by Doing: Zur körperlichen Vermittlung von Wissen. In: Keller, Reiner; Meuser, Michael (Hg.): Körperwissen. Wiesbaden: Springer VS, S. 335–350.

3. Gender und Geschlecht

- Beauvoir, Simone de (1987): Das andere Geschlecht. Sitte und Sexus der Frau. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt.
- Butler, Judith (1991): Das Unbehagen der Geschlechter. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Butler, Judith (1995): Körper von Gewicht. Frankfurt/M.: Suhrkamp.
- Connell, Robert W. (2000): Der gemachte Mann. Konstruktion und Krise von Männlichkeit. Opladen: Leske + Budrich.
- Engel, Antke (2002): Wider die Eindeutigkeit. Sexualität und Geschlecht im Fokus queerer Politik der Repräsentation. Frankfurt/M.: Campus.
- Engel, Antke (2009): Bilder von Sexualität und Ökonomie. Queere kulturelle Politiken im Neoliberalismus. Bielefeld: transcript.
- Krammer, Stefan (Hg., 2007): MannsBilder: Literarische Konstruktionen von Männlichkeiten. Wien: Facultas.
- Pailer, Gaby; Schößler, Franziska (2011): GeschlechterSpielRäume. Dramatik. Theater, Performance und Gender. Amsterdam: Rodopi.
- Runte, Anette (1991): Dasselbe im Anderen (Geschlecht). Über Diskurse zum transsexuellen »gender breakdown«. In: Gummibrecht, Hans-Ulrich; Pfeiffer, K. Ludwig (Hg.): Paradoxien, Dissonanzen, Zusammenbrüche. Frankfurt/M.: Suhrkamp, S.709–726.
- Wagenbach, Katharina; Dietze, Gabriele; Hornscheidt, Antje; Palm, Kerstin (2007): Gender als interdependente Kategorie. Neue Perspektiven auf Intersektionalität, Diversität und Heterogenität. Opladen: Budrich.

4. Performativitäts- und Praxisforschung

- Alkemeyer, Thomas; Schürmann, Volker; Volbers, Jörg (2015): Praxis denken. Konzepte und Kritik. Wiesbaden: Springer VS.

- Altrichter, Herbert; Posch, Peter (*2007): Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt.
- Bormann, Hans-Friedrich; Brandstetter, Gabriele (1999): An der Schwelle. Performance als Forschungslabor. In: Seitz, Hanne (Hg.): Schreiben auf Wasser. Performative Verfahren in Kunst, Wissenschaft und Bildung. Bonn: Kulturpolitische Gesellschaft, S. 45–55.
- Bormann, Hans-Friedrich; Brandstetter, Gabriele; Matzke, Annemarie (2010): Improvisieren. Eine Eröffnung. In: Dies. (Hg.): Improvisieren. Paradoxien des Unvorhersehbaren. Kunst-Medien-Praxis. Bielefeld: transcript, S. 183–199.
- Conquergood, Dwight (1989): Poetics, play, process and power: The performative turn in anthropology. In: Text and Performance Quarterly, 9. Jg., Nr. 1, S. 82–88.
- Gebauer, Gunter; Schmidt, Robert (2013): Aspekte des Performativen im Sport und der Arbeitswelt. In: Fischer Lichte, Erika (Hg.): Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung. München: Wilhelm Fink, S. 191–202.
- Hörning, Karl. H.; Reuter, Julia (Hg., 2004): Doing Culture. Neue Positionen zum Verhältnis von Kultur und sozialer Praxis. Bielefeld: transcript.
- Kämpf-Jansen, Helga (2012): Ästhetische Forschung. Wege durch Alltag Kunst und Wissenschaft. Baden-Baden: tectum.
- Klein, Gabriele; Sting Wolfgang (2005): Performance als soziale und ästhetische Praxis. Zur Einführung. In: Dies. (Hg.): Performance. Positionen zu zeitgenössischen szenischen Kunst. Bielefeld: transcript, S. 7–23.
- Kleiner, Marcus S.; Wilke, Thomas (Hg., 2012): Performativität und Medialität Populärer Kulturen. Theorien, Ästhetiken, Praktiken. Wiesbaden: Springer.
- McKenzie, Jon (2013): Performativitäten, Gegen-Performativitäten und Meta-Performativitäten. In: Fischer-Lichte, Erika; Hasselmann, Kristiana (Hg.): Performing the Future. Die Zukunft der Performativitätsforschung. München: Wilhelm Fink. S. 141–159.
- Mersch, Dieter; Kertscher, Jens (Hg., 2003): Performativität und Praxis. München: Wilhelm Fink.
- Nicolini, Davide (2013): Practice Theory, Work and Organization. An Introduction. Oxford: Oxford University Press.
- Schäfer, Hilmar (2013): Die Instabilität der Praxis. Reproduktion und Transformation des Sozialen in der Praxistheorie. Weilerswist: Velbrück.
- Schäfer, Hilmar (2016): Praxis als Wiederholung. Das Denken der Iterabilität und seine Konsequenzen für Methodologie praxeologischer Forschung. In: Ders. (Hg.): Praxistheorie: ein soziologisches Forschungsprogramm. Bielefeld: transcript, S. 137–162.
- Velten, Hans Rudolf (2009): Performativitätsforschung. In: Schneider, Jost (Hg.): Methodengeschichte der Germanistik. Berlin: de Gruyter, S. 549–572.

5. Didaktik und Unterricht

- Abraham, Ulf (2008): Sprechen als reflexive Praxis. Mündlicher Sprachgebrauch in einem kompetenzorientierten Deutschunterricht. Freiburg i. Br.: Fillibach.
- Abraham, Ulf (2014): Sprechen und Schreiben über Bilder. Das produktive Zusammentreffen zweier Medien aus sprachdidaktischer Sicht. In: OBST 84, S. 99–114.
- Abraham, Ulf; Brendel-Perpina, Ina (Hg., 2013): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Fillibach bei Klett.
- Abraham, Ulf; Sowa, Hubert (2016): Bild und Text im Unterricht. Grundlagen, Lernszenarien, Praxisbeispiele. Seelze: Klett/Kallmeyer (= Reihe Praxis Deutsch).
- Becker-Mrotzek, Michael (Hg., 2009): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Bidwell-Steiner, Marlen; Krammer, Stefan (2010): (Un)Doing Gender als gelebtes Unterrichtsprinzip: Sprache – Politik – Performanz. Wien: Facultas.

- Bönnighausen, Marion (2010): Theater(spielen) im Deutschunterricht. In: Rösch, Heidi (Hg.): *Literarische Bildung im kompetenzorientierten Deutschunterricht*. Freiburg: Fillibach, S. 11–31.
- Bräuer, Christoph (2011): Literarische Gespräche im Deutschunterricht: Über Literatur sprechen (lernen). In: Kirschenmann, Johannes; Richter, Christoph; Spinner, Kaspar H. (Hg.): *Reden über Kunst: fachdidaktisches Forschungssymposium in Literatur, Kunst und Musik*. München: kopaed, S. 73–91.
- Dörger, Dagmar (2004): Rollenspiel. In: Koch, Gerd; Roth, Sieglinde; Vaßen, Florian; Wrentschur, Michael (Hg.): *Theaterarbeit in sozialen Feldern*. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel, S. 153–166.
- Edelstein, Wolfgang (2007): Demokratisierung ästhetischer Bildung in der Schule. In: Bilstein, Johannes u. a. (Hg.): *Curriculum des Unwägbaren. I. Ästhetische Bildung im Kontext von Schule und Kultur*. Oberhausen: Athena, S. 67–82.
- Frederking, Volker (2013): Identitätsorientierter Literaturunterricht. In: Ders. u. a. (Hg.): *Taschenbuch des Deutschunterrichts. Bd. 2: Literatur- und Mediendidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 427–470.
- Frommer, Harald (1995): *Lesen und Inszenieren. Produktiver Umgang mit dem Drama auf der Sekundarstufe*. Stuttgart: Klett.
- Führer, Carolin (2016): Emotionen in DDR-Geschichtscomics und Graphic Novels. Didaktische Überlegungen zur Analyse von Zeichensprache und Gefühlen in Comics über die DDR. In: Dies. (Hg.): *Die andere deutsche Erinnerung. Tendenzen literarischen und kulturellen Lernens*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 311–326.
- Führer, Carolin; Lang, Diane (2017): Bild und Text zusammen denken. Wertungen im Umgang mit Graphic Novels fördern und reflektieren. In: *Die Grundschulzeitschrift* 301, S. 32–36.
- Gätje, Olaf; Rezat, Sara; Steinhoff, Thorsten (2012): Zur Entwicklung des Gebrauchs modalisierender Prozeduren in argumentativen Texten von Schülern und Studenten. In: Feilke, Helmuth; Lehnen, Katrin (Hg.): *Schreib- und Textroutinen. Theorie, Erwerb und didaktischmediale Modellierung*. Bern: Peter Lang, S. 125–153.
- Göhlich, Michael (2007): Kindliche Mimesis und performative Muster. Zum Performativen als Ebene der Praxis pädagogischer Institutionen. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): *Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 137–148.
- Haitzinger, Nicole; Fenböck, Karin (Hg., 2010): *Denkfiguren, Performatives zwischen Bewegen, Schreiben und Erfinden*. München: epodisum.
- Härle, Gerhard; Steinbrenner, Marcus (Hg., 2010): *Kein endgültiges Wort. Die Wiederentdeckung des Gesprächs im Literaturunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Hochreiter, Susanne; Krammer, Stefan (2009): Literatur als Wissensvermittlerin? In: Hochreiter, Susanne u. a. (Hg.): *Schnittstellen. Aspekte der Literaturlehr- und -lernforschung*. Innsbruck: StudienVerlag, S. 52–64.
- Hübsch, Nikola; Wardetzky, Kristin (2017): *Zeit für Geschichten – Erzählen in der kulturellen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Jörissen, Benjamin (2007): Mimesis im Cyberspace? Performative Bildungsprozesse in der virtuellen reality. In: Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg.): *Pädagogik des Performativen. Theorien. Methoden. Perspektiven*. Weinheim: Beltz, S. 188–198.
- Kammler, Clemens (2000): *Neue Literaturtheorien und Unterrichtspraxis. Positionen und Modelle*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kappert, Detlef (1994): *Kleines Handbuch für den Unterricht im Tanztheater, Tanzimprovisation und Körpersymbolik*. Essen: Verlag für ästhetische Bildung.

- Karimi, Edith (2016): *Mimetische Bildung durch Märchen. Phantasie, Narration, Moral*. New York: Waxmann.
- Klepacki, Leopold (2009): *Leiblichkeit – notwendiger Ausgangs- und Bezugspunkt unterrichtlicher Bildungsprozesse? Theoretische Grundüberlegungen zu einer performativen Didaktik*. In: Leopold Klepacki, Schröer, Andreas und Zirfas, Jörg (Hg.): *Der Alltag der Kultivierung. Studien zu Schule, Kunst und Bildung*. Münster: Waxmann.
- Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (2013): *Theatrale Didaktik. Ein pädagogischer Grundriss des schulischen Theaterunterrichts*. Weinheim: Beltz.
- Klie, Thomas; Leonhard, Silke (Hg., 2008): *Performative Religionsdidaktik. Religionsästhetik – Lernorte – Unterrichtspraxis*. Stuttgart: Kohlhammer.
- Kraus, Anja (2015): *Pädagogische Wissensformen in der Lehrer(innen)bildung: Ein performativitätstheoretischer Ansatz*. Münster: Waxmann.
- Lange, Marie-Luise (2006): *Performativität erfahren. Aktionskunst lehren*. Strasburg: Schibri.
- Liebau, Eckart; Klepacki, Leopold; Zirfas, Jörg (Hg., 2009): *Theatrale Bildung. Theaterpädagogische Grundlagen und kulturpädagogische Perspektiven für die Schule*. Weinheim: Juventa.
- Lösener, Hans (2009): *Die intermediale Lektüre. Wege zur Inszenierung im Text*. In: Bönninghausen, Marion; Paule, Gabriela (Hg.): *Theater intermedial. Schriftenreihe Jahrbuch Medien im Deutschunterricht*. München: kopead, S. 67–82.
- Lösener, Hans (⁴2015): *Konzepte der Dramendidaktik*. In: Lange, Günter; Weinhold, Swantje (Hg.): *Grundlagen der Deutschdidaktik. Sprachdidaktik – Mediendidaktik – Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 297–318.
- Maset, Pierangelo (2001): *Praxis. Kunst. Pädagogik. Ästhetische Operationen in der Kunstvermittlung*. Lüneburg: Edition Hyde.
- Masuch, Bill (2006): *Der offene Raum. HandlungsRäume in Kunst und Kunstvermittlung*. In: Maset, Pierangelo; Reuter, Rebekka; Steffel, Hagen (Hg.): *Cooperate Difference. Formate der Kunstvermittlung*. Lüneburg: Edition Hyde, S. 87–128.
- Merkel, Johannes (2017): *»... und damit sind wir nicht unwissend« – Erzähler als Volksbildner in historischen Erzähltraditionen. Öffentliches Erzählen als gesellschaftliches Medium*. In: Hübsch, Nikola; Wardetzky, Kristin (Hg.): *Zeit für Geschichten – Erzählen in der kulturellen Bildung*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 15–23.
- Ortner, Hanspeter (2000): *Schreiben und Denken*. Tübingen: Niemeyer.
- Paule, Gabriela (2009): *Kultur des Zuschauens. Theaterdidaktik zwischen Textlektüre und Aufführungsrezeption*. München: kopead.
- Primavesi, Patrick; Deck, Jan (2014): *Stop Teaching!: Neue Theaterformen mit Kindern und Jugendlichen*. Bielefeld: transcript.
- Scheller, Ingo (2002): *Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis*. Berlin: Cornelsen.
- Scheller, Ingo (2010): *Szenische Interpretation. Theorie und Praxis eines handlungs- und erfahrungsbezogenen Literaturunterrichts in Sekundarstufe I und II*. Seelze: Kallmeyer.
- Scherf, Daniel (Hg., 2017): *Inszenierungen literalen Lernens: kulturelle Anforderungen und individueller Kompetenzerwerb*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Schmitt, Michael; Ruf, Benedikt (2014): *Lehrerkörper im Fokus*. In: Jahraus, Oliver; Liebau, Eckart; Pöppel, Ernst; Wagner, Ernst (Hg.): *Gestalten und Erkennen. Ästhetische Bildung und Kompetenz*. Münster: Waxmann (= Erlanger Beiträge zur Pädagogik, 13), S. 232–242.
- Schuster, Karl (1994): *Das Spiel und die dramatischen Formen im Deutschunterricht*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Spinner, Kaspar H. (Hg., 1980): *Identität und Deutschunterricht*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.
- Spolin, Viola (2005): *Improvisationstechniken für Pädagogik, Therapie und Theater*. Paderborn: Junfermann.

- Steinbrenner, Marcus (2010): *Mimetische Annäherung an lyrische Texte im Sprach-Spiel des literarischen Gesprächs*. In: Michael Baum und Marion Bönninghausen (Hg.): *Kulturtheoretische Kontexte für die Literaturdidaktik*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 25–46.
- Struger, Jürgen (2017): *Wissen sichtbar machen. Elemente und Rahmenbedingungen einer epistemisch orientierten Schreibdidaktik*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Westphal, Kirstin (Hg., 2004): *Lernen als Ereignis*. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Wintersteiner, Werner (2006): *Transkulturelle literarische Bildung. Die »Poetik der Verschiedenheit« in der literaturdidaktischen Praxis*. Innsbruck: StudienVerlag.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Bausch, Constanze; Jörissen, Benjamin; Mattig, Ruprecht; Tervoooren, Anja; Wagner-Willi, Monika; Zirfas, Jörg (Hg., 2004): *Bildung im Ritual. Schule, Familie, Jugend, Medien*. Wiesbaden: VS Ernst.
- Wulf, Christoph; Zirfas, Jörg (Hg., 2007): *Die Pädagogik des Performativen. Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim: Beltz.
- Wulf, Christoph; Althans, Birgit; Audehm, Kathrin; Blaschke, Gerald; Ferrin, Nino; Kellermann, Ingrid; Mattig, Ruprecht; Schinkel, Sebastian (Hg., 2011): *Die Geste in Erziehung, Bildung und Sozialisation. Ethnographische Fallstudien*. Wiesbaden: VS Verlag.
- Zahn, Manuel; Pazzini, Karl-Josef (2011): *Lehr-Performances. Filmische Inszenierungen des Lehrens*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften/Springer Fachmedien.
- Zepter, Alexandra Lavinia (2013): *Sprache und Körper. Vom Gewinn der Sinnlichkeit für Sprachdidaktik und Sprachtheorie*. Frankfurt/M.: Peter Lang.
- Zirfas, Jörg (2012): *Pädagogischer Takt. Zehn Thesen*. In: Gödde, Günter; Zirfas, Jörg (Hg.): *Takt und Taktlosigkeit. Über Ordnungen und Unordnungen in Kunst, Kultur und Therapie*. Bielefeld: transcript, S. 165–187.

6. Performativität in Zeitschriften

- Expressionismus: Der performative Expressionismus. Nr. 2/2015.
- Geschichte in Wissenschaft und Unterricht: Bilder und ihre Wahrnehmung. Nr. 7–8/2007.
- Grundschule Kunst: Weiß – Heft. Nr. 4/2016.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Gender. H. 3/2007.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Theater. H. 2/2009.
- ide. informationen zur deutschdidaktik: Identitäten. H. 3/2013.
- Kunst und Unterricht: Performance. Nr. 273/2003.
- Kunst und Unterricht: Theater. Nr. 321–322/2008.
- Kunst und Unterricht: Körper-Wahrnehmung+-Erfahrung. Nr. 202/1996.
- Kunst und Unterricht: Orte performativ erschließen. Nr. 374–375/2013.
- Paragrana: Kulturen des Performativen. Nr. 1/1998.
- Paragrana: Inszenieren des Erinnerns. Nr. 1/2000.
- Paragrana: Theorien des Performativen. Nr. 1/2001.
- Paragrana: Performanz des Rechts. Inszenierung und Diskurs. Nr. 1/2006.
- Paragrana: Inszeniertes Wissen. Nr. 3/2006.
- Paragrana: Kontaktzonen. Dynamik und Performativität kultureller Begegnungen. Nr. 1/2010.
- Praxis Deutsch: Komische Lyrik. Nr. 243/2014.
- Praxis Deutsch: Poetry Slam & Poetry Clip. Nr. 208/2008.
- Unterricht Englisch: Short Plays. Nr. 85–86/2007.
- Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung: Performativität und Medialität im Unterricht. Nr. 6/2017.

Unterrichts- vorschlag

Kristina Juliana Hübner,
David Franzoi

Gestaltung eines einstündigen Unterrichtsmodells zum Thema »Metaphern«

Es ist ein Kreuz mit den Textinterpretationen: Nur wenige Schülerinnen und Schüler lassen sich dafür begeistern und beileibe nicht alle eignen sich richtiggehendes Verständnis für rhetorische Stilmittel an. Chiffren oder Metaphern zum Beispiel bleiben für manche Jugendliche ein Buch mit sieben Siegeln. Dabei lässt sich in einer einzigen Unterrichtsstunde vermitteln, wie eine Metapher funktioniert, aber nicht mithilfe von Goethe oder Schiller, sondern mithilfe der deutschen Rockband »Rammstein«.

Unser Beitrag stellt ein einstündiges Unterrichtsmodell vor, das selbst schwer motivierbaren Schülerinnen und Schülern näherbringen kann, wie Metaphern in der Lyrik funktionieren. Die Jugendlichen sollen einen im Jägerjargon verfassten Songtext Rammsteins unter Zuhilfenahme eines Jägerlexikons »übersetzen« und so eine neue Bedeutungsebene erschließen.

Zentral ist hier nicht nur das sinnerfassende Lesen des Textes, sondern auch und gerade das Dechiffrieren von Sprachbildern, wie Metaphern sie darstellen. Der Text des Liedes *Waidmanns Heil* kann allein durch das Entschlüsseln von Metaphern interpretiert werden. Diese Tatsache den Jugendlichen bewusst zu machen, um sie so für Lyrik und Sprache im Allgemeinen begeistern zu können, ist das Hauptziel unseres Unterrichtsmodells.

1. Vorbemerkung und Bezug zum Lehrplan

Die Unterrichtseinheit ist für SchülerInnen der 10. bis 12. Schulstufe geeignet und kann als Einstieg in die Analyse lyrischer Texte oder zur Vertiefung schon vorhandener Kenntnisse herangezogen werden. Abgedeckt werden dabei die didaktischen Grundsätze *Textkompetenz*, *Literarische Bildung* und *Sprachreflexion*.³

2. Auslegung des Textes

Beim ersten Lesen des Textes würde man vermutlich davon ausgehen, dass es lediglich um einen Menschen geht, der sich ein *Kahlwild* jagen möchte. Man würde sich keiner weiteren Bedeutung bewusst werden. In Wahrheit wird jedoch die Tatsache, dass der Text von einem Mann handelt, der getrieben von Lust und Begierde nach einer Frau ist, hinter Ausdrücken, die mit Tieren zu tun haben oder diese selbst re-

3 Vgl. AHS-Oberstufenlehrplan für das Fach Deutsch: https://www.bmb.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_neu_ahs_01_11853.pdf?5te98x [Zugriff: 26.4.2017].

Abb. 1: Unterrichtsmodell in tabellarischer Form

Zeit	Inhalt	Methode	Medien	Sozialform
5 min	Begrüßung, Organisatorisches	Unterrichtsgespräch	Klassenbuch	Plenum
5 min	Überblick über den Stundenablauf, kurze Definition von »Metapher«	Frontalunterricht	Tafel, Schulhefte	Plenum
5 min	Überblick über den Arbeitsauftrag, Einteilung in Klein- gruppen (max. 4 SchülerInnen pro Gruppe)	Frontalunterricht	evtl. Kärtchen o. ä. für die Einteilung der Gruppen	Plenum
10 min	Detailinstruktion und Textvorstellung, Austeilen der Aus- schnitte aus dem Jagdwörterbuch	Unterrichtsgespräch, Frontalunterricht	Schulhefte, Text- handouts, Jagdwör- terbuchausschnitte	Plenum, Gruppen- arbeit
10 min	»Übersetzen« des Textes durch die Kleingruppen	Unterrichtsgespräch, Partnerarbeit bzw. Gruppenarbeit	Schulhefte, Text- handouts, Jagdwör- terbuchausschnitte	Gruppen- arbeit
10 min	Vorstellung und Be- sprechung der Über- setzungen	Moderiertes Unter- richtsgespräch, Diskussion	Schulhefte, evtl. Beamer und Computer	Plenum, Gruppen- arbeit
5 min	Klärung der Frage: »Wie ist die Jagdme- tapher in diesem Kontext zu verste- hen?«, Anschluss an die Definition vom Stundenbeginn	Moderiertes Unter- richtsgespräch, Diskussion, Frontalunterricht	Tafel, Schulhefte, evtl. Beamer und Computer	Plenum

präsentieren, verschleiert. Der Mensch wird selbst zum Tier. Der gesamte Habitus des lyrischen Ichs lässt sich als Balzverhalten auffassen und den Höhepunkt des Textes stellt gleichsam ein sexueller Höhepunkt dar.

Bereits in der ersten Verszeile des Textes hebt das lyrische Ich hervor, dass es schon seit Tagen in *Hitze* ist; im Jägerjargon kann das heißen, dass es

läufig ist (vgl. auch die umgangssprachliche Formulierung »jemanden heiß finden«). Ähnliches dürfte auch für das *Schmaltier*, also eine »Geis von dem Zeitpunkte an, wo sie nicht mehr Kitze sind«, gelten, das vom lyrischen Ich ins Auge gefasst wird: Es kommt auf die *Läufe* (Füße), stellt sich somit auf, und sonnt sich, will folglich gesehen werden, wie es während der Balz für

Rammstein
Waidmanns Heil

Ich bin in Hitze, schon seit Tagen,
so werd' ich mir ein Kahlwild jagen.
Und bis zum Morgen sitz' ich an,
damit ich Blattschuss geben kann ...

Refrain

Auf dem Lande, auf dem Meer
lauert das Verderben!
Die Kreatur muss sterben! (Sterben!)

Ein Schmaltier auf die Läufe kommt,
hat sich im hohen Ried gesonnt,
macht gute Fährte, tief im Tann,
der Spiegel glänzt, ich backe an,
der Wedel zuckt wie Fingeraal,
die Flinte springt vom Futteral,
(Waidmanns, -manns, -manns, -manns Heil!)
ich fege mir den Bast vom Horn
und gebe ein gestrich'nes Korn ...
(Waidmanns, -manns, -manns, -manns Heil!)

Refrain

Sie spürt die Mündungsenergie,
feiner Schweiß tropft auf das Knie ...

Refrain

die meisten Tiere üblich ist. Nachdem das lyrische Ich den glänzenden *Spiegel* des Schmaltiers, d. h. sein Hinterteil, gesehen hat, *backt es an*, es nähert sich diesem. Sein *Wedel* (zweideutig: Schwanz) beginnt zu zucken und springt schließlich vom Futteral — eine Bewegung nach oben, die wohl als Erektion verstanden werden kann. Was nun folgt, ist der eigentliche Geschlechtsakt, der allerdings auf den Höhepunkt des Männchens reduziert wird. Dieses gibt ein *gestrich'nes Korn*, feuert also einen Schuss ab (Ejakulation).

Von da an kann der Text auf zwei sehr unterschiedliche Weisen interpretiert werden:

- 1) Dass das Schmaltier die *Mündungsenergie* spürt, könnte darauf verweisen, dass es den Akt genossen hat (Mündung = Vagina).
- 2) *Feiner Schweiß* ist allerdings Blut, das — in diesem Zusammenhang — auf das weibliche Knie tropft, was auf einen unfreiwilligen Koitus schließen lässt, folglich auf eine Vergewaltigung (worauf auch der Refrain hindeuten könnte).

Quelle

RAMMSTEIN (2009): *Waidmanns Heil*. CD »Liebe ist für alle da«. Universal.

Auszüge aus:

***Deutsche Waidmannssprache*⁴**

Anbacken, verb. trans., das Gewehr = dasselbe anschlagen, anlegen, Gegensatz zu abbacken.

Ansitz, der, in doppelter Bedeutung: 1) Gleichbedeutend mit Anstand, d. h. der Ort, wo sich der Jäger hinsetzt oder hinstellt, um ein Wild zu erwarten. — 2) Der Platz, wo Vögel gern an- oder einsitzen, gleichbedeutend mit Anfall.

Ansitzen, verb. intrans., von allen Vögeln = einsitzen, sich einschwingen, anfußen, antreten, anfallen, aufbaumen u. s. w. Seltener vom Jäger = sich auf den Ansitz gegeben.

Blatt, das, in vier Bedeutungen: 1) Die Schultergegend jenes, namentlich aber des hohen Haarwildes, also jene Stelle, auf welche waidgerecht die Kugel anzutragen ist; Blattschuß, der Schuß auf das Blatt. Bergl. Hoch= und Tiefblattschuß. 2) Die Klinge des Waidmessers oder dieses selbst; daher nannte man auch die Strafe für

4 ERNST RITTER VON DOMBROWSKI (1897): *Deutsche Waidmannssprache. Mit Zugrundelegung des gesamten Quellenmaterials für den praktischen Jäger bearbeitet*. Neudamm.

jagdliche Vergehen, welche in drei Schlägen, Pfunden, auf den Hintern bestand, das Blattschlagen. 3) In den Verbindungen aufs Blatt springen oder laufen, aufs Blatt schießen, vom Rehbock, wenn man nämlich in der Rehbrunft den Fieplaut der Ricke auf einem Blatte nachahmt, um hierdurch den Bock zum Anspringen zu reizen. Bergl. Blatten, Blatter. 4) Das weibliche Glied des Rot- und Rehwildes, selten, meist nur in der Verbindung Feuchtblatt, s.d.

Fährte, die, vom mittelhochdeutschen vart, älterneuhochdeutsch und mundartlich auch Fahrt, Farth, Fährde, Fährte, Ferte, Färte, Föhrde, Föhrte, heißt der Abdruck der Läufe bezw. Der Schalen oder Ballen alles edlen geschalten Wildes im Boden, sowie der Weg, welchen ein Stück zurücklegt, endlich auch die Richtung desselben. Das Wort ist von fahren, Fahrt, abgeleitet, daher die Schreibweise Fährte die einzig richtige ist. Bergl. Spur.

Fegen, verb. trans. Alle Hirscharten fegen den Bast vom Geweih oder Gehörn ab, wenn dasselbe den entsprechenden Reifegrad erreicht hat.

Finger, der, nannte man in der Sprache der Beizjagd die Klaue, manchmal auch die Zehe, am Fang (s.d.) des Beiz- und überhaupt des Raubvogels, bergl. Hand.

Flinte, die, vom lat. flins = Feuerstein, eine spezielle, freilich wenig zutreffende Bezeichnung für das Schrotgewehr; dementsprechend Flintenlauf, Flintenrohr = glatter, d. h. ungezogener Lauf; Flintenschloß = das Schloß des Schrotgewehrs im Gegensatz zum Büchsen- oder Stechschloß. Flintenschuß = Schrotschuß oder als Bezeichnung einer Entfernung; »einen Flintenschuß weit« = so weit als ein Flintenschuß reicht; vergl. Büchschenschuß, Büchschflinte, Büchse.

Futter, das, die dem Wilde jeder Art gereichte Äsung, ebenso der Fraß der Hunde, vergl. Kirrung, Körnung.

Hitze, die, nennt man im allgemeinen das feurige Temperament eines Hundes, besonders aber seinen Begattungstrieb und die Zeit, in welcher er ihn empfindet. Eine Hündin kommt oder tritt in die Hitze, auch sie wird hitzig = sie wird läufig, s.d.

Horn, das, das Jagdhorn. Hornfessel, die, heißt die Koppel, an der man das Horn trägt. Hornsatz, der, wird die am Mittelteile des großen

Jagdhorns umgewickelte Schnur genannt, vergl. Folge-, Feisch- und Schweißschnur.

Kahlwild, das, nennt man bei allen Hirscharten mit Ausnahme des Rehes und Rens sämtliche Tiere und Kälber, weil sie keine Geweihe tragen, also im Verhältnis zum Hirsch »kahl« sind.

Korn, das, oder Mücke, ist die vorn am Laufende auf der Schiene angebrachte Erhöhung, welche man beim Zielen bei Schrotgewehren am rückwärtigen Ende der Schiene, bei Büchsen in der Kimme des Absehens aufsitzen läßt. Je nachdem man das Korn ganz oder nur dessen oberen Teil sieht, unterscheidet man das Abkommen mit vollem und feinem Korn; mit gestrichenem Korn kommt man bei Büchsen ab, wenn die obere Kante des Kornes in einer Ebene mit dem oberen Kanten des Visiers liegt, die Kimme also vollkommen ausfüllt.

Lauern, verb. intrans. Wenn alte, erfahrene Windhunde dem flüchtenden Hasen nicht mehr blindlings folgen, sondern, mit allen seinen Ränken vertraut, die Absprünge nicht beachten und ihm den Weg abschneiden, ihm gleichsam auflauern, so sagt man, sie lauern.

Lauf, der. 1) Allgemein gültiger Ausdruck für den Fuß alles edlen Haarwildes, der Hunde und jener Raubwildarten, für die nicht die Bezeichnung Pranke oder Arm gilt. 2) Der mit Tüchern abgestellte Platz vor den Schirmen bei einem eingestellten Jagen, auf dem das Wild den Schützen zu Schutz gebracht wird. 3) Der Gewehrlauf.

Schmal, adj., von hohem Haarwild manchmal statt schlecht, gering. Dementsprechend die Zusammensetzungen: Schmalbock, der, Schmalgeis, die, oder Schmalreh, Bezeichnungen für einen jungen Rehbock bezw. eine Geis von dem Zeitpunkte an, wo sie nicht mehr Kitze sind, bis zur nächsten Brunft, also jenen des zweiten Lebensjahres. Ebenso heißt der junge Hirsch bei Elch-, Rot- und Damwild Schmalspieß, das Tier dieser Arten Schmaltier. Schmalwild ist der Sammelname voriger Altersstufen bei allen genannten Arten. — Schmalchuß s.v.m. Spitzschuß.

Schweiß, der, das Blut allen Wildes und der Hunde; das Wild schweiß, es blutet nicht. Vergl. Farbe, Röte, Feisch.

Spiegel, der. 1) Die Masche an solchen Garnen und Netzen, welche spiegelig gestrickt sind, d.h.

bei welchen die Fäden oder Leinen senkrecht und wagerecht, nicht schräg laufen; im weiteren Sinne auch für Netze dieser Art. 2) S.v.m. Scheibe, d.h. der lichter (gelb bzw. weiß) gefärbte Teil auf der Hinterseite der Keulen bei Rot- und Rehwild, besonders bei letzterem. 3) Bechstein wendet das Wort beim Rotwild auch für Licht (s.d.) an. 4) Breite, in der Färbung vom übrigen Gefieder abstechende Querbinden auf den Flügeln, besonders bei Enten. 5) Selten statt Treibspiegel.

Spüren, verb. intrans., trans. und reflex. 1) Trans. und intrans. Wenn der Jäger bei gutem Boden (s.d.), also bei einer Reue oder nach einem Regen sein Revier begeht und auf alle vorhandenen Spuren genau achtet, um sich vom Wildstand im allgemeinen, der Stärke einzelner Stücke, von ihrem Stand und Paß u.s.w. ein genaues Bild zu machen, so spürt er oder spürt ab; er hat einen starken Fuchs einen Baummarker u.s.w. gespürt, das heißt deren frische Spur gefunden. Handelt es sich speziell um Wild, dessen Tritte man nicht Spur (s.d.), sondern Fährte nennt, so fährt der Jäger oder fährt ab. 2) Reflex. im ähnlichen Sinne: ein Wild spürt sich gut auf weichem unbedeckten Boden oder bei einer Reue; schlecht auf hartem trockenen Boden, in dürrer Gras u.s.w. Heute hat es sich schlecht gespürt; der krankgeschossene Hase hat sich nur auf drei Läufen gespürt, das heißt er hat nur je drei Tritte gemacht,

Tier, das, heißt bei allen Hirscharten mit Ausnahme des Rehs (s. Geis, Ricke) das weibliche Individuum, sobald es aufgehört hat, Kalb zu sein. Man unterscheidet Schmal-, Alt-, Kälber- oder Mutter- und Gelbtier.

Wedel, der, auch Ende, heißt bei dem hohen Haarwilde mit Ausnahme des Schwarzwildes (s. Bürzel) der Schwanz; daher nennt man auch den rückwärtigen Teil des Ziemers den Wedelziemer.

Weide, die, früher allgemein für Äsung, jetzt hauptsächlich nur für jene des Fasans und des Rebhuhns; sehr frühzeitig, schon im 13. Jahrhundert, erscheint das Wort auch übertragen für Jagd, daher die nachstehenden Verbindungen, in welchen sich diese an sich längst vergessene Anwendung des Wortes erhalten hat. Die Schreibweise »waid« bei diesen Verbindungen ist demgemäß unrichtig. Zusammensetzungen: Weidgerecht, adj., nennt man alles, was streng

den Regeln des Weidwerts entspricht. — Weidlaut oder vorlaut ist ein Hund, der sofort Laut giebt, sobald er eine Fährte anfällt. — Weidloch, das, die Öffnung des Weiddarmes (s.v.m. Mastdarm) bei allem Haarwilde. — Weidlöffel, der, selten statt Graser, Lecker, Weidmesser. — Weidmann, der, jeder Jäger, der die Jagd weidgerecht ausübt, im Gegensatz zu dem Schiesser und Sonntagsjäger. — Weidmännisch, adj. s.v.m. weidgerecht. — Weidmanns Heil! rufen sich Jäger untereinander zu, wenn sie sich Glück wünschen, was in anderer Form streng verpönt ist. — Weidmesser, das, das kurze, breite Messer zum Zerwirken des Wildes, mit welchem auch die Pfunde erteilt werden; dann selten statt Graser, Lecker, Weidlöffel. — Weidprinz, der, selten für den Schützen, der bei größeren Jagden das erste oder überhaupt das schärfste Wild geschossen hat. — Weidsack, der, selten für Pansen oder Wanst. — Weidsproß, der, selten statt Augsproß. — Weidspruch, der, Bezeichnung jener alten, teilweise aus dem 13. Jahrhundert stammenden formelhaften Sprüche, welche die Jäger aneinander oder an den Jagdhund richteten, seit etwa der Mitte des vorigen Jahrhunderts sind sie in der Praxis ebenso wie mancher andere Jägerbrauch vergessen. — Weidtasche, die, s.v.m. Jagdtasche. — Weidwerk, das, der Inbegriff der Jagd und alles, was zu ihr gehört, im weidgerechten und wissenschaftlichen Sinne. — Weidwund, adj., ist ein Stück Haarwild, das durch das Gescheide geschossen ist.

KRISTINA JULIANA HÜBNER, Lehramtsstudium in den Fächern Latein und Deutsch an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck; Pädagogin am Collegium Bernardi – Privatschule Mehrerau in Bregenz; Doktorandin im Bereich Literatur- und Kulturwissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
E-Mail: Kristina.Huebner@gmx.at

DAVID FRANZOI, Lehramtsstudium in den Fächern Deutsch und Latein an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck, Pädagoge an der HAK/HAS Lustenau; Doktorand im Bereich Literatur- und Kulturwissenschaft an der Leopold-Franzens-Universität Innsbruck.
E-Mail: david.franzoi@yahoo.at

Kommentar

Daniel Tröhler

Bildungsstandards, Schulreformen und Bildungsforschung Eine Herausforderung

In Europa hat sich seit rund zwei Jahrzehnten, dem Trend der USA folgend, die Schulpolitik mit einem Teil der akademischen, in der Regel empirisch-psychologischen Schulforschung alliiert. Dadurch verfügt sie über ein begriffliches Instrumentarium, welches ihren Reformabsichten wissenschaftliche Legitimität verleiht. *Kompetenzen* sollen nun vermittelt werden, und nicht »nur« Wissen – *Standards* müssen auf diesem Weg erreicht werden. Und damit das auch tatsächlich gewährleistet werden kann, werden Mittel der *Qualitätssicherung* eingesetzt, *Monitoring*, damit *Daten* als objektive Fakten für die Politik zur Verfügung stehen, die *evidenzbasiert* entscheiden will, wie die *Standards* effizienter erreicht und die *Kompetenzen* nachhaltiger entwickelt werden können. So weit das Programm.

Man hat diese neue, empirisch-psychologisch abgestützte Schulpolitik Steuerung mittels erhobenen Lernständen genannt, anglophon *output-steering*. Ihr gegenüber steht das traditionelle Modell der *input-steering*, wobei dieser Begriff erst erfunden wurde, als es darum ging, *output-steering* voranzutreiben. Dieses traditionelle Modell glaubte an Entwicklung von Lehrplänen, an Innovation in Lehrmitteln und an die Optimierung der LehrerInnenbildung. Dessen VertreterInnen, in der Regel gegenüber der Ideologie des *output-steering* skeptisch, nahmen mit großer Genugtuung die metaanalytische Studie des neuseeländischen Bildungsforschers John Hattie zur Kenntnis (sog. *Hattie-Studie*, vgl. Hattie 2003, 2008), die unter all den Einflussfaktoren gelingender Schülerleistungen den Einfluss der Lehrkraft (neben dem Elternhaus) als wichtigsten Faktor identifizierte.

Allerdings: Man kann auch die LehrerInnenbildung standardisieren, wie das Manfred Prenzel, einer der führenden empirischen Bildungsforscher Deutschlands, im Mai 2017 gefordert hat, wobei er nicht zufällig das Medizinstudium zum Vorbild erhebt: »Wir sollten uns die Medizin als Vorbild und als Ansporn nehmen, in der Lehrerbildung einen ähnlichen Weg zu gehen.« (Prenzel 2017) Die Medizin gilt aber nicht nur im Bereich der LehrerInnenbildung als Vorbild, sondern auch in der gesamten Bildungsforschung. Diese sei noch zu weit vom medizinischen Vorbild entfernt, bedauerte Prenzel 2010, könne deswegen im Moment nur »deskriptives Wissen« anbieten, könne aber immerhin Probleme benennen und Herausforderungen identifizieren.

Zwar sei dieses Wissen »hoch relevant« für »eine evidenzbasierte Bildungspolitik, da es Referenzpunkte für politische Entscheidungen bereitstellt«, aber eben noch ungenügend (vgl. Prenzel 2010).

Momentan »nur« *deskriptives* Wissen für politische Entscheidungen bereitzustellen, verweist auf das Ziel des *präskriptiven* Wissens. Die Forschung will nicht nur Daten liefern, die sie aufgrund ihrer eigenen Fragestellungen entwickelt, sondern sie will darauf gestützt gleich auch Lösungsansätze formulieren, deren Erfolge sie in Interventionsstudien mit *Monitoring*-Verfahren überprüft. An dieser Stelle muss erwähnt werden, dass sowohl Interventionsstudien als auch *Monitoring* und *evidence-based* aus der Medizin stammen, das Erste zur Überprüfung der Effekte von Medikamenten, das Zweite zur permanenten Überprüfung der PatientInnen in der Intensivstation und das Dritte als politische Reaktion auf den Contergan-Skandal um 1960, bei dem zehntausende von Kindern starben oder missgebildet zur Welt kamen.

Das war just auch die Zeit, in der zum ersten Mal bildungspolitisch – und mit Bezug auf die Medizin – die Einführung von verbindlichen Standards gefordert worden war. Sprecher dieser Forderung war der Zweisterne-General Hyman G. Rickover, der das Credo »Bildung ist unsere erste Verteidigungslinie« formuliert hatte und nach dem ultimativen Kulturschock der USA – die sowjetische Entsendung des Satelliten Sputnik im November 1957 – auf die gesamte Lehrerschaft der USA eindrosch, die ihre Pädagogik im Stile der amerikanischen Reformpädagogik auf anständige Lebensbewälti-

gung in einer Demokratie ausgerichtet hatte (*life adjustment*) (vgl. Tröhler 2016).

Im *Time Magazine*, das als Reaktion auf Sputnik einen Teil der Dezember-Nummer 1957 Schulfragen widmete, sagte Rickover: »In gewisser Weise müssen wir einen Weg finden, um einheitliche Standards in die amerikanische Bildung einzuführen ... *High Schools*, die sich dieser Norm verpflichteten, würden eine offizielle Akkreditierung erhalten, so etwa wie es im Falle der medizinischen Schulen und Krankenhäuser bereits geschieht.« Tatsächlich hatte es im Bereich der Medizin Standardisierungen schon seit den 1910er-Jahren gegeben, wobei Standardisierung als moralisches Anliegen verstanden wurde: »Es ist für unsere moralischen Standards schlecht, sehr schlecht, dass wir uns mit tiefen oder zweifelhaften Standards in der Ausbildung zufriedengeben würden« (*Time Magazine* 1957). Dabei war es stets klar, dass die edelsten Grundwerte in der Bildung gar nie gemessen oder verglichen werden könnten. »Es wird nur verlangt, dass die messbaren Teile der Bildung der Vermessung unterworfen werden« (Brown 1910), hieß es 1910.

Auch wenn es 100 Jahre her ist: So dumm ist das eigentlich doch gar nicht. Niemand will tiefe Standards der Bildung, und niemand kann sich der Vermessung des Messbaren verwehren, sondern nur der Vermessenheit ihres Anspruchs. Das Problem begann aber auch nicht 1910, sondern erst, als Sputnik den Kalten Krieg pädagogisierte und die Bildungspolitik eine Allianz mit der Testpsychologie einging, welche die Vermessbarkeit zu verabsolutieren begann. Dabei steht es heute um

diese Allianz gar nicht zu gut, wenn man bedenkt, dass sich kaum Evidenz von evidenzbasierter Politik einstellte, man dafür aber letztes Jahr feststellen musste, dass viele der empirischen psychologischen Untersuchungen überhaupt nicht reliabel sind und als anschließend auch noch klar wurde, dass sich die Politiker einen Deut um Fakten – so sie denn tatsächlich welche wären – scherten: Postfaktisch soll es sein, unser Zeitalter. Es ist Zeit für einen grundlegenden Dialog zwischen den Entzweiten in der Bildungsforschung, zum Wohle der akademischen Qualität und der Schule.

Literatur

- BROWN, ELMER E. (1910): Standards in medical education as related to standards in general education. In: *The Journal of the American Medical Association* 54, S. 1352–1354.
- HATTIE, JOHN (2003): *Teachers make a difference: What is the research evidence?* Online: http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1003&context=research_conference_2003 [Zugriff: 7.7.2017].
- DERS. (2008): *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- PRENZEL, MANFRED (2010): Challenges facing the educational system. In: *Zeitschrift für pädagogische Historiographie* 16 (2), S. 96–99.
- DERS. (2017): »Nehmen wir die Medizin als Ansporn!« Online: <https://www.jmwiarda.de/2017/05/04/gastbeitrag-nehmen-wir-die-medizin-als-ansporn/> [Zugriff: 7.7.2017].
- TIME MAGAZINE (1957): »Education: What Price Life Adjustment?« In: *Time Magazine*, 2. Dezember, LXX (23).
- TRÖHLER, DANIEL (2016): Sputnik, die Pädagogisierung des Kalten Krieges und PISA. In: Zierer, Klaus; Kahlert, Joachim; Burchardt, Matthias (Hg.): *Die pädagogische Mitte. Plädoyers für Vernunft und Augenmaß in der Bildung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 97–108.



Univ.-Prof. Dr. Daniel Tröhler

Professor für Allgemeine Pädagogik an der Universität Wien und Gastprofessor für vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Granada. Seine Forschungsinteressen liegen in den inter- und transnationalen Entwicklungen zwischen dem späten 18. Jahrhundert und der Gegenwart mit Schwerpunkten um 1800 und im Kalten Krieg. Seine Schriften sind in verschiedene Sprachen übersetzt. E-Mail: daniel.troehler@univie.ac.at

ide empfiehlt



Christian Doelker

Bild Bildung

Grundzüge einer Semiotik des Visuellen.

Hg. von Thomas Hermann
und Daniel Ammann.

Elsau: alataverlag, 2015. 196 Seiten.

ISBN 978-3-0330-4830-0 • CHF 48,00

Soweit es beim seit den 1990er Jahren eingeläuteten *pictorial turn* (Mitchell) der Kulturwissenschaften bzw. dessen verschiedentlich in Erscheinung getretenen Avataren, heißen diese nun *iconic* (Boehm), *visualistic* (Sachs-Hombach) oder *imagic turn* (Fellmann), um eine mutmaßliche Wende vom sprachwissenschaftlich geprägten linguistischen Paradigma der Geisteswissenschaften und dessen Orientierung an sprachlich realisierten Formen des menschlichen In-der-Welt-Seins hin zu nicht-sprachlich realisierten gegangen sein sollte, liegt ihm ein latentes Missverständnis des Begriffs »Text« nach dem Einschnitt des Strukturalismus zugrunde. Grob vereinfachend gesagt, lief die vom Strukturalismus bzw. diesem mehr oder weniger nahe (und auch durchaus kritisch gegenüber) stehenden DenkerInnen weitestgehend

geteilte Erweiterung des Begriffs von einem auf sprachliche Strukturen (im Sinne schriftlich-graphisch realisierter oder jedenfalls realisierbarer Verweisungssysteme) beschränkten Verständnis hin zu einem allgemeinen, eben dezidiert auch nicht-graphisch, ja überhaupt nicht-sprachlich realisierte Strukturen einbegreifenden Verständnis nicht auf die häufig kolportierte und sachlich unrichtige Opposition »(Denken in) Sprache« versus »(Denken in) Bilder(n)« hinaus, sondern versuchte jedwede solcherart binär-oppositionell angelegte Festlegung unter Verweis auf die beiden Formen der Wahrnehmung zugrundeliegenden Bedingungen der Möglichkeit des Erfassens von Bedeutung überhaupt zu unterlaufen. Viel eher denn die als zur Entscheidung vorgeblich zwingend anstehend präsentierte vermeintliche Alternative zwischen »Lesen« und »Schauen« steht vor diesem Hintergrund die Frage danach im Mittelpunkt des Interesses, wie es überhaupt zum In-Erscheinung-Treten von etwas Bedeutsamem kommt.

Sich vom Gros geläufigerer bildwissenschaftlicher Diskursproponenten wohltuend abhebend, erinnert Christian Doelker, Professor emeritus für Medienpädagogik der Universität Zürich, im vorliegenden Band daran, dass vom Standpunkt einer strukturalistisch informierten Semiotik aus die der genannten falschen Alternative disziplinär entsprechende Auffächerung in die Textwissenschaft und da Bildwissenschaft im Wortsinn »gegenstandslos« ist – ohne die empirischen Unterschiede zwischen den jeweils fokussierten Tätigkeiten nivellieren oder gar ignorieren zu wollen –, insofern es im einen

wie im anderen Fall um Formen des Lesens von Zeichen geht. Wenn Ricœur bekanntermaßen vom Symbol in definitorischer Absicht gesagt hat, es gebe zu denken, so wäre mit Blick auf das Zeichen zu ergänzen, es gebe zu lesen. In diesem Sinne böte sich an, Hofmannsthals bekannten Vers »Was nie geschrieben wurde, lesen«, auf den nicht zuletzt Walter Benjamin im Kontext seiner geschichtsphilosophisch motivierten Redimensionierung der literarischen Hermeneutik rekurrierte, ein wenig gegen den Strich (dies vielleicht aber sogar weniger, als es zunächst den Anschein haben mag) zu bürsten und gleichsam wörtlich zu nehmen: Er umfasst nicht nur, worauf Benjamin in erster Linie abhebt, (historische) Handlungen, die es gleichwohl zu »lesen« gälte wie literarische Narrationen, sondern eben auch – nie geschrieben, weil gezeichnet oder gemalt oder auf andere Weise visuell realisiert: Bilder. Daraus folgt, dass wir in Anerkennung der Eigentümlichkeiten des Zeichens »eher zu lernen haben, wie man Bilder *liest*, als wie man sich einen Sinn *vorstellt*« (de Man 2008, S. 323; Hervorh. i. O.).

Was es bedeutet, Bilder zu lesen, veranschaulicht der Band in sieben Anläufen – vom »Aufriss einer Bild-Bildung« qua »Visuelle Kompetenz« über die »Bedeutungstiefe von Bildern«, »Bild-Wort-Relationen« und »mentale[n] Bilder[n]« über »Bilder in der Kunst und in den Medien« bis zu »Bilder[n] als rhetorische[n] Figuren« qua »Visuelle Redekunst« zu »Ikonen der Moderne« –, die auf teils bereits andernorts publizierten Redebeiträgen des Verfassers basieren, und von den Herausgebern zu drei Bereichen einer

Bildgrammatik gruppiert wurden: Bildbedeutung (Semantik), Bildverknüpfung (Syntax) und Bildfunktion (Pragmatik). Deren Zielsetzung, eine so nötige wie eigentlich selbstverständliche »Vermittlungsarbeit zur Versöhnung und Vereinigung von Wort und Bild« (so Thomas Hermann auf S. 19; vgl. dazu auch den instruktiven Aufsatz von Mikos 1999), wird hier auf vorbildliche (!) Weise eingelöst. So wird auch unmittelbar deutlich, warum und wie der schulische Lehrzielkatalog weniger um eine – oft äußerlich bleibende – »Mediendidaktik« im engeren Sinn denn vielmehr um eine indexikalische und ikonische Zeichen inkludierende, *allgemeine Lesekompetenz* erweitert werden muss. Wenn die vielbeschworene *visual literacy* keine *contradictio in adiecto* sein soll, müssen beide Bestandteile des Begriffs gleichermaßen ernstgenommen und dürfen nicht gegeneinander ausgespielt werden, weder theoretisch noch didaktisch.

Wie das gehen kann, zeigt das aufwändig gestaltete Buch in Text und zahlreichen Bildern aus Geschichte und Gegenwart der Kunst, Werbung, Film und Fernsehen bis zu Piktogrammen, Emojis und sog. Schemata des Verfassers. Gerade angesichts Letzterer (die interessanterweise nur auf der Buchrückseite als »Diagramme« bezeichnet werden) wäre die Herstellung einer weiteren Verknüpfung des überaus tragfähigen Ansatzes einer Semiotik des Visuellen zur seit einiger Zeit im deutschsprachigen Raum boomenden *Diagrammatik* (verwiesen sei auf die einschlägigen Publikationen von Matthias Bauer/Christoph Ernst, Sybille Krämer und Astrit Schmidt-Burkhardt) lohnenswert, deren insbesondere

(schul-)didaktische Dimensionen dem Rezensenten noch weitgehend unausgelotet scheinen.

Literatur

- DE MAN, PAUL (2008): Der Widerstand gegen die Theorie (1987). In: Kimmich, Dorothee (Hg.): *Texte zur Literaturtheorie der Gegenwart*. Vollst. überarb. und aktualis. Neuausgabe. Stuttgart: Reclam (= Reclams Universal-Bibliothek, 18589), S. 318–333.
- MIKOS, LOTHAR (1999): Zwischen den Bildern – Intertextualität in der Medienkultur. In: Ammann, Daniel; Moser, Heinz; Vaissière, Roger (Hg.): *Medien lesen. Der Textbegriff in der Medienwissenschaft*. Zürich: Pestalozzianum, S. 61–85.

ARTUR R. BOELDERL ist seit 2016 Senior Scientist für Literaturdidaktik am Institut für Germanistik^{AEC} der AAU Klagenfurt. Forschungsschwerpunkte: Literatur- und Texttheorie, Philosophie des 20. Jahrhunderts und der Gegenwart, besonders Phänomenologie, Hermeneutik, (Post-)Strukturalismus und Dekonstruktion sowie Psychoanalyse, mit besonderer Berücksichtigung ihrer jeweiligen didaktischen Implikationen und Potentiale.

E-Mail: artur.boelderl@aau.at

27. Literaturtagung

Vom Krankmelden und Gesundheitschreiben

Literatur und/als Psycho-Soma-Poetologie?

28. bis 30. September 2017

Bildungshaus St. Hippolyt, St. Pölten

Wie erscheinen Gesundheit und Krankheit in der Literatur? Wie gehen Autorinnen und Autoren literarischer Werke mit eigener und/oder fremder Krankheit um? Wie gelangen die jeweiligen Auffassungen und Definitionen von Gesundheit/Krankheit in der Literatur zum Ausdruck? Welchen Einfluss üben umgekehrt literarische Werke auf solche Auffassungen aus? Welche Rolle spielen sie im kulturellen und politischen Kontext einer gegebenen Epoche wie – nicht zuletzt – der Gegenwart?

Der diskursgeschichtliche Kontext soll dabei, was die zeitliche Erstreckung angeht, so offen wie möglich sein; was die literarischen und literaturdidaktischen Aspekte betrifft, liegt der Schwerpunkt auf Werken deutschsprachiger und insbesondere österreichischer Autorinnen und Autoren.

Veranstalter:

Institut für Österreichkunde, Wien und
Institut für Germanistik^{AEC}, Alpen-Adria-
Klagenfurt

Tagungsleitung:

Univ.Do. Dr. Artur R. Boelderl

Anmeldung über das Institut für

Österreichkunde:

ioek.wirtschaftsgeschichte@univie.ac.at

Neu im Regal

Sylvia Bendel Larcher

Linguistische Diskursanalyse

Ein Lehr- und Arbeitsbuch.

(= Narr Studienbücher).

Tübingen: Narr, 2015. 256 Seiten.

ISBN 978-3-8233-6868-7 ● EUR 22,99

Sylvia Bendel Larcher, Dozentin an der Universität Luzern/Schweiz, bietet in ihrem Studienbuch eine ausführliche Einführung in die linguistische Diskursanalyse für fortgeschrittene Studierende mit Kenntnissen in Text- und Gesprächslinguistik, die sich mit Diskursforschung vertraut machen möchten. Um Studierende zur eigenständigen Durchführung kleiner diskursanalytischer Projekte zu befähigen, legt sie den Fokus ihrer Ausführungen auf eine für den deutschen Sprachraum neue und besonders umfassende Anleitung im methodischen Bereich.

Nach einer einleitenden Einführung in den Gegenstandsbereich der Diskursanalyse und deren Wurzeln (unter Mitarbeit von Marcel Eggler) bietet sie eine knappe Übersicht über die bedeutendsten Zweige der Diskursforschung. Eine Vereinfachung von mitunter äußerst komplexen Inhalten wird von der Autorin mit Blick auf die bessere Verständlichkeit für EinsteigerInnen bewusst in Kauf genommen, weiterführende Literaturhinweise ermöglichen

eine vertiefte Beschäftigung mit der Thematik.

Im Methodenkapitel erfolgt nach Ausführungen zur Korpusbildung eine ausführliche Anleitung zur Analyse von schriftlichen (Textanalyse), mündlichen (Gesprächsanalyse) und visuellen (Bildanalyse) Daten. Nach der Analyse der Einzeltexte werden textübergreifende diskursive Muster in den Kapiteln zur Diskurs- und Gesellschaftsanalyse in den Blick genommen.

Zahlreiche Textbeispiele und Übungen samt Lösungsvorschlägen regen zur Auseinandersetzung mit den Inhalten an, ein umfassendes Literaturverzeichnis lädt zu vertiefter Beschäftigung mit der Thematik ein.

Ein wissenschaftlich fundiertes, informatives und niederschwellig zur Beschäftigung mit dieser höchst komplexen Thematik ermunterndes Lehr- und Arbeitsbuch.

URSULA ESTERL

Christian Dawidowski

Literaturdidaktik Deutsch

Eine Einführung.

(= utb Standard Wissen Lehramt).

Paderborn: Schöningh, 2016. 356 Seiten.

ISBN 978-3-8252-4419-4 ● EUR 24,99

Christian Dawidowski wendet sich in einer Art »*Gebrauchsanweisung*« im Umgang mit diesem Buch explizit an »Studierende und Referendarinnen und Referendare des Lehramtes Deutsch aller Schulformen (ausgenommen Förderschulen)«. Die Einführung ist in drei thematische Abschnitte mit Unterkapiteln gegliedert. Vier Leitgedanken durchziehen die Einführung

wie ein roter Faden: *die notwendige Verbindung von Theorie und Praxis, die Überzeugung des Autors von den Vorteilen problemorientierten Lernens auch an der Hochschule, die Integration möglichst vieler Schulformen und eine Neubewertung (fach-)geschichtlichen Denkens in der Fachdidaktik.* Die Verknüpfung von Theorie und Praxis wird anhand praxisnaher Beispiele aus dem schulischen Umfeld umgesetzt. Jedes Kapitel bietet einen historischen Exkurs der fachlichen Entwicklung, die Gewordenes im gesellschaftlich-politischen Zusammenhang erläutert und Ausgangspunkt für anzustrebende Neuausrichtungen ist; Forschungsstand und aktuelle Studien werden kurz vorgestellt und problematisiert. Der problemorientierte Ansatz wird am Ende jedes Kapitels mit Fragen (Lösungen im Anhang) zum dargelegten Bereich umgesetzt, aktuelle ausgewählte Forschungsliteratur schließt das jeweilige Kapitel ab.

Der Aufbau der Einführung leitet die LeserInnen in drei Kapiteln von der Theorie der Literaturdidaktik als wissenschaftlicher Disziplin mit ihren Bezugsfeldern und Aufgaben über die Geschichte des Literaturunterrichts und der Literaturdidaktik, die mit der Geschichte des Lesens verknüpft dargelegt wird, hin zum Praxisfeld des *Literaturunterrichtlernens*. Jedes Kapitel wird mit einer Orientierung im Feld und einem Kommentar abgeschlossen, der die Literaturdidaktik im Spannungsfeld von Bildungsauftrag und empirischer Forschung zeigt.

Der zweite Abschnitt widmet sich den unterschiedlichen Zugängen zum Lesens, der Lesesozialisation und der literarischen Sozialisation, Lesen und

Migration, Lesen und Schule mit Blick auf Lehrperson und Literaturunterricht, der Kanonforschung, der KJL-Forschung, abschließend werden audiovisuelle und digitale Medien fokussiert; Mediennutzung, Mediensozialisation und Mediendidaktik im Deutschunterricht werden beleuchtet. In *Orientierung und Kommentar* stellt der Autor die Frage nach dem DeutschlehrerInnenwissen, nach Fachwissen, didaktischem Wissen und der schulischen Praxis.

Der dritte Teil der Einführung widmet sich der Unterrichtspraxis, dem Literaturunterrichtlernen. In diesem Abschnitt werden die Ziele von Literaturunterricht dargelegt, unterschiedliche Methoden vorgestellt und mit Blick auf ihre Anwendbarkeit im Unterricht mit ihren Vor- und Nachteilen diskutiert. Die unterschiedlichen Verfahren werden an Praxisbeispielen aus Primarstufe, der Sekundarstufe I und II exemplarisch gezeigt. Die Beispiele gehen von je einem epischen, lyrischen, dramatischen Text und einem Hörspiel aus. Jeder Gattung ist ein Kapitel gewidmet, in dem sie in ihrer historischen Perspektive beleuchtet wird und die Gattungsproblematik und ihre Zielsetzungen dargelegt werden. Die Frage der gattungsspezifischen Textauswahl und der Gegenstandsfelder wird ebenso besprochen wie geeignete Methoden und Vermittlungsansätze am konkreten Beispiel gezeigt. Dem folgt ein Kapitel zur Planung, Durchführung und Bewertung von Literaturunterricht. Abgeschlossen wird dieser praxisorientierte Teil mit der Frage »Was ist guter Literaturunterricht?«.

Diese Frage lässt sich nicht so einfach beantworten. Diese Einführung ist

ein Beitrag, Studierende zu befähigen, guten Literaturunterricht zu entwickeln. Durch die Zusammenführung zentraler Bereiche und aktueller Forschungspositionen und -desiderata wird eine gute Basis für die weitere Arbeit gelegt: im Studium, in der Reflexion und Entwicklung persönlicher Haltungen und der Professionalisierung in der Berufspraxis.

GERHILD ZAMINER

Johann Georg Lughofer (Hg.)

Das Erschreiben der Berge

Die Alpen in der deutschsprachigen Literatur.
Innsbruck: Innsbruck University Press, 2014.
378 Seiten.

ISBN 978-3-9010-6444-9 • EUR 43,00

Die Alpen – sie verbinden und trennen Länder, sind Sehnsuchtsort und – vor allem vor ihrer infrastrukturellen Erschließung – Bedrohung zugleich, und beeinflussen die Literaturen ihrer Anrainerstaaten. Der Literaturbetrieb hat die Berge längst als Ort für Lesungen, Festivals und Tagungen entdeckt (genannt seien etwa Rauris und Davos), höchste Zeit also, dass auch die Literaturwissenschaft – legitimiert durch den *spatial turn* – sich mit den Bergen auseinandersetzt. Gesah dies bisher vor allem in Einzelstudien, so legt dieser Sammelband einen umfassenden Überblick mit zahlreichen Aufsätzen vor, die die Rolle der Alpen seit Albrecht von Hallers *Die Alpen* (1732) in der Literatur der Schweiz, Österreichs, Deutschlands und Südtirols untersuchen. Vom genannten Text gehen die ersten Beiträge aus. An ihrer Spitze umreißt Wolfgang Hackl als ausgewie-

sener Kenner der Berge in der Literatur die »Alpen zwischen ›locus amoenus‹ und literarischem Erinnerungsraum«. Danach klettern unter anderen Heiko Ullrich (über Haller), Wolfgang Straub (über Gipfel), Lena Christolova (über Carl Haensel und Luis Trenker), Herausgeber Johann Georg Lughofer (über Joseph Roth) und Neva Šlibar (über Max Frisch und Annemarie Schwarzenbach) in Richtung Gegenwartsliteratur. Dieser Teil des Bandes stellt auch den Schwerpunkt dar, der etwa mit Beiträgen von Margit Oberhammer (über Elfriede Jelinek und Händl Klaus), Paula Wojcik (über Thomas Hürlimann) und Janina Hecht (über Ilija Trojanow) glänzt.

Kritik bezieht sich nicht auf die Beiträge, die durchwegs von hoher Qualität sind, sondern auf die Entscheidung, diese nicht thematisch zu bündeln und mit entsprechenden zwischen Titeln zu versehen, obwohl dies bei insgesamt 25 Aufsätzen nötig gewesen wäre und sich auch angeboten hätte – etwa nach Epochen oder literatur- bzw. kulturwissenschaftlichem Ansatz. So findet sich der erwähnte Šlibar-Aufsatz als vorletzter – zwischen zwei Texten von Ursula Klingenböck und Anna Katharina Knaup, die Kriminalliteratur (der Gegenwart) behandeln. Auch die Praxis, die Abstracts zwischen Vorwort und erstem Artikel abzudrucken, scheint mir wenig sinnvoll, stellt dies doch in manchen Fällen eine Doppelung der Inhalte dar. Dennoch sei dieser Band allen empfohlen, die sich mit den Alpen in der Literatur beschäftigen wollen. Denn an vertretenen Perspektiven und Ansätzen mangelt es nicht: Untersuchungen zu Alpinismus und Tourismus, Symbolik und Topik der

Berge, Identität und Erinnerung, Geschlecht, Ideologie, Raum, Intertextualität und Ökologie in Lyrik, Prosa und Drama (sowie Film) sammelt dieser Band und bietet damit eine wahre Fundgrube für literarische Bergfexe. Besonders positiv ist anzumerken, dass neben AutorInnen der Höhenkamm-Literatur auch unbekanntere Texte Beachtung finden, sodass man sich nach der Lektüre einen Folgeband über die Literaturen nicht deutschsprachiger Alpenstaaten wünscht.

Ingrid Hentschel

Theater zwischen Ich und Welt

Beiträge zur Ästhetik des Kinder- und Jugendtheaters. Theorien – Praxis – Geschichte. Bielefeld: transcript, 2016. 274 Seiten. ISBN 978-3-8376-3382-5 • EUR 29,99

Der vorliegende Band versammelt Beiträge aus über 25 Jahren von Ingrid Hentschel, Professorin für Theater, Spiel und Kultur an der FH Bielefeld. Unterteilt ist er in vier Bereiche: Theater für Kinder; Jugendtheater; Netkids, Theater und Neue Medien; Theater – Spielen und Zuschauen. In einer Zeit, in der die »Grenzen zwischen den Generationen [...] ins Schwimmen geraten« (S. 7) – was neben vielen Lebensbereichen nicht zuletzt für das Theater gilt –, kann es gewinnbringend sein, sich mit der Geschichte des Jugendtheaters auseinanderzusetzen, um dessen aktuelle Position zu verstehen. Dazu möchte dieses Buch motivieren. Es verfolgt dabei das Ziel, zwei Perspektiven zu verbinden: den »Blick auf gesellschaftliche und kulturelle Veränderungen und die Entwicklung der Thea-

terkunst mit ihren spezifischen Stücken, Spielweisen und ästhetischen Konzeptionen« (S. 8) und zeigt Jugendtheater im Spannungsfeld zwischen Pädagogik und Ästhetik. Neuere Entwicklungen – ihnen widmen sich die Texte im vierten Teil des Bandes – sehen Theater als Spiel zwischen AkteurInnen und ZuschauerInnen, als Performance und Möglichkeit zur Partizipation, denn: »Die Wahrheit liegt nicht auf der Bühne, sondern in dem, was vermittelt durch die Bühne im Zuschauer bewegt wird.« (S. 10) Dies scheint mir der Leitgedanke des Bandes zu sein.

Die insgesamt 15 Beiträge changieren zwischen wissenschaftlichem Paper und Essay. Durch den langen Zeitraum werden Entwicklungen und Veränderungen nachvollziehbar, darüber hinaus wird aber auch klar, wie aktuell viele vermeintlich historische Fragen des Jugendtheaters heute noch sind. Geeignet ist dieses Buch für alle, die sich mit Jugendtheater beschäftigen wollen, sowie für PraktikerInnen, die ihr Wissen über Theorie und Historie dieses Feldes vertiefen möchten. Nicht zuletzt aber ist der Band ein Einblick in das Werk von Ingrid Hentschel.

Zeynep Kalkavan-Aydin (Hg.)

Deutsch als Zweitsprache

Didaktik für die Grundschule.

Berlin: Cornelsen, 2015. 184 Seiten.

ISBN 978-3-5891-6396-0 ● EUR 22,50

Herausgeberin und Autorin Zeynep Kalkavan-Aydin ist Junior-Professorin für Sprach- und Grundschuldidaktik an der Universität Münster, Autor Stefan Jeuk ist außerplanmäßiger Professor am Institut für Sprachen der PH Ludwigsburg. Unterstützt werden sie von Ingelore Oomen-Welke als dritter Autorin, deren Verdienste um die Deutsch- und DaZ-Didaktik bereits vielfach ausgezeichnet wurden. LehrerInnen der Primarstufe, die noch keine Ausbildung im Bereich DaF/DaZ haben, sich aber das für den Unterrichtsalltag nötige Wissen aneignen wollen, werden von diesem Buch besonders profitieren. Vorkenntnisse im Bereich Zweitspracherwerb sind nicht nötig, überhaupt ist der Zugang des Werkes ein sehr niederschwelliger.

Im ersten Kapitel werden Theorien und Grundlagen von DaZ in Schule und Hochschule (bezogen auf Deutschland) abgehandelt. Knapp und übersichtlich werden Faktoren und Hypothesen des Zweitspracherwerbs eingeführt, wobei aktuelle Diskurse um Begriffe wie Herkunftssprache besonders beachtet werden. Das zweite Kapitel befasst sich mit den Grundlagen des Zweitspracherwerbs und beachtet auch Problembereiche (z. B. Diskrepanzen zwischen Mündlichkeit und Schriftlichkeit), ohne sich dabei jedoch in Einzelaspekten zu verlieren. Das dritte Kapitel informiert über DaZ in der Schulpraxis, von Verbreitung und curricularen Möglichkeiten bis hin zur – in der Praxis einfach umzusetzen-

den – Arbeit mit Sprachenporträts. Kapitel vier bespricht unterschiedliche Wege des (schulischen) Zweitspracherwerbs. Besonders umfassend und praxisrelevant ist Kapitel fünf, das die Potentiale und Möglichkeiten von Mehrsprachigkeit im Unterricht untersucht. Es vermittelt unterschiedliche Methoden, die in erster Linie der kontrastiven Sprachbetrachtung dienen. Ziel ist dabei, Mehrsprachigkeit wertzuschätzen und in den Unterricht zu integrieren – auch wenn die Lehrerin/der Lehrer selbst nicht kompetent in einer Sprache ist. Bei allen Anregungen und Ideen bleiben die Hinweise aber non-direktiv und lassen Raum für eine individuelle Umsetzung. Im sechsten Kapitel werden unterschiedliche Mittel der Diagnostik vorgestellt und kritisch reflektiert. Kapitel sieben beschäftigt sich mit konkreten Möglichkeiten der Sprachförderung. Ein oft übersehenes Thema behandelt Kapitel acht, das – im FAQ-Stil – häufige Elternfragen beantwortet (etwa, welche Sprache zuhause gesprochen werden soll).

Die Stärke dieses Buches liegt im Transfer aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse für die Praxis. Diese Erkenntnisse – oft aus unterschiedlichen (Sub-)Disziplinen – werden in ihrer Entwicklung knapp nachgezeichnet, ohne dabei jedoch Komplexitäten zu übergehen. Dem AutorInnen-Team ist es gelungen, ein neues Basiswerk zu schaffen.

Iman Attia, Swantje Köbsell,
Nivedita Prasad (Hg.)

Dominanzkultur reloaded

Neue Texte zu gesellschaftlichen Machtverhältnissen und ihren Wechselwirkungen.
Bielefeld: transcript, 2015. 354 Seiten.
ISBN 978-3-8376-3061-9 • EUR 29,99

Dominanzkultur reloaded war ursprünglich als Festschrift für Birgit Rommelspacher, Professorin für Psychologie an der Alice Salomon Fachhochschule Berlin, geplant. Da Rommelspacher jedoch kurz vor Erscheinen verstarb, ist der vorliegende Band zur Gedenkschrift geworden. Entsprechend ihren Forschungsschwerpunkten – Interkulturalität und Geschlechterstudien – haben die Herausgeberinnen – Iman Attia, Swantje Köbsell und Nivedita Prasad – AutorInnen ausgewählt, deren Beiträge jedoch wesentlich über diese beiden Felder hinausgehen. Behinderung, Religion, Kultur, Xenophobie und Sexualität werden entsprechend dem Paradigma der Intersektionalität – also der Schnittmenge mehrerer Arten von Diskriminierung – analysiert und machen diesen Band hoch aktuell. Der Begriff »Dominanzkultur« gibt den Anstoß. Er wurde von Rommelspacher entwickelt und bezeichnet – sehr verkürzt dargestellt – kulturell und sozial dominante Normen, die zu Phänomenen der Diskriminierung führen können.

Erste Anzeichen für das breite Spektrum, das dieser Sammelband umfasst, bietet schon ein Blick ins Inhaltsverzeichnis, hier seien einige Beiträge exemplarisch genannt: Im Abschnitt »Dominanzkultur« beschäftigt sich Swantje Köbsell mit Ableism, Yasemin Shooman mit antimuslimischen Diskursen. Es folgen Beiträge zu »Erinne-

rungskulturen« und zu »Menschenrechte intersektional«, in denen unter anderen Judy Gummich über das Zusammenspiel von Rassismus und Ableism schreibt. Nira Yuval-Davis untersucht im Abschnitt »Asymmetrische Globalität« Wechselwirkungen zwischen Emotionen und Machtverhältnissen, während sich Encarnación Gutiérrez Rodríguez kritisch mit dem Phänomen der bezahlten Hausarbeit auseinandersetzt. Im Abschnitt »Dominanz und Diskriminierung im Kontext Sozialer Arbeit« geht es um unterschiedliche intersektionale Aspekte dieses Berufsfeldes (etwa Möglichkeiten geschlechtersensibler Prävention von Rechtsextremismus von Heike Radvan). Der abschließende Teil, »Schweigen, Sprechen und Schreiben«, versammelt Texte zu Machtverhältnissen im sprachlichen Handeln.

Kritisch zu bewerten ist an diesem Band nur, dass auf ein thematisch einleitendes Vorwort, das Grundbegriffe und Konzepte erläutert sowie einen kurzen Überblick über die versammelten Artikel gibt, verzichtet wurde. Trotz der komplexen Materie sind die meisten Beiträge anwendungsorientierter und praxisrelevanter, als es ihre Titel unter Umständen vermuten lassen. Aus diesem Grund sei das Buch allen empfohlen, die sich auf wissenschaftlicher Basis mit Intersektionalität und gesellschaftlichen Machtverhältnissen beschäftigen wollen und ein wenig Vorwissen in diesem Bereich mitbringen.

Ursula Bredel, Tilo Reißig (Hg.)
**Weiterführender Orthographie-
 erwerb**

(= Deutschunterricht in Theorie und Praxis
 DTP, Bd. 5; Hg. von Winfried Ulrich).
 Baltmannsweiler: Schneider Verlag
 Hohengehren, 2015. 2., korrigierte Auflage.
 623 Seiten.

ISBN 978-3-8340-1530-3 • EUR 36,00

Ursula Bredel, Professorin für deutsche Sprache und ihre Didaktik an der Universität Hildesheim, und Tilo Reißig, Mitarbeiter ebendort, haben mit *Weiterführender Orthographieerwerb* den fünften Band des Handbuchs *Deutschunterricht in Theorie und Praxis* (insgesamt elf Bände) herausgegeben. Orthographie wird im Deutschunterricht oft stiefkindlich behandelt, vor allem in methodischer Hinsicht konstatieren die HerausgeberInnen Aufholbedarf, sei doch Wörter und Regeln memorieren in didaktischer Hinsicht nicht optimal (S. XIII). Der vorliegende Band ist allerdings nicht unmittelbare Antwort auf dieses Problem, sondern versucht vielmehr, die Position des Orthographieunterrichts zu bestimmen und in Hinblick auf aktuelle Desiderata festzumachen.

In Block A des Bandes werden Orthographie und ihre Didaktik historisch betrachtet und miteinander verzahnt dargestellt. Block B beschäftigt sich mit den konzeptionellen und empirischen Grundlagen des Orthographieunterrichts und wirft den Blick auf folgende Problembereiche, die auch im restlichen Band im Fokus bleiben: Groß-/Kleinschreibung, Getrennt- und Zusammenschreibung, Interpunktion, dass/das-Schreibung und Fremdwörter. Block C erörtert den Kompetenzbegriff und seine unterschiedlichen Di-

mensionen sowie daraus abgeleitete Unterrichtsziele. Er betrachtet außerdem Unterrichtsmodelle und Möglichkeiten der Kompetenzmessung. Auch die Rolle der Orthographie beim Lesen und im mehrsprachigen Kontext wird nicht außer Acht gelassen. Block D »Methoden und Medieneinsatz« stellt die Möglichkeiten Merksätze, Aufgaben, Software und weitere Lehr-/Lernmittel dar und konstatiert in diesem Bereich noch großen Entwicklungsbedarf. Block E »Empirische Unterrichtsforschung« gibt einerseits einen Überblick über »Auswirkungen unterrichtlicher Prozesse auf die Rechtschreibleistungen von Schülerinnen und Schülern«, bespricht dann aber auch Ressourcen und Probleme der LehrerInnen im Rechtschreibunterricht (weiterhin eine Forschungslücke). Block F behandelt unterschiedliche Instrumente der Leistungsmessung (und konstatiert auch hier Mängel), Block G demonstriert exemplarische Unterrichtsmodelle zu den Themen Wortgrenzen, Großschreibung und Kommasetzung. Am Ende des Buches ermöglicht ein Sachregister das einfache Auffinden von Begriffen.

Das Buch – wie die gesamte Reihe – richtet sich vor allem an Lehrende und Studierende des Lehramts und kann hervorragend als Nachschlagewerk zum aktuellen Stand der Forschung genutzt werden. Besonders hervorzuheben seien aber Ausführlichkeit und Detailreichtum des Werkes, die in mancherlei Hinsicht weit über das hinausgehen, was man von Handbüchern sonst gewohnt ist.

KATHARINA PERSCHAK