

EINLEITENDE GEDANKENSAMMLUNG ZUM PERFORMATIVEN LEHREN, LERNEN UND FORSCHEN

*Daß das weiche Wasser in Bewegung
Mit der Zeit den mächtigen Stein besiegt,
Du verstehst, das Harte unterliegt.*

Die vorangestellten Zeilen aus einem Gedicht von Bertolt Brecht¹ spiegeln unsere Zuversicht, dass die performative Orientierung von Pädagogik in den kommenden Jahren stetig weiter zunehmen wird. Dieser Sammelband soll – nebst Konferenzen, Symposien und anderen *Scenario*-Initiativen – dazu beitragen, in diversen Bildungskontexten Hartes aufzuweichen und performative Ansätze bekannter zu machen, so dass mit der Zeit eine neue, die Körperlichkeit stärker akzentuierende Lehr- und Lernkultur entstehen kann.² Mit dem Bezug auf Bertolt Brecht erinnern wir auch daran, dass Brecht mit den Anfängen von *Applied Theatre* assoziiert wird³ und dieser Sammelband darauf angelegt ist, das Potenzial performativer Künste auf pädagogische Anwendungsfelder zu beziehen, insbesondere auf den Bereich des fremdsprachlichen Unterrichts.

1 Legende von der Entstehung des Buches Taoteking auf dem Weg des Laotse in die Emigration (Brecht 1997: 296–298).

2 Bei der Kritik am traditionellen Schul- und Universitätssystem handelt es sich natürlich um ein weites Feld, zumal wenn man an Bildungssysteme in verschiedenen Ländern denkt. Das kann hier nicht differenziert ausgeführt werden. Es geht uns hier vor allem um Kritik, die wissenschaftlich (z. B. lerntheoretisch, neurowissenschaftlich) untermauert ist, etwa an zu kurzen Unterrichtseinheiten (an irischen Sekundarschulen ist beispielsweise ein 35-Minuten-Takt üblich) oder auch daran, dass Lernchancen nicht genutzt werden, wenn der Körper nicht als Lernmedium genutzt wird (siehe dazu den Beitrag von Sambanis in diesem Band).

3 Vgl. dazu die Ausführungen von Prentki & Preston (2009: 12).

Diese Publikation steht in enger Verbindung mit der SCENARIO FORUM Konferenz *Performatives Lehren, Lernen und Forschen*, die vom 29. Mai bis 1. Juni 2014 am University College Cork in Irland stattfand. Diese Konferenz ist bereits auf den Webseiten der Zeitschrift SCENARIO (<http://scenario.ucc.ie>) fotografisch und filmisch dokumentiert und archiviert worden,⁴ aber nunmehr liegen – nebst ausgewählten Konferenzbeiträgen, die in der Ausgabe 2/2014 erschienen sind – mit dieser Publikation auch die vier Keynote-Vorträge von führenden Vertreterinnen und Vertretern aus den Bereichen Dramapädagogik (Mike Fleming), Theaterpädagogik (Florian Vaßen) sowie Fremdsprachendidaktik (Michaela Sambanis; Peter Lutzker) vor. Die Keynotes werden noch ergänzt durch zwei Beiträge, die den Fokus auf das performative Forschen richten (Wolfgang Nitsch & Ingo Scheller; Hanne Seitz), wobei Seitz sich mit dem Begriff *Performative Research* bzw. *Performative Forschung* als Oberbegriff für Forschungsansätze mit dem Fokus „embodied knowledge“ auseinandersetzt (beide Beiträge hiermit erstmals in englischer Sprache abgedruckt).

Der Sammelband ist bewusst bilingual (Deutsch-Englisch) angelegt, da mit dieser *Scenario*-Buchreihe der interkulturelle Dialog im Bereich Drama- und Theaterpädagogik gefördert werden soll. Wir erhoffen uns, dass künftig Entwicklungen in der deutschen Theaterpädagogik auch außerhalb Deutschlands stärker wahrgenommen werden und gleichermaßen korrespondierende Entwicklungen in anderen Teilen der Welt stärker in den Wahrnehmungshorizont von deutschen Fachkolleginnen und -kollegen geraten. Der Förderung des interkulturellen Dialogs dient auch die *Scenario Correspondents-Initiative*.⁵ Korrespondentinnen und Korrespondenten in verschiedenen Teilen der Welt werden künftig darüber berichten, inwieweit im Bildungssystem des jeweiligen Landes Formen performativen Lehrens und Lernens, speziell auch im Bereich Fremd- und Zweitsprachenvermittlung, eine Rolle spielen. Wir gehen davon aus, dass kulturspezifische Kontexte und Traditionslinien deutlicher werden,

4 Vgl. die entsprechenden Details auf den *Scenario Forum* und *Scenario Archiv*-Webseiten [<http://www.ucc.ie/en/scenario>, zuletzt aufgerufen 12.04.2016]; siehe in diesem Kontext auch die Konferenzberichte von Weber (2014) und Kitchen & McCarthy (2014).

5 <http://www.ucc.ie/en/scenario/scenariocorrespondents/> [zuletzt aufgerufen 12.04.2016].

ein intensiverer Austausch über Kernkonzepte und -begriffe stattfindet und *Scenario* auf diese Weise einen wesentlichen Beitrag zur Entwicklung eines internationalen Glossars leistet.⁶

Wer Unterricht performativ gestaltet, kommt ja aus einer bestimmten kulturspezifischen Kunst- bzw. Bildungstradition. Die jeweilige Lehrperson befindet sich – berufsbiografisch gesprochen – an einem bestimmten Punkt auf einem Kontinuum, das jederzeit neue Bewegung und damit Entwicklungsmöglichkeit zulässt.

Wenn also an einem gewissen Punkt der Dramapädagoge sich für die Theaterpädagogik interessiert bzw. der Theaterpädagoge für die Dramapädagogik, eröffnet das beiden neue Horizonte – und ihr beruflicher Himmel wird noch weiter, wenn sie darüber hinaus aus anderen kulturspezifischen Traditionen kreativ schöpfen können.⁷

PERFORMATIV IM SINNE VON HANDLUNGSORIENTIERUNG

Der Begriff *performativ* wird im pädagogischen Feld oft bemüht, um die Handlungsorientierung von Unterricht zu betonen. Anstatt passive Rezipienten von Wissen zu sein, das die Lehrperson in vorbereiteten Portionen an sie weiterreicht, werden Lernende aktiv und gelangen zu einem tieferen Verstehen durch das handelnde Tun im Klassen- oder Seminarraum. Ein solches Verständnis liegt z.B. Marian McCarthys (2002: 31) Überlegungen zugrunde, die sich auf das im Rahmen des Forschungspro-

6 Dass ein solches Glossar sehr dabei helfen könnte, sich gezielter über kulturspezifische Ausprägungen performativer Theorie und Praxis zu verständigen, wurde im Rahmen des *Theatre Work in Social Fields European Research*-Projekts (2003–2005) deutlich, als Vertreter aus verschiedenen Ländern über performative Arbeit im sozialpädagogischen Feld diskutierten. Inzwischen gibt es erfreulicherweise eine Initiative der *Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater* und der *Gesellschaft für Theaterpädagogik*, in den kommenden Jahren ein solches Glossar zu entwickeln.

7 Vor diesem Hintergrund scheint uns das Gedankenspiel interessant, im folgenden Zitat aus dem Kapitel „Über den Umgang mit dem Theater fremder Kulturen“ in Manfred Braunecks (2014: 18) *Kleine Weltgeschichte des Theaters* das Wort *Theaterkultur* durch *Performative Lehr- und Lernkultur* zu ersetzen: „So ist Theaterkultur ein dialektischer Prozess von Traditionsbewahrung und permanenter Veränderung, von transkulturellen Vermischungen“; siehe auch die Ausführungen in Schewe (2016).

jekts *Project Zero* an der Universität Harvard entwickelte *Teaching for Understanding* (TFU)-Konzept beziehen:

[...] the key message behind TFU is that it provides teachers and learners with a performance view of understanding, rather than a representational view. In short, the latter implies that there is a definite representation of understanding, which the teacher has and which the learner does or does not possess. As Perkins [...] points out, however, the problem with this possessive image of understanding is that it does not allow for the learner who does not „get“ or „have“ the picture. Nor does it allow much for teacher intervention, other than that of the didactic model, wherein the teacher tries to transmit to the student his or her own understanding. ... *The performance view of understanding, however, is much more flexible and open and provides us with an incremental and transformational view of learning. In other words, the learner comes gradually to understand by performing, doing, or engaging in activities that are real within the world which is to be understood.*⁸ (Hervorhebung d. Hrsg.)

PERFORMATIV IM SINNE VON SPRACHLICHEM HANDELN

Von handlungsorientiertem Unterricht im Sinne von „learning by doing“ ist in vielen Didaktiken schon lange die Rede.⁹ In den sprachbezogenen Didaktiken wurde insbesondere Austins (1972) Sprechakttheorie rezipiert, die den Fokus auf die Handlungsqualität von Sprache richtete.¹⁰ Dieser Fokus bedeutete, dass die Wörter *perform* und *performance* nunmehr auch im Fachdiskurs auftauchten, etwa in einer Publikation, die Anfang der 90er Jahre den Blick auf das Potenzial von Drama im Fremdsprachenunterricht richtete:

8 Eine kurze Charakterisierung dieses Konzepts findet sich z.B. unter folgendem Link: <http://www.pz.harvard.edu/projects/teaching-for-understanding> [zuletzt aufgerufen 12.04.2016].

9 Vgl. etwa für den Englischunterricht das oftmals aufgelegte Standardwerk von Bach & Timm (2013).

10 Mike Fleming geht in diesem Sammelband detaillierter auf Austins Sprechakttheorie ein.

We no longer simply describe the rules of the language; we are concerned with having our pupils *perform* in the language. Yet we know that this *performance* is not something wholly within our control, not something we can force from unwilling pupils. There has to be a reason, a context, the motivation or need to use the language. It is in the creation of such contexts for communication that *drama techniques* have such a strong claim on our attention. (Hamilton & McLeod 1993: 3; Hervorhebung d. Hrsg.)

PERFORMATIV AUSGERICHTETE PÄDAGOGIK

Ein über Handlungsorientierung bzw. Sprachhandeln hinausgehendes Verständnis von performativ wird in Wulf & Zirfas' *Pädagogik des Performativen* (2007) entfaltet. Für sie stellt das Performative – parallel zu Entwicklungen in den Sozialwissenschaften¹¹ – einen neuen Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung dar:

Wer heute vom Performativen spricht, ist Teil eines sich in Sozialwissenschaften zur Zeit etablierenden Diskurses, der die aus der Sprachwissenschaft stammenden Begriffe „performativ“ und „Performanz“, den kunst- und theaterwissenschaftlichen Begriff „performance“ und den zunächst in der Genderforschung verwendeten Begriff der Performativität zusammenführt. Gemeinsam ist diesen Begriffen, dass sie sich weniger um Tiefer- bzw. Dahinterliegendes als um das phänomenale Geschehen, weniger um die Struktur und die Funktionen als um den Prozess, weniger um Text oder Symbol als eben um die Herstellung von Wirklichkeit bemühen. Die Perspektive des Performativen rückt die Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen bzw. pädagogischen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse sowie den Zusammenhang von körperlichem und sprachlichem Handeln, Macht und Kreativität in den Mittelpunkt. (2007: 10)

Die komplexen theoretischen Überlegungen von Wulf & Zirfas können wir in dieser Einleitung nicht umfassend behandeln; bemerkenswert

11 Ergänzend dazu sei auf entsprechende Überlegungen aus sprachphilosophischen und kulturwissenschaftlichen Perspektiven hingewiesen (Wirth 2002).

scheint uns aber beispielsweise die Verschiebung vom *was* zum *wie* in einer performativ ausgerichteten Pädagogik. Ja, *wie* genau, d.h. durch welche (körperlichen und sprachlichen) Prozesse wird welche Art von Wissen generiert? Aus dieser Perspektive gerät der pädagogische Blick auf Aspekte, die lange unter dem Radar geblieben sind, etwa auf das Zusammenspiel von Sprache und Körper bei der Erzeugung von Bedeutung. Allerdings verwundert es, dass in Wulf & Zirfas' Überlegungen der Bezug zu den performativen Künsten recht unterbelichtet bleibt, wobei es gerade die reiche Quelle dieser Künste ist, aus dem Lehrende und Lernende schöpfen sollten, denn

Alle Künste tragen bei
zur größten aller Künste,
der Lebenskunst.
(BERTOLT BRECHT)

ASSOZIATIONEN ZUM WORT „PERFORMATIV“ IM KONTEXT EINER KÜNSTLERISCH ORIENTIERTEN PÄDAGOGIK

Mit den folgenden drei Kurzbeispielen möchten wir bildhaft vermitteln, dass von der Berührung mit den Künsten lebenswichtige Erkenntnis und eine enorm erziehende Wirkung ausgehen kann – und die Künste deshalb im Bereich Bildung eine zentrale Rolle spielen sollten.¹²

In Rainer Maria Rilkes Gedicht *Archaischer Torso Apollos* (Rilke 1955:18) ist das lyrische Ich versunken in die Betrachtung einer Skulptur. Die intensive Einlassung auf das Kunstwerk gipfelt in der letzten Zeile in der Erkenntnis: „Du musst Dein Leben ändern.“ Nach diesem besonderen Kunsterlebnis wird die betrachtende Person nicht mehr dieselbe sein. Rilke bringt hier auf den Punkt, welche enorm transformative, neue Lebensenergie spendende Kraft aus der Begegnung mit Kunst entstehen kann.

12 Die Realität ist eher, dass die Künste in vielen Bildungssystemen eher ein Schattendasein führen. Zu dieser komplexen Thematik siehe besonders auch die Arbeiten von Eliot Eisner, z. B. das Kapitel „What Education can learn from the Arts“ (Eisner 2002: 196–208).

Im zweiten Beispiel geht es um die Begegnung mit der Theaterkunst. Es zeigt, wie das Erlebnis einer Performance einen ganzen Lebensgang beeinflussen kann.

Im Jahre 2015 verstarb der in Irland hoch verehrte Dramatiker Brian Friel. Joe Dowling, ein bekannter irischer Theaterregisseur, verfasste einen der Nachrufe in der *Irish Times*, der so begann:

Before I met Brian Friel, his work changed my life. When, as a theatre-mad teenager, I saw the first production of *Philadelphia, Here I Come!* at the Gaiety Theatre in 1964, directed by Hilton Edwards with Patrick Bedford and Donal Donnelly as Public and Private Gar, it struck me like a thunderbolt to devote my life to the theatre. (Dowling 2014)

Im dritten Beispiel geht es weniger um ein blitzartiges Erkennen, sondern vielmehr darum, dass die Berührung mit Theaterkunst eine äußerst *formative*, d.h. die Persönlichkeit bildende Wirkung haben kann. Die Rede ist hier von Johann Wolfgang Goethes Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. Darin wird geschildert, wie der junge Titelheld sein Elternhaus verlässt, um sich einer Schauspieltruppe anzuschließen. In einem Brief an seinen skeptischen Schwager berichtet Wilhelm darüber, wie lebenswichtig für ihn die Erfahrung von Theater ist und welche Fähigkeiten und Fertigkeiten er dabei ausbildet bzw. erwirbt:

Ich habe nun einmal gerade zu jener harmonischen Ausbildung meiner Natur, die mir meine Geburt versagt, eine unwiderstehliche Neigung. Ich habe, seit ich dich verlassen, durch Leibesübung viel gewonnen; ich habe viel von meiner gewöhnlichen Verlegenheit abgelegt und stelle mich so ziemlich dar. Ebenso habe ich meine Sprache und Stimme ausgebildet, und ich darf ohne Eitelkeit sagen, daß ich in Gesellschaften nicht mißfalle. Nun leugne ich dir nicht, daß mein Trieb täglich unüberwindlicher wird, eine öffentliche Person zu sein und in einem weitem Kreise zu gefallen und zu wirken. Dazu kömmt meine Neigung zur Dichtkunst und zu allem, was mit ihr in Verbindung steht, und das Bedürfnis, meinen Geist und Geschmack auszubilden, damit ich nach und nach auch bei dem Genuß, den ich nicht entbehren kann, nur das Gute wirklich für gut, und das Schöne für schön halte. Du siehst wohl, daß das alles für mich nur auf dem Theater zu finden ist und daß ich mich in diesem einzigen Elemente nach Wunsch rühren und ausbilden kann. (Goethe 1795/6)

Aus dem Begriff *performativ* lässt sich weiterhin der Wortteil „*form*“ herauslösen. Formgebung ist in den Künsten von zentraler Bedeutung. Im BAUHAUS zum Beispiel, bekannt für die Grundidee einer „ästhetischen Synthese“, d.h. der Integration aller Kunstformen, war *Formlehre* ein Kernelement des Curriculums; auf der Bauhausbühne wurde mit *Formentanz* experimentiert, und manche Unterrichtende sahen sich nicht als Professoren, sondern eher als *Formmeister*.

Betrachtet man das Lehren selbst als eine Form von Kunst, so stellt sich die Frage, was im Rahmen eines performativen Lehrkonzepts „Meister der Form“ genau bedeuten könnte?

LEHREN ALS KUNST

„Most teachers forget that teaching is an art“, heisst es bei Banner & Cannon (1997), die aus ihrer allgemeinpädagogischen Perspektive weiter erläutern:

[...] ultimately teaching is a creative act; it makes something fresh from existing knowledge in spontaneous, improvised efforts of mind and spirit, disciplined by education and experience. Thus, unlike a technology, in which correct application produces predictable and uniform results, teaching yields infinite surprises – infinite delights – from one moment to the next. What method can supply to teaching we know or can learn; what art can furnish out of our own selves we must imagine – and then practice. (Banner & Cannon 1997: 3)

Wenn mit der Fixierung auf „mind and spirit“ die Rolle des Körpers auch vollkommen ausgeblendet bleibt, ist aus performativer Sicht – nebst der hier implizierten allgemeinen Orientierung an den Künsten – die Akzentuierung von Spontaneität und Improvisation bemerkenswert.

Das Lehren als Kunst ist in der Pädagogik bislang nur unzureichend beleuchtet worden, allerdings hat im Bereich Fremdsprachenpädagogik Peter Lutzker (2007) mit seiner Publikation *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Training* einen wichtigen Meilenstein gesetzt. Verwiesen sei hier auf seinen Beitrag zu diesem Sammelband, in dem er sich mit der Bedeutung von künstlerischer Tätigkeit im Bildungssektor auseinandersetzt.

Im Kontext der Lehrerausbildung hat unlängst John Crutchfield (2016: 117) thematisiert, was künftig weiterer Klärung bedarf:

I would like to begin with the proposition that teaching is not just tangentially or metaphorically but *fundamentally* an art. Hopefully this idea strikes you as neither new nor absurd. If we accept this as our premise, then certain questions immediately arise. *What kind of art is teaching?* And if we know what kind of art it is, then: *What sort of artistic training is required for its successful practice?* That teaching is first and foremost a *performing art* should be obvious to anyone who has ever had occasion to see it done. Though their styles of performance may vary to the point of utter idiosyncrasy, the best teachers are all, in their different ways, consummate performers.

ÄSTHETIK DES PERFORMATIVEN

Zu einem besseren Verständnis des Performativen haben diverse Projekte im Sonderforschungsbereich *Kulturen des Performativen* (1999–2007) an der Freien Universität Berlin beigetragen. Daraus ist u.a. Erika Fischer-Lichtes Publikation *Ästhetik des Performativen* (2004) hervorgegangen, deren theaterwissenschaftliche Perspektive dabei helfen kann, die Theorie und Praxis performativen Lehrens und Lernens theoretisch weiter zu fundieren. In Schewe (2011) finden sich einige Überlegungen dazu, wie Elemente des Performativen, zum Beispiel Körper, Stimme, Raum, Präsenz, stärker in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden können. Er plädiert für die Stärkung des körperbezogenen Lehrens und Lernens und die damit verbundene Anerkennung des Körpers als zentrales menschliches Kommunikationsmedium und Erkenntnisinstrument¹³, für die gezielte Arbeit an der Stimme, für eine bewusstere Nutzung der

13 Den Körper mehr ins Spiel zu bringen macht sicherlich auch großen Sinn auf dem Hintergrund der nachgewiesenen Tatsache, dass übermäßiges Sitzen (wie gerade auch in Schulen und Universitäten) ein Gesundheitsrisiko darstellt: „Studies have found that sedentary behavior, including sitting for extended periods, increases the risk for developing dozens of chronic conditions, from cancer and diabetes to cardiovascular disease and nonalcoholic fatty liver disease.“ (Reddy 2015)

performativen Möglichkeiten von Räumen (auch außerhalb der Klasse/ des Seminars) sowie die Entwicklung eines Gespürs für die eigene Präsenz im jeweiligen Raum, so dass Lehrer sich ihres Auftretens bewusster werden und auch die Schüler im Laufe der Zeit ihre Auftrittskompetenz erweitern.¹⁴

Performativ lehren und lernen impliziert eine enge Orientierung an den performativen Künsten, insbesondere an der Theaterkunst. Wir erhoffen uns, dass performative Ansätze in den kommenden Jahren im Rahmen einer Performativen Fremdsprachendidaktik (Schewe 2013; Even 2016; Fleiner 2016) bzw. auch allgemeinen Performativen Didaktik (Klepacki & Zirfas 2013) stetig weiter entwickelt werden.

Im Folgenden soll abschließend kurz skizziert werden, aus welchen Perspektiven die Autorinnen und Autoren dieses Sammelbandes dazu einen wichtigen ersten Beitrag leisten.

Zu Beginn des Sammelbandes stellt **Mike Fleming** *Überlegungen zum Konzept Performativen Lehrens und Lernens* an. Er erkundet, welche Verbindungen sich zwischen diesem Konzept und theoretischen Perspektiven in verschiedenen Bezugsfeldern herstellen lassen. Dabei zieht er, ausgehend vom Kontext des dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht, den Kreis weiter zur Dramapädagogik selbst und dann zu Disziplinen, in denen „Performance“ konzeptualisiert und diskutiert wird: Performance-Theorie, Sprachphilosophie, Bewusstseinsphilosophie, Kunst/ Ästhetik, Lehren und Lernen. Seine Erkundung führt ihn zu der Feststellung, dass das Konzept des Performativen Lehrens und Lernens der Theoriebildung neue Impulse geben und den Weg zu einem Verständnis von Lernen ebnen kann, das „Spaß zulässt, zu aktiver Teilnahme ermutigt und die Möglichkeit bietet, sich durch stärkeres persönliches Engagement den Lernprozess zu eigen zu machen“.

Michaela Sambanis belegt in ihrem Beitrag *Dramapädagogik im Fremdsprachenunterricht – Überlegungen aus didaktischer und neurowissenschaftlicher Sicht*, dass Erkenntnisse, die durch neurowissenschaftliche Studien generiert wurden, für die Praxis des Lehrens und Lernens von großer Relevanz sind. Mit Bezug auf solche Studien stellt sie z. B. fest,

14 Zur Ausbildung einer performativen Kompetenz von Lernenden vgl. in diesem Zusammenhang auch Hallet (2010).

dass ein Lernen mit Bewegung zu gesteigerten Lernerträgen führen kann, etwa indem länger gespeichert bleibt, „was mit Körper und Geist, also multisensorisch, gelernt wurde, als etwas, das ausschließlich über die akademischen Kanäle des Hörens und Sehens aufgenommen wurde“. Aus neurowissenschaftlicher Perspektive wird weiterhin beleuchtet, wie Emotionen Lernprozesse beeinflussen und wie sich diese Erkenntnisse auf einen dramapädagogischen Fremdsprachenunterricht beziehen lassen. Abschließend vermittelt die Autorin einen Eindruck davon, wie an der FU Berlin Lehramtstudierende in dramapädagogische Verfahren und Aktivitäten eingeführt werden, um sie „auf ihren äußerst performativen Beruf bestmöglich vorzubereiten“.

Peter Lutzker erkundet in seinem Beitrag, was künstlerische Praxis im pädagogischen Kontext bedeutet und liefert dabei – nebst anschaulichen Beispielen – einige außergewöhnliche und höchst relevante Perspektiven. Unter Bezugnahme auf psycholinguistische und neurologische Forschungsergebnisse beschreibt er, wie Kinder sich auf den Klang ihrer Muttersprache und das mit ihr verbundene kinesische Verhalten einstimmen und sich so bereits in frühen Jahren in das Sprechen einüben. Er richtet die Aufmerksamkeit der Leserinnen und Leser auf einen wenig beachteten Aspekt des Lehrens und Lernens: auf das Schweigen, das mit performativen Aspekten wie Präsenz und Atmosphäre assoziiert ist. Er bezieht sich insbesondere auf das Schweigen im Kontext von Musik und Sprache und führt aus, dass in unserer modernen, von ständigen Geräuschen durchzogenen Gesellschaft die Fähigkeit des Zuhörens abzunehmen scheint. Folglich betont er die Kunst des Zuhörens, wobei er eine Unterscheidung zwischen einer langfristig anzustrebenden transformativen „Praxis“ und einem zielorientierten „Training“ trifft. Abschließend thematisiert er, wie auf allen Ebenen im Bildungsbereich zusätzliche Möglichkeiten für eine künstlerische Praxis geschaffen werden können, um auf diese Weise persönliches Wachstum und transformative Lernprozesse zu fördern, und wie sich „attunement“, eine Einstimmung auf Sprache, praktisch umsetzen lässt.

Der Beitrag von **Florian Vaßen**, *Die Vielfalt der Theaterpädagogik in der Schule. Theater und theatrale Ausbildung im Kontext des Lehrverhaltens, als Unterrichtsmethode und als künstlerisch-ästhetisches Fach* ist insbesondere für diejenigen von Interesse, die sich genauer über die deutsche Theaterpädagogik informieren möchten. In diesem Überblicksarti-

kel setzt sich der Autor mit der Geschichte des Begriffs und den Anfängen der Theaterpädagogik auseinander, wobei er eine besonders intensive Entwicklung der Theaterpädagogik in verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen seit Beginn des neuen Jahrtausends registriert. Er lenkt den Blick insbesondere auf performative Aspekte in der Lehrausbildung und vertritt die Position, dass Lehrende in ihrer Ausbildung mit theaterpädagogischen Methoden vertraut gemacht werden sollten. Er bezieht sich exemplarisch auf die Fremd- und Zweitsprachendidaktik, in der die Dramapädagogik zu einer Bezugsdisziplin avanciert ist, und erkundet, inwiefern sich Dramapädagogik von Theaterpädagogik unterscheidet. Besondere Aufmerksamkeit wird weiterhin auf das Schulfach Theater gelenkt, auf den Zusammenhang von Theaterpädagogik und Alterität und auf die Beziehung zwischen Erfahrungswissenschaft (Pädagogik) und Erfahrungskunst (Theater).

Der Beitrag *Forschendes Lernen mit Mitteln des Szenischen Spiels als qualitative und aktivierende Sozial- und Bildungsforschung* von **Wolfgang Nitsch**¹⁵ und **Ingo Scheller** wurde in diesen Sammelband aufgenommen, um die langjährige Zusammenarbeit und Pionierleistung von Kollegen zu würdigen, die erstmalig einen Forschungsansatz, der auf dem Potenzial von Szenischem Spiel basiert, in einem Handbuch für qualitative Forschungsmethoden vorgestellt haben. Nach der einführenden Darstellung von Szenischem Spiel als Lernform geben die Autoren einen Überblick über szenisches Spiel als Forschungspraxis, um dann diese Praxis an einem konkreten Beispiel zu veranschaulichen. Es handelt sich dabei um ein zweisemestriges Projekt an der Universität Oldenburg, in dessen Rahmen die Autoren mit ca. 30 Studenten und Studentinnen „Haltungen und Wirkungen von Männern als Dozenten“ untersuchten.

15 Beim Schreiben dieser Einleitung erreicht uns die traurige Mitteilung, dass Wolfgang Nitsch, Professor an der Universität Oldenburg sowie Honorarprofessor an der Nelson Mandela University, Port Elizabeth, nach langer Krankheit am 27. Januar 2016 verstorben ist. Er sei ein Freigeist und Querdenker gewesen, hieß es treffend in einem Nachruf der Oldenburger Universitätsleitung. Als solcher hat er sich unermüdlich an Diskussionen und Initiativen zur Förderung politisch-emanzipatorischer Bildung beteiligt. Wir blicken mit großem Dank auf seinen Hauptvortrag und seine Diskussionsbeiträge im Rahmen des 1. *Scenario Forum Symposiums* (September 2013) zurück. Seinem Input ist es zu verdanken, dass im Titel der *Scenario Forum Konferenz 2014* die Aufmerksamkeit nicht nur auf das performative Lehren und Lernen, sondern gleichrangig auch auf das performative Forschen gerichtet wurde.

Die verschiedenen Projektphasen werden beschrieben, die verwendeten Verfahren des Szenischen Spiels vorgestellt und wie diese – im Sinne der Triangulation – andere qualitative Verfahren, etwa teilnehmende Beobachtung und Interviews, sinnvoll ergänzten. Die Autoren betonen die Chancen der Integration von Formen ästhetischer Praxis und Projekten der pädagogischen Feld- und Handlungsforschung, setzen sich aber auch kritisch mit den sozialen Grenzen einer solcherart performativ akzentuierten Forschungspraxis auseinander.¹⁶

Der Beitrag *Performative Research* von **Hanne Seitz** stellt die Erforschung ästhetisch-kultureller Bildungsprozesse ins Zentrum. Mit *Performative Research* bezeichnet sie ein Verfahren, in dem „sich Forscher und Beforschte auf Augenhöhe begegnen und die Adressaten sich und anderen nicht zuletzt durch ihr Handeln – also jenseits der Sprache in Bildern, Szenen, Ausdrucksweisen, Klangwelten – Auskunft geben“. Ausgehend von Überlegungen zur performativen Wende in der Sozialforschung plädiert sie für *Performative Research* als neues Forschungsparadigma im Bereich der kulturellen Bildung, vermittelt anhand des Projekts *inVolve des Internationalen JugendKunst- und Kulturhauses Schlesische27* in Berlin¹⁷, wie man sich einen „performativen Forschungsprozess“ vorzustellen hat und welcherart Erkenntnismöglichkeiten darin angelegt sind.

16 Komplementär zum Handbuch-Artikel von Nitsch & Scheller sei mit Bezug auf den englischsprachigen Raum auf O’Sullivan’s (2011) Überlegungen zum Rollenspiel als Forschungsmethode in einem Standardwerk zu Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft verwiesen.

17 Vgl. auch die komplementäre Perspektive auf das Projekt *Schlesische27* in Seitz (2015).