Volume/Jahrgang 19, Issue/Ausgabe 1 (2025)
https://doi.org/10.33178/scenario.19.1.8

Performativ orientierte Lehr-Lernmethoden in verschiedenen Unterrichtsfächern: Ein Erfahrungsbericht

Eva Göksel und Marcel Felder

Abstract

Eva Göksel und Marcel Felder leiten seit 2021 das Wahlmodul 'Spielend lernen – Drama in Education oder theatrales Lernen im schulischen Kontext' an der Pädagogischen Hochschule Zürich. In diesem Beitrag öffnen sie die Türen zu ihrer Lehrveranstaltung und stellen nach einer Annäherung an die darin verwendeten Begrifflichkeiten ein von ihnen konzipiertes Modul vor. Sie zeigen anhand eines Fallbeispiels einer Studentin, wie die erfahrungsorientierte Lehrveranstaltung Studierende dazu befähigt, performative Lehr- und Lernmethoden in verschiedenen Unterrichtsfächern einzusetzen. Abschliessend diskutieren die Autorin und der Autor Voraussetzungen und Perspektiven für eine mögliche bzw. verstärkte Integration performativer Lehr- und Lernformen in der Lehrer:innenbildung und lassen sich dabei von der Frage leiten: Was braucht es konkret, damit Lehrpersonen dazu befähigt werden, ihren Unterricht performativ gestalten zu können?

1 Plädoyer zum vermehrten Einsatz performativer Methoden in der Ausbildung von angehenden Lehrpersonen

> «Das erste, was mir in Erinnerung kommt, ist der Anfang der Einheit. Ich habe an die Tür geklopft und ein Kind kam und öffnete. Ich kam dann als Forscherin rein und war schon sehr nervös, da ich so einen Auftritt noch nie gemacht hatte.» (Sarina, PH-Studentin)

Im obigen Zitat schildert Sarina, eine angehende Lehrperson, ihren ersten Versuch, die Drama-Technik 'Teacher in Role' in einer Primarklasse durchzuführen. In dieser Unterrichtseinheit erwarten die Schülerinnen und Schüler einen besonderen Gast: eine Frosch-Forscherin. Was die Kinder nicht wussten: Ihre Lehrerin würde selbst dank 'Teacher-in-Role' in diese Rolle als Expertin schlüpfen. Als Sarina also auf der Türschwelle stand, bereitete sie sich nicht als Lehrerin, sondern als eine den Kindern unbekannte Forscherin darauf vor, das Klassenzimmer zu betreten, um mit dieser performativen Technik aus der Dramapädagogik ihren Unterrichtsstoff zu vermitteln.

Mit dem Verfassen dieses Artikels stehen auch wir auf der Schwelle zu weiteren Türen, die geöffnet werden wollen. Wir möchten als langjährige Dozierende für Drama- und Theaterpädagogik, die an verschiedenen pädagogischen Hochschulen performative Lehr- und Lernformen in die Module integrieren, besonders auch in fachspezifischen Kontexten, den Fachdiskurs insbesondere in der Schweiz weiter öffnen. Erstens, weil wir der Meinung sind, dass Vernetzung unser pädagogisches Handwerk stärken und verbessern kann und zweitens, weil Studierende in der Schweiz während der Ausbildung im Vergleich mit anderen Ländern wie z.B. Kanada und Grossbritannien eher begrenzt Möglichkeiten haben, mit performativen Lehr-Lernmethoden in Kontakt zu kommen (Göksel, 2025).

In der gemeinsamen Durchführung unserer Module öffnen auch wir uns gegenseitig immer wieder Türen, indem wir unser Unterrichtshandeln noch systematischer dokumentieren, unsere theoretischen Kenntnisse in Fachgesprächen weiter vertiefen, stärker gemeinsam mit den Studierenden über ihr Erleben und Lernen reflektieren und uns innerhalb der Fachcommunity national aber auch international noch effektiver vernetzen, z.B. durch die Organisation von internationalen Tagungen und Events, u.a. die Drama in Education Days[1] (DiE Days).

Das ‘Bildungshaus’ hat selbstverständlich viele Türen und die Räume beherbergen die verschiedensten Denkansätze, Konzepte und Theorien, «...es gibt daher nicht die eine, allgemeingültige Position im Hinblick auf schulische Bildung» (Hoffelner 2023, S. 16). Doch Räume wollen ihrem Wesen nach entdeckt, durchschritten, erkundet, erforscht und im Weiteren analysiert, gezeigt und zugänglich gemacht werden.

Dieser Gedanke ist auch ganz im Sinne der Organisation der Vereinten Nationen für Bildung, Wissenschaft und Kultur (UNESCO), die 2017 die ‘Education for Sustainable Development Goals’ publizierte. Die UNESCO Sustainable Development Goals (Nachhaltigkeitsziele) bilden einen globalen Rahmen, der zentrale Herausforderungen der Nachhaltigkeit adressiert und besonders auch Akademiker:innen und Lehrkräften Orientierung gibt, um Bildung ganzheitlich auszurichten und die Zukunftsfähigkeit unserer Gesellschaften zu sichern. Bemerkenswert ist, dass die acht von UNESCO definierten Nachhaltigkeitskompetenzen – etwa systemisches Denken, antizipatorisches Handeln, Kollaboration und kritisches Hinterfragen – hervorragend mit den Zielen und Möglichkeiten performativer Lehr- und Lernarrangements harmonieren, indem sie sowohl fachlich-kognitive als auch subjektiv-erfahrungsbasierte und künstlerisch-performative Dimensionen integrieren.

[1] Seit 2015 jährlich von Stefanie Giebert und Eva Göksel organisiert (https://dramapaedagogik.de/de/).

Vor diesem Hintergrund möchten wir in diesem Artikel ein Plädoyer für den verstärkten Einsatz performativer Lehr-Lernformen in der Hochschulbildung abgeben und auf die Chancen entsprechender Modulangebote in der Lehrer:innenbildung hinweisen.

Damit dies gelingt, werden wir zuerst den Begriff 'Performativ orientierte Lehr-Lernmethoden in den Unterrichtsfächern' klären. Im Folgenden stellen wir ein Modul der Pädagogischen Hochschule Zürich (PHZH) vor, in welchem Studierende sich mit diesen Methoden intensiv auseinandersetzen. Wir zeigen an einem konkreten Beispiel, wie diese Methoden im schulischen Kontext eingesetzt werden können und diskutieren zum Schluss, wie performative Vermittlungsformen in der Ausbildung von Lehrkräften (weiter) verankert werden können.

2 Eine Annäherung an die Begrifflichkeiten

Unter performativ orientierten Lehr-Lernformen versteht man pädagogische Ansätze, welche die aktive, körperlich-leibliche und kreativ-gestaltende Beteiligung der Lernenden in der Auseinandersetzung mit den Unterrichtsthemen betonen (van de Water 2021; Göksel 2019, 2025; Schewe 2013, 2020; Gebhard et al. 2019). Die Lernenden werden bewusst und praxisnah über szenische, ästhetische und weitere performative Elemente und Methoden mit den Unterrichtsinhalten in Kontakt gebracht. Persönliches Wissen, eigene Wahrnehmungen und der individuelle Erfahrungshorizont der Lernenden werden in solch gestalteten Lernarrangements gezielt aktiviert und konkret in die kooperativ und ko-konstruktiv gestalteten Lehr-Lernphasen mit einbezogen. Auf diese Weise «kann sich eine wechselseitige Verdichtung und Ergänzung von inhaltlichem und ästhetischem Lernen ereignen, indem die Auseinandersetzung mit einem (z.B. naturwissenschaftlichen) Thema nicht nur auf fachlich-kognitiver Ebene, sondern auch auf subjektiver und künstlerisch-performativer Ebene wahrgenommen, erlebt, erforscht, verkörpert und gezeigt wird» (Gebhard et al. 2019, S. 13). Auch UNESCO sieht im Lernprozess einen integrativen Ansatz, der über drei Kanäle verläuft: Im kognitiven Bereich werden Kenntnisse und Denkfähigkeiten vermittelt, die erforderlich sind, um die Nachhaltigkeitsziele und die damit verbundenen Herausforderungen zu verstehen. Der sozio-emotionale Bereich fördert soziale Kompetenzen wie Kooperation, Kommunikation und Selbstreflexion, welche essentiell sind, um die Nachhaltigkeitsziele gemeinsam voranzutreiben. Der verhaltensorientierte Bereich schliesslich umfasst die Handlungskompetenzen, die notwendig sind, um nachhaltige Massnahmen umzusetzen.

In den Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen (Jogschies, Schewe, & Stöver-Blahak, 2018), welche im Rahmen des 6. Scenario Forum Symposium 2018 in Hannover entstanden, formulierten die Teilnehmenden, was sie unter einer performativen Lehr-Lernkultur an Hochschulen verstehen wie folgt: Performative Prozesse würden das Aus- und Aufführen von Handlungen in pädagogischen Kontexten

betonen und die Lernenden liessen sich dabei von performativen Künsten inspirieren. Lernende nutzen im kreativen Unterrichtsprozess zusätzliche Ausdrucksmittel und die Lernprozesse sind demokratisch und partizipativ gestaltet. Die Aufmerksamkeit richtet sich in performativen Lehr-Lernprozessen auf die konkreten Lehr-Lernhandlungen und nicht ausschliesslich auf Resultate. So werde Kompetenz erst durch Anwendung in der Praxis vollständig erworben, wobei das Handeln in Praxiskontexten mit performativen Lehr- und Lernansätzen simuliert werden könne. Die Befähigung zur Empathie, welche durch den Perspektiven- und Rollenwechsel möglich werde, habe in performativ gestalteten Lehr-Lernprozessen einen zentralen Stellenwert.

Dass in solch gestalteten Lehr-Lernprozessen insbesondere die integrale Kunstform des Theaters als methodisch-didaktische Zugehensweise diskutiert wird, verwundert wenig. Im Fachdiskurs zu terminologischen Trends wird der Begriff des Performativen jedoch kontrovers diskutiert, ist teils terminologisch gar umkämpft, da die Befürchtungen bestehen, dass im Zuge des ‘performative turns’ ein Alleinanspruch einer Methode in einer Fachdisziplin oder die Verwässerung des Performativitätsbegriffs die Folge sei, weil letztlich soziales Handeln immer und gesellschaftliche Wirklichkeiten grundsätzlich als performativ verstanden werden können (Miladinović & Tureček, 2023).

Wir möchten in unserem Artikel den Performativitätsbegriff in Anlehnung an Schewe verstanden wissen, der vorschlägt, den Begriff ‘performativ’ als Schirmbegriff für theater- und dramapädagogische Lehr- und Lernformen zu verwenden (Schewe 2013, 2019, 2020). Wie Miladinović und Tureček festhalten, gehe es im Kern bei Schewes Performativitätsbegriff darum, eine möglichst breite und möglichst einende Verwendung zu ermöglichen, bei der schlussendlich das Lehren und Lernen «mit Kopf, Herz, Hand und Fuss» (Schewe, 1993, S. 8) im Zentrum stehe (Miladinović & Tureček, 2023, S. 9; Göksel, 2025, S. 35-38). Mit Schewe betonen wir, dass «im performativen Konzept eine enge Anbindung an die Künste zentral ist und der Körper als wichtiges Kommunikations- und Erkenntnismedium angesehen wird» (Schewe, 2019, S. 343). Künstlerisch-gestaltendes und ästhetisches Lernen muss also Teil performativ orientierter Bildungsprozesse sein. Gleichzeitig gehen wir davon aus, dass die Anwendung performativ orientierter Lehr- und Lernformen in allen Unterrichtsfächern möglich ist.

Ziel dieser handlungs- und erfahrungsorientierten Lernmethoden ist es, Lernende multisensorisch und ganzheitlich am Bildungsprozess zu beteiligen – indem vorhandenes Wissen auf sinnlich-kreative Weise aktiviert, entwickelt und reflektiert wird. Durch das aktive Tun (Performanz) entsteht eine nachhaltige Lernerfahrung, weil das Lernen nicht nur durch Hören und Verstehen von Inhalten erfolgt, sondern durch Erleben und Ausprobieren. «Dadurch, dass Lernende ihre multiplen Intelligenzen einbringen und möglichst viele Sinne

aktivieren, erhöht sich die Chance, dass persönlich bedeutsames, *tiefes* Lernen stattfindet» (Schewe, 2019, S. 350).

Auch Gebhard et. al. (2019) formulieren die grundlegende Annahme, «dass Lern- und Bildungsprozesse – schulisch wie ausserschulisch – an Tiefe gewinnen können, wenn neben der Vermittlung von Wissensbeständen die performative Seite der Beziehung zu (Lern-) Gegenständen eine besondere Zuspitzung erfährt, indem sie inszeniert, sinnlich, körperlich-leiblich oder handelnd erfahrbar wird» (S. 13). Die wechselseitige Verdichtung und Ergänzung von inhaltlichem und ästhetischen Lernen ereignet sich in der Auseinandersetzung mit einem Thema nicht nur auf fachlich-kognitiver Ebene, sondern auch auf subjektiver und künstlerisch-performativer Ebene (S. 13).

Nach Wulf und Zirfas (2006) liege das Bildungspotential performativer Prozesse in ihren kreativen und wirklichkeitserzeugenden Momenten. «Im performativen Fokus wird der Begriff der Bildung erweitert, denn das reflexive Potential der traditionellen Bestimmung des Begriffs wird beibehalten und um die Bildungsprozesse ergänzt, die nicht nur als kognitive, sondern auch als körperliche, soziale, situative und inszenierte Prozesse verstanden werden» (Wulf & Zirfas, 2006, S. 299).

Im performativ ausgerichteten Fachunterricht setzen die Lernenden sich handelnd mit einem Lerngegenstand auseinander, sie bringen das Gelernte durch Performanz zum Ausdruck. Folglich ermöglichen performative Lehr- und Lernformen eine dynamische und interaktive Wissensvermittlung, eine ganz spezifische körper- und situationsbezogenen Verbindung mit den Lerninhalten. Diese ist nicht nur inhalts- und gegenstandsorientiert, sondern eröffnet einen Bildungsraum, in welchem personale, soziale, ästhetische und fachliche Kompetenzen gleichermassen gefördert werden können.

Das spezifische Momentum in der Aneignung von Welt findet sich in der Performativ orientierten Lehr-, Lernpraxis besonders auch in der möglichen Resonanzerfahrung und den damit einhergehenden Selbstbildungsprozessen. «Nicht das Verfügen über Dinge, sondern das in Resonanz Treten mit ihnen, sie durch eigenes Vermögen – *Selbstwirksamkeit* – zu einer Antwort zu bringen und auf diese Antwort wiederum einzugehen, ist der Grundmodus lebendigen, menschlichen Daseins» (Rosa, 2018, S. 38).

Das Bildungspotential performativer Prozesse für das Lernen im Fachunterricht wird zunehmend erkannt. In der Publikation Natur-Wissenschaft-Theater ist zu lesen: «So können insbesondere die im Performativen zu findenden leiblich-körperlichen und situativen Aktionsformen und (Selbst-)Inszenierungen durch ihre Erfahrungs- und Subjektorientierung auch für inhaltliche Lern- und Bildungsprozesse erschlossen werden» (Gerhard et al., 2019, S. 13). Dabei eröffnet die Integration der Nachhaltigkeitsziele in performativen Lehr- und

Lernansätzen die Möglichkeit, komplexe Nachhaltigkeitsherausforderungen ganzheitlich zu erfassen und transformative Bildungsprozesse zu initiieren. Durch die Verknüpfung fächerbezogener Inhalte mit den Werten, Normen und Handlungskompetenzen der Nachhaltigkeitsziele werden nicht nur kognitive Lernziele adressiert, sondern auch die Entwicklung sozialer und verhaltensorientierter Kompetenzen gefördert, was einen wesentlichen Beitrag zur Gestaltung einer nachhaltigen Zukunft leisten kann.

Im Bereich der Hochschulbildung wird zunehmend erkundet, wie sich alltägliches Lehren und Lernen performativ gestalten lässt. Mit ihrem Buch *Theatrale Wege in der Lehrer:innenbildung* hat Julia Köhler bereits 2017 begonnen, theater- und dramapädagogische Ansätze in der Hochschullandschaft zu erkunden. Sie zeigt den wertvollen Beitrag theaterpädagogischer Denk- und Handlungsoptionen innerhalb der Ausbildung von Lehrpersonen auf und verweist auf die Wichtigkeit eines grundlegenden theoretischen Verständnisses von Theater. Tau, Kloetzer und Henein (2024) finden es wichtig, dass Studierende autonom Inhalte und/oder eigene Projekte/Performances entwickeln und ausprobieren oder vorzeigen können. Weiter raten Tau et al., dass Lehrpersonen miteinander und mit Künstler:innen kooperieren, damit das Angebot vielfältig bleibt.

Mittlerweile gibt es zahlreiche Publikationen aus der Praxis, welche die Vielzahl an Umsetzungsmöglichkeiten performativer, theater- und dramapädagogischer Anwendungsformen im Unterricht veranschaulichen. Auch Fachzeitschriften haben in den letzten Jahren vermehrt zu performativen Ansätzen im Fachunterricht publiziert. Mehrere Vertreter:innen bearbeiten das Thema performativ orientierter Lehr-Lernprozesse seit Jahren umfassend, durchdringen das Thema theoretisch und zeigen auch vielfältige fachspezifische Zugänge auf. Im deutschsprachigen Raum sei hier in aller Unvollständigkeit z.B. auf Manfred Schewe, Gerd Koch, Ingo Scheller, Martin Kramer und Ulrike Winkelmann hingewiesen. Wichtige Vertreter:innen im englischsprachigen Raum sind u.a. z.B. Dorothy Heathcote, Gavin Bolton, Jonathan Neelands, Tony Goode, Patrice Baldwin, Cecily O'Neill, John O'Toole, Judith Ackroyd, Susanne Even, Kathy Dawson.

Auch evidenzbasierte Hinweise aus der Forschung über positive Effekte von handlungs- und erfahrungsbasierten Lernformen sind zu finden. So belegen z.B. kognitionswissenschaftliche Studien die tiefere und langfristige Verankerung von Inhalten durch die Verwendung performativer Lehr- und Lernformen (Arndt & Sambanis; 2017) und es liegen Forschungsergebnisse für Bildungstheater und Bildungsdrama vor (Cziboly, 2015; DICE Consortium, 2010).

Wir glauben also, dass viele spannende und wichtige Türen in den letzten Jahren und Jahrzenten schon geöffnet wurden. Im Kontext der Hochschulbildung im deutschsprachigen

Raum, insbesondere in der Schweiz, könnte das Potential performativ orientierter Lehr- und Lernformen unserer Einschätzung nach jedoch noch bewusster genutzt werden (Göksel, 2025; Tau et al., 2024; Schewe, 2019, Haack, 2018). Diesbezüglich ist es interessant zu notieren, dass in einem Bericht aus dem Jahr 2019 (Sack, Bürgisser und Pfruender, 2019) über den Stellenwert von darstellenden Künsten und Pädagogik in der Schweiz, «Drama» nur zweimal erwähnt wird: einmal, um zu sagen, dass Drama kein Schulfach ist, und einmal, um darauf hinzuweisen, dass Drama in Education nicht in den Bachelor-/Masterstudiengängen der Schweizer Universitäten enthalten ist.

Wir sind durch unsere Arbeit mit Drama in der Hochschulbildung bestärkt in der Annahme, dass ein persönliches Erleben performativer Zugänge für angehende Lehrpersonen essentiell ist, um später Lernprozesse ganzheitlich und multisensorisch, das heisst kognitiv, emotional und künstlerisch zu gestalten und zu begleiten (van den Water 2021; Göksel 2019, 2025; Schewe 1993).

Ein Lehr-Lernverständnis, welches die fachlich-kognitive Ebene mit der künstlerisch-performativen Ebene verknüpft, fordert die Lehrenden nicht nur didaktisch-methodisch heraus, sondern ist auch Anlass, das eigene Bildungsverständnis und die professionelle Haltung zu reflektieren.

Wenn man die Chancen eines performativ orientierten Bildungsverständnisses und den Nutzen des performativen Lehrens, Lernens und Forschen für das Lernen der Kinder und Jugendlichen positiv bewertet, ergeben sich für die Lehrer:innenbildung und die curriculare Gestaltung von Studienverläufen erweiterte Fragen wie: Was braucht es konkret, damit Lehrpersonen mit performativ orientierten Lehr- und Lernformen ihren eigenen Unterricht gestalten können?

Wir stellen im Folgenden das Wahlmodul ‘Spielend lernen-Drama in Education oder theatrales Lernen im schulischen Kontext’ der Pädagogischen Hochschule Zürich vor, in dem performativ orientierte Lehr- und Lernformen seit 2021 vermittelt und Studierende befähigt werden, diese Lehr-Lernmethoden im Fachunterricht einzusetzen.

3 Das Modul ‘Spielend lernen – Drama in Education oder theatrales Lernen im schulischen Kontext’

Das Wahlmodul ‘Spielend lernen’ der PHZH ist ein spezifisches Angebot zu performativ orientierten Lehr-Lernformen im Fachunterricht. Es bietet die praktische Möglichkeit, performative Ansätze und Methoden in einer Reihe von Fächern, z.B. in Mathematik,

Naturwissenschaften oder Sprachenunterricht, im safe space[2] (Hunter, 2008), also in einem konsequenzentlasteten Lernsetting kennenzulernen und zu erproben und auch fächerübergreifendes Lernen und interdisziplinäres Arbeiten zu initiieren. Auf Grund dessen verstehen wir dieses Modul als eine Art Türöffner.

An der PHZH sind weitere stufenübergreifende und stufenspezifische Angebote zu theaterpädagogischen Grundlagen, Theaterspielen und theaterpädagogischer Projektarbeit im Angebotsfächer der Wahlangebote ausgewiesen. Diese sind jedoch nicht Voraussetzung für die Teilnahme an diesem Wahlmodul.

Das Wahlmodul 'Spielend lernen' ist als Wahlwoche konzipiert. An fünf aufeinanderfolgenden Tagen erkunden und erproben die Studierenden, wie durch die praktische Anwendung von theater- und dramapädagogischen Spiel- und Übungsformen Lerninhalte aus den Unterrichtsfächern vermittelt werden können und welche Bildungsmöglichkeiten im Performativ orientierten Lehr-Lernansatz stecken. So lauten die zentralen leitenden Fragen: Wie können performativ orientierte Lehr- und Lernformen für pädagogische Zwecke genutzt werden? Können durch theatrales und dramapädagogisches Handeln im Unterricht personale, soziale und fachliche Kompetenzen aufgebaut und erweitert werden?

Nebst den theoretischen Grundlagen des performativ orientierten Lehrens und Lernens lernen die Studierenden über ausgewählte fachliche Beispiele die Methodik und Didaktik handelnd und erfahrungsorientiert kennen. Exemplarische Unterrichtsvorhaben aus Mathematik, Natur/Mensch/Technik, Deutsch oder dem Fremdsprachenunterricht werden erlebt, erprobt und im Fachdiskurs reflektiert (Göksel und Meierhans, 2020; Göksel 2019; Göksel und Nadig, 2018).

In der Reflexion stehen unter anderem Fragen zur Planung, Umsetzung im Unterrichtsalltag, Möglichkeiten und Grenzen der Methodik sowie die Haltung und Rolle der Lehrperson bei der Begleitung dieser Lernarrangements im Fokus. In Kleingruppen erarbeiten die Studierenden als Wochenauftrag und Leistungsnachweis ein kleines stufen- und fachspezifisches Unterrichtsvorhaben, welches sich auf den Lehrplan und berufswissenschaftliche Kenntnisse bezieht.

Mit der Methode 'Mantle of the expert'[3] nehmen die Studierenden nach intensiven Einführungstagen zu Thesen zu Performativ orientierten Lehr- und Lernformen im

[2] Zu unserem Verständnis von 'safe space' gehört auch die wichtige Dimension des 'brave space' (Arao und Clemens, 2013), ein unterstützender und kreativer Raum, in dem die Teilnehmer:innen ihre Fragen, Gedanken und Gefühle frei äussern können, ohne Urteil.

[3] Mantle of the expert: (Neelands & Goode, 2015, S. 45): Die Gruppe wird zu Charakteren, die mit Fachwissen ausgestattet sind, das für die Situation relevant ist. Die Situation ist in der Regel aufgabenorientiert, sodass Expertenwissen oder -fähigkeiten erforderlich sind, um die Aufgabe zu erfüllen.

Fachunterricht Stellung und bringen so ihre erworbenen Kenntnisse und Erfahrungen in einem Fachgespräch in Performanz. Eine Selbstreflexion und Standortbestimmung zu den erworbenen Kompetenzen auf schriftlichem Wege ermöglicht uns Dozierenden Einblicke in den Lernzuwachs und die persönlichen Einschätzungen der Studierenden.

Am Ende der Woche präsentieren die Studierenden ihr geplantes Unterrichtsvorhaben oder Teile daraus in der Gruppe und erhalten ein fachliches Feedback.

Im Schaukasten sind einige Zitate von Studierenden zu ausgewählten spezifischen Fragen der Selbstreflexion abgebildet, die den Lernzuwachs und die Einschätzung der Studierenden veranschaulichen sollen:

Schaukasten

Was hat dich zu dieser Unterrichtsform hingezogen?
Ich habe schon einmal in einem Lager partizipiert, in welchem es um Theatersport ging. Das hat mich dazumal schon fasziniert und nun wollte ich etwas mehr über die Theaterpädagogik und ihre Unterrichtsformen erfahren. Ich habe diese Unterrichtsform selbst schon in der Praxis ausprobiert, ohne zu wissen, dass es Drama in Education war. Ich fand die Beschreibung ‘Spielerisches Lernen’ sehr spannend. Ich finde es beeindruckend, wie man den SuS im Erleben den Schulstoff vermitteln kann und möchte die Techniken dafür kennenlernen. Mir war diese Unterrichtsform vorher nicht bekannt. Ich habe mich sofort dafür interessiert, da ich sehr für das spielende Lernen bin. Diese Form verbindet Spiel mit dem Themeninhalt und den überfachlichen Kompetenzen. Zudem wird der Klassenzusammenhalt gestärkt. Der Begriff „spielend lernen“ hat mich interessiert. In meinen Praktika und an der PH wurde oft erwähnt, dass das wichtig sei und toll etc, aber wir haben dann ein bis zwei Bsp angeschaut und ich hatte keine Ahnung, wie ich das in meinen Unterricht einbauen und mir auch selber Ideen ausdenken soll.
Was begeistert dich an dieser Unterrichtsform? Oder was begeistert dich nicht?
Ich finde es sehr spannend, wie man Inhalte vermitteln kann, ohne dass man als Lehrperson im Mittelpunkt stehen muss. Es ist natürlich mit viel mehr Zeitaufwand verbunden, aber ich denke,

dass sich dies lohnt, wenn man denkt, dass man ansonsten den Inhalt eines Faches mehrmals wiederholen muss, bis es alle verstanden haben.

Die Kinder kriegen durch die gespielten Rollen, den Umgang mit Emotionen und den Gedanken der Rollen ein tieferes Verständnis für den Lernstoff.

Mich begeistert es, dass sie so vielfältig eingesetzt werden kann und dass sie den Schulalltag zu etwas ganz Besonderem und Eigenartigem macht. Zum Teil braucht es ein Beispiel oder einen Denkanstoss, um auf ganz kreative Spielideen zu kommen.

Ich find so cool, dass die Lektionen immer so ergebnisoffen sein können. An dieser Unterrichtsform gefällt mir, dass der Unterricht handlungsorientiert, aktiv und entdeckend ist.

Es ermöglicht das Erfahren von Fachinhalten in Verbindung mit einer Bewegung, Geschichte und/oder einem Gefühl. Es macht das zu Lernende nahbarer und interessanter. Ausserdem ist viel Kooperation notwendig.

Welchen Rat würdest du Lehrpersonen geben, die neu mit dieser Methode arbeiten möchten?

Diese Lehrpersonen sollen sich unbedingt einlesen in dieser Methode oder auch Hilfe holen von Experten, die viele Erfahrungen gemacht haben. Aber auf jeden Fall ausprobieren! Man kann nicht vieles Falsch machen, nur daraus lernen. Wichtig ist dabei, dass die Lehrperson auch wirklich überzeugt sind von der Idee und der Planung, ansonsten hat es keine Wirkung auf die Klasse.

Die LP soll mutig an diese Methode herangehen und alles ausprobieren, damit der Unterricht so spannend und aktiv wie möglich wird: Offen sein und ausprobieren!

Man entscheidet sich für max. drei Spiele oder Techniken und setzt diese um, bis man sie beherrscht. Dann fängt man an, darauf aufzubauen. Ganz nach dem Motto Schritt für Schritt, damit man sich nicht etwas aufhalst, was schlussendlich zusätzlich überfordert und belastend ist.

Probieren geht über studieren. Man muss probieren, um zu verstehen, was mit einer Klasse geht und was nicht. Natürlich muss man gut planen, damit ein Erfolgserlebnis herauskommen kann, aber wenn man nie probiert, dann kann man nicht wissen, wie es ist.

Lehrpersonen, welche das Ausprobieren würde ich raten: Beginnt langsam mit kleinen Elementen und baut dann auf. Ausserdem sollte man sich unbedingt etwas trauen und auch selber mitmachen, weil das eine Vorbildfunktion hat.

Fühle ich mich aktuell (nach dieser Wahlwoche) genügend vorbereitet, um DiE/ theatrale Lehr-Lernformen in meiner Schulpraxis zu integrieren? Warum ja? Warum nicht?
Ich denke mir steht genügend Material zur Verfügung, um DiE im Unterricht umzusetzen und ich habe auch konkretere Ideen, wie ich in den verschiedenen Fächern diese Methoden einsetzen kann. Ich fühle mich noch kompetenter und habe verschiedene Methoden gelernt, welche ich definitiv ausprobieren werde. Wenn es noch mehr Schulung geben würde, würde ich zuerst diese besuchen. Da es jetzt aber wie ‚üblich' weitergeht, versuche ich mit dem, was ich in dieser Woche gelernt habe (was bereits sehr viel ist), das Beste daraus zu machen. Ich würde sagen, dass ich jetzt die Mittel und Beispiele dazu habe, jedoch braucht es sicher noch Übung und Zeit, solche Lektionen vorzubereiten. Ich fühle mich sehr gut. Ich habe das Gefühl, ich konnte meinen Rucksack füllen in dieser Woche und ich bin zuversichtlich, dass ich einige Methoden auch im QP einsetzen werde. Ich bin der Meinung, dass wir genug Material haben und gut vorbereitet sind, um diese Lehr- und Lernformen in der Schulpraxis zu integrieren. Ja, weil ich Zugriff habe auf die Spielesammlungen, weil wir sehr viel selber ausprobiert und durchgespielt haben und weil wir auf den Flipcharts Vieles gesammelt haben.

Im Anschluss an die Wahlwoche werden in den Praktika von den Studierenden in ihrem Unterrichtshandeln kleinere Einheiten umgesetzt, sei es bei einer Gestaltung eines thematischen Einstieges, bei der Rhythmisierung von Unterricht, bei Rollenspielen, in der Veranschaulichung von Lerninhalten verschiedener Fächer, in der Förderung von Selbst- und Sozialkompetenzen, in der Dramatisierung von Unterricht usw.

Wie die Selbstreflexionen der Studierenden am Ende der Woche zeigen, fühlen sich die Studierenden durch die Erfahrungen während der Wahlwoche und den erworbenen methodisch-didaktischen und theoretischen Kenntnissen befähigt, kleinere performativ orientierte Unterrichtsvorhaben mit der eigenen Klasse zu planen und durchzuführen.

So berichtet zum Beispiel eine Studentin nach Abschluss des mehrwöchigen Praktikums, dass sie im Sprach- und Natur-/Mensch-/Gesellschaftsunterricht verschiedene kleinere Vorhaben umgesetzt hat und die Erfahrungen mit den Schüler:innen sehr positiv waren:

> Im Allgemeinen habe ich bis jetzt nur positive Erfahrungen mit DiE gemacht. Ich nutze die Sammlung aus der Modulwoche auch regelmässig. Teilweise finde ich es schwierig, sich nicht im Spielerischen zu verlieren und zu verweilen, sondern trotzdem die Tiefe der Fachlichkeit zu erreichen. Ich bin aber überzeugt, dass das mehr daran liegt, dass ich als LP die SuS genau instruieren und begleiten muss, damit sie nicht abschweifen. Auf jeden Fall werde ich weiterhin immer mal wieder kleine Sequenzen in den Unterricht einbauen, denn es kam immer sehr positiv an!

Im Folgenden möchten wir ein Unterrichtsvorhaben der PH-Studentin Sarina Gerber vorstellen. Sie verfügte zu Beginn der Wahlwoche über keinerlei theatrale Vorerfahrung und hat sich für das Modul angemeldet, weil sie die Idee, Drama und performative Ansätze in den Unterricht zu integrieren, sehr spannend fand und mehr über die Methode erfahren wollte. Zum Ende der Wahlwoche schrieb sie in der Selbstreflexion auf die Frage, ob sie sich genügend vorbereitet fühle, performative Lehr-Lernformen im zukünftigen Unterricht umzusetzen: «Dadurch, dass wir so viel ausprobiert haben, fühle ich mich gut vorbereitet.» Diese Aussage ist im Einklang mit weiteren Aussagen aus unseren Wahlwochen über die Jahre. Ebenso findet die Aussage Resonanz mit Göksels Dissertation (2025), in der 4 angehende Lehrpersonen sich in relativ kurzer Zeit befähigt fühlten, eigene Drama-Lektionen zu entwickeln und in diversen Praktika auszuprobieren.

Auch wenn wir hier einen Einzelfall beschreiben, haben sich in der Breite der Reflexionen der Wahlwoche viele Studierende ähnlich geäussert: Sie berichteten, dass sie sich in kurzer Zeit befähigt fühlten, mit performativ orientierten Lehr-Lernformen Unterricht zu gestalten. Da Sarinas Fall unserer Erfahrung nach also für viele spricht, möchten wir ihn etwas genauer unter die Lupe nehmen, auch in Bezug auf unsere Ausgangsfrage: “Was braucht es konkret, damit Lehrpersonen befähigt werden, ihren eigenen performativ orientierten Unterricht gestalten zu können?”.

4 Ein Anwendungsbeispiel: Erfahrungsbericht einer Studentin

Sarina Gerber führte ihre Einheit im mehrwöchigen Praktikum durch, welches im Semester nach der Wahlwoche, also in ihrem 4. Studiensemester, stattfand. Sie hat sich vorgenommen, die Methode ‘Teacher-in-Role’[4], welche sie während der Wahlwoche kennengelernt hat, als

[4] “Teacher-in-Role”/Lehrperson in Rolle: Neelands & Goode, 2015, S. 54. Die Person, in diesem Fall die Lehrperson, übernimmt die Verantwortung als Moderator:in für die Gruppe. Sie steuert die theatralischen Möglichkeiten und Lerngelegenheiten, die durch den dramatischen Kontext geboten werden, aus der Spielsituation heraus, indem sie eine geeignete Rolle einnimmt, um Interesse zu

Unterrichtseinstieg im Fach Natur/Mensch/Gesellschaft (NMG) in ihrer 5. Klasse auszuprobieren.

Teacher-in-Role, oder Lehrer:in-in-der-Rolle, setzt die Lehrperson in eine bestimmte, klar definierte und aktive Rolle im Drama. Die Lehrperson kann eine führende Rolle einnehmen, wie im Fall von Sarina, oder eine kleinere, unterstützende Rolle besetzen; jedoch bleibt sie aktiv in der fiktiven Welt als Mitspielerin dabei.

Die Schülerinnen und Schüler hatten sich im Vorfeld mit dem Thema 'Teich' intensiv auseinandergesetzt. Sarina fokussierte bei ihrer Unterrichtseinheit nun auf das Thema 'Froschmetamorphose'. Dabei nahm sie Bezug auf die NMG-Kompetenzen, damit die 5. Klässler die Fortpflanzung, das Wachstum und die Entwicklung von Tieren beobachten und beschreiben können. Die Entwicklung der Amphibien von der Kaulquappe zum Frosch sowie die Entwicklung der Kiemenatmung zur Lungenatmung sollen verstanden und beschrieben werden können. Weiter hat Sarina auch als Lernziel formuliert, dass die Phasen und Merkmale der Metamorphose von den Schülerinnen und Schüler nonverbal dargestellt werden sollen.

Folgendes hat sich nun im Unterrichtszimmer abgespielt:

Die Schülerinnen und Schüler sitzen wie gewohnt ruhig im Unterrichtszimmer und lesen in Sachbüchern, so wie es inzwischen Ritual ist in dieser 5. Klasse. Plötzlich klopft es an der Tür. Ein Junge öffnet die Tür und eine nervös wirkende Forscherin in weissem Kittel betritt den Raum. Sie ist sichtlich erleichtert, dass sie die Klasse 5a antrifft. Sie schiebt etwas abwesend immer wieder ihre Brille zurecht. Stockend formuliert die Forscherin ihr Anliegen des Besuchs. Sie hätte gehört, dass die Klasse auch zum Thema Metamorphose der Frösche forsche und sie müsse bald vor dem grossen Rat der Forschenden ein Referat zu diesem Thema halten. Aber sie sei im Zeitstress, hätte die Vorbereitung immer wieder hinausgeschoben und sei nun nicht vorbereitet. Aufgeregt fragt sie die Klasse, ob die Schülerinnen und Schüler ihr nicht bei der Vorbereitung helfen könnten, da die Präsentation schon morgen stattfinde.

Die Schülerinnen und Schüler antworten fast gleichzeitig mit einem klaren «Ja». Sie lächeln dabei und schauen neugierig in die Runde. Im weiteren Verlauf erklärt die Forscherin, was genau von ihr erwartet würde und dass sie natürlich dem grossen Rat auch berichten würde, dass die Klasse 5a mitgearbeitet hätte bei ihrem Referat. Nachdem die Klasse diesen 'Deal' nochmals bestätigt, fragt die Forscherin in die Runde, was die Klasse denn schon alles über den Begriff 'Metamorphose' wisse. Es herrscht erst Stille. Daraufhin reicht die Forscherin zum besseren Verständnis eine Graphik der Froschmetamorphose im Kreis herum, welche von den

wecken, die Handlung zu kontrollieren, zur Beteiligung einzuladen, Spannung zu provozieren, die Erzählung zu entwickeln und Möglichkeiten für die Gruppe zu schaffen.

Schülerinnen und Schülern aufmerksam studiert wird. Da die Forscherin die Namen der Schülerinnen und Schüler in ihrer gespielten Rolle nicht kennt, reicht sie im Anschluss ihre Brille in die Runde und die Kinder, welche etwas zum Thema sagen möchten, setzen die Brille auf und reichen sie nach der Erklärung weiter[5].

Eine knisternde Atmosphäre macht sich im Raum breit, man hört sich aufmerksam zu. Die Forscherin gibt wo nötig präzisierende Informationen und sie fragt auch mal interessiert nach. In einem kleinen Fachgespräch werden nun die wichtigsten Begriffe und Zusammenhänge im Dialog geklärt. Nach einigen Ausführungen der Schülerinnen und Schüler zeigt sich die Forscherin beruhigt. Aufgrund des engen Zeitplanes macht sie den Vorschlag, dass sie ihre Unterlagen nun im Klassenzimmer lasse und selber noch etwas weiterforsche. Sie zeigt auf die Texte und QR-Codes an der Wandtafel zu weiterführenden Informationen und legt ihre eigenen Materialien auf einen Tisch. Daraufhin vereinbart die Forscherin mit den Schülerinnen und Schülern, dass sie am Abend die Ergebnisse im Schulzimmer holen würde. Die Kinder bestätigen, dass das Vorgehen für sie so in Ordnung sei. Die Forscherin bedankt sich nochmals für die Unterstützung und will erleichtert und beschwingt das Klassenzimmer verlassen. Da erfolgt vor den Augen der Klasse überraschend ein Rollenwechsel: die Forscherin zieht den weissen Kittel aus und setzt sich als eine ihnen bekannte Lehrperson zu den Schülerinnen und Schüler in den Kreis.

Sarina lässt sich nun als Lehrperson kurz erklären, wie der Auftrag der Forscherin für die Klasse sei und wie die Schülerinnen und Schüler nun weiterarbeiten würden. Interessanterweise spielen alle mit. Sie reden von der Forscherin, welche eben gerade noch da war in der dritten Person und halten die ‘So-tun-als-ob-Situation’ sichtlich amüsiert aufrecht. Am Ende des Nachmittags gaben die Schülerinnen und Schüler ihre Beiträge zu Handen der Forscherin ab. Zwei Tage später erhielt die Klasse einen Dankesbrief der Forscherin.

Im weiteren Unterrichtsverlauf war geplant, dass die Schüler:innen selber die fachlichen Inhalte in eine Darstellung und Präsentation bringen. Sie sollten die einzelnen Entwicklungsetappen der Froschmetamorphose, welche zu diesem Zeitpunkt herausgearbeitet waren, in Standbildern[6] darstellen und darauf achten, dass die einzelnen Veränderungsmerkmale ihres zugeteilten Zyklusschrittes anschaulich und verständlich

[5] Hot-Spot: Die Teilnehmenden stehen in einem Kreis. Wer etwas zu sagen hat, steht in die Mitte des Kreises und erzählt solange, bis er von einem anderen Teilnehmenden abgelöst wird.

[6] Still-Image/Standbild (Neelands & Goode, 2025, S. 28): Gruppen oder Einzelne entwickeln ein Standbild, indem sie ihre eigenen Körper nutzen, um einen Moment, eine Idee oder ein Thema zu veranschaulichen.

dargestellt würden. Die einzelnen Bilder wurden in Kleingruppen in einem Szenenkarussell[7] der Klasse vorgestellt, moderiert und anschliessend inhaltlich besprochen. Absicht der Zyklendarstellung war, dass die Schüler:innen einer Kaulquappe erklären können, welche Entwicklungsschritte sie auf dem Weg zum ausgewachsenen Frosch erwarten würden.

Als Lehrende hat es uns interessiert, welche Erfahrungen Sarina konkret mit ihrer Performance im Fachunterricht gemacht und welche Erkenntnisse sie gewonnen hat. Im Folgenden geben wir ausgewählte Einblicke in unser Interview mit Sarina anhand von einigen Schlüsselaussagen.

Blitzlichter

Wenn du zurückblickst, welche drei Situationen bleiben dir in Erinnerung und warum?

Das erste, was mir in Erinnerung kommt, ist der Anfang der Einheit. Ich habe an die Tür geklopft und ein Kind kam und öffnete. Ich kam dann als Forscherin rein und war schon sehr nervös, da ich so einen Auftritt noch nie gemacht hatte.

Meine zweite Erinnerung war der Moment, als die Schülerinnen und Schüler gesagt haben, dass sie mir als Forscherin auf jeden Fall helfen wollen. Denn ich hatte auch etwas Angst, dass sie vielleicht nicht auf die Situation einsteigen würden und sagen, dass sie nicht möchten. Aber das ist ja dann nicht passiert.

Die dritte Erinnerung ist – und das hatte ich mir im Vorfeld gar nicht überlegt, es ist mir aber währenddessen in den Sinn gekommen – dass ich die Kinder nicht mit Namen ansprechen kann, denn als Forscherin kenne ich die Klasse ja gar nicht. Daran kann ich mich noch gut erinnern, dass ich sie dann z.B. mit «du im blauen T-Shirt» angesprochen habe. Das hat die Situation aber dann so realitätsnah gemacht.

Hast du den Eindruck, dass dieser spielerische Einstieg etwas mit der Motivation der Schülerinnen und Schüler gemacht hat?

Extrem. Sehr. Sie waren zwar allgemein sehr motiviert im NMG-Unterricht, aber mein Eindruck war, dass sie in dieser Doppellektion sofort bei mir waren – und zwar alle. Meistens gibt es noch zwei, drei Schüler:innen, welche etwas unkonzentriert oder gedanklich noch nicht ganz anwesend sind. Aber als ich reinkam und mit der Performance begann, waren alle sehr fokussiert und wollten dabei sein. Sie wollten

[7] Szenenkarussell: Verschiedene Gruppen oder Einzelne positionieren sich im Kreis. Nacheinander zeigen sie sich ihre Standbilder oder erarbeiteten Szenen.

wissen, was mit der Forscherin los ist und was hier gerade passiert. Das war sehr schön zu erleben.

Mir ist beim Betrachten des Films aufgefallen, dass du mit der Brille nicht nur als Figur gespielt hast, sondern diese auch rumgereicht hast, als Zeichen: 'Die Person mit der Brille darf jetzt sprechen'. Wie ist das entstanden?

Das kam mir spontan in den Sinn.

Später gab es ja dann einen Rollenwechsel, als du nachher das Kostüm abgelegt hast. Man konnte plötzlich über die 'andere' Person sprechen. Ist dir da zu diesem Rollenwechsel etwas aufgefallen?

Das war sehr spannend. Denn ich konnte mir im Voraus nicht vorstellen, was genau passieren wird, weil es eine Situation war, die ich auch nicht kannte. Darum entstand auch viel im Moment. Dann habe ich plötzlich bemerkt, dass ich als Lehrperson bei dieser Begegnung mit der Forscherin ja gar nicht dabei gewesen bin. Darum musste ich nachfragen, was denn genau passiert ist. Die Kinder haben unbeirrt mitgespielt. Meine Angst war ja, dass die Kinder sagen «aber das waren ja Sie». Aber das ist nicht passiert. Auch beim Rückblick sagten sie, sie hätten es so cool gefunden, als die Forscherin vorbeigekommen ist. Sie blieben in dieser theatralen Abmachung und haben weiterhin mitgespielt.

Worauf hast du bei der Vorbereitung auf diesen Auftritt geachtet?

Ich habe mir im Vorfeld notiert, was ich in welcher Reihenfolge sagen will und ich hatte diese Notizen auf dem Klemmbrett bei mir. Mir war bewusst, dass ich diese Rolle dann spiele und dass ich dieses Schusselige und im Stress- und Durcheinandersein dann nutzen kann, weil ich ja dann sowieso nervös sein werde. Die Notizen haben mir sehr geholfen, zu überprüfen, ob ich alles gesagt habe und das Klemmbrett ist gar nicht aufgefallen, weil es zur Figur gehört hat. Ich habe die Szene zuhause aber auch einmal durchgespielt und etwas geübt, auch wenn es nachher vor der Klasse nicht genau gleich war. Die Vorbereitung hat mir Sicherheit gegeben.

Wenn du zurückschaust. Wie war diese Erfahrung für dich?

Für mich war es eine der besten Erfahrungen im Praktikum. Erstens weil die Schüler:innen sehr motiviert waren, aber auch für mich. Es hat mich gepuscht. Ich habe gedacht, dass ich jetzt etwas gemacht habe, was mich eigentlich sehr nervös macht und trotzdem habe ich es ausprobiert. Und es hat sehr gut funktioniert. Es hat sich gut angefühlt, aus der Komfortzone herauszugehen und dann ist es auch noch so gut

gelungen. Es hat mir Spass gemacht und die Schüler:innen hatten Freude. Sie haben auch im Nachhinein immer wieder über dieses Erlebnis berichtet und gesagt, wie toll sie das gefunden haben.

Du hast ja vorher noch nie Theater gespielt. Die Wahlwoche war für dich ein Einstieg ins theatrale Lernen. Was braucht es aus deiner Sicht, dass Lehrpersonen sich getrauen, solche Dramaprozesse durchzuführen und sich wohl dabei fühlen?

Ich habe mich wohlgefühlt, weil wir im Modul eine kleine Einheit als Leistungsnachweis umsetzen mussten. Das war sehr toll, weil wir die Sequenz im geschützten Rahmen einmal ausprobieren und mit den Dozierenden reflektieren konnten. So wusste man, dass es gelingen kann. Ich wäre viel unsicherer gewesen, wenn ich so etwas ohne diese Vorerfahrung hätte machen müssen. Das Modul hat bei mir dazu beigetragen, dass ich so eine Einheit unbedingt ausprobieren wollte. Im Modul haben wir ja dann auch verschiedene Dramasequenzen von Kolleg:innen gesehen und wir haben die Erfahrung gemacht, dass es gar nicht schlimm ist, wenn man sich zeigt. Dazu kommt, dass ich die Klasse ja schon während 7 Wochen begleitet habe und deswegen gut kannte. Ich glaube, am Anfang des Praktikums wäre es sicher schwieriger gewesen. Man fühlt sich einfach sicherer, wenn man schon eine Beziehungsebene aufgebaut hat. Dass wir uns schon gut gekannt haben, hat dazu beigetragen, dass ich mich mehr getraut habe. Ich habe im Nachhinein von meiner Praxislehrperson viel Komplimente bekommen.

Wenn wir auf das Studium, resp. die Studienwoche blicken. Was braucht es aus deiner Sicht, damit die Studierenden gut vorbereitet sind, um solche Dramaprozesse im Schulzimmer auszuprobieren?

Also ich denke, dass es genau das ist, was ihr mit uns im Modul gemacht habt. Dass man sich allgemein im Improvisieren übt und sich auf das Spielen einlassen kann. Wichtig ist auch, dass man seine eigene Einheit im Modul ausprobieren und durchspielen kann und ein präzises Feedback bekommt. Ich fand diesen Leistungsnachweis sehr toll, weil man ihn im Schulfeld direkt brauchen kann. Er hat mich bestärkt, selber etwas ausprobieren zu wollen. Ich bin sehr froh, dass ich diese Erfahrung gemacht habe.

Dieses Blitzlicht verdeutlicht, dass Sarina ihren ersten Versuch, Drama im NMG-Unterricht einzusetzen, gleichzeitig als Herausforderung und als ermutigende Erfahrung wahrnahm. Sie bemerkte schnell, dass die Kinder ihr voll und ganz folgten – selbst diejenigen, die im regulären Unterricht eher verträumt waren. Dabei stellte sie fest, dass sie trotz gründlicher Vorbereitung vieles nicht vollständig kontrollieren konnte – vieles erforderte Improvisation. Letztlich

empfand sie diese Herausforderung als Bereicherung und war überzeugt, dass sie im Modul bereits gut auf diese Situation vorbereitet wurde.

Einige der in diesem kurzen Ausschnitt geschilderten Aspekte wurden bereits von Göksel in ihrer Dissertation (2025) hervorgehoben. Beispielsweise betont sie, dass die Tätigkeit als Lehrperson in der Rolle (‘Teacher-in-Role’) eine hohe Anpassungsfähigkeit (‘adaptability’) erfordert – also die Fähigkeit, eine als-ob-Situation aufrechtzuerhalten und sich ihr glaubwürdig anzupassen, wie es Sarina etwa mit dem 'Brillen-Spiel' demonstrierte. Da die Lehr-Lernsituation unberechenbar war, musste sie improvisieren und in ihrem Unterrichtshandeln absolut präsent sein. Diese performative Arbeitsweise verlangt also Wagemut (‘daring’) und Offenheit für Neues – Eigenschaften, die neue und angehende Lehrpersonen besonders herausfordern, da sie im Unterricht ohnehin ständig mit neuen Situationen konfrontiert werden. So konnte auch Sarina an Empathie, Selbstbewusstsein und Selbstvertrauen gewinnen.

Aus den vorgehobenen Interviewsequenzen gehen folglich Hinweise hervor, dass der methodische Einsatz performativ orientierter Lehr-Lernformen nicht nur zur Unterstützung und Bereicherung des Unterrichtsprozesses wirkt, sondern auch die Person selbst prägt. Diese Effekte wurden von Lenakakis in seiner qualitativ-empirischen Untersuchung *Paedagogus Ludens* aufgezeigt. «Die subjektiv erlebten und gestalteten Momente im spielerischen Gestaltungsprozess während ihrer spiel- und theaterpädagogischen Ausbildung trugen und tragen in entscheidender Weise dazu bei, ihren persönlichen und damit auch ihren beruflichen Wirkungsgrad zu festigen und zu steigern» (Lenakakis, 2004, S. 214).

Nach Lenakakis erweitern Lehrpersonen, die mit Spiel- und Theaterpädagogik Erfahrungen machen unter anderem ihre Handlungskompetenzen, bleiben offen für neue Impulse und Erfahrungen, erweitern ihren Blick interdisziplinär, verfügen über Flexibilität bei der Gestaltung ihres persönlichen und beruflichen Alltags, erhöhen ihre Reflexionsfähigkeiten und treten selbstbewusst und wirkungsvoll vor der Klasse auf (Lenakakis, 2004, S. 214f.). Lenakakis konnte schon von mehr als 20 Jahren mit seiner Untersuchung aufzeigen, dass die Auseinandersetzung mit Spiel- und Theaterformen im Rahmen der akademischen Freiheit einen durchaus eigenständigen Wahrnehmungs- und Erkenntnisweg öffnen und kultivieren kann (Lenakakis, 2004, S. 133).

So sind auch wir überzeugt, dass die Auseinandersetzung mit performativ orientierten Lehr-Lernformen in der Ausbildung von Lehrpersonen Türen auf mehreren Ebenen öffnet.

5 Türöffner: Fazit und Blick in die Zukunft

Wir haben uns beim Verfassen dieses Artikels gefragt, was es in der Ausbildung von Lehrpersonen braucht, damit sie sich gut vorbereitet fühlen, mit performativen Methoden im Unterricht zu arbeiten. Dies ist eine Überlegung, die uns und auch andere Pädagog:innen an Universitäten und Pädagogischen Hochschulen (Göksel, 2025; Tau, Kloezter & Henein, 2024; Köhler, 2017) schon seit längerem immer wieder beschäftigt.

Wir finden insgesamt, dass es unter anderem einen regeren Austausch zwischen Dozierenden und Forschenden verschiedener PHs und Universitäten braucht. Daher äussern wir unseren Wunsch, dass sich Dozierende in der Schweiz und im deutschsprachigen Raum insgesamt stärker vernetzen und gezielt anwendungsorientiert zu performativen Lehr-Lernformen im Unterricht forschen. In diesem Sinne wäre es gewinnbringend, wenn sich der deutsch- und englischsprachige Fachdiskurs verstärkt begegnen würden, denn aus der Begegnung verschiedener Lehr-, Lern- und Forschungstraditionen können wertvolle Impulse für die weitere Qualitätsentwicklung performativen Lehrens und Lernens ausgehen.

Performativ orientierte Lehr- und Lernformen ermöglichen, wie oben detaillierter ausgeführt, ganz spezifische Erfahrungswelten: Sie fördern u.a. kooperatives Lernen, die Ko-Konstruktion von Wissen, die Verkörperung von Fachinhalten und die Entwicklung überfachlicher Kompetenzen sowie motivationale Zugänge, die das Kompetenzerleben und die Selbstwirksamkeit stärken. Der Körper und die damit verbundenen Wahrnehmungen und Gestaltungsmöglichkeiten spielen in der Bildung eine zentrale Rolle (Göksel, 2024).

Die didaktische Qualität performativer Ansätze zeigt sich in ihrer Niederschwelligkeit und Anwendungsorientierung – sie ermöglichen es, zunächst spielerisch Erfahrungen zu sammeln, um darauf aufbauend Lehr- und Lernprozesse zu initiieren sowie eigene kritisch zu reflektieren (Dawson & Kiger Lee, 2018). Dabei werden in der handelnden Auseinandersetzung mit Themen nicht nur kognitive Prozesse angeregt, sondern auch emotionale und körperliche Ebenen mit einbezogen – ein Ansatz, der in der aktuellen Diskussion um nachhaltige Bildung, etwa im Einklang mit den UNESCO-Nachhaltigkeitszielen, besondere Relevanz erlangt. Auch werden im Zuge dieser fachlichen und methodischen Auseinandersetzung wesentliche Aspekte professionellen Handelns Thema, welche z.B. den Umgang mit Improvisation, Ungewissheit und Kontingenz im Unterricht fördern können (Hoffelner 2023).

Wenn wir unsere bisherigen praktischen Erfahrungen mit performativen Vermittlungsformen reflektieren und zugleich in die Zukunft blicken, zeigt sich für uns, dass wir keine exakte Landkarte oder Standardrouten anbieten können. Vielmehr verstehen wir unsere Aufgabe als Wegweiser, welche auf diverse Türen in der Hochschulbildung aufmerksam machen – Türen, die zu neuen Denkräumen und Lernwelten führen. Mit einem vielfältigen und

praxisorientierten Angebot an performativen Lernmöglichkeiten eröffnen wir nicht nur Studierenden Räume, in denen sie, gestützt durch Theorie und Erfahrung, selbständiger, mutiger und flexibler in ihrem Denken und Handeln werden (Göksel 2021, 2022, 2025). So wünschen wir uns vor allem in der Lehrer:innenbildung mehr Mut, performativ orientierte Angebote in der Aus- und Weiterbildung zu schaffen und langfristig zu verankern und entsprechende Zugänge auch in bestehenden fachlichen Modulen verstärkt didaktisch-methodisch zu nutzen.

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts verlangen kreative, interdisziplinäre und nachhaltige Lösungsansätze (Wall, Hallgren & Österlind, 2025). Damit dies überhaupt möglich ist, bedarf es unserer Meinung nach mehr künstlerisch orientierter Ansätze in der Hochschulbildung. Die Integration performativer Elemente eröffnet also vielfältige didaktische Perspektiven, die weit über den Fremdsprachenunterricht hinausgehen und in allen Schulfächern Anwendung finden können.

Die hier skizzierten Gedanken sind als Impuls zu verstehen, welche Lehrpersonen und diejenigen, die in der Lehrer:innenausbildung und -fortbildung tätig sind, dazu anregen sollen, performative Lehr- und Lernformen im eigenen Unterricht bzw. in Ausbildungs- und Fortbildungskontexten zu erproben. Wünschenswert wäre zum Beispiel, dass in zukünftigen Studien die Langzeiteffekte dieser Lehr-/Lernformen, insbesondere in Bezug auf die Anwendung in verschiedenen Fächern, erforscht werden.

Letztlich möchten wir Leser:innen vor allem Lust darauf machen, sich selbst auf performative Wege zu begeben – als Lehrende, als Forschende und als Gestaltende einer zukunftsweisenden, ganzheitlichen und inter- und transdisziplinären Bildungslandschaft.

Bibliografie

Arndt, P. A. & Sambanis, M. (2017). Didaktik und Neurowissenschaften: Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis. Narr Francke Attempto Verlag.

Arao, B. & Clemens, K. (2013). From safe spaces to brave spaces: A new way to frame dialogue around diversity and social justice. In L. Landreman (Hrsg.), *The art of effective facilitation: Reflections from social Justice educators* (S. 135-50). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003447580-11

Cziboly, A. (2015). DICE – The impact of educational drama and theatre on key competences. p-e-r-f-o-r-m-a-n-c-e, 2.

Dawson, K. and Lee, B. K. (2018). *Drama-based pedagogy: Activating learning across the curriculum*. Intellect Books. https://doi.org/10.2307/j.ctv36xw0wt

DICE Consortium. (2010). The DICE has been cast. Research findings and recommendations on educational theatre and drama. https://www.dramanetwork.eu/policy_paper.html

Gebhard, U., Lübke, B., Ohlhoff, D., Peiffer, M. & Sting, W. (Hrsg.) (2019). Natur-Wissenschaft-Theater. Performatives Arbeiten im Fachunterricht. Beltz Juventa. https://doi.org/10.1007/978-3-658-20293-4_1

Göksel, E. & Nadig, S. (2018). English through drama: Focus on language and literacy skills. *Magazin Infonium,* 3. University of Teacher Education Zug, Zug. https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildung-und-kultur/phzg/ph-zug/medienpublikationen/infonium

Göksel E. (2019). Embodied language learning through drama: A tool for reflection, professional development, and holistic language practice. Babylonia: The Swiss Journal of Language Teaching and Learning. Issue 3, pp. 36-43. University of Teacher Education: Zurich.

Göksel, E. & Meierhans, C. (2020). Neue Blickwinkel dank Dramapädagogik. *Magazin Infonium*, 1. University of Teacher Education Zug, Zug. https://www.zg.ch/behoerden/direktion-fur-bildungund-kultur/phzg/ph-zug/medien-publikationen/infonium

Göksel, E. (2021a). Mit Herz und Hand unterrichten: Das Potenzial von Drama in Education in der Schweizer Lehrer- und Lehrerinnenbildung. In S. Giebert & E. Göksel (Hrsg.), *Dramapädagogik-Tage 2019/Drama in Education Days 2019 – Conference Proceedings of the 5th Annual Conference on Performative Language Teaching and Learning* (S. 69-77). https://www.doi.org/10.25656/01:22232

Göksel, E. (2021b). Experiencing drama in a Swiss context: a tale of two student teachers. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 26*(2) 300-305, 2021. https://doi.org/10.1080/13569783.2021.1901567

Göksel, E. (2022). Daring to be different: Drama as a tool for empowering the teachers of tomorrow. In M. McAvoy & P. O'Conner (Eds.), *The Routledge companion to drama in education* (pp. 450-454). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781003000914-48

Göksel, E. (2024). Embodied ways of knowing: Not only our heads go to school. *Holistic Education Review, 4*(2).

Göksel, E. (2025). *Drama in teacher education: Radical spaces of possibility*. Doktorarbeit. Universität Zürich. https://doi.org/10.5167/uzh-278217

Haack, A. (2018). *Dramapädagogik, Selbstkompetenz und Professionalisierung. Performative Identitätsarbeit im Lehramtsstudium Englisch*. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-658-19951-7

Hunter, M. A. (2008). Cultivating the art of safe space. *Research in Drama Education: The Journal of Applied Theatre and Performance, 13*(1), 5-21. https://doi.org/10.1080/13569780701825195

Hoffelner, A. (2023). *Pädagogische Improvisation. Theoretische Konzeption und empirische Rekonstruktion*. Verlag Julius Klinkhardt.

Jogschies, B., Schewe, M. und Stöver-Blahak, A. (2018). Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern-und Forschungskultur an Hochschulen. *Scenario: A Journal of Performative Teaching Learning Research, 12*(2), 47-51. https://doi.org/10.33178/scenario.12.2.5

Köhler, J. (2017). Theatrale Wege in der Lehrer/innenbildung: Theaterpädagogische Theorie und Praxis in der Ausbildung von Lehramtsstudierenden. kopaed

Lenakakis, A. (2004). *Paedagogus ludens. Erweiterte Handlungskompetenz von Lehrer(inne)n durch Spiel- und Theaterpädagogik*. Schibri-Verlag.

Miladinović, D. & Tureček, M. (2023). Performative Zugänge zum Deutschunterricht. Einleitung zur Sonderausgabe. *Scenario: A Journal of Performative Teaching Learning Research, 17*(2), 1-16. https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.1

Neelands, J. & Goode, T. (2015). *Structuring drama work*. Cambridge University Press.

Rosa, Hartmut (2018): *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag GmbH

Sack, M., Bürgisser, A. & Pfruender, G. (2019). Performative arts and pedagogy: A Swiss perspective. *Scenario: A Journal of Performative Teaching Learning Research, 13*(2), 60-70. https://doi.org/10.33178/scenario.13.2.5

Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren: zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr-und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis, Universität Oldenburg.

Schewe, M. (2013). Taking stock and looking ahead: Drama pedagogy as a gateway to a performative teaching and learning culture. *Scenario: A Journal of Performative Teaching Learning Research, 7*(1), 5-27. https://doi.org/10.33178/scenario.7.1.2

Schewe, M. (2019). Fremdsprachen performativ lehren und lernen. Para lá da tarefa: implicar os estudantes na aprendizagem de línguas estrangeiras no ensino superior. Porto: FLUP, 343-361. https://doi.org/10.21747/9789898969217/paraa19

Schewe, M. (2020). Performative in a nutshell. *Scenario: A Journal of Performative Teaching Learning Research, 14*(1), 110-117. https://doi.org/10.33178/scenario.14.1.7

Tau, R., Kloetzer, L. & Henein, S. (2024). *Barefoot academic teaching. Performing arts as a pedagogical tool in higher education* (Edition Scenario, Vol. VII). Schibri-Verlag.

UNESCO. (2017). Education for sustainable development goals: Learning objectives. Paris: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444

van de Water, M. (2021). Drama in education: why drama is necessary. *SHS Web of Conferences, 98*, EDP Sciences, 02009.

Wall, T., Österlind, E. & Hallgren, E. (2025). *Sustainability teaching for impact: How to inspire and engage students using drama*. Taylor & Francis. https://doi.org/10.4324/9781003496359

Wulf, C. & Zirfas, J. (2006). Bildung als performativer Prozess – ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In R. Fatke & H. Merkens (Hrsg.), (S. 219-302). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-90208-1_24