

Foreword

Dear SCENARIO-Readers,

Our 24th issue starts off with *Joyful, Joyful, We Love Singing: Teaching Foreign Language and Culture with Musical Mnemonics* by **Erin Noelliste** (University of Northern Carolina) and **Joseph Noelliste** (Baylor University, Texas). The authors focus on the art form of music as a memory tool in performative-oriented language courses at a US-American university.

Samuel Nfor (Open University UK), who teaches at several universities in Japan, writes about pantomime and its potential for language learning in his contribution *Improving Communicative Competence through Mime: Bringing Students' 'Out-of-School' Literacy Practices into Japanese University EFL Oral Communication Classes*.

In their article *Performative Archaeology: Exploring the use of Drama in Archaeology Teaching and Practice*, **Konstantinos Prokopios Trimmis** (University of Cardiff) & **Konstantina Kalogirou** (Cathays High School, Cardiff) demonstrate how performative approaches can be directly applied to the field of archaeology.

This issue features detailed insights into the **6th SCENARIO Symposium** that took place at the University of Hanover in Germany, September 21-22, 2018. Under the topic *Universities on the way to a performative teaching, learning, and research culture*, colleagues from multiple disciplines came together to discuss ways of promoting performative teaching and learning in university contexts.

A **short film** by Marwen Heni gives an impression of both symposium atmosphere and the variety of contributions. One result of the symposium are the *Recommendations for Promoting a Performative Teaching, Learning, and Research Culture in Higher Education* by the symposium organizational team Bärbel Jogschies, Anke Stöver-Blahak and Manfred Schewe. A creative **symposium report** by Eva Göksel and Stefanie Giebert summarizes its highlights through an imaginary dialogue. This is followed by short descriptions of **two plenary talks** (Manfred Schewe / Michaela Sambanis & Maik Walter), **six workshops** (Róisín O'Gorman, Fionn Woodhouse, Niklas Hald, Anke Stöver-Blahak, Ulrike Jäger, Bärbel Jogschies), and **three short presentations** (Edith Karimi, Nils Bernstein, Róisín O'Gorman & Fionn Woodhouse).

We also present three recent publications. **Jeanette Boettcher** (Universität Paderborn) reviews the anthology *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen* edited by Anastasia Moraitis, Gülsah Mavruk, Andrea Schäfer, and Eva Schmidt (2018). Two book reports have been contributed by **Dragan Miladinović** (University College Cork). The first one reports on the 3/2017 issue *Kulturen des Performativen* ('cultures of the performative') of the

Austrian journal *Ide* (Informationen zur Deutschdidaktik), edited by Stefan Krammer. The second one examines the anthology *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*, edited by Ulf Abraham and Ina Brendel-Perpina.

The issue closes with a story told by the famous theatre director Peter Brook (1988) in his book *The Shifting Point. Forty years of theatrical exploration 1946 – 1987* (with kind permission of the publishers), and with the announcement of an international conference which focuses on the development of an international glossary in the area of *Performative Arts and Pedagogy* (University College Cork – 28.2. – 3.3.2019).

The 6th SCENARIO Forum Symposium marks another milestone in the professional discourse about performative teaching, learning, and research. We hope to have inspired SCENARIO readers to spread the word about our ‘Recommendations for Promoting a Performative Teaching, Learning, and Research Culture in Higher Education’ by disseminating them to relevant professional associations, journals, and colleagues at institutes of further education outside of universities.

We wish you all a happy and creative New Year 2019!

The editorial team

Manfred Schewe, Susanne Even

and Dragan Miladinović (book review editor)

Bloomington and Cork, January 2019

Vorwort

Liebe SCENARIO-Leserinnen und Leser,

in dieser 24. Ausgabe richten **Erin Noelliste** (University of Northern Carolina) und **Joseph Noelliste** (Baylor University, Texas) den Fokus zunächst auf die Kunstform Musik. In ihrem Beitrag *Joyful, Joyful, We Love Singing: Teaching Foreign Language and Culture with Musical Mnemonics* thematisieren sie den Einsatz von musikalischen Merkhilfen in performativ ausgerichteten Sprachkursen an einer amerikanischen Universität.

Samuel Nfor (Open University, UK), Dozent an mehreren japanischen Hochschulen, geht es in seinem Beitrag *Improving Communicative Competence through Mime: Bringing Students' 'Out-of-School' Literacy Practices into Japanese University EFL Oral Communication Classes* um das besondere Sprachlernpotential von pantomimischen Arbeitsformen. **Konstantinos Prokopios Trimmis** (University of Cardiff) & **Konstantina Kalogirou** (Cathays High School, Cardiff) beleuchten in ihrem Beitrag *Performative Archaeology: Exploring the use of Drama in Archaeology Teaching and Practice*, wie performative Ansätze auch gezielt im Fach Archäologie eingesetzt werden können.

Diese Ausgabe beleuchtet insbesondere das **6. SCENARIO Forum Symposium**, das unter dem Titel „Universitäten auf dem Wege zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur“ vom 21.-22. September 2018 an der Universität Hannover stattfand. Es brachte Kolleginnen und Kollegen aus verschiedenen Disziplinen zusammen, um einen Austausch über die Einsatzmöglichkeiten performativer Lehr- und Lernformen in hochschulischen Kontexten zu fördern.

Über dieses Symposium wird in dieser Ausgabe ausführlicher berichtet. Ein **Kurzfilm** von Marwen Heni vermittelt zunächst einen Eindruck von der Tagungsatmosphäre und der Vielfalt der Beiträge. Danach stellt das Symposium-Organisationsteam (Bärbel Jogschies, Manfred Schewe, Anke Stöver-Blahak) die aus dem Symposium hervorgegangenen *Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur* vor. Es folgt ein kreativer **Tagungsbericht**, in dem Eva Göksel und Stefanie Giebert in einem imaginierten Dialog schlaglichtartig den Verlauf des Symposiums zusammen fassen, ergänzt durch kurze Beschreibungen von **zwei Plenarvorträgen** (Manfred Schewe / Michaela Sambanis & Maik Walter), **sechs Workshops** (Róisín O’Gorman, Fionn Woodhouse, Niklas Hald, Anke Stöver-Blahak, Ulrike Jäger, Bärbel Jogschies) sowie **drei 10-minütigen Kurzvorträgen** (Edith Karimi, Nils Bernstein, Róisín O’Gorman & Fionn Woodhouse).

Daran anschließend werden drei neuere Veröffentlichungen vorgestellt. **Jeanette Boettcher** (Universität Paderborn) bespricht den von Anastasia Moraitis, Gülsah Mavruk, Andrea Schäfer und Eva Schmidt (2018) herausgegebenen Sammelband *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen*.

Dragan Miladinović (University College Cork) rezensiert die von Stefan Krammer herausgegebene Ausgabe 3/2017 der österreichischen Zeitschrift *Ide* (Informationen zur Deutschdidaktik) zum Themenschwerpunkt *Kulturen des Performativen* sowie den von Ulf Abraham and Ina Brendel-Perpina (2017) herausgegebenen Sammelband *Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht*.

Abgerundet wird diese Ausgabe mit einer Geschichte, die der bekannte Theaterregisseur Peter Brook (1988) in seinem Buch *The Shifting Point. Forty years of theatrical exploration 1946 – 1987* (London: Methuen Drama) erzählt und mit freundlicher Genehmigung des Verlags abgedruckt werden kann, und mit der Ankündigung einer Konferenz (University College Cork, 28.2. – 3.3. 2019), die auf die Entwicklung eines internationalen Glossars im Bereich *Performative Arts and Pedagogy* zielt.

Mit dem 6. Scenario Forum Symposium ist die Fachdiskussion über Aspekte performativen Lehrens, Lernens und Forschens ein gutes Stück vorangekommen. Wir hoffen, dass Scenario-Leserinnen und Leser durch unsere „Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen“ inspiriert werden und diese an relevante Fach-/Berufsverbände, Zeitschriften sowie auch an Kolleginnen und Kollegen in außeruniversitären Bildungseinrichtungen weiter leiten.

Wir wünschen Ihnen/Euch allen ein kreatives Neues Jahr 2019,
Das Scenario-Redaktionsteam
Manfred Schewe / Susanne Even
Dragan Miladinović (Redakteur von Buchbesprechungen)
Bloomington und Cork im Januar 2019

Joyful, Joyful, We Love Singing: Teaching Foreign Language and Culture with Musical Mnemonics

Erin Noelliste & Joseph Noelliste

Abstract

Mnemonics have long been considered a useful tool for enhancing short- and long-term recall. For example, most American children learn the alphabet by singing the letters to the tune of Twinkle, Twinkle, Little Star, and many elementary school students memorize states and capitals by utilizing songs written specifically for this purpose. The present paper discusses how musical mnemonics can enhance teaching of foreign language and culture through the writing of new lyrics to well-known tunes. The paper presents popular mnemonic devices used in German L2 classrooms and provides a step-by-step compositional framework using syllabic structure for the creation of original mnemonic songs for new topics in any language.

1 Introduction

During antiquity, memorization emerged as a critical sub-study within the art of rhetoric as shown by a number of important treatises on the topic, such as Aristotle's *De memoria atque reminiscencia*, Cicero's *De oratore*, and Quintilian's *Institutio Oratoria* (Vatri 2015). In the Middle Ages, an adept memory continued to be considered "an important characteristic of the most esteemed scholars," and its mnemonic enhancers proliferated throughout "medieval philosophy and pedagogy . . . [as] predecessors of objective thinking" (Packard & Chen 2005). One such example is the famed Guidonian Hand, a mnemonic invention by eleventh-century Benedictine monk and music theorist, Guido d'Arezzo, which used the human hand to both embody and simplify the intricate melodic systems of the day (Killam 1988). Although prevalent for centuries, memory enhancement seems less central to modern pedagogical practices (Putnam 2015); however, recent scholars have studied the influence of music in enhancing memorization in foreign language education (see, for example, Purnell-Webb & Speelman 2008, Good et al. 2015, among others). This research shows that students who utilize lyrics set to music in order

to memorize key concepts have significantly better long-term recall when compared to students who rely primarily on rote memorization techniques.

The present paper uses musical examples and basic mnemonic song writing strategies to demonstrate how music fortifies the retention of principles learned in the language classroom. A step-by-step guide for creating new mnemonic musical devices for the language classroom is presented, and the excellent opportunities for cultural engagement in the lesson afforded by these new mnemonic devices are discussed. Featured musical examples may be heard at the YouTube links included throughout. The techniques demonstrated in this paper are based on workshops conducted at the SCENARIO Forum Conference in May of 2017 at the University College Cork, Ireland and the 5th SCENARIO Forum Symposium on Performative Pedagogy at the University of Northern Colorado in January of 2018.

This paper is organized as follows: Section 2 highlights various forms of mnemonic devices, including musical examples. Section 3 discusses ways that melodies are frequently adapted to fit multiple texts. Section 4 presents examples of musical mnemonic devices commonly taught in the L2 German classroom and outlines steps for the creation of new examples. Section 5 concludes.

2 Various Types of Mnemonic Devices

Mnemonic devices increase connections of a given concept with other mediums (such as images, acronyms, or melodies) in order to enhance memory and recall through a richer associative network. These multiple connections stimulate quicker and more permanent, long-term recall of information. The foundations of mnemonic technique were established in Ancient Greece, and the term itself originates from Mnemosyne, the goddess of memory in Greek mythology (Yates 1996). As such, mnemonics have had a long history in education, and a number of techniques have developed, such as link method, method of loci, peg system, keyword method, phonetic system acronyms, and acrostics, as well as songs, stories, and rhymes (Putnam 2015).

Many mnemonics used in education are visual; that is, they associate a concrete concept with a visual representation. For example, the Guidonian Hand (see figure 1), referred to in the introduction, is a method for visualizing musical notes which are placed at specific points on the hand. Students memorize the association between the assigned points on the hand and the affiliated notes in order to become proficient in sightsinging. Functioning as an early form of solfege, teachers would help students sightsing by simply pointing to the notes on their hand; specifically, teachers would point to various places on their own hand, and students would then vocalize the melody based on the notes positioned in these particular places (Killam 1988). Similarly, many contemporary music educators use particular hand motions associated with specific solfege syllables to help their students sightread new music (Frey-Clark 2017). Another common visual mnemonic is using the knuckles on a hand to

determine the number of days in each month of the year. With this mnemonic, each knuckle represents a month with 31 days, and the space between each knuckle represents a month with 28 or 30 days. By starting on the pinky knuckle, one can then count January with 31 days, February (in the space between the knuckles) with 28 days, the next knuckle, March, has 31 days, and so on.



Figure 1: Guidonian Hand

Another common form of mnemonics is acronyms. For example, when learning the order of the colors in the rainbow, children often memorize the acronym ROYGBIV, which represents the colors red, orange, yellow, green, blue, indigo, and violet. When learning to read musical scores, young music students often encounter the phrase (or a similar derivative) every good boy deserves fudge, which represents the sequential treble clef lines E, G, B, D, F (see figure 2).



Figure 2: Acronym for Notes in the Treble Clef

Finally, musical mnemonics are often employed in educational contexts in an effort to actively engage students while helping them memorize longer sequences of words or larger amounts of content. For example, American children are typically taught the alphabet to the tune of Twinkle, Twinkle, Little Star. There are also several songs which have been written specifically to help American elementary school children memorize the 50 U.S. states, such as the one penned by Animaniacs to an adaptation of the traditional English folk tune

Rose Tree. From the 1970's through the 1990's, Saturday morning children's television programming included the series *Schoolhouse Rock!* on the American television channel ABC. Each three-minute *Schoolhouse Rock!* video contained a song with lyrics explaining concepts pertaining to mathematics, grammar, and science, among others.

While the majority of the examples of musical mnemonics listed above generally target elementary school children, there are many benefits to singing in the classroom for any age group, and recent research has targeted the benefits associated specifically with the language classroom. Some of the benefits of singing in the L2 include:

- Enhanced short-term and long-term recall (Good et al. 2015)
- Increased engagement from students (Good et al. 2015)
- Support for group health (Livesey et al. 2012)
- Improved pronunciation (Good et al. 2015)
- Fortified translation skills (Good et al. 2015)
- Invigorated cultural experiences (Livesey et al. 2012)

It is clear from the literature cited above that singing in the L2 enhances many aspects of the learning experience. One opportunity for increasing singing in the L2 while concurrently promoting retention of language concepts is to incorporate musical mnemonic devices in the curriculum. To that end, the following sections present techniques for creating new musical mnemonic devices, which are based on principles for adapting melodies from the field of hymnology.

3 Melodic Manipulation

At the back of hymnals used in traditional corporate worship of most Christian mainline denominations, there is an index of hymn meters, which include a series of numbers written next to each hymn title. These numerical sequences essentially identify the syllabification or meter in which a hymn text is written. Although there are a wide variety of hymn meters, most hymns fall into the following three: Common Meter (8.6.8.6), Long Meter (8.8.8.8), and Short Meter (6.6.8.6) (Watson 1999, Chapter 2). Various hymn melodies are also written to correspond to these meters. In this way, any given hymn text written in a particular meter can be set to a melody in the same meter. Thus, if a congregation were familiar with just three hymn tunes, one from each of the above meters, they would have the ability to sing many hymn texts within those meters. In this paper, the principle of matching various texts with melodies which contain the same syllabic structure will be described as tune equivalency.

Examples of how tune equivalency can be applied to popular texts and melodies are given in the following section. Prior musical knowledge is not required to understand the methodology given below. However, readers who possess musical background and have familiarity with this melodic concept may elect to skim the following section.

3.1 Tune Equivalency

In 1779, John Newton first published one of the most famous common meter hymns, *Amazing Grace*, in a hymnal resource he co-wrote with William Cowper entitled *Olney Hymns*. Each of its four-line stanzas is syllabified as 8.6.8.6 as shown in (1), where the first and third lines have eight syllables, and lines two and four have six syllables each.

Amazing grace how sweet the sound	8
That saved a wretch like me.	6
I once was lost but now am found.	8
Was blind but now I see.	6

Figure 3: (1) Meter of *Amazing Grace*

Another popular melody in Common Meter is the theme song to the 1960's American television sitcom *Gilligan's Island*, written by Sherwood Schwartz and George Wyle. The meter for this melody can be seen in (2).

Just sit right back, you'll hear a tale	8
Tale of a fateful trip,	6
That started from this tropic port	8
Aboard this tiny ship.	6

Figure 4: (2) Meter of *The Ballad of Gilligan's Isle*

As these two texts, and the melodies to which they are traditionally set, are both in Common Meter, one could theoretically "mix and match". That is, based on the principal of tune equivalency, a person could sing the words of *Amazing Grace* to the tune of the theme from *Gilligan's Island*, or conversely sing the words of the theme to *Gilligan's Island* with the melody of *Amazing Grace*. Additionally, entirely new lyrics set to the 8.6.8.6 syllabic structure of common meter could be sung to either melody.

3.2 Tune Adaptation

While the examples for tune equivalency in section 3.1 showed a direct one-to-one correlation between the texts and melodies of *Amazing Grace* and *The Ballad of Gilligan's Isle*, this may not always be the case for texts intended

for use with a particular melody. Thus, another principle which is important for constructing new musical mnemonic devices is tune adaptation, whereby addition and subtraction can be applied to melodies when set to a text which varies slightly in its syllabification. See, for example, the two song texts in (3) and (4), which are written in Long Meter (8.8.8.8). Old Hundred in (3) is a Christian hymn tune which is commonly sung to the Doxology text written by Thomas Ken, while 99 Luftballons in (4) is a German pop song with text written by Carlo Karges; this song was made popular in the 1980's by the German band Nena.

Praise God, from whom all blessings flow	8
Praise Him, all creatures here below	8
Praise Him above, ye heavenly host	8
Praise Father, Son, and Holy Ghost	8

Figure 5: (3) Meter of Old Hundred/Doxology

Hast du etwas Zeit für mich	7
Dann singe ich ein Lied für dich	8
Von neunundneunzig Luftballons	8
Auf ihrem Weg zum Horizont	8

Figure 6: (4) Meter of 99 Luftballons

It can be seen that these texts have nearly identical syllabifications, except for in the first line: in (3), there are eight syllables in the first line, while in (4), there are only seven. This does not mean, however, that the text for one of these songs could not be set to the other melody; the tune simply has to be adapted slightly. For example, if one wanted to sing the melody of 99 Luftballons with the words of Old Hundred/Doxology, an extra melodic note would have to be added at the beginning of the melody. This can be seen in (5). If one wanted to sing the words of 99 Luftballons to the melody Old Hundred/Doxology, the reverse applies: one note from the beginning of the melody would be deleted to accommodate this different syllabification, as can be seen in (6).

Praise God from whom all blessings flow	8
+ Hast du et - was Zeit für mich	7

Figure 7: (5) Addition

By employing tune equivalency and tune adaptation (i.e. addition or subtraction), one melody can serve multiple purposes. In section 4, these principles will be applied to the creation of musical mnemonic devices.

– Hast du et - was Zeit für mich	7
Praise God from whom all blessings flow	8

Figure 8: (6) Subtraction

4 Musical Mnemonic Devices

4.1 Common Devices Used in the German L2 Classroom

As discussed in section 2, musical mnemonic devices are often used in educational contexts to teach children various concepts. Application of these devices also extends beyond elementary classrooms to include L2 learning environments. Several examples of musical mnemonics commonly taught in the L2 German classroom are presented in this section.

Like the English alphabet, the German alphabet can be set to the tune of Twinkle, Twinkle, Little Star with some necessary tune adaptation techniques applied near the end of the alphabet with the letters w, x, y, z, as the names for several letters differ in syllabic structure between the languages. Specifically, the letter w in English has three syllables, but only one in German. Conversely, y in English is one syllable, while it is three in German.

Any German teacher knows that an important grammatical concept for learning German is understanding case, including various prepositions which take specific cases. Therefore, it can be helpful for students to memorize lists of prepositions to different songs so that they can begin to separate prepositions into distinct categories. For example, the accusative prepositions *bis*, *durch*, *für*, *gegen*, *ohne*, *um* can be sung to the first line of the tune *Raindrops Keep Fallin' on my Head* (by Hal David and Burt Bacharach). The dative prepositions *aus*, *außer*, *bei*, *mit*, *nach*, *seit*, *von*, *zu*, on the other hand, fit nicely with the tune of *The Blue Danube* by Johann Strauss. Finally, the two-way prepositions *an*, *auf*, *hinter*, *in*, *neben*, *über*, *unter*, *vor*, *zwischen* work well with the first two lines of *Twinkle, Twinkle, Little Star*.

It should be noted that L2 musical mnemonic devices are not restricted to grammar topics, or to German, for that matter. This will be discussed more thoroughly in section 4.4.

4.2 Mnemonic Construction

The following are four simple steps for composing a musical mnemonic device.

- Step 1: Select a portion of a popular or common song from the language you teach.
- Step 2: Decipher the syllabic structure or meter (how many syllables are in each line?).
- Step 3: Decide on a topic you want to teach.

- Step 4: Compose lyrics to fit the syllabic structure, and negotiate tune adaptation, if necessary.

4.3 Example of New Mnemonic Device

One difficult aspect of learning any Proto-Indo-European language is memorizing how to conjugate the verb to be. Learning German as an L2 is no exception to this. These facts prompted the authors to create a musical mnemonic device to help L2 German students memorize and retain the various conjugations of sein.

Step 1: The melody to An die Freude, from the fourth movement of Ludwig van Beethoven's 9th Symphony, which is also the melody used as the European Union Anthem, is well-known the world over. Lyrics, originally written by Friedrich Schiller, have been adapted and rewritten into many languages, including surfacing as the English Christian hymn Joyful, Joyful We Adore Thee (lyrics by Henry van Dyke). Although many L2 German learners know this melody intimately, they have no knowledge of where this melody originated nor its cultural significance both in Germany as well as in the field of music history. Therefore, this melody is an ideal candidate for introducing into the L2 classroom via a mnemonic device.

Step 2: The meter for An die Freude (both in English and German) is given in (7).

Freude, schöner Götterfunken,	8	Joyful, joyful, we adore Thee,
Tochter aus Elysium,	7	God of glory, Lord of love;
Wir betreten feuertrunken,	8	Hearts unfold like flow'rs before Thee,
Himmlische, dein Heiligtum!	7	Op'ning to the sun above.

Figure 9: (7) Meter for An die Freude

Step 3: As mentioned above, the topic for this particular mnemonic device is the German verb sein.

Step 4: The conjugated forms of sein fit nicely into the meter of An die Freude, as shown in (8) below. The present tense only takes up the first two lines of the melody, so the simple past (which students must also memorize), is included as text for the third and fourth lines. It should be noted that Tune Adaptation is applied to the fourth line in the form of addition. The original melody only has seven syllabic units; however, the verb conjugation requires nine. The addition of extra notes in the melody is indicated in boldface type.

For illustrative purposes, these new lyrics are given with the musical notation, as well as the English text, in figure 3.

One great aspect to including such a historic song such as An die Freude in the classroom is the opportunity for discussing culture with the students. The history of this melody was described in Step 1, and this important cultural

ich bin, du bist, er, sie, es ist	8
wir sind, ihr seid, sie, Sie sind	7
ich war, du warst, er, sie, es war	8
wir waren , ihr wart, sie, Sie waren	9

Figure 10: (8) New Musical Mnemonic for sein

Joy - ful, joy - ful, we a - dore Thee
 ich bin, du bist, er, sie, es ist,
 God wir of sind, ihr seid, Lord sie, of love; sind
 Hearts un - fold du like warst, flow'rs be - fore Thee,
 ich war, du warst, er, sie, es war,
 Op' - ning to the sun a - bove.
 wir wa - (ren), ihr wart, sie, Sie wa - (ren)

Figure 11: Musical Mnemonic for sein based on the hymn tune An die Freude often sung to the hymn text Joyful, Joyful, We Adore Thee

information can easily be woven into discussion before presenting this new mnemonic device.

4.4 Further Ideas for Incorporating Musical Mnemonics

In this section, additional ideas are presented for incorporating musical mnemonic devices into the L2 classroom. Interestingly, the literature on mnemonics cited throughout this article covers a large range of ages for learners, indicating that mnemonics are effective, regardless of a learner's age. It is the authors' belief that musical mnemonics can be efficacious with any age group and, as noted above, they can cover a multitude of topics, not simply grammar. For example, some participants in our workshop wrote a song about Falsche Freunde (false cognates) in German, while another group wrote a song about barnyard animal sounds in Japanese. Mnemonics can also be an excellent opportunity to include students in an interactive activity. Instructors can present students with the four simple steps above and assign students to create their own unique mnemonic devices (Nuessel 2007).

Musical mnemonics can be integrated as a central pedagogical or peripheral

pedagogical element within course design. It is important to remember that singing in the classroom is performative, not performance; in other words, the efficacy of musical mnemonics is developed through engaging all students in a performative act, not in attaining an elite level of performance. Successful use of musical mnemonics does not hinge on innate musical ability or training. Musical expertise is not required in order to apply these principles; in fact, non-musicians are particularly encouraged to develop mnemonic songs for their classes.

Finding a good starting note is key for leading group singing. This note should allow the melody to reside in the mid portion of the voice, thereby avoiding notes that are too high or too low. Deciphering the apropos note should be done prior to class with either a pitch pipe (which can be found for free online or as a phone app) or an instrument. If teachers choose a less familiar tune (which can be a very important cultural addition to the class), lining-out technique can be particularly useful. To employ this technique, simply sing each line separately and cue the class to echo each line verbatim.

5 Conclusion

Every culture has its own unique musical expressions, and music is one of the most accessible portals for integrating culture in the L2 classroom. Additionally, mnemonics are a very useful tool for memorizing new concepts, and recent research has shown the long-term effects of pairing text and music to aid memorization. With the steps outlined in this paper, language teachers are equipped with the tools to incorporate endless language principles with music significant to the languages and cultures which they teach. This paper has sought to import the recent scholarly interest in mnemonics (Purnell-Webb & Speelman 2008, Good et al. 2015, Putnam 2015, among others) into the field of performative pedagogy through one simple musical application. We believe there are likely many ways in which mnemonics apply within the field of performative pedagogy, including but not limited to music, theatre, and dance. Future research may explore application of mnemonics to a wide variety of art forms within the field of performative pedagogy.

Bibliography

- Bill Selak (2009,
November 28): Wakko's 50 State Capitols with Lyrics/Subtitles [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=MSvJ9SN8THE&feature=youtu.be&t=27>
[last accessed June 30, 2018]
- Bmusproject (2012, June 23): ABC Song Vs Twinkle Twinkle Little Star Split
Screen [Video file]. https://www.youtube.com/watch?v=B_IRUrUC60 [last
accessed June 30, 2018]

- Celtic Woman Official (2009, November 28): Celtic Woman – Amazing Grace [Video file]. https://www.youtube.com/watch?v=HsCp5L_zNE [last accessed June 30, 2018]
- Classical Music Only (2008, September 17): Johann Strauss II – The Blue Danube Waltz [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=CTYymbbEL4> [last accessed June 30, 2018]
- Frey-Clark, Marta (2017): Pitch systems and Curwen Hand Signs: A Review of Literature. In: Update: Applications of Research in Music Education 36/1, 59-65
- Good, Arla J.; Russo, Frank A. & Sullivan, Jennifer (2015): The efficacy of singing in foreign-language learning. In: Psychology of Music 43, 627-640
- Hymn Accompaniments (2014, August 7): Doxology (Tune: Old 100th) [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=yqBnzM1JBWM> [last accessed June 30, 2018]
- Killam, Rosemary (1988): Solmization with the Guidonian Hand: A Historical Introduction to Modal Counterpoint. In: Journal of Music Theory Pedagogy 2/2, 251-274
- Livesey, Laetitia; Morrison, Ian; Clift, Stephen & Camic, Paul (2012): Benefits of choral singing for social and mental wellbeing: Qualitative findings from a cross-national survey of choir members. In: Journal of Public Mental Health 11/1, 10-26
- Nuessel, Frank (2004): Mnemonic Acronyms: A Memory Aid for Teaching and Learning Spanish Grammar. In: Mosaic 8/2, 21-24
- Packard, Noel & Chen, Christopher (2005): From medieval mnemonics to a social construction of memory: Thought on some early European conceptualizations of memory, morality, and consciousness. In: American Behavioral Scientist 48/10, 1297-319
- Purnell-Webb, Patricia & Speelman, Craig P. (2008): Effects of Music on Memory for Text. In: Perceptual and Motor Skills 106, 927-957
- Putnam, Adam L. (2015): Mnemonics in education: Current research and applications. In: Translational Issues in Psychological Science 1/2, 130-139
- Truthorfalse (2009, July 23): Gilligan's Island Theme Song [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=yfSLuEj99d0> [last accessed June 30, 2018]
- TV80s (2015, May 1): Nena – 99 Luftballons [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=La4Dcd1aUcE> [last accessed June 30, 2018]
- TheBJThomas (2015, February 24): Raindrops Keep Falling on My Head [Video file]. <https://www.youtube.com/watch?v=sySlY1XK1hM> [last accessed June 30, 2018]
- Vatri, Alessandro (2015): Ancient Greek writing for memory: Textual features as mnemonic facilitators. In: Mnemosyne 68/5, 750-773

Watson, J. R. (1999): *The English hymn: A critical and historical study.*
Oxford: Oxford University Press

Yates, Frances (1996): *The art of memory.* Chicago, IL: The University of
Chicago Press

Improving Communicative Competence through Mime: Bringing Students' 'Out-of-School' Literacy Practices into Japanese University EFL Oral Communication Classes

Samuel Nfor

Abstract

This study uses the Communicative Language Teaching (CLT) approach to emphasize interaction in EFL study to prepare students for real life communication outside of formal language teaching contexts. Using mime drama techniques to show a range of literacy practices, the study seeks to show that establishing creative links between students' language use and learning inside and outside of the classroom is essential for making formal education more relevant to students' life experiences and identities. The study examines the benefits and challenges of experimental CLT in a Japanese university EFL oral communication class and concludes that bringing students' 'out-of-school' literacy practices from outside the context of formal education into the EFL classroom acknowledges their investment in classroom language practices, secures student engagement, and yields perceived improvement.

1 Mime and Second Language Acquisition (L2)

Mime is a nonverbal portrayal of thought or narrative through gesture, body movement, and facial expressions. Despite the nonverbal nature of mime, it can be a potent communicative teaching tool, as Dougill (1987: 13) suggests, "recall of language items is helped when there is an associated image and although no language is used, it can be a spur to language use where there is need for explanation, both in terms of the teacher's instructions and students' discussions and interpretations." Vygotsky (1978) stressed "the fundamental role of social interaction in the development of cognition" and argued that "learning is a necessary and universal aspect of the process of developing culturally organized, specifically human psychological function" (Vygotsky 1978: 90). Therefore, language gains meaning in interaction and use, rather than as knowledge in the possession of the speaker. Similarly, Halliday acknowledges that learning a language is a "construction" process, stating "a

child has to construct language, but he does not do it alone, he does it in interaction with others and others are not simply providing a model, they are actively engaged in the construction process along with him” (Halliday 2004: 310). Therefore, the use of mime in English language teaching, by virtue of its kinaesthetic nature, could be an effective way to encourage student interaction, engagement and language retention. The use of mime in the current study is in line with the Communicative Language Teaching approach (CLT) that emerged from Hymes’ concept of (1972) Communicative Competence.

2 Theoretical Framework: Communicative Competence (CC) and Communicative Language Teaching (CLT)

The underlying theory for mechanical language pattern practice associated with Grammar Translation and Audiolingualism from the early 1940s was questioned by linguists like Noam Chomsky. Chomsky introduced the ‘linguistic competence and performance’ theory of language teaching and defined an individual’s ‘competence’ as the set of grammatical rules that are internalized and ‘performance’ as the production of actual utterances, the assumption being that once learners are competent they will be able to read, write, listen and speak (Bilash 2009).

Chomsky’s concepts of competence and performance drew criticism from supporters of a communicative perspective in language teaching. Savignon (1972) argued against the notion of using linguistic competence as a hypothetical rationale for learning and teaching. Hymes (1972) maintained that besides the rules for describing and combining sounds into morphemes and morphemes into sentences, the rules for using language appropriately in context or sociolinguistic competence is also necessary to rationalize language acquisition and language use. Thus, Hymes coined the term ‘communicative competence’ and observed that with communicative competence,

[...] a normal child acquires knowledge of sentences not only as grammatical, but also as appropriate. He or she acquires competence as to when to speak, when not, and as to what to talk about with whom, when, where, in what manner. In short, a child becomes able to accomplish a repertoire of speech acts, to take part in speech events, and to evaluate their accomplishment by others (Hymes 1972: 277).

The idea “communicative competence” suggests that people not only need linguistic repertoires, but also specific cultural knowledge to communicate effectively. Influenced by both Chomsky and Hymes, Widdowson claimed that language knowledge was more than understanding, speaking, reading, and writing sentences, but also entailed the understanding of how sentences are used to communicate. He observed that “learners do not only learn how to compose and comprehend correct sentences as isolated linguistic units of random occurrence; but also, how to use sentences appropriately to achieve communicative purposes” (Widdowson 1978).

The notion of CLT emerged from Widdowson's (1978) support for communicative competence being taught along linguistic competence. He argued that acquisition of linguistic skills in isolation may inhibit the development of communicative abilities. In light of Widdowson's work, there was a trend towards teachers making their classes more 'communicative', thus the emergence of the CLT approach. CLT lessons contain activities where learners communicate and where tasks are completed by means of interaction with other learners. CLT teaching extensively uses pair and group activities and emphasizes successful task completion through communication with other students rather than on the accurate use of word and sentence forms. During CLT activities, the teacher plays the role of a facilitator or prompter, who monitors activities, usually without interrupting, and gives feedback on completion of the communication event and linguistic performance of students.

Hall (2012: 76) suggests that "in recognizing learners' experiences as important sources of knowledge, using the sociocultural worlds that students bring with them to school creates a culturally relevant meaningful and instructional classroom education." The implication is that bringing students' 'out-of-school' linguistic and cultural resources into the EFL class, such as playing computer games, taking and uploading pictures on Instagram, or even shopping for a pet, immediately makes content relevant and thereby engaging for the students. These resources are referred to as 'literacy practices,' defined by Barton and Hamilton (2000) as "general cultural ways of utilizing written language, which people draw upon in their daily lives."

These practices are characterized as 'literacy' because they are multi-modal, involving reading and writing with the use of symbols, pictures, colour, and music. They are also multi-media as the practices combine the use of paper-based and electronic media, are generative, and involve learner creativity. Finally, these practices tend to be interactive, participatory, and collaborative. It is claimed in this study that students' discussion and interpretation of their literacy practices through mime enhanced their communicative competence.

3 Aim of study and Research questions

The aim of this study is to make a contribution to research about Japanese university EFL student oral communication improvement. A CLT approach in combination with mime was adopted to engage students in classroom discourse. The study uses mime to help functionalize students' 'out-of-school' literacy practices in the language classroom in order to enhance learning and communicative competence. Experimenting with students' 'out-of-school' literacy practices in the classroom was emphasized by Hall (2012) who stated that "education should start with the linguistic and cultural resources that students bring with them to school." I hypothesize that through mime the teacher will be 'forced away' from the centre of the class to give students space to work with language in ways that are enjoyable, memorable and continually varying (Rivers 1987). Mime sessions in EFL classes require students to

interact in pairs or groups, collaborate to reach agreement on how to conduct their roles, dialogues, and stories. Through mime, students learn how to interact in different situations, ask questions, and make contributions or express themselves; thus, enabling a constant interchange of language that seem more real-world and natural, because they have to behave as they would in their usual interactions with people out of class.

Finally, using gestures and actions to dramatize experiences and situations through mime, bring an EFL oral communication class to life and provides a framework in which students have a need to communicate and convey their emotions, thereby improving the quality and authenticity of their communicative messages.

The study will set out to answer the following questions:

- What are some of the challenges Japanese students face in achieving communicative competence?
- How does the use of mime and students' literacy practices address these challenges in a CLT approach?
- Does introducing students' literacy practices through mime in a CLT approach improve classroom interaction and keep students motivated in the learning process?
- How does employing mime and students literacy practices with a CLT approach impact on students perceived communicative competence?

4 Context of study

The context of this study was two 90-minutes *Speaking in Academic Context* classes for 25 first-year English majors I taught once a week at a national university in the Kanto area of Japan. This case study was chosen because English language majors generally have high motivation to study as most aspire to work in English educational settings either in Japan or abroad, plan to visit or study in other countries, or obtain jobs with international organizations. Thus, because of their goal-driven career plans, many of the students are receptive to innovative learning approaches. The students had six years of English education at junior high school and high school and obtained TOEIC scores of 400-500, which is equivalent to A2 level of the CEFR standardized test. The aim of this year-long course is to develop English communicative competence through pair and group activities on daily-life topics such as introducing oneself, travel, entertainment, family, friends, part-time jobs, studying abroad, shopping, school, feelings, culture and social network media. The course emphasizes vocabulary, language learning activities, and expressions to develop students' interpersonal communication skills. By the end of the course, the aim is for students to be able to:

- have more meaningful, fluent, and active conversations
- talk about daily topics
- use relevant key expressions to ask and respond appropriately to questions and requests
- request clarifications should misunderstandings occur and confirm understanding
- respond to good and bad news
- make requests and offers

A course book is supplemented with other class activities such as slideshow presentations, drama-based activities (role plays, skits, and mime), and video-clips of students' activities for self-reflection and self/peer evaluation. These activities, based on establishing situations in the classroom in which students employ language in a meaningful way, have proven effective for foreign language learning. Classrooms have a 25-student capacity and are equipped with a video projector, iPads, Computer Assisted Language equipment, and microphones. Desks and chairs are fixed to the floor. Students are evaluated through homework tasks, attendance, class participation, slideshow presentations and pair or group speaking tests.

In my experience of having taught EFL in the Japanese university setting for 16 years, the language problems students face ranges from ineffective use of communication strategies, poor use of discourse markers, inadequate use of body language, and insufficient facial expressions, making it difficult for them to sustain an extended and meaningful conversation in English. The effectiveness of exploiting Japanese students' 'out of school' literacy practices to experiment with mime in a CLT context is useful, given the low propensity of Japanese students to actually speak English in class and the cultural importance of taciturnity. I speculate that a communicative language teaching approach utilizing mime and students' 'out-of-school' literacy practices would enable me to support student interpersonal communication and boost their motivation. Drama activities like mime demand participation, asking students to draw on previous experiences and create situations requiring precise communication (Heathcote 1984). Heathcote's drama concept connects with Vygotsky's (2011) socio-cultural theory in the sense of social interaction being fundamental to learner cognitive development. Therefore, using mime to realize student literacy practices in EFL can help foster L2 learning.

5 Mime Activity Employed

Mime can be a highly demanding exercise at an artistic level, but simple at the basic level for language learning. Having students mime some of their

out of school literacy practices has proven to increase their investment and motivation for learning. To successfully implement mime and engage students' identities through their 'out-of-school' literacy practices, a list of common literacy practices involving reading and writing common among Japanese university students was prepared (see Appendix 1).

Norton and Kramsch (2000: 140) comment that "identities and lived experiences of language learners are already part of the language learning/language teaching experience whether or not this is formally recognized in the second language curriculum." The purpose of the mime activity employed in the current study is to practice *the language of confirming understanding* in an interactive manner and to put the learner in the centre of learning in a communicative setting.

To implement this activity, students were asked to go into groups of 3 or 4, and each group was supplied with one of the situations on the list to mime. The students had 5 to 10 minutes to discuss in groups about how to enact the mime and decide on roles. When a group was ready, they stood in front of the class and mimed the situation while their peers guessed the situation. Those miming did not speak and could only nod or shake their heads in agreement or disagreement. Students were encouraged to think about the setting, character and situations in the miming activity as the basis of making guesses. As soon as the mime was guessed correctly, those miming gave a round of applause to the person who guessed the situation and the 'actors' read out the situation they were miming. During the miming and guessing, I moved around the class helping groups of students with clues in the guessing process or joined students in front of the class to assist with the miming, thus scaffolding the learning scene.¹

In the next class, student groups were each allocated 20 minutes to discuss and write their own 'out-of-school' literacy practices (see Appendix 2). I moved around the class helping out each group by monitoring and fine-tuning their language use. When each group was ready they presented their mime to the class for the others to guess.

6 Ethnographic perspective

6.1 Japanese English Education Context

High school graduates in Japan take at least six years of formal English education; however, most do not have a good command of spoken English when starting university. One possible reason is that Japanese English teachers mainly use Japanese as the medium of instruction and use the grammar translation method to teach reading and writing skills. These skills are measurable in high-stakes testing, as observed by Butler and Iino:

¹ According to Hall (2012), 'scaffolding' is an important way of engaging students and enhancing learning because scaffolding involves tailored teacher guidance toward better understanding and greater independence.

The content of English class activities at the high school level is influenced by the content of university entrance examinations, given the fact that approximately 50% of high school graduates pursue post-secondary education. University entrance examinations, which are not necessarily constrained by high school English curricula, tend to heavily emphasize reading and the grammatical aspects of English and give little attention to oral/aural skills. (Butler & Iino 2005: 29)

As a result, the typical Japanese English classroom is teacher-centred, with little opportunity for student speaking practice. Native speaker 'assistants' in some schools have little autonomy to help students develop communicative competence and often play the role of "human tape recorders" (Miller 2014: 1). Besides the teacher-centred education style, culturally speaking, Japanese are said to find beauty and elegance in a person who sends implicit, subtle messages (Lebra 1976) rather than those who are outspoken or 'loud'. As such, Japanese place value on communicative silences (Kumagai 1994), and a cultural reticence towards turn-taking leads to less practice in the English language class for communicative competence skill acquisition. To address these challenges, there is need to adopt a Sociocultural Linguistic perspective for CLT. Sociocultural Linguistic approach relies on the role of language and social interaction in learning and is often associated with Vygotsky (1978), whose Sociocultural Theory emphasized the social aspects of learning.

Therefore, this study sought to develop student ability to use language appropriately in sociocultural contexts.

Ethnographic methodology, which centralizes on understanding participants as agents within social contexts (Creese 2010), can address these issues. It involves sustained conversation and participation in a setting for an extended period. In my EFL teaching career, I have identified student difficulties and have found the Sociocultural Linguistic approach a proactive pedagogy from my emic (formal instruction and informal conversations) perspective. In addition, I have used etic observation and cultural analysis for problem investigation and understanding. Kell (2010: 224) has advocated both approaches as "important and complementary because the etic refers to the observation and insights made from an outsider's perspective while the emic involves such events from the inside."

6.2 Questionnaires

For this study a qualitative research methodology was used with questionnaires carried out at the start and end of lessons to gauge student enthusiasm and analyse their self-assessment. Each student filled out a questionnaire before the start of the study to relate on any past experience with mime and language learning. At end of the mime activity, the same students completed a questionnaire about how they felt about the mime activity, if they thought their English had improved, and if they would like to try the same approach in the future. The initial questionnaire aimed to measure: 1) the frequency of

speaking practice experienced in junior high and high school classes; and 2) how frequently their Japanese English teachers used CLT activities. Responses were marked on a 5-point scale indicating frequency: 1 = never, 2 = a little, 3 = sometimes, 4 = often, 5 = always. The results are presented in Figure 1.

- Question 1: A majority of students were taught by Japanese English teachers instead of native speakers in junior high and high school, either exclusively (32%) or more often than not (35%).
- Question 2: English was often used as the language of instruction (40%), but to a much lesser extent always (28%).
- Question 3: The focus of instruction was reading and writing always (32%) or often (40%).
- Question 4: Spoken English was practiced a little (45%) or sometimes (15%).
- Question 5: Teachers were native speakers of English rarely (45%) or sometimes (32%).
- Question 6: Games were used often (35%) or rarely (20%).
- Question 7: In most cases, English was studied in order to prepare for high school and university entrance examinations (75%).
- Question 8: The majority of students did not have experiences with extracurricular activities (55%).
- Question 9: Students worked rarely (32%) or sometimes (32%) in small groups.
- Question 10: Students were rarely (20%) or only sometimes (40%) satisfied with their English instruction.

Certain patterns can be discerned where $\geq 60\%$ responses cluster at “often/always”: Q1, Q3 Q7. These question items measured teacher-centred construct of English language teaching and highlighted that reading and writing classes formed the basis of English instruction in some Japanese junior high and high schools. This potentially correlates with students' poor oral communicative competence by the time they entered university. There is low preference for oral communication in small groups, engaging students in extracurricular activities and the use of activities out of textbook for language learning (Q6, Q8 Q9) suggesting a correlation between small group interaction in social contexts (Vygotsky 1978) and learning.

Figure 2 shows the questionnaire results from the end of the mime activity, that was used to gauge students' performance and to answer the research

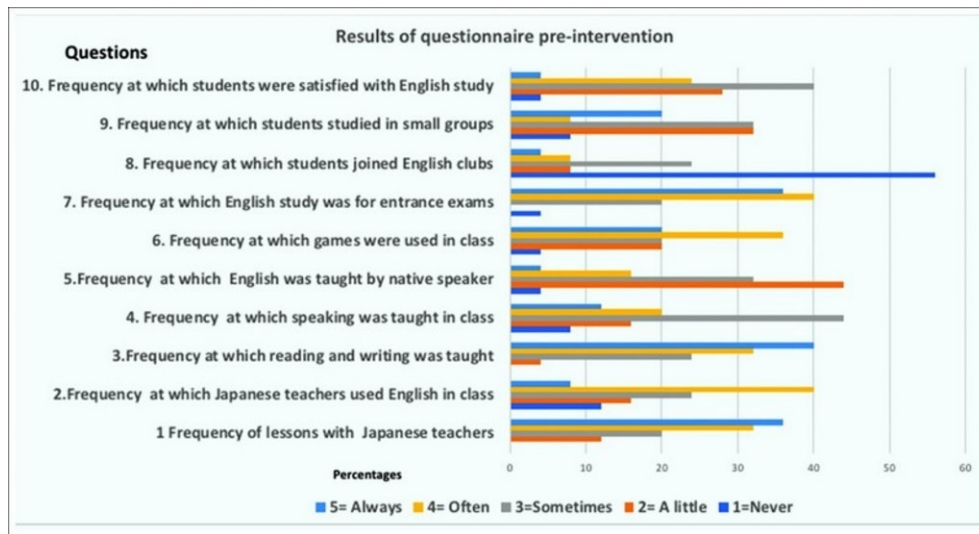


Figure 1: Graph results of questionnaire pre-intervention (see Appendix 3 for questions)

questions of how CLT through mime and students' literacy practices impacted students' communicative competence. Responses were marked on a 5-point scale indicating the usefulness of the activity: 1 = not useful at all, 2 = a little useful, 3 = somewhat useful, 4 = useful, 5 = very useful.

Miming activities were rated to be useful / very useful for

- speaking practice (33% / 25%; total: 58%)
- speaking practice in subsequent classes (38% / 25%; total: 63%)
- making the English lessons fun 25% / 58%; total: 83%)
- developing creativity (42% / 38%; total 80%)
- incorporating personal experiences into the learning process (50% / 25%; total: 75%)
- developing confidence in speaking (42% / 30%; total: 72%)
- having students' identities be part of the learning process (50% / 30%; total 80%)
- increasing students' class participation (38% / 45%; total: 83%)

Miming activities were rated to be useful or somewhat useful for

- improving classroom interaction (54% / 25%; total: 79% total)

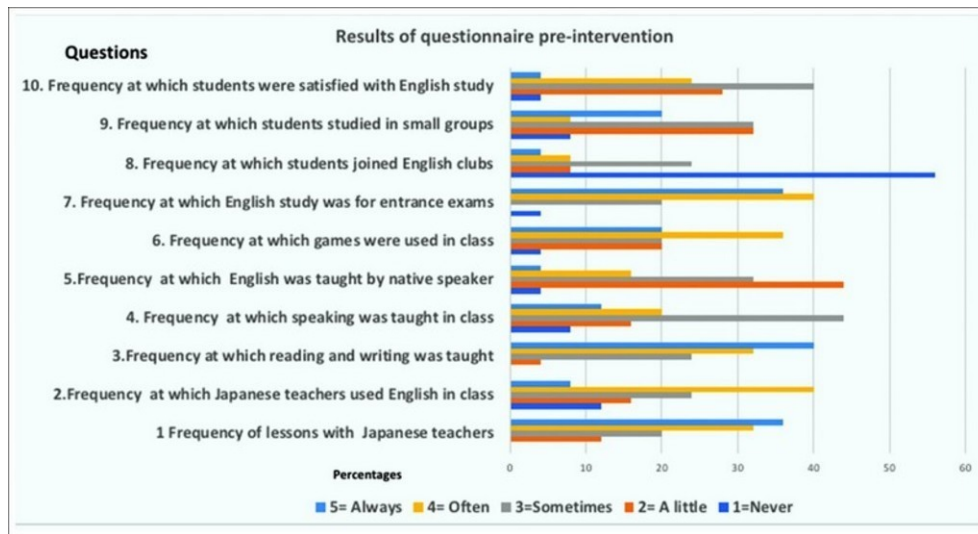


Figure 2: Graph results of questionnaire post intervention (see Appendix 4 for questions)

- practicing English in everyday situations (38% / 38%; total: 76%)

In the responses, clustering of $\geq 60\%$ in “4 = Useful” and “5 = Very Useful” Q2, and Q4, suggests mime was effective in classroom interaction and for making learning fun.

Q6, and Q8, had $\geq 60\%$ clustering, displaying similar response patterns for usefulness of “out of class literacy practices” in the language class and so anchoring Norton and Kramersch’ argument (2000) that the language teacher needs to incorporate the lived experiences of language learners into the formal language curriculum and take cognizance of their multiple and changing investments in the target language. Q5, Q7 and Q8, “4 = Useful” and “5 = Very Useful”, at $\geq 60\%$ suggest perceived congruence between mime and creativity (Q5), confidence (Q7), and motivation (Q8).

Personal observations and informal conversations with students and teachers about English study in Japan complemented the analyses of the pre- and post-questionnaire; thus, allowing for some assurance of the validity of this study.

7 Challenges and Benefits

Applying the CLT approach in the classroom context comes with certain challenges. Firstly, there is the risk of not sufficiently monitoring students’ activities. Students may feel that by leading activities themselves they are not learning enough. However, close monitoring by the instructor communicates to students the teacher is still in charge and interested in what they are doing even though they are navigating selected activities themselves. The importance

of the teacher to demonstrate control of the class when students are engaged in interactive learning in the Japanese context helps to maintain the spirit of co-operation which within the structure of the group in Japan is a responsibility and not a choice (Tsuchida & Lewis 1998:199 cited in Donnery 2009: 21). So, when students understand that the teacher is immersed in the teaching process and that he sets high expectation for students in the execution of learning tasks, they take their learning more seriously.

When assigning interactive activities, it is helpful to move around the classroom during pair and group work and be positioned to see and be seen by the students, and to make sure that time and attention are spread evenly. It is also important to make time for students who need more direction and to support slower learners. If students are struggling with a task it is helpful to find out what the issue is and, if necessary, give extra information or direct them toward new resources. The change from the teacher as the knowledge and direction giver to a supportive facilitator and supplier of resources tends to encourage students in their learning. The mime activity in this study takes pressure away from students because it allows them to be more engaged and, with group members, explore different multimodal features involving their literacy practices. Ivanič et al. (2007: 718) reflecting on committed participation in classwork involving students' literacies suggest:

When students see literacy practices to be associated with their sense of who they are or who they want to become, they participate in them wholeheartedly. Providing students with opportunities to identify with 'selves' held out by reading and writing activities emerged as a key to harnessing the potential of literacies to enhance learning.

Therefore, teachers need to confidently monitor activities in order to understand student social interactions and behaviour and thereby engage students' identities in the learning process.

Another challenge to employing or experimenting with CLT in the Japanese and some other Asian contexts where silence is a virtue is a natural resistance to speaking in class or participating performatively. Burnaby and Sun (1989) cautioned about complaints from Chinese students accustomed to traditional teacher-student relationships. Modelling or demonstrating CLT activities to students beforehand could help to mitigate possible student embarrassment.

A third challenge is that of giving adequate instruction during the introduction of a communicative activity. Poor instructions can make students uncertain and confused. If instructions are not given carefully, students miss out important features such as the linguistic target of the learning activity. To avoid this, it is useful to follow the principles outlined by Nolasco and Arthur (1998) who suggest giving instructions with gestures and demonstrations and avoiding lengthy explanations. It is also helpful to give instructions in a firm and clear voice, while maintaining eye contact with the whole class, and being clear about when the activity begins.

The instructions used in the mime activity introduce the necessary language for confirming understanding to be used in the activity with phrases such as:

- I guess you are ..., right?
- I think you are ... Aren't you?
- Are you ... ?
- You are probably ... aren't you?
- You might be ...
- I am sure you are ... aren't you?
- I am certain you are ...
- You are definitely (not) ...
- I would say you are ...

The language of confirming understanding, taught through this mime activity, is beneficial for developing communicative competence because the activity places emphasis on how language is used outside the classroom. During the activity, students could review the language of confirming understanding using their own 'out of school' literacy practices in a way that could be both hilarious and educative because they could experience their "investments in the target language and their changing identities" (Norton & Kramsch 2000: 133).

Another benefit of exploiting students' literacy practices through mime is that students are given the chance to determine what they want to say independent of the teacher. By doing so a learning environment is created reminiscent of what Gutiérrez (2008) calls 'Third Space'.

Third Space is more than what students can do with assistance or scaffolding and also more than a historical account of individual discrete events, literacy practices and social interaction within". In Third Space, the teacher and student scripts – the formal and informal, the official and unofficial spaces of the learning environment – intersect, creating the potential for authentic interaction and a shift in the social organization of learning and what counts as learning. It is transformative space where the potential for an expanded form of learning and the development of new knowledge are heightened (Gutiérrez et al. 1995 cited in Gutiérrez 2008: 152).

Finally, language teaching utilizing student literacy practices, exposes students to examples of natural language and natural conversation, as opposed to material written for language teaching purposes. Such exposure is evidence that CLT can incorporate the lived experiences of language learners. Mime in the CLT approach gives students the opportunity to effectively use all their language resources because miming allows for improvising, paraphrasing, self-correction, and unpredictability typical of language use outside of the classroom. CLT activities using mime give students the platform by which they can, in the words of Gutiérrez (2008: 148) "begin to reconceive who they are and what might be to accomplish academically and beyond."

8 Conclusion

This study has reported on the use of mime in the English language classroom as an effective way to engage students in communicative activities. Mime utilizes students' literacy practices, engages them as individuals, and influences their language development and communicative competence. Mime is effective as it provides students with motivation to generate language even if this motivation is purely derived from performing their mime in front of other class members. Although some challenges in the implementation of CLT were encountered, it is reasonable to conclude that creativity in students' everyday semiotic practices through the use of mime can be an invaluable resource for learning and teaching and can enhance student communicative competence.

Bibliography

- Angouri, Jo (2010): Qualitative or Both? Combining Methods in Linguistics Research. In: Litosseliti, Lia (ed.): *Research Methods in Linguistics*. London: Oxford University Press
- Arthur, Lois & Nolasco, Rob (1998): *Large Classes*. London: Macmillan
- Barton, David & Hamilton, Mary (1998): *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge
- Bilash, Olenka (2009) Best of Bilash: Improving Second Language Education. <https://sites.educ.ualberta.ca/staff/olenka.bilash/Best%20of%20Bilash/competencyperformance.html> [last accessed September 20, 2018]
- Butler, Yuko G. & Iino, Masakazu (2005): Current Japanese Reforms in English Language Education: The 2003 'Action Plan'. In: *Language Policy* 4/1, 25-45
- Burnaby, Barbara & Sun, Yilin (1989): Chinese Teachers' Views of Western Language Teaching: Context Informs Paradigms. In: *TESOL Quarterly* 23/2, 219-236
- Chomsky, Noam (1965): *Aspects of the Theory of Syntax*. Boston: MIT Press
- Donnery, Eucharia (2009) Testing the Waters: Drama in the Japanese University EFL Classroom. In: *Scenario* IX/1, 17-33
- Dougill, John (1987): *Drama Activities for Language Learning*. London: Macmillan
- Gutierrez, Kris (2008): Developing a Socio-Critical Literacy in the Third Space. In: *Reading Research Quarterly* 43/2, 148-164
- Gutierrez, Kris; Rymes, Betsy & Larson, Joanne (1995): Script, Counter Script and Under Life in the Classroom. James Brown versus Brown v. Board of Education. In: *Harvard Educational Review* 65, 445-471
- Hall, Joan Kelly (2012): *Teaching and Researching: Language and Culture*. Abingdon: Routledge

- Halliday, Michael (2004): Three Aspects of Children's Language Development: Learning Language, Learning through Language, Learning about Language. In: Webster, Jonathan (ed.): *Collected Works of M.A.K. Halliday*, vol. 4: The Language of Early Childhood. London: Continuum
- Heathcote, Dorothy (1984): *Collected Writings on Education and Drama*. Johnson, Liz & O'Neill, Cecily (eds.): London: Hutchinson
- Hymes, Dell (1972): On Communicative Competence. In: Pride, John & Holmes, Janet (eds.): *Sociolinguistics: Selected Readings*. Harmondsworth: Penguin
- Ivanič, Roz; Edwards, Richards; Satchwell, Candice & Smith, June (2007): Possibilities for Pedagogy in Further Education: Harnessing the Abundance of Literacies. In: *British Educational Research Journal* 33/8, 703-721
- Kumagai, Yuki (1994): The Effects of Culture on Language Learning and Ways of Communication: The Japanese Case. Master's Capstone Project Center for International Education. University of Massachusetts Amherst
- Litosseliti, Lia (2010): *Research Methods in Linguistics*. London: Oxford University Press
- Marsh, Jackie (2010): New Literacies, Old Identities: Young Girls' Experiences of Digital Literacy at Home and School. In: Jackson, Carolyn; Paechter, Carrie & Reynolds, Emma (eds.): *Girls and Education: Continuing Concerns*. New Agendus, Buckingham: Open University Press, 197-209
- Lebra, Takie (1976): *Japanese Patterns of Behaviour*. Honolulu: The University Press of Hawaii
- Li, Danli (2012): Scaffolding Adult Learners of English in Learning Target Forms in a Hong Kong EFL University Classroom. In: *Innovation in Language Learning and Teaching* 6/2, 127-144
- Miller, KK (2014): What's Wrong with English Education in Japan? <http://www.japantoday.com/category/lifestyle/view/whats-wrong-with-english-education-in-japan-pull-up-a-chair> [last accessed December 18, 2017]
- Norton, Bonny & Kramsch, Claire (2000): Claiming the Right to Speak in Classrooms and Communities. In: Norton, Bonny (2000): *Identity and Language Learning: Gender, Ethnicity and Educational Change*. London: Pearson Education
- Savignon, Sandra (1972): *Communicative Competence: An Experiment in Foreign Language Teaching*. Philadelphia, PA: Centre for Curriculum Development
- Tsuchida, Ineko & Lewis, Catherine (1998): Hypotheses about Japanese Elementary Classrooms. In: Rohlen, Thomas & LeTendre, Gerald (eds.): *Teaching and Learning in Japan*. Cambridge: Cambridge University Press
- Via, Richard (1987): The Magic 'if' of the Theatre: Enhancing Language Learning through Drama. In: Rivers, Wilga (ed.): *Interactive Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press

Vygotsky, Lev [translated in 2011]: The Dynamics of the Schoolchild's Mental Development in Relation to Teaching and Learning. In: *Journal of Cognitive Education & Psychology* 10/2, 198-211

Vygotsky, Lev (1978): *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press

Widdowson, Henry (1978): *Teaching Language as Communication*. London: Oxford University Press

A Appendices

A.1 Appendix 1: Out of school literacy practices (designed by teacher)

- I am at home, bored. Suddenly I get a text message on my phone. I read it and it is from my boyfriend/girlfriend. He/she asks me out. Dress up and leave.
- I am riding a crowded train using my tablet computer to read. The person sitting next to me is falling asleep repeatedly, leaning against me. Frown at it and move away.
- I am in a coffee shop reading a newspaper. A fly flies into my coffee cup. Talk to the shop staff and ask for a refund.
- I am at an airport, checking my flight details on a large screen. I realize I am running late. Rush to the boarding gate.
- The postman delivered a registered envelope to me. I open it and it is not good news. Express sadness.
- I am working part time in a restaurant. Guests come in. Offer them seats and take their orders using an iPad mini.
- I am using my computer, wearing my headphones, enjoying music as I read the lyrics on YouTube. My friend surprises me from behind.
- I am at the bus stop reading the bus schedule. The bus is late. Ask another person at the bus stop what's going on.

A.2 Appendix 2: Out of school literacy practices designed by students (grammatical errors are left uncorrected to reflect the kinds of language challenges students face).

- We went to a pet shop to have a cat. We find a cute cat, but she is dangerous. So, we give up having her.
- A student feels asleep in English class. Another student tries to wake him/her up. The teacher is going to call on the student who is sleeping.
- Girls have glasses and say cheers. A girl takes a picture and post on Instagram.
- I was in the city. Two foreign strangers lost their way. I guided them. They appreciated to me and left.
- In the morning, I was overslept, so I quickly go to the train. My friend waits on the train, but the door was close in front of my face.

- In the shop, the customer bought something, but he forgot it. Another customer told him.
- We are in elevator. A big earthquake happens. Door of elevator not open, we call rescue and we are save.

A.3 Appendix 3: Questionnaire pre-intervention

Dear student: I hope you can spend some minutes of your time to answer the following questions. Please answer honestly each of the following questions about your Junior high school and high school English experiences and study habits, as you get ready to participate in the drama activity of mime. Thank you for your cooperation.

Please circle only one no. (1-5) for each of the items below:

1 = never; 2 = a little, occasionally; 3 = sometimes; 4 = often; 5 = always

Gender: (a) Male (b) Female

Age: (a) 18-19 (b) 20 and above

In Junior high and high school, I had more English lessons with a Japanese teacher than with a native speaker English teacher.	1—2—3—4—5
My Japanese English teacher used mainly English in teaching.	1—2—3—4—5
I was taught reading and writing more than speaking in Junior high and high school.	1—2—3—4—5
I practiced English speaking skills in my English classes in Junior high and high school.	1—2—3—4—5
I was taught English by a native speaker of English.	1—2—3—4—5
My teachers used games or activities out of the textbook to teach.	1—2—3—4—5
I studied English in junior high and high school to prepare for high school and university entrance English exams.	1—2—3—4—5
I was a member of English study activities like drama, speech or debate club.	1—2—3—4—5
I studied English in small groups in Junior high and high school.	1—2—3—4—5
I am satisfied in the way I was taught English in junior high school and high school.	1—2—3—4—5

A.4 Appendix 4: Questionnaire post intervention

Dear student: I hope you can spend some minutes of your time to answer the following questions. Please answer honestly each of the following questions about your English experiences and study habits following your participation in the drama activity of mime. Thank you for your cooperation.

Please circle only one number (1-5) for each of the items below.

1 = not useful at all; 2 = a little useful; 3 = somewhat useful; 4 = useful; 5 = very useful.

Gender: (a) Male (b) Female

Age: (a) 18-19 (b) 20 and above

I think the mime activity was useful in practicing speaking.	1—2—3—4—5
I think mime was useful in improving classroom interaction.	1—2—3—4—5
In subsequent classes I think mime would be useful for improving speaking.	1—2—3—4—5
I think the mime activity was useful in making English fun.	1—2—3—4—5
I think discussing the mime activity was useful in helping with my creativity.	1—2—3—4—5
I think discussing the mime activity was useful in enabling me to incorporate my personal life experiences in the English class.	1—2—3—4—5
I think presenting the mime activity in front of my mates was useful in making me more confident in English.	1—2—3—4—5
I think discussing my out of school experiences through the mime activity with my friends and presenting it in class brought out my identity and made me more motivated to study English.	1—2—3—4—5
I think discussing my out of school experiences through mime was useful in helping me practice the kind of English and situations I will encounter out of school.	1—2—3—4—5
I think discussing the mime activity in small groups made me more active as a learner.	1—2—3—4—5

Performative Archaeology: Exploring the use of Drama in Archaeology Teaching and Practice

Konstantinos Prokopios Trimmis and Konstantina Kalogirou

Abstract

This paper aims to explore the possible applications of drama and performance as research and teaching ‘tools’ in archaeological practice. A brief presentation about previous attempts to apply drama and performance in archaeology will be followed by a detailed analysis of how drama can be beneficial in the context of Archaeological teaching and practice. The theoretical discussion is later organized around a methodological framework. The discussion is supported by a presentation of the pilot application of the proposed methodology in Santorini island’s archaeological caves, and a brief summary of the application’s outcomes.

All arts add

to the richest of the arts,

the art of life.

(Bertolt Brecht)

1 Archaeology as Performance

The performative idea is not something entirely new in the scholarly debate in Archaeology. Since the late 80s/early 90s there has been a focus on the perception of socially ‘performed roles’ (e.g Tringham 1991, Hodder 2006) and the performative construction of gender (for a thorough discussion see Butler 1990, and Parker and Kosofsky Sedgwick 1995; for reference to gender in the archaeological context see Tringham 1991). Furthermore, the work of Victor Turner (1988) and Richard Schechner (1985) is noteworthy in this context. They observed and discussed the performative nature of societies around the world, how events and rituals as well as daily life were all governed by a code of performance and argued that performances are central to human understanding. In opposition to these views on the study of performance in archaeology, Peggy Phelan suggests that a “performance’s only life is in the present”; and further argues that it “cannot be saved, recorded, documented, or

otherwise participate in the circulation of representations of representations: once it does so it becomes something other than performance” (1993:146).

This paper aims to explore the performativity of the archaeological self; to identify if the performativity of archaeology as a process, as will be explored later, can be used to establish a greater understanding of the past and the creation of archaeological narratives, complementary to the other established research tools, such as creative writing and storytelling (see Skeates 2015). In other words, can theories of performativity – and their adaptations to archaeology – move from their already existing nature, the traditional implementation as interpretational tools, to applications of performance as research methodology?

Applications of performance as a method to enhance traditional research methodologies have been applied in several research fields with encouraging outcomes (for a review see Lewis and Tulk 2016). While we have been amazed by the example of applying drama as a research tool for better understanding star deaths in the field of Astronomy (see Cervera 2017), the performing arts have been similarly applied in Sociology, Mathematics, Physics, History, and Economics, to name just a few, and of course, Archaeology. Application of performance in archaeological research as a research tool has been discussed in Parker and Shanks’ book which explores the relationship between Theatre and Archaeology (Pearson and Shanks 2001). Recently, performative applications, more Theatre than Drama oriented, have been used for the interpretation of the Minoan House space (Performance – Archaeology n.d. – see Fig. 1) for the understanding of Neolithic migration/feasting in Koutroulou Magoula in Thessaly, Greece (Performance – Archaeology n.d.) and for the interpretation of Dogu culture figurines (Takahashi 2016). Unfortunately, most of these applications have not published their outcomes yet. The only available evidence are the videos from the relative performances that can be found online. This paper aims to initiate a debate on the possibility of a performative turn in archaeological research, or simpler yet, if it is possible for performance and drama to be used as tools by archaeologists to interpret and understand past societies.

Even if ‘performativity’ as a term has been used and exploited in different disciplines and in a variety of contexts within each discipline, in Theatre and Anthropology it generally introduces the idea that everyday life is an interaction of individuals who perform roles (Parker and Kosofsky Sedgwick 1995:2). As Turner writes the “basic stuff of social life is performance, the presentation of self in everyday life. Self is presented through the performance of roles, through performance that break roles and through declaring to a given public that one has undergone a transformation of state and status, been saved on demand elevated or released” (1988: 80). Projecting this to archaeological practice, as noted in the online space of Joukowsky Institute for Archaeology and the Ancient World at Brown University, where a course on Archaeology as Performance has been taught, “Archaeology has been and continues to be performed by archaeologists, who are themselves ‘turned’ into archaeologists by ‘performing archaeology’ – this is a mutually constitutive relationship. It



Figure 1: The Performance-Archaeology online space, which has been created by Efthimis Theou. E. Theou facilitated the Gavdos House performance and participated in the Koutroulou Magoula performance experiment (Courtesy of E. Theou)

is in these actions, or ‘performance(s)’ that archaeology actually exists...” (Joukowsky n.d.)

Therefore, and moving from performance to applied drama, organized/facilitated performative applications, such as modern dance in a ceremonial cave chamber, can be deployed in order to understand different contexts better; thus, applications of drama have been introduced in education, social studies, social care, psychology and linguistics. Our goal is to examine if drama can be applied to gain an alternative understanding of the archaeological context. We have chosen drama from the rest of the performative arts palette because with drama, participants develop intellectual, social, physical, emotional and moral domains and engage themselves with each other’s thoughts, feelings, bodies and actions (Kalogirou 2016). Mainly, and we will see how this is related to a performative archaeology approach later, drama a) challenges participants to make meaning of their world, and to experience, feel and interpret it; b) empowers participants to understand and influence their world through exploring roles, objects and situations; c) allows participants to explore, shape and symbolically present ideas and feelings and their consequences. Also, drama moves and challenges values, memory, cultures and identities (Kalogirou 2016).

2 The Third Paradigm

The arts, in general, are defined as a field which stimulate sensory and perceptual activity and develop mind and body (Ehrenspeck 1998). Performance in particular is a bodily practice that produces meaning. It is the presentation or

're-actualization' of symbolic systems through living bodies as well as lifeless mediating objects (Seitz 2016); in our case, the researcher and the research activity are the living bodies and the research data is the lifeless mediating object. When it comes to archaeological research, the data handled by the researcher is fragmented, and a portion of it is lost in time. Thus, it is unlikely for this original data to be put into the words of a report or a publication, even if they are often fully incorporated into the rational horizon of the researcher's understanding. As Hamilakis notes in the introduction of the *Archaeology of Senses*, a researcher's background might change the interpretation of the same data. For this reason, he proceeds to offer a detailed presentation of his background as an author (Hamilakis 2013). In the same vein as Hamilakis, Holly Moyes, in the introduction to *Sacred Darkness*, notes that the dichotomy between sacred and profane, which her work encapsulates, might be a modern perception that is reflected in the research outcomes (Moyes 2012). Ultimately, Hodder and other post-processualists acknowledge the incorporation of contemporary ideas in the interpretation of the past as an unpreventable effect (for a brief discussion see Hodder 2005). In our approach we would like to turn the tables and have people's active perceptions – cultivated through drama – to function complementary to the 'hard' data and not as an unpreventable research limitation.

The use of performance to understand a concept, a space or a meaning, might sound like a relatively new idea, a product of post-modern approaches that have been blossoming since the 70's. However, according to Pettit, Palaeolithic cave art and shamanism can be understood as a primitive performative way that Palaeolithic societies utilized to understand their world (Pettit 2016). From a contemporary perspective, in 2008 the online journal *Forum: Qualitative Social Research* (FQS) published a special issue on Performative Social Science research with more than forty contributions devoted to arts-based practice (see Seitz 2016 for a summary). There are also several other authors who explore the applications of the performative arts as a research tool (e.g. Borgdorff 2007; Seitz 2009, 2016; Troendle and Warmers 2011). Here we need to note Borgdorff and Seitz's own hesitation to incorporate artistic research into the recognised 'fields of Science and Technology' as they are presented in the 'Frascati Manual', even if both support the idea that artistic research is 'research indeed' that produces actual and tangible outcomes that can be complementary to other, established, empirical research (for detailed discussion see Borgdorff 2009; Seitz 2016: 304- 306).

The overall idea might seem controversial for an empirical researcher who aims to create data in order to answer set questions and to examine the validity of well-defined theories. Performative research has been described, however, as "the third research paradigm" – with quantitative and qualitative research being the other two – because it aims not to answer any existing questions, to test hypothesis or to document processes; but rather it aspires to be one with research practice and to generate new insights through 'being' research instead of 'doing research' (Seitz 2016).

3 Performative Research (PR) and the Process Drama (PD) approach

If everyday actions are performed, therefore research actions are performed. In other words, a researcher analysing an artefact or a space using traditional disciplinary approaches performs actions/roles, which might be contradictory or complementary to other roles that this individual may undertake in their everyday life. The facilitating role that this individual will undertake in a Performative Archaeology approach would complement the performance that they are already part of (see Fig. 2). The overall idea can be structured around a performative experiment that will use Process Drama tools in a pre-arranged specified timescale.

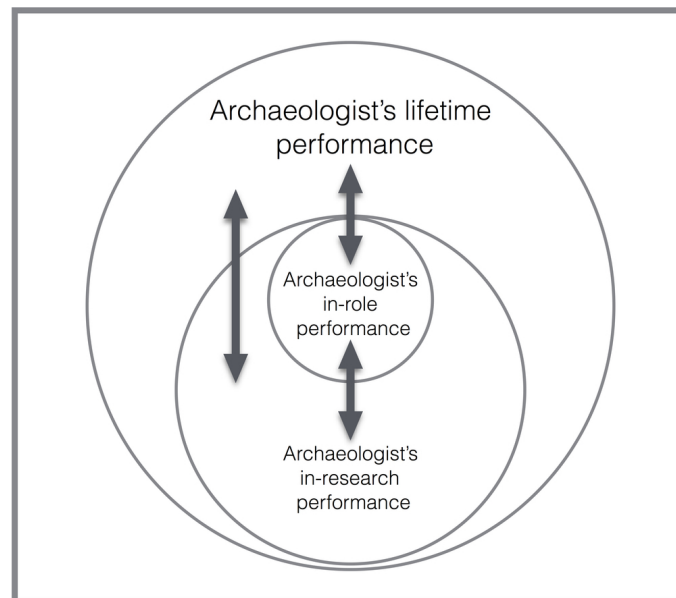


Figure 2: Venn diagram showing individual's work performance in the lifetime performances (based on Prof. Wolfgang Hallet's idea modified by the authors)

Research itself is a multidimensional process and it can be radically altered by any number of possible ethnic, religious, cultural or terminology boundaries that might arise among diverse colleagues, researchers or students (Ronen 2001). This can be tackled if research is approached and conducted through universal tools and mediums that cannot be easily misinterpreted, such as drama. In general, drama, according to Slade, is the 'Art of Living', it is "an art form in its own right which should be recognized, respected, nurtured and developed" (Bolton 1999: 9). Also, Day and Norman suggest, that drama is a suitable medium to cultivate cognitive skills and an adaptable tool (Day & Norman 1983: 29). Wagner also explained that "drama is a technique that can be employed to cope with new or unsettling experience" (Wagner 1976: 16). Drama also encapsulates broad creativity and imagination and as a result it becomes an effective tool for diverse, multicultural, multi-ethnic, multireligious classes with

different understandings of the target terms, such as *archaeology*, *past*, *history* and others, because it integrates, engages and encourages participation while it also offers the participants anonymity, playfulness and freedom (Kalogirou 2018). We propose Process Drama, from the different genres of drama, as the most suitable to be used as a medium for performative archaeology. We positively support, however, that other drama and performance applications could be also adopted. Process Drama allows and encourages the facilitator and the participants to work together, aiming to create an imaginary setting so as to explore a particular situation, solve an issue, deal with a theme (or series of related themes). Ultimately, Process drama (PD) is not intended for an audience but for the benefit of the participants themselves (Bowel and Heap 2013). Process drama is both social and individual. First, it requires the active participation of others, it involves negotiation and renegotiation of the interpreted meaning and, second, it is done for the benefit of the participants themselves and not for a separate audience (Bowell & Heap 2013). A few of the Process Drama tools that we incorporate into the Performative Archaeology approach, such as Hot-seating, Mantle of the Expert, Interview, Speaking Objects, Still Image (Tableau), are to an extent already in use in archaeological research. For example, the ‘Dogu-mime’ experiment is based on the use of the Still Image (tableau) tool in combination with mime and physical theatre techniques. Dogu are clay figurines from the Jomon period (ca.16000-2400 calBP), which exaggerate the human image. “The performance of ‘Dogu-mime’ is an attempt to visualize the ideas of the Jomon people, who made the Dogu figurines...” (Takahashi 2016:82). The performer is not only an archaeologist but also a mime (with the stage name Hakucho-kyodai), who has been performing this Dogu-mime on streets, stages, and museums in Japan, since 2010 (Takahashi 2016) (Fig. 3). However, other PD tools such as, Archaeologists in Role, Decision Alley, Data Improvisation, Forum Theatre, Role-On-The-Wall, have never been proposed or tried before in archaeological practice, even if archaeologists are, in a way, already using similar techniques for group collaboration and data interpretation (the listing of Drama tools is based on Baldwin and Hendy 1994).

As an example, Role-On-The-Wall (Bowel and Heap 2013) encourages participants to brainstorm on a given topic and write their ideas on a ‘wall’/paper. Afterwards participants can discuss these ideas or create physical performances based on the ‘scenario’ that has been ‘created’ by the team on the wall. Forum Theater (Boal 1995) can be used for problem-solving since it is created by a group that performs a topic which has been set by a Joker and builds the problematic around the topic. The Joker then asks the audience to propose a solution and to step up and perform the idea working collaboratively with the initial performing group.

All these techniques can be used individually or as complements to each other, in any possible format and alongside well-established empirical methods. However, we suggest that for better and more robust results, for getting the most out of the Performative Archaeology approach, these tools need to be used



Figure 3: K. Takahashi performs Dogu-mime at Theory Archaeology Group conference in Southampton 2016 (Courtesy of @SERFProject)

in a context of time-framed research workshops, where the participants will first build a drama group, then run the experimental exercises, deal with the set topic in a team/task-based activity, which will deliver the tangible outcomes; or in a more traditional way, the quantitative/qualitative data can also be used as research outcomes.

Authors have named the structured way of dealing with a research topic through drama applications, as the 3E method. 3E is an application for interpreting, exploring and re-constructing participants' own narratives about a target object or notion. Its principles are derived from Process Drama (PD) and Task Based Learning (TBL) (Kalogirou et al 2016).

Exposition: warm up activities for introducing the target, key words, and key definitions. For this stage icebreakers can be used along standard Drama games such as 'Two Lies and a Truth', 'Find Your Shield - Avoid Your Enemy', and 'Opinion lines' in order to introduce the topic, foster teamwork and create a co-working atmosphere.

Exploration: Drama, Music and Design activities to explore and experience the target. The standard Process Drama tools can be used here as the core activities of the workshop.

Exhibition: a team-based task within a context, with tangible deliverables to recycle the target ideas and acquire them. The Exhibition element can vary from a performance – as the Performance-Archaeology group supports – to a general research report which showcases and presents the performative archaeology outcomes. This is done through the application of creative writing and storytelling – as will be presented in this paper's case study.

As noted before, Performative Archaeology is not aiming to create a theatrical performance based on archaeological data, as is the case with most of the current experiments. Rather, it aims to use performance – and drama to

analyse, interpret and understand the data in the manner of a ‘Third Research Paradigm’. These activities can be adapted and applied to the research environment/archaeological context without requiring special equipment, though specific drama trained participants are required.

4 Towards an understanding of the past

As performance and drama are applied today for a better understanding of the self in different socially constructed spaces (Drama/Theatre in Education, Prisons, Hospitals) we are equally positive that drama can be adapted to the archaeological context, not only as a tool for communicating narratives about the past in educational contexts (Kalogirou et al 2016) but also as a complementary tool to construct those narratives. As we noted before, the overall idea is to embody research and, through constructed, drama-based activities instead of an interpretation of the empirical data, to proceed to an “embodied understanding of the information”. The main scope for a Performative Archaeology approach, from our perspective, is to modify the drama principles that have been presented before to a) challenge participants to make meaning of *past* worlds, experience, feel and interpret them; b) empower participants to understand and influence the *past* worlds through exploring roles, objects and situations; c) allow participants to explore, shape and present ideas and feelings and their consequences.

5 The Santorini experiment

In order to challenge these principles, we organized an experiment during the Cardiff University archaeology fieldwork season on Santorini island in Greece, in the summer of 2007. Konstantinos Trimmis (KPT) was leading a cave archaeology project, which aimed to explore, record, and archaeologically investigate the island’s natural caves, under the general project of Dr F. Mavridis and the Greek Ephorate of Speleology and Paleoanthropology that aims to record the archaeological caves of Cyclades island complex. Santorini is a volcanic island in the southern Aegean and is famous for its breath-taking views over its volcanic caldera and the Akrotiri prehistoric town that was buried under volcanic material in the middle of the 16th century BC (for more about Akrotiri see Doumas 1983).

The Santorini team in summer 2017 consisted of nine members; Konstantina Kalogirou (KK) took the initiative to organize a five day ‘Performative Archaeology’ workshop at the end of the fieldwork so as to evaluate if drama could help team members to ‘understand’ the collected data in a different (or even, better) way. The workshop was organized with two objectives, along with the assumptions that we presented earlier in this paper:

- Building teamwork and communication: to strengthen the team spirit between participants, allowing them to trust each other through process

drama creative activities and encouraging them to share their views, combine their opinions and get inspired from each other's perspectives.

- Understanding the archaeological evidence: to offer an alternative way of researching, interpreting, and correlating the data. Also, as we have students as participants, the workshop aimed to challenge and improve the participants' academic writing skills to help them deliver a better fieldwork report by exposing them to the beneficial effects of process drama and task-based learning on the subject of writing.

The 'Performative Archaeology' workshop took place over the last five days of the 21 in total that the fieldwork lasted. The reason why the drama workshop took place over the last five days was to allow participants to gain as much impetus, data, information and experience from the place and space, time, working conditions and fieldwork concept, as possible.



Figure 4: Performing Artefact on the floor in Santorini, summer 2017 (Courtesy of K. Kalogirou)

On Santorini the project was run in 5 parts/workshops. Each workshop lasted between 1h and 1h 45'. The first four workshops took place in a suitable vacant room at the Akrotiri excavation premises, while the last one took place in the surrounding area, so participants could re-engage with the external space in a different way. All the workshops had been video recorded for evaluation and training purposes. All the activities had been facilitated by KK, while KPT participated in the workshop in order to motivate, inspire and engage the participants (see also Table 1). The data that we aimed to explore through drama was the quantifications of the surface pottery in the target caves, the cave surveys, the standing structures that have been recorded inside the caves, along with photos, 3D photogrammetrical-produced imagery from features, oral history recordings, ethnographic data and literature review

information. There were some activities, mainly for the Exposition part, that were implemented without requiring any adaptation from a drama exercise to an archaeology research tool such as: Untangle, Mirror your Partner, Bomb and Shield. Some other activities for the Exploration part though, required an adaptation to an archaeological context; such as: Charades your archaeology (charades), Artefact on the wall (Roll On the Wall) (Fig. 4) or Indiana Jones' footsteps (Grandma's footsteps). There were also some activities, again for the Exploration part, that were designed exclusively for this project such as: 'Alphabetize my Archaeology', 'Archaeological Actions', 'Who? Where? What?'. As far as the final part of all the workshops is concerned, namely the Exhibition part, the participants had to discover key information through research and observation, brainstorming, begin paragraphs, draft and finally produce a love letter to a fellow archaeologist with whom they were separated by a great distance but deeply in love with and needed to share their own personal experience of spending time in a new archaeological field. The reason a written task was chosen as a deliverable is because we aimed to provide participants with a chance of writing practice that would include general information, data, personal experiences, subjective views and objective facts that altogether would be used to produce a romantic and fun concept, such as that of a love letter. In this way it was easier for the piece of work to be produced compared to a 'dry' field report, but at the same time it was an actual field report that could be easily re-written in formal/technical language.

In order to evaluate the participants' experience from the workshops and if a performative approach in archaeological research helps towards a better understanding of archaeological evidence – and to an extent a better understanding of the past – we distributed a survey/questionnaire. In the first question, if the content of the workshop was interesting, one of the five participants agreed strongly (5/5), three of them agreed (4/5) and one of them found it average (3/5). In the second question, if they enjoyed participating, two of them agreed strongly (5/5), two of them agreed (4/5) and one found it average (3/5). On the third question, four of them strongly agreed (5/5) that the workshop environment was comfortable and safe, while one of them agreed (4/5). On the fourth question, three of them strongly agreed (5/5) that they grew in their abilities to focus and work creatively within a group, one agreed (4/5) and one found it average (3/5). On the penultimate question, enquiring if the difficulty of the workshop was appropriate, two of the participants strongly agreed (5/5), two agreed (4/5) and one found it average (3/5). In the last question, if the workshop helped them to understand the available archaeological data, four strongly agreed (5/5) and one found it average (3/5). Based on the anecdotal feedback, one participant claimed that “one of the greatest strengths of the workshop was the new, interesting way to look at and interpret data”, while a second participant claimed that the workshops made it easier to “hear everyone else's opinions on certain matters”. A third claimed that drama offered them a relaxing and liberated way to process archaeological evidence. Finally, a fourth participant noted that the drama games and activities

Table 1: An outline of the Santorini workshops with a brief presentation of the drama exercises

Santorini Drama Workshop: 20 th July 2017 – 25 th July 2017	5 participants
Exposition: warm up, ice breaking, team building	
<ul style="list-style-type: none"> • Pass the palm: feel the team, listen beyond hearing • Mirror your peer: learn to lead, follow and respect (Fig. 5d) • Untangle: touch, play, look after each other (Fig. 5b) • Trust me with your fall: trust, support, believe, respect • Bomb and shield: trust, support, make fun • Invite me and you die: trust, invite, welcome, be quick • Hands of power: trust, respect, listen, lead and follow • Don't need to see: learn to use the rest of the senses beyond seeing, trust and look after each other • Count to 20: learn to wait, listen and feel the team • Be the artefact: pretend, learn, explore, think, improvise, understand the team • Indiana Jones' footsteps: all-time classic counting and waiting game • Find the leader: learn the team, identify patterns and preferences 	
Exploration: Experiential and Performative Exploration of Archaeological Evidence	
<ul style="list-style-type: none"> • Alphabetize my archaeology: name all the relevant archaeological words you encounter in the project • Archaeological actions: perform an archaeological action and let the team name it • 10" object: perform an object from the project and let the team name it • Share the truth about... being an archaeologist: perform personal views in an action • 2 truths and 1 lie about Santorini caves: share true and false information about the project and let the team find the odd one out • 1 word at a time: perform and build up a story inspired by the project using a single word per person • Improvisation: Who? Where? What?: participants in pairs are asked to perform the information given on a piece of paper, namely 3 key words (a person, a place and an action) and the rest of the team has to guess Who? Where? Doing what? (Fig. 5a and 5c) • Artefact on the wall: a participant performs with their body an artefact and the rest of the team shape it, in real dimensions, on a piece of A0 paper on the floor, where all the team writes down all the data and facts they know/can recognize. Collective and previous knowledge is activated (Fig. 4) • Pick and continue: Beginnings of sentences, relevant to the project, are written on a piece of paper. Participants are asked to continue the sentences in order to perform a coherent story as a team • Hot Seat: One participant is an important object/artefact/place related to the project and the rest of the team ask questions seeking to find out what the performer is. 	
Exhibition: Writing the project report in the form of a love letter to a fellow archaeologist	
<ul style="list-style-type: none"> • Phase A: plan the love letter, think of key words, brainstorm the main problem • Phase B: write in paragraphs, connect the facts with the love story • Phase C: write in the form of a love letter, enrich the story with incidents and characters • Phase D: Finish the love letter and share it with the group 	

they had been through offered them new and unexplored perspectives on how to interpret archaeological data and finds.



Figure 5: Snapshots from the Santorini workshops: a) and c) Who? Where? What?, b) Untangled, d) Mirror your peer

On the other hand, most of them considered as a weakness of the workshop the simplicity of some activities and they were also concerned that these activities might have been designed for a younger audience than themselves. In the final field, regarding any further thoughts they had, three out of the five participants thanked us for the unique experience they had and also expressed their further interest in combining drama and archaeology.

6 Can we apply drama as a tool to better understand archaeological evidence?

Even if the Santorini experiment on a performative method of exploring archaeological evidence is too small to offer definite answers, it was nevertheless a positive start. First, we realized that the idea of applying Process Drama as a methodological tool in archaeological practice is something that can offer tangible outcomes. Our sample was small, only five people from the same context, but one thing that stands out prominently in the participants' feedback is that drama workshops helped them to understand the archaeological evidence better. Students were able to engage with survey finds in many different ways, and exercises, like 'artefact on the wall' or 'two truths and a lie' allowed them to brainstorm collectively, exchange ideas, and come out with multiple interpretations. The 'Exploration' part, the core of our approach, was the exact part of the workshops where all these interpretations were cultivated. After the

introductory drama games students were more confident to share with their colleagues their perceptions and ideas on the material and to ‘play’ really with the recorded archaeological evidence. As an example, hand grinding stones that have been found in the caves were correlated with the possible caves’ functions – caves as animal pens and/or caves for possible prehistoric occupation – and more lively explanations about their present have been proposed. In other words, instead of the usual presentation of ‘two hand grinding stones have been recorded at the light zone area of Zoodochos Pigi 2 cave’, students could engage the stones’ presence in the light area with possible activities that taken place and they had the need of light – preparation of cereals into flour for example. Thus, drama seems to have worked complementary to the traditional archaeological methods and allowed the archaeologists to realize, experience and embody the roles that Santorini’s caves might have had in the island’s past.

Particularly discussing about ‘two truths and a lie’ exercise students were able to express their own truths and lies about the archaeology of Santorini caves. Archaeology is a discipline that ‘truth’ is very difficult – if not impossible – to be uncovered. This is due to the nature of the archaeological evidence which is usually fragmented and with parts lost in time. Having students (and more senior researchers) to express different interpretations through games like the aforementioned, allow them to think deeper and with the help of the group to come out with possible (true) or not very possible (lie) suggestions, always based on the available research data.

We are positive that there are unlimited different scenarios available that a trained drama facilitator-archaeologist can ‘mix and match’ in order to adapt the method to given research contexts and we are not willing this paper to become an exhaustive list of possibilities. As E. Theou suggests, the participation of artists in archaeological research and excavation, through an embodied and multi-sensorial experience can help in the creation of archaeological narrations. Moreover, aligned with our suggestions, artists, with their presence, will enrich the archaeological team, offering new insights into the material (Theou, *Performance- Archaeology* n.d.). As Seitz notes (2016:304) “the Performative turn in social research represents a fundamental movement away from a universal methodological culture and towards methodological pluralism”. This paper ultimately aimed to instigate a debate and to encourage archaeologists to experiment with applying Process Drama as a research tool in order to understand the past in a broader, embodied, way. In other words, as we are ‘performing’ with research, why can’t we equally be ‘researching’ with performance?

Acknowledgments — The authors would like to thank the Community Engagement Small Grant Scheme of Cardiff University that provided the financial support for the first parts of this research, along with the Hellenic State Scholarship Foundation and the Greek Archaeological Committee of the United Kingdom who supported the authors’ doctorate studies. Cardiff University Global Opportunities Fund and the Ghar Parau Foundation offered travel

support to Cardiff University students. Authors are also grateful to the Society for the Promotion of Studies on Prehistoric Thera, to the Akrotiri excavations, and to Prof. Christos Doumas, Dr Tania Devetzi, Argyris Mavromatis, and Lefteris Zorzos for their unconditional support and hospitality during the time spent in Santorini.

Bibliography

- Baldwin, Patrice & Hendy, Lesley (1994): *The Drama Book: An Active Approach to Learning*. London: Collins Educational
- Boal, Augusto (1995): *The Rainbow of Desire: The Boal Method of Theatre and Therapy*. New York: Routledge
- Bolton, Gavin (1999): *Acting in Classroom Drama: A Critical Analysis*. USA: Calendar Islands Publishers
- Borgdorff, Henk (2007): Den Modus den Wissenproduction in den kuenstlerischen Forschung. In: Gehm, Sabine; Husemann, Pirkko & von Wilcke, Katharina (eds): *Wissen in Bewegung. Perspektiven der künstlerischen und wissenschaftlichen Forschung im Tanz*. Bielefeld: transcript, 73-80
- Borgdorff, Henk (2009): Die Debatte ueber Forschung und Kunst. In: Rey, Anton & Schoebi, Stefan (eds.): *subTexte 03. Kuenstlerische Forschung – Positionen und Perspektive*. Zurich: Institute for Performing Arts and Film, 23-51
- Brennan, Ross (2008): Educational drama: A tool for promoting marketing learning? In: *International Journal of Management Education* 8/1, 1-9
- Bowel, Patrice & Heap, Brian (2013): *Planning Process Drama: Enriching Teaching and Learning*. Oxford and London: Routledge
- Cervera, Felipe (2017): Naming the Cosmos Death: On performance, astronomy and Katie Peterson's the Dying Stars letter. In: *Performance Research* 22/4, 28-34.
- Day, Christopher & Norman, John (1983): *Issues in educational drama*. London: The Falmer Press
- Doumas, Christos G. (1983): *Thera : Pompeii of the ancient Aegean. Excavations at Akrotiri, 1967-79*. London: Thames and Hudson, c1983.
- Ehrenspeck, Yvonne (1998): *Versprechungen des Aesthetischen – Die Entstehung eines modernen Bildungsprojekts*. Opladen: Leske und Budrich
- Hamilakis, Yannis (2013): *Archaeology and the Senses. Human Experience, Memory, and Affect*. Cambridge: Cambridge University Press
- Hodder, Ian (2005): Post-processual and interpretive archaeology. In: Colin, Renfrew & Bahn, Paul (eds): *Archaeology: The Key Concepts*. London: Routledge, 207-211.
- Kalogirou, Konstantina (2016): Step into Drama and Teach English affordably. A Case Study from Greece. In: [Scenario X/1, 16-29](#).

- Kalogirou, Konstantina; Sarwar, Sian & Trimmis, Prokopios Konstantinos (2016): "Let's meet the Red Lady of the Paviland": Delivering the Prehistoric Narratives in Museum Education. In: *Drama Magazine* 22/2, 9-15
- Kalogirou, Konstantina; Beauchamp, Gary & Whyte, Shona (2017): Vocabulary Acquisition via Drama: Welsh as a second language in the primary school setting. In: *The Language Learning Journal*, 1753-2167
- Kalogirou, Konstantina (2018): Vocabulary Acquisition via Drama. Ph.D. Aristotle University of Thessaloniki
- Lewis, William & Tulk, Niki (2016): Editorial: Why Performance as Research? In: *PARtake: The Journal of Performance as Research*. 1/1, 1-7
- Moyes, Holley (ed.) (2012): *Sacred Darkness: A Global Perspective on the Ritual Use of Caves*. Boulder: University Press of Colorado
- Parker, Andrew & Kosofsky Sedgwick, Eve (1995): *Performativity and Performance*. New York and London: Routledge
- Pearson, Mike & Shanks, Michael (2001): *Theatre/Archaeology: Disciplinary Dialogues*. New York: Routledge
- Peggy, Phelan (1993): *Unmarked: The Politics of Performance*. New York and London: Routledge
- Pettitt, Paul (2016): Darkness visible. Shadows, art, and the ritual experience of caves in Upper Palaeolithic Europe, In: Dowd, Marion & Hensey, Robert (eds.): *The Archaeology of Darkness*. Oxford: Oxbow books
- Ronen, Dov (2001): Managing cultural, ethnic and religious diversities on local state and international levels in Central Europe: the case of Slovakia. Management of Social Transformation: Discussion Paper 50. UNESCO. Paris: France
- Schechner, Richard (1985): *Between Theatre and Anthropology*. Philadelphia. Pennsylvania University Press
- Seitz, Hanne (2009): Temporaere Komplizenschaften. Künstlerische Intervention im sozialen Raum. In: Wolf, Maria; Rathmayr, Bernhard & Peskoller, Helga (eds.): *Konglomerationen. Produktion von Sicherheiten im Alltag*. Bielefeld: transcript
- Seitz, Hanne (2016): Performative Research. In: Even, Susanne & Schewe, Manfred (eds.): *Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri-Verlag
- Skeates, Robin (2015): Imagining the sensual cultures of prehistoric Malta. In: Gheorghiu, Dragos & Bouissac, Paul (eds.): *How Do We Imagine the Past? On Metaphorical Thought, Experientiality and Imagination in Archaeology*. Cambridge Scholars Publishing, 111-120
- Somers, John (1996): The nature of learning in drama in education: In: Somers, John (ed.): *Drama and theatre in education: contemporary research*. Canada: Campus Press
- Takahasi, Ken (2016): Dogu-mime. In: Rogers, Kate; Valdez-Tullett, Joana; Mataix-Ferrándiz, Emilia; Chittock, Helen; Cox, Grant & Gandolfi, Eleonora

- (eds.): Sightations exhibition booklet. Southampton University: Theory Archaeology Group
- Tringham, Ruth (1991): Households with faces: the Challenge of gender in prehistoric architectural remains. In: Gero, Joan & Conkey, Margaret (eds.): *Engendering Archaeology: Women and Prehistory*. Oxford: Blackwell
- Troendle, Martin & Warmers, Julia (eds.) (2011): *Kunstforschung als ästhetische Wissenschaft. Beiträge zur transdisziplinären Hybridisierung von Wissenschaft und Kunst*. Bielefeld: transcript
- Turner, Victor (1988): *The Anthropology of Performance*. New York: PAJ Publications
- Wagner, Betty Jane (1976): *Dorothy Heathcote – Drama as a Learning Medium*. Washington, DC: National Education Association

Short Film – 6th Scenario Forum Symposium

A short film documenting the 6th SCENARIO FORUM SYMPOSIUM 2018 (University of Hanover, 21-22 September 2018)

Marwen Heni



This clip will evoke and inspire: for those who were at the symposium (University of Hanover, September 21-22, 2018), it will no doubt bring back the memories, the connections, the 'AHA-moments'. For those who could not make it, it is a great opportunity to catch up on key issues of the symposium.

The film can be viewed on YouTube at: <https://youtu.be/GV1XcfVM2rE>.

Empfehlungen zur Förderung einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur an Hochschulen

Bärbel Jogschies, Manfred Schewe, Anke Stöver-Blahak

The twenty-first century is the century of the performative.

Claire Colebrook (2018)

Eine performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur kann überall dort entstehen, wo die Fachwissenschaft bzw. Fachdidaktik in einen konstruktiven Dialog mit den performativen Künsten eintritt.

Die Herausforderungen des 21. Jahrhunderts (vgl. die *Sustainable Development Goals* der UN)¹ erfordern kreative Lösungen. Kreativität wird aber bislang an Hochschulen nicht ausreichend gefördert, **eine künstlerisch orientierte Neuausrichtung in Lehre und Forschung ist dringend erforderlich**. Bereits auf den UNESCO-Weltkongressen Lissabon 2006 und Seoul 2010² wurde dazu aufgerufen, die Rolle der Künste in der Bildung zu stärken. Allerdings hält sich die Umsetzung dieser Empfehlungen bisher sehr in Grenzen.

Kognitionswissenschaftliche Studien belegen die tiefere und langfristige Verankerung von Inhalten durch die Verwendung performativer Lehr- und Lernformen³. Sie führen zu besseren und kreativeren Studienergebnissen, die Studierenden identifizieren sich stärker mit ihrem Studium, das allgemeine Engagement innerhalb der Hochschulen steigt, die Abbruchquoten sinken, die universitäre Ausbildung gewinnt an Komplexität und Praxisnähe und die Absolventen und Absolventinnen haben bessere Vermittlungschancen.

Auf dem [6.ScenarioForumSymposium](#) am 21. und 22. September 2018 in Hannover unter dem Titel *Universitäten auf dem Wege zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur?* verständigten sich die teilnehmenden Hochschullehrenden darüber, was unter einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur zu verstehen ist:⁴

- Lehrende lassen sich von den performativen Künsten inspirieren, insbesondere von der integrativen Kunstform Theater.⁵

¹ United Nations Sustainable Development Goals. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/>.

² UNESCO Roadmap for Arts Education, 2006 – http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf und UNESCO Second World Conference on Arts Education, 2010 – <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/>.

³ Vgl. Arndt & Sambanis (2017).

⁴ Siehe in diesem Kontext auch Even & Schewe (2016).

⁵ Zeitgenössischen Theatermachern geht es oft um das kreative Zusammenspiel von Ele-

- Der Begriff performativ betont das Aus- und Aufführen von Handlungen in pädagogischen Kontexten, insbesondere das vom Theater inspirierte kreative Handeln. Er verweist auf die FORMative, d.h. persönlichkeitsbildende bzw. auch transFORMative, d.h. potentiell verhaltens- und einstellungsverändernden Dimension von Lehren und Lernen.
- Besondere Aufmerksamkeit gilt der offenen bzw. spezifischen FORM, in der gelehrt und gelernt wird.⁶ Lehrende schöpfen aus dem reichen Formenrepertoire der Künste, um Unterricht sinnlich zu *gestalten*.
- Lehrende und Studierende teilen sich nicht nur sprachlich mit, sondern nutzen auch zusätzliche Ausdrucksmittel, sind also mit ‚Kopf, Herz, Hand und Fuß‘ am kreativen Unterrichtsprozess beteiligt. Die Aufmerksamkeit richtet sich nicht mehr ausschließlich auf Resultate, sondern verstärkt auf die konkreten Lehr- und Lernhandlungen, aus denen Unterrichtsinhalte erst entstehen.
- Perspektiv- und Rollenwechsel und damit die Befähigung zur Empathie haben einen zentralen Stellenwert.
- Angestrebt werden demokratische, partizipative Lernprozesse. Die Lehrperson ist Begleiter*in von Lernprozessen, in denen Studierende autonome Mitgestalter und Mitgestalterinnen sind und auch Verantwortung übernehmen.
- Kompetenz wird erst durch Anwendung in der Praxis vollständig erworben. Das Handeln in Praxiskontexten kann mit performativen Lehr- und Lernansätzen simuliert werden.
- Erkenntnis braucht ihren Raum, d.h. eine inspirierende Lernumgebung, in der sich Lehrende und Studierende frei bewegen können.
- Tiefes, nachhaltiges Lernen erfordert Zeit, d.h. eine adäquate Taktung von Themen und Projekten in Blöcken.
- Fehler werden als Lern- und Erfahrungschancen begriffen. Das erfordert ein Umdenken im Bereich Leistungsbewertung, es geht nicht mehr um das übliche ‚Sanktionieren von Fehlleistungen‘.
- Die ganze Welt ist Bühne. Die kritische Auseinandersetzung mit den medialen Aspekten unserer Inszenierungsgesellschaften (z.B. mit Formen der Selbstdarstellung auf politischen Bühnen und der Selbstinszenierung in sozialen Medien) gehört zur ‚performativen Alphabetisierung‘. Insofern fördert eine performative Lehr-, Lern- und Forschungskultur die demokratische (interkulturelle/transnationale) Partizipationsfähigkeit.

menten aus verschiedenen Künsten, z.B. Performance Art, Musik, Bildende Kunst, Film, Tanz, Literatur.

⁶ Vgl. Schewe & Woodhouse (2018).

Die Teilnehmenden des 6. Scenario Forum-Symposium in Hannover verabschieden folgende Empfehlungen: —

1. Die Hochschuldidaktik sollte sich an den UNESCO-Empfehlungen für ‚Arts Education‘ orientieren.⁷
2. Seit den 1990er Jahren ist (vor allem in den Sozial- und Kulturwissenschaften) von einer performativen Wende die Rede.⁸ An der von Linguistik, Gender Studies und Theatre & Performance Art angestoßenen und stark beeinflussten Theoriediskussion sollten sich weitere Disziplinen beteiligen.
3. Hochschullehrende sollten anstreben, mit Kunstschaffenden zu kooperieren, um künstlerischen Input in Lehrveranstaltungen zu integrieren bzw. gemeinsam mit den Kunstschaffenden auch öffentlichkeitswirksame performative Projekte zu planen.
4. Für die Lehrerausbildung und -fortbildung sollten überzeugende performative Konzepte und Trainingsprogramme entwickelt werden, damit in allen Bildungseinrichtungen eine performative Lehr- und Lernkultur entstehen kann.⁹
5. In den verschiedenen akademischen Disziplinen sollte erkundet werden, inwiefern von den performativen Künsten bereits innovative Impulse ausgegangen sind und daher von performativer Lehr- und Lernpraxis bereits die Rede sein kann. Bemühungen um einen Brückenbau zwischen Fachwissenschaft/-didaktik und den performativen Künsten sollten möglichst verstärkt werden und an den Hochschulen Wertschätzung und Anerkennung erfahren.
6. In verschiedenen universitären Disziplinen sollte zu performativer Forschung ermutigt werden.¹⁰ Aus performativer Forschungsperspektive wäre zu prüfen, inwieweit die disziplinspezifische Praxis selbst als Forschung anerkannt werden kann und Forschungsergebnisse sich auch in nicht-diskursiver Weise präsentieren lassen.

Diese Empfehlungen sollen dazu anregen, an bzw. auch zwischen Hochschulen Netzwerke zu gründen, durch die in Zukunft das performative Lehren, Lernen und Forschen gezielt gefördert wird.¹¹ Es sollte möglichst an relevante Fach-/Berufsverbände, Zeitschriften sowie auch an Kolleginnen und Kollegen in außeruniversitären Bildungseinrichtungen weitergeleitet werden.

⁷ UNESCO Roadmap for Arts Education, 2006 – http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf.

⁸ Vgl. Bachmann-Medick (2014).

⁹ Siehe z.B. die gründliche Bestandsaufnahme von Fleiner (2016).

¹⁰ Zum Verständnis von performativer Forschung siehe z.B. Hasemann (2006).

¹¹ Erinnerung sei in diesem Zusammenhang an das große hochschuldidaktische Engagement von (inzwischen zumeist pensionierten) Kolleginnen und Kollegen in dem bis etwa 2008 aktiven Netzwerk ‚Theater in der Lehre‘.



Anmerkungen: Detailliertere Informationen zum *Programm* des Symposiums finden sich hier: <https://www.fsz.uni-hannover.de/scenarioforumsymposium.html> [letzter Zugriff 30.09.2018]

Wir danken allen, die durch Vorträge, Präsentationen, Workshops, Diskussionen und sonstigen Input am Symposium bzw. der Nachbereitung des Symposiums mitgewirkt haben.

Bibliografie

- Arndt, Petra A. & Sambanis, Michaela (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr
- Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt
- Colebrook, Claire (2018): Foreword. In: Byron, Experience (Hrsg.): *Performing Interdisciplinarity. Working across disciplinary boundaries through an active aesthetic*. London/New York: Routledge, X
- Even, Susanne & Schewe, Manfred (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri
- Fleiner, Micha (2016): *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin: Schibri
- Haseman, Brad (2006): A Manifesto for Performative Research. In: *Media International Australia incorporating Culture and Policy* 118, 98-106. https://eprints.qut.edu.au/3999/1/399_1.pdf [letzter Zugriff 30.09.2018]
- Schewe, Manfred & Woodhouse, Fionn (2018): Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as 'Formmeister' (Form Master). In: *Scenario* XII/1, 53-69
- UNESCO Roadmap for Arts Education, 2006 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf [letzter Zugriff 30.09.2018]

UNESCO Second World Conference on Arts Education, 2010

<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/> [letzter Zugriff 01.10.2018].

United Nations Sustainable Development Goals

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [letzter Zugriff 20.10.2018]

Recommendations for Promoting a Performative Teaching, Learning, and Research Culture in Higher Education

Bärbel Jogschies, Manfred Schewe, Anke Stöver-Blahak

*The twenty-first century is the century of the performative.*¹ Claire Colebrook (2018)

A performative teaching, learning, and research culture can emerge wherever an academic discipline enters into a constructive dialogue with the performing arts.

Many challenges of the 21st century (see the Sustainable Development Goals of the UN)² require creative solutions. Creativity is, however, not yet sufficiently promoted at universities, thus an artistic reorientation in teaching and research is imperative. As early as 2006, at the UNESCO World Congress in Lisbon and again in Seoul in 2010³, there were calls to strengthen the role of the arts in education. Implementation of these recommendations has, however, been very limited thus far.

Studies in cognitive science show that performative teaching and learning cultivates a deeper understanding of content and improved long-term retention of knowledge.⁴ In fact, it has been shown that the use of performative teaching and learning approaches leads to more creative, better learning outcomes; students relate more strongly to their studies and drop-out rates decrease. In addition, overall willingness to learn within the university context has been documented, as well as increased complexity and closer connection to practice in higher education, thus affording graduates better job placement opportunities.

At the [6th Scenario Forum Symposium](#) in Hanover, Germany, September 21-22, 2018, the participants reflected on the theme: “Universities on the

¹ Claire Colebrook (2018): Foreword. In: Bryon, Experience (Hrsg.): *Performing Interdisciplinarity. Working across disciplinary boundaries through an active aesthetic*. London/New York: Routledge, X.

² UNITED NATIONS – Sustainable Development Goals
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [last accessed 20.10.2018].

³ UNESCO Roadmap for Arts Education 2006 –http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf [last accessed 30.09.2018]. UNESCO – Second World Conference on Arts Education, 2010 – <http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/> [last accessed 01.10.2018].

⁴ See Arndt & Sambanis (2017).

way to a performative teaching, learning, and research culture?"⁵ Participating university educators and researchers described what constitutes a performative teaching, learning, and research culture as follows:⁶

- **Educators allow themselves to be inspired by the performative arts**, especially through theatre as a particularly integrative art form which promotes collaboration and synergies of abilities/intelligences.⁷
- The term “performative” emphasizes the implementation and execution/performance of actions in educational contexts, in particular the **creative “doing” inspired by theatre**. “Performative” contains both a reference to the **FORMative**, i.e. potential for personal development, as well as to the **transFORMative**, i.e. the potentially behavioural and attitude-changing dimension of teaching and learning.
- Particular attention should be paid to the open or specific **FORM**, in which teaching and learning takes place.⁸ **Educators draw on the rich repertoire of sensory forms available through the arts.**
- Educators and students alike do not only communicate orally, but also use additional means of expression, so that they are involved in the creative teaching and learning process **with their "head, heart, hands and feet"**. The focus is no longer exclusively on results, but increasingly on the concrete teaching and learning activities from which lesson content is created.
- The ability to **experience empathy through a change of role and perspective**, for example by being in someone else’s shoes in role, is of central importance.
- The educator initiates and supports **democratic and participative learning processes** and becomes a facilitator of learning processes, in which students take on responsibility as autonomous co-designers and co-creators.
- Competency is only fully acquired through practical application, i.e. experience. **Performative approaches can be used to simulate authentic contexts.**
- **Knowledge acquisition requires space**, i.e. an inspiring learning environment in which educators and students can freely move.

⁵ Original title: Universitäten auf dem Wege zu einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur?

⁶ See also Even & Schewe (2016).

⁷ Contemporary theater makers often examine the creative interplay of elements from various arts (e.g. Performance Art, Music, Visual Arts, Film, Dance, Literature).

⁸ See Schewe & Woodhouse (2018).

- **Sustainable learning requires time**, i.e. an adequate pacing and distribution of topics and projects.
- **Mistakes are seen as learning opportunities**. This requires rethinking the definition of assessment, as it would then no longer focus on penalising mistakes.
- **The whole world is a stage**. A critical examination of the role of, and individual interaction with, (social) media in our performative societies (such as forms of self-portrayal on political stages and social media platforms) needs to be an integral part of 'performative literacy'. In this respect, a performative teaching, learning, and research culture aspires to democratic (intercultural / transnational) participation.

The participants of the 6th Scenario Forum Symposium in Hanover agreed on the following recommendations:

1. Teaching and learning in the context of higher education should follow the UNESCO recommendations for arts education.⁹
2. Discussions of a performative turn have been ongoing since the 1990s, especially in the social and cultural sciences.¹⁰ All disciplines are strongly encouraged to join the discussion of theory and practice that was initiated and strongly influenced by Linguistics, Gender Studies, and Theatre & Performance Art.
3. University educators should strive to cooperate with artists in order to integrate artistic perspectives into the curriculum, as well as to plan joint performative public projects.
4. Convincing performative concepts, grounded in theory and practice, should be developed for teacher education and training, so that a 'performative teaching and learning culture' can emerge in all educational institutions.¹¹
5. The extent to which innovative impulses from the performing arts have already permeated the various academic disciplines should be investigated, in order to determine to what extent performative teaching and learning practices are relevant to them. Efforts to bridge the gap between academic discipline-specific methodologies and the performing arts should be made, in order to increase respect and recognition of the performative in the higher educational contexts.

⁹ UNESCO Roadmap for Arts Education – http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf [last accessed 30.09.2018].

¹⁰ See Bachmann-Medick (2014).

¹¹ See the thorough inventory by Fleiner (2016).

6. 'Performative research' should be encouraged in various university disciplines.¹² From a performative research perspective, the extent to which discipline-specific practice can be recognized as research should be examined. Furthermore, the extent to which research results can be presented in a non-discursive way should be studied.

This paper intends to encourage the creation of networks within or between universities, which will specifically promote performative teaching, learning, and research.¹³ It should, if possible, be forwarded to relevant professional associations and journals, as well as to colleagues in educational contexts outside of universities.

Translated from German by Eva Göksel



Remarks: Detailed information about the *Programme* of the 6th Scenario Forum Symposium can be found here: <https://www.fsz.uni-hannover.de/scenarioforumsymposium.html> [last accessed 30.09.2018].

We thank all those who have enriched the Symposium through lectures, presentations, workshops, discussions, as well as through any other contributions.

Bibliography

- Arndt, Petra A. & Sambanis, Michaela (2017): *Didaktik und Neurowissenschaften – Dialog zwischen Wissenschaft und Praxis*. Tübingen: Narr
- Bachmann-Medick, Doris (2014): *Cultural Turns: Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek: Rowohlt
- Colebrook, Claire (2018): Foreword. In: Byron, Experience (Hrsg.): *Performing Interdisciplinarity. Working across disciplinary boundaries through an active aesthetic*. London/New York: Routledge, X

¹² For an overview of performative research see Haseman (2006).

¹³ We remember the contributions of many (now mostly retired) colleagues who were actively engaged in the university network “theatre in teaching” (active until about 2008).

- Even, Susanne & Schewe, Manfred (2016): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri
- Fleiner, Micha (2016): *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin: Schibri
- Haseman, Brad (2006): A Manifesto for Performative Research. In: *Media International Australia incorporating Culture and Policy* 118, 98-106.
https://eprints.qut.edu.au/3999/1/399_1.pdf [letzter Zugriff 30.09.2018]
- Schewe, Manfred & Woodhouse, Fionn (2018): Performative Foreign Language Didactics in Progress: About Still Images and the Teacher as ‘Formmeister’ (Form Master). In: *Scenario* XII/1, 53-69
- UNESCO Roadmap for Arts Education, 2006 http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Art_Ed_RoadMa_en.pdf [letzter Zugriff 30.09.2018]
- UNESCO Second World Conference on Arts Education, 2010
<http://www.unesco.org/new/en/culture/themes/creativity/arts-education/world-conferences/2010-seoul/> [letzter Zugriff 01.10.2018].
- United Nations Sustainable Development Goals
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/sustainable-development-goals/> [letzter Zugriff 20.10.2018]

Tagungsbericht

6. SCENARIO Forum Symposium Report

Eva Göksel & Stefanie Giebert

The symposium entitled 'Are Universities on the way towards a performative teaching, learning and research culture?' centred on the following questions: What exactly do we understand by a performative teaching and learning culture? Wherein exactly lies the benefit of applying performative approaches? How can we make university administrators and lecturers more aware of the immense innovative potential of going performative in higher level education?¹

**This dialogue represents a subjective impression of the SCENARIO Forum Symposium as expressed by two fictional characters. It is best enjoyed when read aloud and taken with a grain of salt.*

Emily is typing.

E: (reading aloud) Okay. On September 21 and 22nd the 6th SCENARIO Forum Symposium took place in Hanover. It was organised by the Fachsprachenzentrum of Hannover University and the Staatstheater Hannover in conjunction with SCENARIO.

(Sabine enters, listening to Emily. She is obviously not very pleased by what she hears.)

E: The title of the conference was...

S: What are you doing?! I thought you were writing a report about a conference on performative teaching and learning.

E: Yes, that is in fact what I am doing.

S: You need to liven it up a bit!

E: What do you mean?

S: You should make it a performance!

E: As in... ?

S: Okay, I'll dictate, you write.

E: Fine.

S: Act I – Scene I. Hanover. – A paved courtyard in front of an historical building in the old town. DANIEL – in capitals, please – in front of the building. ENTER SABINE. That should be in italics, it's a stage direction.

E: Okay...

S: Okay, let's continue. DANIEL: Hey! Over here! It's Sabine, isn't it? SABINE: Hi! Nice to see you again!

E: Oh, no, we're not falling into the old 'let's write like Shakespeare' cliché. By the way, if we were, he should have said: "Who's there?" and you should have replied: "Nay, answer me!"

¹ <https://www.ucc.ie/en/scenario/news/>

- S: Okay, fine. How about: It was a grey and drizzly day. . .
- E: (groans) Not that overused line again. I thought you wanted to be creative.
- S: I just wanted to let the readers share what we saw, and heard, and tasted. . .
You tell me what we should write then.
- E: How about starting at the beginning.
- S: But what was the beginning? When does the theatre start?
- E: Wait! You're getting ahead of yourself. Why don't we start with the chairs?
- S: Ah yes, we began by sitting in the audience and. . .
- E: Actually, I meant Fionn Woodhouse's comment about creating a performative university – one without chairs! Or, at least a university with mobile chairs.
- S: Ah. I see. Yes, I'd certainly appreciate that in my classroom. But how could such an idea be implemented? Who would pay for it?
- E: We'll leave that to the experts. We should start by reporting on the series of short talks that took place on the first afternoon.
- S: Ah yes, the Sonnenstrahlen. They were quite enlightening.
- E: Pun intended, I hope.
- S: Ha ha. So, when does the theatre begin?
- E: Yes, let's talk about that now. That was what Niklas Hald was pondering during his talk. In his PhD, Niklas asks what it means to be an actor. He began his talk with a personal anecdote about his days touring a one-man show for children. After a rather hectic start at the venue, he began the show. A short time later, he heard a child's voice in the audience asking: "Mommy, when does the theatre start?"
- S: Yes, that certainly made him think. And it made me think about my performance as a teacher. I mean, when does my "show" start? Is it when I enter the classroom? Is it while I am setting up? For me, it starts when I greet my students. Before that, I guess I pretend that I'm behind an invisible curtain. I feel that gives all of us a chance to settle in before the lesson begins.
- E: For Niklas, however, the show starts the night before, while he gets into character.
- S: My show also sometimes starts the night before. I sometimes wake up in a panic in the middle of the night wondering if I've really prepared all my lessons or printed all my materials.
- E: Don't be so melodramatic.
- S: But it's true. The question of when the show begins is highly relevant for teachers. And when does it end? I mean, when do I stop being a teacher?
- E: That's easy. Never.
- S: I'm quite serious. After all, the actor doesn't have to be Hamlet 24 hours a day. Even as a teacher I need some time off, I do have other roles in my life.
- E: Well, I think you'll be interested to know that many children are quite surprised to find out that teachers exist outside of school.
- S: Really?
- E: Yes indeed. A wonderful fictional example can be found in Roald Dahl's *Matilda*. Upon getting to know her teacher better, young Matilda realises that

she “had never once stopped to think about where Miss Honey might be living. She had always regarded her purely as a teacher, a person who turned up out of nowhere and taught at school and then went away again.”²

S: Okay, now you’re getting off track. Let’s move on to Ulrike Jäger’s talk. What struck me was her revelation about the power of teacher performance in a university setting. She realised that if she delivered a really good computer science lecture, her students tended to lean back to enjoy the show. Optimising her performance seemed to lead to suboptimal student engagement. Once she realised this, she began to raise the stakes for her learners by engaging them in project based learning.

E: Well, that’s pretty risky, after all if we encourage the students to start making their own decisions, who knows what the outcome and consequences will be.

S: Indeed. Ulrike also pointed that out. I actually feel that it’s a lot like improv theatre, because you never quite know what will happen next. However, just as improv has rules, so does project-based learning. Ulrike used the metaphor of guard rails to describe her model of structure and feedback.

E: I suppose it’s like Vygotsky’s zone of proximal development; if the challenge of the work is pitched at the right level, just a bit beyond the learners’ current ability, then they will be interested in growing their knowledge.

S: (sings) Growing. Yeah. Knowing. Yeah.

E: What are you doing now?

S: I’m just warming up; the next talk was all about slam poetry! Don’t you remember? Nils Bernstein shared his experience of teaching German as a foreign language to university students. He asked them to translate an academic article into rhymes. I’d love to read more articles like that.

E: I’ll bet you would. Look at what you are doing to this conference report.

S: Well, I think it will be more memorable than your dry and boring attempt would have been. However, what we are missing is the performative element of sound. This report would be a much better performance if we were to read it aloud. Then we could work on our articulation and the projection of our voices. The experience would also encourage us to think about our breathing and posture. Nils felt strongly that all of these skills could be polished in his slam poetry class in addition to vocabulary and grammar.

E: I see. Well then, which talk came next? Ah yes, Eva Göksel shared her experience of helping to build a Drama in Education movement at her university of teacher education in Switzerland. Drama is being pioneered in various courses in a range of departments including foreign language teaching. Drama in Education is not part of teacher training in Switzerland and–

S: Ah, ravioli!

E: Are you getting hungry?

S: A bit. But actually I was referring to Eva’s example. (starts rapping)

She talked of a student teacher / trained in DiE / who taught a grade three class / the wonderful storee / of Armand, doing boring chores / in the ravioli

² Dahl 1988: 176.

factory!

E. (groans) Stop it, please. The children used mime and not rap in that example.

S: I know. And I also know that in the next talk Kurt Schneider talked about agile software development. He shared his experience teaching a university computer science course in which students develop products for real customers.

(E. is looking at her mobile phone.)

S: Hello, are you listening to me? What are you looking at?

E: Hmm? Oh, I'm just checking out the app Kurt's students recently developed: "Theater-O-Mat". It helps you pick out the right play to watch. For example if you are in the mood for "bloody and brutal, opulent, with live music" then you should go watch Macbeth at the Staatstheater Hannover.

S: Now look at who is getting off track.

E: All right, all right. (puts phone away) In the next talk, Edith Karimi shared her thoughts on mimesis.

S: Yeah, she had some interesting ideas about it, arguing that imitation has its place next to creativity, as it is an important part of the aesthetic process. It's great to see a concept like this revisited and refreshed.

E: (yawning and stretching)

S: Okay, what are you up to now? Do you need a break?

E: That's exactly what Fionn Woodhouse and Róisín O'Gorman offered us in their contribution "Articulating the Bones".

S: And what did your bones tell you?

E: They told me that I shouldn't forget their existence just because of all the exciting stuff my brain was given to process since the start of the conference.

S: Mine were of the same opinion. Finally, something we agree on. After all, we're not brains in a tank.

E: You and your metaphors... After that, the final talk of the evening was held by Claudia Müller. One of the ideas she shared has really stuck with me: She presented us with a wonderful image of graffiti on an old stone wall. She called the graffiti a "Befundstörung".

S: Why? What does it mean?

E: Well, as I understand it, someone had disturbed an object of historical interest. The wall, apparently, has a long history, as it had been created as part of an ancient defence system and it even includes pieces of Roman tombstones. The graffiti was encroaching on the wall's story.

S: Or adding another layer to it.

E: Precisely. Now you're getting it.

S: Okay, I'm getting really hungry now, let's take a break before we discuss the second day of the conference.

E: Alright, but we should just mention that we went to see a play in German at the Staatstheater on the first evening: "Acts of Goodness" gave us all food for thought.

S: Indeed, I felt that the choice of play was very fitting, in more ways than one. After all, don't we, as Drama in Education practitioners, also have the best

of intentions, like the characters in the play? But perhaps what we do is not always helpful for or appreciated by our learners?

E: Hmm, you're getting self-critical. Interesting. Let's discuss that over lunch.
(Half an hour later)

E: (still chewing) I would never have thought it, but doing this report is actually fun. I feel like a lighting technician – highlighting different moments of the event and sharing our thoughts about them. So, here we go, day two of the conference.

S: (whistles and claps)

E: Was the break too short for you?

S: Oh, I was just spelling the word “performative”.

E: Ah, you mean like we did with Manfred Schewe at the beginning of his talk “Der Traum vom leeren Raum – Perspektiven einer Performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur”. Yes that was a very eventful talk, wasn't it?

S: It certainly was, from Goethe's Faust to Peter Brook, to the anatomical theatre, we were invited to think about the spaces in which we perform.

E: Schiller and Shakespeare also put in an appearance...

S: And don't forget the dragon!

E: Don't confuse the readers, there was no mention of Tolkien or Game of Thrones.

S: I'm talking about Manfred's experiment with the story of the green dragon, which he used to elicit students' responses to something unknown and unexpected entering their world.

E: Yes, he did the experiment with us too: We were asked to write about our reaction if a green dragon were unexpectedly to knock at our door. Both the students' and our own reactions were quite surprising for many of us.

S: What surprised me most, however, was a member of the audience getting up in the middle of Manfred's talk to move a vase of flowers around the room.

E: Yes, that was an unexpected performative element. Manfred had randomly assigned someone a joker card, so even he did not know what exactly would happen, or when. In fact, I felt a bit like that regarding the second talk.

S: What do you mean?

E: I was looking forward to Michaela Sambanis and Maik Walter's lecture performance, mainly because I didn't know what to expect.

S: I really enjoyed how group work was integrated into the talk in order to reinforce the concepts presented.

E: Yes, the talk's title was very fitting: “Und Action! Vom Hirn ins Herz bis in die Füße”. It focused on how the brain learns better with movement. The group work, led by Maik, invited us to use movement to revisit the talk's key concepts.

S: Yes, I still remember many of the tableaux presented, there was one representing Praxisschock, one for the language lab and-

E: (sings) Es geht um das Gedächtnis.

S: Ah yes, the second group work task. Lernen. Learning. Apprender. ...

E: We recreated different types of memory. Your group portrayed semantic memory and mine portrayed associative memory.

There was also procedural, episodic and declarative memory. I really enjoyed this hands-on way of revising the content of the talk.

S: Me too. I also liked the newspaper headlines we created in the third activity, summing up the essence of the talk. And I quite enjoyed the lunch afterwards.

E: Thinking with your stomach again. So, what did we do in the afternoon?

S: Well, there was quite a selection of workshops to choose from. I attended Róisín O’Gorman’s workshop “Embodied Movement Awareness: Articulating Structure and Flow Across and Through Disciplines”. We spent time with our bodies, experimenting with different types of movement to music.

E: I attended Fionn Woodhouse’s workshop “Sticky Impact – Building Teaching and Learning on Performative Practice”. As a group we developed variations of drama activities for the language learning classroom. Who knew that one activity could be used in so many different ways.

S: There were many other workshops to choose from: About staging learning processes, performing poetry, teaching technical language with drama, reflecting practical knowledge...

E: Yes, it’s too bad we couldn’t split ourselves into three just for the afternoon to attend them all.

S: Indeed. The limits of the body again... Well, shall we call it a day? My stomach is grumbling.

E: Again? Okay, we just need to report on the final plenary. We were given the opportunity to contribute our thoughts to a position paper on promoting a performative teaching, learning, and research culture in higher education.

S: I’m curious to see how this develops further.

E: Me too. I know that the paper is available in German and English on the SCENARIO website: <https://www.ucc.ie/en/scenario/news/>

S: Great, so our hard work paid off. After that we were able to take home some leftover sandwiches.

E: Well, I hope you were able to take home more than that.

S: Ha ha. Of course, I attended the conference with brain, stomach, heart and feet.

E: On that note, let’s call it a wrap. It was a successful event and I look forward to the next one.

S: By the way, the wraps at the lunch buffet were also delicious.

E: Enough already. Let’s go have some dinner.

Both exit stage left.

Bibliography

Dahl, Roald (1988): *Matilda*. New York: Puffin

Plenarvortrag – 6. Scenario Forum Symposium

Der Traum vom leeren Raum: Perspektiven einer performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur

Manfred Schewe

Im Folgenden beziehe ich mich schlaglichtartig auf einige Aspekte meines Plenarvortrags.

Leitfragen, die dem Vortrag zugrunde lagen —

- Seit wann ist in pädagogischen Kontexten von ‚performativ‘ die Rede und welche Bedeutungsschichten hat dieser Begriff? Inwiefern lässt sich in verschiedenen Disziplinen bereits von einer lebendigen Vielfalt und auch theoretischen Fundierung ‚performativer Praxis‘ sprechen?
- Wie können wir dazu beitragen, dass in den 2020er Jahren – idealerweise im Rahmen einer ‚Performativen Hochschuldidaktik‘ – in verschiedenen Disziplinen Konzepte einer performativen Didaktik (weiter) entwickelt werden?

Über die in den Leitfragen enthaltene inhaltliche Ebene hinaus war mir die **Form des Vortrags** wichtig. Zu den ‚performativen Elementen‘, die den Vortrag durchzogen, gehörte eine Geschichte, auf die ich beim Lesen von Peter Brooks (1988) *The Shifting Point. Forty years of theatrical exploration 1946-1987* aufmerksam geworden war und die so beginnt:

God, seeing how desperately bored everyone was on the seventh day of creation, racked his overstretched imagination to find something more to add to the completeness he had just conceived. Suddenly his inspiration burst even beyond his own limitless bounds and he saw a further aspect of reality: its possibility to imitate itself. So he invented theatre.

Während meiner Erzählung gab es Punkte, an denen ich die Symposium-Teilnehmer*innen dazu aufforderte, spontan an der Konstruktion der Geschichte mitzuwirken; etwa an dem Punkt, an dem Gott erklärt, dass das Theater Trost für den Trinker und für die Einsamen sein kann. „Für wen sonst kann das Theater wichtig sein und warum?“ lautete meine Aufforderung, auf die vom Publikum erfreulich schnell reagiert wurde.

Peter Brooks Geschichte wird in dieser Ausgabe abgedruckt, so können Scenario-Leser*innen nachlesen, dass es dem bekannten Theaterregisseur

darin insbesondere um die Botschaft geht, dass Theater für alle im Publikum INTERESSANT sein muss. Gilt nicht das Gleiche für den Unterricht? Sollte dieser nicht für alle in der Schulklasse bzw. im Uni-Seminar interessant sein? Wenn man bedenkt, was alles nötig ist, um ein Stück so auf die Bühne zu bringen, dass es für alle im Publikum interessant ist: Ist das nicht geradezu eine didaktische Meisterleistung?

Eine räumliche Perspektive — Mit dieser Geschichte hatte ich die Aufmerksamkeit der Symposium-Teilnehmer*innen auf die Kunstform Theater gerichtet. Um besondere Merkmale dieser Kunstform geht es Peter Brook in seiner Veröffentlichung *The Empty Space* (1990), die mit dem Satz beginnt:

I can take any empty space and call it a bare stage. A man walks across this empty space whilst someone else is watching him, and this is all that is needed for an act of theatre to be engaged.

Mit dem Verweis auf dieses Zitat war eine Anknüpfung an den Titel meines Vortrags erfolgt. Auf meine Nachfrage hin bestätigten einige Symposium-Teilnehmer*innen, dass Unterrichtsräume an ihren Institutionen oft keine Bewegungsfreiheit lassen und sich daher für performatives Lehren und Lernen nicht besonders eignen; man solle daher darauf hinwirken, dass in der jeweiligen Institution zweckdienliche Lernumgebungen geschaffen werden und der Traum vom leeren Raum Wirklichkeit werde (vgl. zu diesem Thema auch die Internationale Scenario Forum Konferenz [Performative Spaces in Language, Literature and Culture Education](#) – University College Cork 2017).

Mit dem folgenden Foto rief ich in Erinnerung, dass es Verbindungslinien zwischen Theater und Lehre (vgl. hierzu die Darstellung in Schewe 2013) schon lange gibt.

Diese historische Perspektive erweiterte ich u.a. durch einen Bezug auf

- Johann Wolfgang von Goethes Bildungsroman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* (1795/96), in dem die starke Wirkung beschrieben wird, die Theater auf den jungen Wilhelm hat. Dazu gehört etwa ein bewussterer Umgang mit seinem Körper, die Überwindung seiner Scheu und damit von Auftrittsängsten, eine größere Gewandtheit im sozialen Umgang, größere Wendigkeit in öffentlichen Kontexten und nicht zuletzt die Erweiterung seiner sprachbezogenen Kompetenzen. Für Wilhelms Selbstfindung und Persönlichkeitsbildung wird Theater zu einem wichtigen **Erfahrungsraum**.
- Friedrich Schillers Gedicht *An die Freunde* (1879), in dem die Rede ist von ‚Brettern, die die Welt bedeuten‘. Bemerkenswert ist die Wichtigkeit, die der idealistische Dichter der Phantasietätigkeit zumisst. Mit einfachsten Mitteln, auf lediglich ein paar Brettern sozusagen, lassen sich die engen Grenzen von Alltagserfahrung imaginativ überwinden. Denn der **Raum der Fiktion** ist grenzenlos und darin lässt sich – als Gegenentwurf zur empfundenen Lebensenge – eine alternative Welt erschaffen.

Eine ästhetische Perspektive — Schillers Gedicht wurde zum Impuls für eine praktische Übung. Die Symposium-Teilnehmer*innen wurden aufgefordert, sich folgende Situation vorzustellen:

Stelle Dir vor, Du bist in Deinem Zimmer und liegst auf dem Bett. Endlich, es ist Abend. Du hast weiter keine Verpflichtung mehr heute und kannst entspannen, die Seele baumeln lassen. Du nimmst Dir das Buch, das auf dem Nachttisch liegt und beginnst darin zu lesen. Nach einer Weile unterbrichst Du die Lektüre kurz. Von irgendwoher scheint ein ungewöhnlicher Geruch zu kommen. Aber Du denkst Dir nichts weiter dabei und liest weiter. Und jetzt hörst Du ein Geräusch – so als würde etwas Großes geschoben. Du blickst auf und in genau diesem Moment öffnet sich die Tür zu Deinem Zimmer und vor Dir steht ein grüner Drache. Was machst Du?

Ich forderte alle auf, spontan ihre jeweils individuelle Reaktion aufzuschreiben. Anschließend sollten sich die Teilnehmer*innen zu zweit zusammensetzen und einander erzählen, wie sie auf die ungewöhnliche Situation reagiert hatten. Es kam zu einem sehr lebendigen Austausch, anhand der unterschiedlichen Reaktionen speziell auch über verschiedene Formen des Umgangs mit dem Fremden. Die Diskussion kann hier nicht im Einzelnen wiedergegeben werden, verwiesen sei aber auf den Artikel von Beug/Schewe (1999), in dem das Experiment mit dem grünen Drachen ausführlicher beschrieben wird.

Die folgende Übung sollte klären helfen, welche Bedeutungsschichten das Wort ‚performativ‘ hat. Dabei kam auch die Imagination wieder ins Spiel . . .

Eine theoretisch-terminologische Perspektive — Um die Symposium-Teilnehmer*innen zu aktivieren, zeigte ich ihnen eine PowerPoint-Folie, auf der das Wort PERFORMATIV ‚vertikal buchstabiert‘ war. Ich forderte sie auf, Wörter zu nennen, die mit dem jeweiligen Buchstaben beginnen und sich mit der Essenz des Performativen assoziieren lassen. Die spontanen Nennungen können hier nicht rekonstruiert werden, in der grafischen Darstellung unten finden sich aber meine eigenen Assoziationen, die ich allen nach dem gemeinsamen Brainstorming zeigte:

Diese Übung sollte dazu anregen, sich mit den Bedeutungsebenen des Begriffs ‚performativ‘ auseinanderzusetzen. Aus der Perspektive des Sprachphilosophen Austin (1962) verweist der Begriff auf das Handeln durch Sprache; in einem weiteren (künstlerisch orientierten) Sinne bezieht er sich auf Formen kreativen Handelns. Beachtenswert ist, dass im Begriff ‚performativ‘ der Aspekt persönlicher Entwicklung („performativ“) und der Aspekt Form („performativ“) betont wird.

In der grafischen Darstellung wird hervorgehoben, dass im performativ gestalteten Unterricht besonderer Wert auf die ästhetische Form gelegt wird, d.h. auf Imagination, sinnliche Anschauung (Aisthesis), Emotion und auf die Reflexion ästhetischer Erfahrung.

Diese Überlegungen können hier nicht weiter ausgeführt werden, verwiesen sei aber auf weitere Quellen, in denen eine intensivere Auseinandersetzung mit dem Begriff ‚performativ‘ bzw. dem Konzept performativen Lehrens und Lernens

stattfindet: in Bezug auf die performative Wende in den Kulturwissenschaften siehe z.B. Bachmann-Medick (2010); aus theaterwissenschaftlicher Perspektive z.B. Fischer-Lichte (2004, 2012); in Bezug auf Aspekte performativen Lehrens und Lernens z.B. Even & Schewe (2016), Hudelist & Krammer (2017), Mentz & Fleiner (2018). An meinen Plenarvortrag inhaltlich gekoppelt war ein Thesenpapier, das verdeutlichen sollte, was speziell unter einer ‚performativen Lehr-, Lern- und Forschungskultur‘ zu verstehen ist. Zum Ende der Tagung wurden die Thesen engagiert diskutiert und die Diskussionsergebnisse wurden vom Scenario Forum Organisationsteam zu ‚Empfehlungen‘ gebündelt (siehe den Beitrag von Jogschies, Schewe & Stöver-Blahak in dieser Ausgabe).

Eine überraschende Perspektive — Wie anfangs erwähnt, hatte ich mich um eine performative Gestaltung meines Plenarvortrags bemüht. Hierzu abschließend ein weiteres Beispiel: Ich verteilte an alle Symposium-Teilnehmer*innen Karteikarten und vermerkte darauf, in welcher Weise sie sich an der bevorstehenden praktischen Übung beteiligen sollten. Eine Person im Publikum bekam eine JOKER-Karte, auf der es hieß: „Niemand im Raum weiß, dass du diese JOKER-Karte gezogen hast. Im Laufe der nächsten 40 Minuten wirst du – in einem von dir bestimmten Moment – den Vortrag von Manfred Schewe unterbrechen, indem du im Tagungsraum etwas Ungewöhnliches machst.“

Als ich gerade dabei war, ein längeres Zitat zu vorzulesen, stand eine Teilnehmerin aus der zweiten Reihe rechts auf und bewegte sich in meine Richtung. Sie ging auf das große Blumengesteck zu, das vor meinem Rednerpult stand. Sie fing an, dieses hin und her zu schieben. Ich machte einfach weiter mit dem Vorlesen des Zitats, bemerkte aber, dass die Aufmerksamkeit der Symposium-Teilnehmer*innen nicht mehr auf mich gerichtet war, sondern auf das ‚phänomenale Geschehen‘: Die Teilnehmerin hob nun mit beiden Händen sogar das große Blumengesteck auf, bewegte sich in eine andere Ecke des Raumes, deponierte es dort und begann es neu zu arrangieren, um sich nach einer Weile gemächlich wieder auf ihren Platz zu begeben.

Was war geschehen? Ein routinierter Ablauf – jemand trägt vor und die Zuhörer*innen hören zu – war unterbrochen worden (in diesem Zusammenhang siehe auch Campbell 2017). Dieses ‚Ereignis‘ zeigte eine besondere Wirkung; das überraschte Organisationsteam jedenfalls schien nicht so recht zu wissen, was von der Teilnehmerin, die mit dem Blumengesteck hantierte, zu halten sei und war kurz davor einzugreifen; etliche aus dem Publikum warfen sich Blicke zu und ich hörte Gelächter . . .

Was ich auf diese Weise demonstrieren wollte: Performativer Unterricht ist oft ‚ereignishaft‘, spielt mit dem Unerwarteten.

Abschließend sei noch angemerkt, dass das Blumengesteck während der Tagung immer wieder zum Bezugspunkt wurde. Die Teilnehmer*innen erwähnten das Gesteck in Gesprächen, benutzten es als Requisit in den praktischen Workshop-Übungen bzw. auch als Kopfschmuck, als sich die Teilnehmer*innen zum Ende der Tagung für ein szenisches Erinnerungsfoto (siehe am Ende des [Kurzfilms](#)) in Stellung brachten. Warum hatte das Blumengesteck eine so nach-

haltige Wirkung und sich so stark in das Gedächtnis von allen eingegraben? Eine Frage, die zum anschließenden Vortrag und Workshop *Und Action! Vom Hirn ins Herz bis in die Füße* von Michaela Sambanis und Maik Walter überleitete.

Bibliografie

- Austin, John Langshaw (1962): *How to do things with words*. Oxford: Clarendon
- Bachmann-Medick, Doris (2010): *Cultural Turns. Neuorientierungen in den Kulturwissenschaften*. Reinbek bei Hamburg: Rowohlt
- Beug, Joachim & Schewe, Manfred (1999): Learning and teaching culture from an aesthetic perspective: some theoretical reflections and practical examples. In: Chambers, Angela & Ó Baoill, Dónall P. (Hrsg.): *Intercultural Communication and Language Learning*. Dublin: The Irish Association for Applied Linguistics (IRAAL) in association with the Royal Irish Academy, 119-134
- Brook, Peter (1988): *The Shifting Point. Forty years of theatrical exploration 1946-1987*. London: Methuen
- Brook, Peter (1990): *The Empty Space*. London: Penguin
- Campbell, Lee (2017): Collaborators and Hecklers: Performative Pedagogy and Interruptive Processes. In: [Scenario XI/1, 33-64](#)
- Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.) (2016): *Performatives Lehren, Lernen und Forschen – Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin: Schibri
- Fischer-Lichte, Erika (2012): *Performativität. Eine Einführung*. Bielefeld: transcript Verlag
- Fischer-Lichte, Erika (2004): *Ästhetik des Performativen*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp
- Hudelist, Andreas & Krammer, Stefan (2017): Kultur des Performativen (Themenheft). In: Hudelist, Andreas & Krammer, Stefan (Hrsg.): *Informationen zur Deutschdidaktik (IDE) 41/3*
- Goethe, Johann Wolfgang von (1795/96): *Wilhelm Meisters Lehrjahre*. In: *Goethe. Berliner Ausgabe 10/1988. Poetische Werke. Romane und Erzählungen II*. Berlin: Aufbau-Verlag
- Mentz, Olivier & Fleiner, Micha (Hrsg.) (2018): *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Zürich: LIT Verlag
- Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In: [Scenario VII/1, 5-23](#)
- Schiller, Friedrich (1879): *An die Freunde*. In: *Schillers Sämtliche Werke*. Erster Band. Stuttgart: J.G. Cotta'sche Buchhandlung, 135-136. Online

abrufbar unter: <http://gutenberg.spiegel.de/buch/gedichte-9097/53>
[letzter Zugriff: 27.12.2018]

Und Action! Vom Hirn ins Herz bis in die Füße

Michaela Sambanis & Maik Walter

Was ist der Mehrwert eines performativen Unterrichts? Warum wirken die kreativen Ansätze, die den Körper mit in das Lernen einer fremden Sprache einbeziehen? Und wie kann der tertiäre Bildungsbereich im Rahmen eines *Embodied Learning* von neueren Forschungsarbeiten aus dem Bereich der Neurowissenschaften, der Psychologie und der Didaktik profitieren?

Die beiden Vortragenden stellten ein gemeinsames Projekt vor, das im Frühjahr 2019 bei Cornelsen publiziert wird. In drei Themenfeldern wurden die Bereiche Neurowissenschaften und Performative Didaktik verknüpft und mögliche Synergieeffekte beleuchtet.

In ihrer bewegten *Lecture Performance* gingen die beiden Vortragenden den eingangs gestellten Fragen nach. Hierzu wurden zunächst ausgewählte Befunde aus der entsprechenden neurowissenschaftlichen Forschung in drei Mini-Inputs kompakt und verständlich referiert. In einem weiteren Schritt wurden diese Wissensbestände mit dramapädagogischen Impulsen für den Fremdsprachenunterricht in Verbindung gesetzt, die gemeinsam ausprobiert wurden.

So wurde beispielsweise die Speicherung von Gedächtnisinhalten erklärt und anschließend von den Teilnehmer*innen der Tagung in eine fantasievoll-anregende Performance umgesetzt. Durch die Erarbeitung dieser Performance setzten sich alle Teilnehmer*innen bewusst und intensiv mit einer Kernfrage des Fremdsprachenunterrichts auseinander, die zuvor thematisiert wurde: Wie gelangen die lexikalischen Strukturen in den Kopf und vor allem, wie bleiben sie dort in abrufbarer Form erhalten? Die unterschiedliche Speicherung von episodischem oder deklarativem Wissen führte auch zur Wahl von deutlich unterschiedlichen ästhetischen Mitteln in der Performance.

Die aktivierende Ästhetisierung des Wissens ermöglichte den Teilnehmer*innen einen intensiven Austausch.

Mit der *Lecture* wurde zugleich ein Einblick in die aktuelle performativ ausgerichtete Aus- und Fortbildung von Fremdsprachenlehrer*innen gegeben, denn sie stellte ein von den beiden Vortragenden entwickeltes Workshopformat auf der Basis von Sambanis & Walter (2019) vor, das bereits mehrfach international getestet wurde. Es eignet sich für alle, die ihren (Fremd-) Sprachenunterricht, orientiert an aktuellen Erkenntnissen, performativ ausrichten wollen.

Bibliografie

Sambanis, Michael & Walter, Maik (erscheint 2019): *In Motion – Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Berlin: Cornelsen

Workshop – 6th Scenario Forum Symposium

Embodied Movement Awareness: Articulating Structure & Flow across and through disciplines

Róisín O’Gorman

This workshop was based on many years of movement practices in theatre (with a specialized focus on somatic movement). Furthermore, it was based in larger research concerns around engaging movement at all levels of teaching and learning—not just as a means of getting from a to b, but as an overlooked and undervalued epistemology. This work also moves across disciplinary boundaries and allows for rich transdisciplinary concerns to work together connecting individual sensibilities to larger socio-political issues. The workshop offered methods of movement research from two recent projects. One project linked theatre students with archaeology students and focused on embodiment of skeletal structures and local landscapes. The other project engaged students from across a wide range of disciplines along with young children, teenagers and adults alongside professional dancers in the Cork iteration of the Global Water Dances (<https://globalwaterdances.org/>) project which linked individual bodies of water to larger questions of global water ecologies and social justice.

The workshop offered a brief framework of these practices and epistemologies but the workshop was primarily a movement based exploration. A crucial point of introduction however, was that it is not about accomplishing some kind of virtuosic movement pattern which focusses on external aesthetics. Instead, somatic practices attune closely to one’s direct bodily experience, so the movement can be quite small. It is imperative in fact that one doesn’t override the potential for listening to one’s own direct experience. So much of our education system trains us to overcome our bodily experiences as limitations; here the invitation was to consider another possibility. This meant that the participants who were tired or not feeling very well, could still participate to their full ability at that particular time. Those with more intention or energy moved and sounded in full voice. Lying still on the floor for as long as one needed was offered as an option which quite a few frazzled conference participants took up. Whether moving at full speed or resting, it is in the pausing, the space between the in breath and the out breath, that we integrate information, we take in what we need and release what we don’t. Can we actually attend to when and where learning and transformation happen?

This workshop began with an introduction to the embodiment of our skeletal human structure and the flows of our fluid systems. We embodied bone as a living tissue and the range of qualities of our fluidity in order to articulate the full range of our expression, presence and embodiment. We considered the

creative, vocal, and movement pathways that emerged for the individual and the group as a whole. We were still and we found a few ways to rock *and* roll; we curled up and danced as wide as the world. We acknowledged resistance but also found courage to explore new possibilities, enjoying the chance to get things moving, as well as soak in the pleasure of slowing things down. The workshop offered a space for each participant to find their own range of motion and rhythmical needs. In reflecting on our experience and thinking about ways to integrate it into our teaching philosophy and practices it is worth noting what one participant sent afterwards:

Dear Roisin, Thank you so much for the amazing and touching workshop – I still find it hard to put in words the physical transformation I experienced within an hour of movement!

Moving and attuning together to our physical structures we discovered some of the possibilities of an embodied awareness which has much to offer all learning situations. Movement of this kind can support teachers and students alike in fostering a deeper appreciation of our commonality and particularity. It is possible to put it into words, however, this is not something that is central to most curricula.



Figure 1: Karl Karmarsch, University of Hanover – Photo: Annalena Wilken

In the corner of the room of the House of Leibniz we used for my workshop for the conference, we had a silent participant, Karl, who was nonetheless very central to the proceedings. In the above image, Karl’s presence hovers over room. People are sitting seriously, all in their places. It is a classical image of learning. Shh! Be quite – sit still. Of course, this mode has its place and can be comforting at the right times. However, the hovering bodiless head offered

a clear counterpoint to the workshop which focussed on the elemental sense of playful movement that performative teaching and learning offers. Karl’s serious silence held a place and obviated modes of being and thinking which institutions of learning prize.

Counter to this performative teaching and learning asks: What kinds of doings and undoing might movement awareness offer across the curriculum? How might we attend further to the micro and macro movements of learning? How can we become more aware of the intensive training in sitting that school requires and be aware of the role of movement and perception, and to take it further, aesthetics and pleasure, in our teaching and learning environments? To talk of aesthetics and pleasure in learning makes me feel uneasy as it disturbs learning as a serious endeavour which can be measured and commodified.

However, there was an overriding sense of pleasure both in the workshop and across the symposium as a whole. There may have been many circumstantial reasons for this, but there was an attention offered to the particularity of one’s own learning alongside a building sense of a community of understanding, which offered some reprieve, some space to reflect and engage, that I experienced as enriching.

Back at home: near the library at UCC, which is called after him, another bodiless head-only man hovers:



Figure 2: George Boole, University College Cork, Ireland – Photos: Róisín O’Gorman

We are always in the shadows of such figures. But perhaps, we can teach Karl and George to dance a little? Or perhaps, they were excellent dancers, and those facts were not remembered? *Maybe it is that we need to remember that Karl loved the sound of music that wafted from an open window every Friday*

as he walked home, and it made him sway or spin; or how have we forgotten that George was light on his feet and it was at that weekend ball when choosing certain dance partners and rejecting others that his formulas began to click into place. If these ‘scenes’ are a possibility, those attributes are not foregrounded in these statues that remind us what the central values of our institutions are. Perhaps we can add other attributes to what those values are: [fill in your own reading here.]

As statues of the once revered are being re-considered, and in some cases being dismantled in public spaces and universities the values that are taken as given are also being reviewed, dismantled, re-thought (for example the protests over statues in Charlottesville, North Carolina in the USA or at University of Cape Town in South Africa). Further, the gendered quality of such markers hardly needs further rehearsal, and yet, maybe it obviates why we are so stuck on that issue?

Performative teaching and learning expands the repertoire of what is possible. It challenges us to consider the processes of what is normalized by our institutions and to think about what other points of view are forgotten or what other moves are yet to be discovered. The challenge is how to articulate and represent those values in ways that are resonant and mobile rather than becoming further regimes to be followed and measured in prescribed ways. How can the performative remain performative when it becomes more central within our systems?

..... Your answers via email or postcard please.!

Workshop – 6th Scenario Forum Symposium

Sticky Impact – Building Teaching and Learning on Performative Practice

Fionn Woodhouse

The Workshop — Based on research into the long term impact of participation in drama-based workshops focusing on goal setting, this workshop hoped to investigate how we can make the performative more ‘sticky’. How can performative approaches be combined with other modes of learning, methods of teaching to allow students and teachers new pathways to learning?

Taking inspiration from the symposium question – ‘Wherein exactly lies the benefit of applying performative approaches?’ – this workshop asked participants to play with, and reflect on, different approaches to performativity in the classroom/seminar/lecture setting, with the aim of allowing participants to create ‘sticky impact’ – impact from participation that stays with the learner.

The workshop was a practice based session with a focus on performative exercises and activities that have been/could be used in a teaching and learning context.

The session began with an initial introduction via slides outlining the workshops themes, theoretical contexts, and the practice based nature of the workshop. Following this the workshop section began with participants engaging in a series of performative drama activities that allowed participants to suggest/influence/lead how the activity developed. An initial ‘warm up’ activity of a name game involved participants individually saying their name followed a sound and movement that captured their journey to the workshop. The name, sound and movement are then repeated by the group. As the facilitator I briefly outline the activity and demonstrate a range of potential engagements, essentially ‘showing (potential) doing’. Participants then performatively engage with the activity individually and as a group, showing and responding to each other. Briefly introducing ideas around non-verbal communication, self-expression and perception this activity primarily functioned a ‘get to know you’ role whilst allowing the facilitator to hand control over to the group immediately.

This was followed by a number of activities that asked participants to adapt common drama exercises (such as *Zip, Zap, Boing*) for use in a new teaching and learning context. Through the process of adapting the activities for use in a range of different teaching settings and subjects, participants engaged in refining the performative processes to include specific learning outcomes.

These ranged from language acquisition to spatial awareness to understanding political/state structures and geography.

The range of ways participants adapted the activities and probed the potential ‘stickiness’ of the learning processes during the workshop, allowed spaces for reflection on how the process of adapting in itself creates ‘sticky impact’.

Understanding the Performative — The experience of taking part in workshops such as ‘Inszenierung von Lernprozessen’ with Ulrike Jaeger and Bärbel Jogschies allowed my understanding of the range of work encompassed by the ‘performative’ umbrella term to expand in a very concrete way. The workshops, along with talks such as Michaela Sambanis’ and Maik Walter’s ‘Und Action! Vom Hirn ins Herz bis in die Füße’, gave insight into both the practical uses, and the expanding theoretical foundations, upon which learning can be built. The symposium introduced scholars, practitioners and educators to concrete examples of performative practice and made participants aware of new approaches to building performative teaching and learning across a range of institutions.

Taking the Stage — Whilst there are some opportunities to spread the word of performative teaching and learning at local levels within Irish universities, and there is increasing awareness of the need for physical spaces that can accommodate this type of teaching, much more needs to be done to increase the awareness of the range of applications. There are still widely held but narrow views across academia as to what the performative does in the classroom and what it could mean for engaging students. Recent strategic planning has included copious references to ‘creativity’, ‘creative endeavour’ and ‘collaborative enquiry’ all of which are at the core of performative pedagogy however there is much less substance as to what these terms may mean at local levels. Events such as the Scenario Symposia and Conferences which build awareness of current research such as that conducted by Michaela Sambanis, and allow insights into how other institutions are developing performative teaching, learning, and research are very important as they offer opportunities for a distillation of thinking across the field, the results of which can be seen in the ‘Recommendations for Promoting a Performative Teaching, Learning, and Research Culture in Higher Education’. These set of Recommendations bring together in a clear and concise manner the current understanding of the field and the steps needed to promote further engagement across higher education. With the Recommendations as a ‘script’, the stage is set for a performative turn!

Short Presentation – 6th Scenario Forum Symposium

On the art of reflection in the arts!

Niklas Hald

I was invited to the symposium in order to hold the workshop *A crash course in RPK* (Reflections on Practical Knowledge). Since I work both as a lecturer and as an actor, and of one the key ingredients in RPK is reflecting on our personal experiences, I thought the best way of introducing my workshop, during the introductory *Sunshine speeches*, would be through telling a story about my life as an actor.

This story starts with myself as a young actor performing for small children. It all begins in an early November morning with chaotic weather, snowstorm and myself as the “lone hero” trying to solve everything that comes in my way, being late and constantly exposed to new problems. After running around like a mad man on a problem-solving mission while building the set, I can finally open the doors and let the young audience in. However, a couple of minutes into the performance I hear a young girl say loudly: “When does the theatre begin?”

I’ve used this story in a lot of situations to explain some of the circumstances I can face as an actor in a small company on tour. To me it is a typical story, being both revealing and funny at the same time. In the beginning, I always told it as an example of how ungrateful an actors life can be. After a couple of years though, the story took another shape.

By then I had begun a course in what we, at the Stockholm University of the Arts, call Reflections on practical knowledge, and was busy writing an essay on acting. Among other things, I asked myself the question: How do I prepare before a performance? Then the old story came into my mind again, but from a new perspective. I realised I had done and achieved a lot of things that morning, technical, practical stuff, but I had not had the time to properly prepare as an actor about to play a part in front of an audience. From that perspective, the girls question: “When does the theatre begin?” might have been spoken because she had detected that something was missing. The true and communicative presence of an actor on stage.

Yet another couple of years later, a friend told me the story of when she took her grandchild to the theatre for the first time in the young girls life. They went to see *Peter and the Wolf*, and they both liked it very much. When the grandmother some weeks later asked the girls if she wanted to go to the theatre again, the girl immediately said “Yes!” This time it was another play, in another theatre and the young girls enthusiasm seemed to wane after only of couple of minutes in to the play. She sunk back into her grandmothers lap and whispered: “Where is the wolf?”

For this girl, theatre meant that there would be an imaginary wolf involved! Once more, this brought new light on my first story. Having started as an anecdote about the "hard life" of a touring actor and the feeling of obscurity that sometimes accompanies, the story had already gained a new depth when I saw the connection to my own role in the whole. It had become a story of the fragile encounter with the audience and what a performance requires of me as an actor, each time. Now I added another dimension, one about what theatre represents for those in the audience. What is a theatre performance? What is theatre? When and where does it begin?

Reflection on practical knowledge is about discussing and examining the phenomenon of a tradition or a specific situation. One way of doing this is trying to answer the question: What are we doing when we are doing what we do? Next step can then be to reflect on: Why we are doing what we are doing. Being an actor performing for children in schools, I am automatically part of a pedagogical process. At the same time, not all of my colleagues would agree, and I also feel there is a gap between the theatre community and that of theatre pedagogues. That is why it is useful for me to take part in the Scenario Forum symposiums, even if I sometimes feel like the odd man out. In a context like this when we gather to talk about performativity as a tool for learning other things, language etc., being an actor can feel strange. To me performativity has always been connected with theatre and acting as a practise. My given role as an actor is to imagine, invent and perform different characters in front of other people. When I act on stage or teach my acting students more about acting, performativity is not just process on the way to something else, it is a goal in itself.

However, that statement challenges the idea of *why* I am performing. If I want my audience to experience something in their minds and bodies, I have to establish a contact. This contact takes place during the performance, since to perform is to communicate. Some actors have issues with acknowledging the connection between theatre and pedagogical work. But, when I am out in the schools, playing for children and young people, I use the play my colleagues and I have shown our audience, to discuss and reflect upon the topics that we find in it. The characters we have played becomes an alibi for the children in order to discuss matters that can be hard to talk about in a situation where personal issues and confessions can be hard to reveal in front of the other children. So, instead of asking: "How would you feel if your friend lied to you?" I can ask "How do you think Othello felt when he realized Jago had lied to him?" Here, the performance becomes a part of a pedagogical process that most of my acting colleagues can accept.

My workshop at the symposium took its starting point in the circular motion of my original story and all of its aspects. All participants wrote a short story based on a true experience in their own professional life. A story about a complicated or just complex event that for different reasons has stayed in their memories. Then they told and discussed these stories with the other participants, before writing again about what came up in the discussions and what they thought

about it all now.

This way of using personal stories is sometimes questioned by the traditional research community. Oddly enough, it is also questioned by members of the artistic research field. There it is looked upon as too theoretical, and not artistic enough. However, telling stories is to me a highly performative way of communicating and a great way to understand others and myself. The circular motion of reflecting upon personal experiences and allowing other peoples thoughts into the process, to me has become a useful tool as an actor, researcher and teacher. It allows me to use philosophical, theoretical and pedagogical insights in my theatrical work as well as introducing my performative practice into my research and teaching. In my role as a teacher all these forms blend in to one. My struggle is to find the methods and schemes most useful in the situation I am in with my students. The overall goal is to be able not only to discuss the “what do I do?” and “how do I do it?” but also to constantly have us all remember, “why we do it”.

One answer to the question “why?” is that to me, performing theatre, as all arts, means taking part in a conversation about what it means to be a human being. Another one is, because it useful and fascinating in so many ways regardless of context and level of professionalism. The initial question of “When does the theatre begin?” has many answers. The easiest might be “When we want it to!”

Kühlsauger & Co: Performative Fremdsprachendidaktik in technischen Studiengängen

Stefanie Giebert

Im Workshop ging es um die Vorstellung von performativen Elementen im DaF-Unterricht, wie ich sie derzeit in meinen Kursen am Studienkolleg an der Hochschule Konstanz einsetze und weiterentwickle. Es handelt sich also um *work in progress*.

Die Ausgangssituation: An Studienkollegs bereiten sich junge Menschen aus nicht-EU-Ländern innerhalb eines Jahres auf ein Studium in Deutschland vor. Ich unterrichte im sogenannten T-Kurs, der auf ein technisches Studium vorbereitet. Dort unterrichte ich Deutsch mit je vier Wochenstunden im ersten und zweiten Semester.

Im Workshop stellte ich zu Anfang diese Ausgangssituation und die damit verbundenen spezifischen Herausforderungen für den Einsatz von Dramapädagogik dar. Erstens bestehen die Kurse aus großen, heterogenen Gruppen von 25-30 Lernenden. Zweitens sind da die Erwartungshaltungen der Lernenden: kreative und spielerische Unterrichtselemente sind für diese oft eher ungewohnt bzw. passen teilweise nicht zu ihren Vorstellungen von sinnvollem Unterricht.¹ Drittens soll der Kurs auf eine Abschlussprüfung vorbereiten, in der akademisches Deutsch und Sachtexte im Vordergrund stehen, eine inhaltliche Ausrichtung, bei der ein dramapädagogisches Arbeiten vielleicht nicht das Naheliegendste ist.² Die erste Herausforderung dürfte bildungsgang- und länderübergreifend von vielen Lehrenden ähnlich erlebt werden, die anderen beiden sind eher spezifisch für diesen Kurs, lassen sich aber leichter angehen. Einerseits versuche ich, die spielerischen und performativen Elemente in Mikroform (z.B. Vokabelraten mit Erklären, Zeichnen, Pantomime à la *Activity*) einzuführen und dann langsam auszuweiten: zum Beispiel mit einem Gallery Walk (Erfindermesse), der Aufführung einer kurzen Szene in einer Stunde (Murks & Co.), bis hin zu einem größeren Szenenprojekt (die Ingenieursserie) am Ende des ersten Semesters. Meine Hoffnung ist, dass durch langsame Gewöhnung und wiederholte Begegnung mit performativen Formen

¹ Eine gewisse Skepsis äußert sich dann recht deutlich in Kommentaren wie: „Das ist doch Schrott, ich meine, das ist doch blöd.“ oder „Das geht nicht.“ bzw. „Jetzt ist aber erst mal genug Kreativität“ (sinngemäß wiedergegebene Kommentare dreier Studierender am Anfang bzw. Ende einer dramapädagogischen Einheit im WS 2017/18 und WS 18/19).

² Die sogenannte Feststellungsprüfung entspricht der DSH (Deutsche Sprachprüfung für den Hochschulzugang).

die Skepsis der Studierenden nachlässt und sie das Performative als normalen Teil des Deutschunterrichts wahrnehmen. Was die dritte Herausforderung angeht, so kann akademisches Deutsch und Sachtexte durchaus in performative Aktivitäten eingebunden werden.

Nach Kennenlernen des Kontextes sollten die Workshopteilnehmer einige der dramapädagogischen Übungen, nämlich eine Aufwärmübung und eine sprachfokussierte Übung (Erfindermesse) selbst ausprobieren. Ein Ausprobieren der weiteren Elemente (szenische Umsetzung eines Sachtextes und Entwicklung einer Szene zum Thema „Serie über Ingenieure“) hätte den Rahmen des Workshops gesprengt. Abschließend war eine Diskussionsrunde geplant, die jedoch aus Zeitgründen etwas kurz ausfiel. Im Folgenden möchte ich die vorgestellten und ausprobierten Übungen kurz beschreiben: Nach kurzem Antesten des Vokabelratespiels (das den Teilnehmern des Workshops bekannt war), folgte eine Aufwärmübung aus dem Improtheater zum Blockieren und Annehmen von Ideen („yes, but...“ vs. „yes, and...“). Bei dieser Paarübung macht Person A fortlaufend Vorschläge zu einem Thema (z. B. Pläne für den Abend), während Person B ständig Einwände vorbringt. In der zweiten Runde macht wiederum A Vorschläge. Nun akzeptiert B und ergänzt um eigene, dazu passende Ideen. Frage ich Studierende, wie sie den Unterschied zwischen den beiden Modi wahrnehmen, kommt häufig die Antwort, dass die erste Variante eher anstrengend und frustrierend sei, während die zweite sich angenehmer und produktiver anfühle.³ Auf diese Weise hoffe ich, den Studierenden zu vermitteln, dass Teamwork bei einer gewissen Aufgeschlossenheit einfach besser funktioniert.

Die zweite Übung setze ich in einer Einheit zum Thema „Ingenieure und Erfindungen“ ein. Die Studierenden haben sich vorher mit den sprachlichen Strukturen von Definitionen und mit Funktionsbeschreibungen im Passiv beschäftigt. Wie auch die Lernenden erhielten die Teilnehmerinnen des Workshops Kärtchen mit einem Wortteil, der Hälfte eines Gerätes (z. B. „Kühl-“ oder „-sauger“). Im Unterricht lasse ich normalerweise kurz die „richtigen“ Wortpaare finden und schreibe sie an. Danach sollen die Studierenden als „Erfinder“ tätig werden und sich einen Partner suchen, mit dem sich eine ganz neue Maschine ergibt und diese dann definieren, beschreiben und schließlich mit einem Poster der Klasse vorstellen.⁴ Dabei soll das Gerät auf einer Art Bauplan dargestellt und mit kurzen Sätzen im Passiv in seiner Funktion beschrieben werden. Angaben zu Bauteilen, Verkaufspreis und intendierter Zielgruppe sind ebenfalls willkommen. Anschließend halten die Studierenden bzw. hielten die Teilnehmerinnen des Workshops eine kurze Präsentation zu ihrem Gerät. Im

³ Manchmal kommt jedoch auch die Antwort, dass es Spaß mache, alles verneinen zu dürfen und den anderen ins Schwitzen zu bringen.

⁴ Dies ist erfahrungsgemäß der Moment, wo sich Widerstand regt und manche Studierende sich zuerst einen Partner suchen, mit dem sich ein tatsächlich existierendes Gerät bilden lässt. Wenn ich dann klarmache, dass die Aufgabe ist, wirklich eine neue Maschine zu „erfinden“, kommt von manchen Studierenden eine ablehnende Reaktion und sie gehen mit einer gewissen Skepsis an die Arbeit. Andere Studierende sind hingegen sofort begeistert bei der Sache und entwerfen ihre Maschine.

Unterricht läuft dies so ab, dass ca. die Hälfte der Gruppe präsentiert, während die andere das Publikum bildet und von einer Erfindung zur nächsten schlendert und auch Fragen an die „Erfinder“ stellt (danach Wechsel). Idealerweise sind bei dieser Form alle Lernenden beschäftigt. Die Präsentierenden können ihre Vorträge ohne großen Druck (sie sprechen nur vor einer Kleingruppe) und auch mehrfach halten. Die Beteiligten kommen durch die Nachfragen ins Gespräch, sodass nicht nur Darstellung von Vorbereitetem gefragt ist, sondern auch spontanes Improvisieren. Wenn die Übung gut läuft, ist die Stimmung im Kurs positiv und aufgelockert, es wird über die kuriosen Maschinen gelacht und idealerweise sind alle präsentierend oder fragend involviert.⁵ Um die so ‚performten‘ sprachlichen Elemente noch einmal zu vertiefen, füllen die Lernenden als Hausaufgabe ein Arbeitsblatt zur Produktbeschreibung aus. Gerne hätte ich im Workshop noch über diese Übung diskutiert und ihr Feedback dazu gehört, allerdings ließ das der Zeitrahmen dann doch nicht mehr zu.⁶

Zum Abschluss meines Beitrags möchte ich noch noch über den Begriff ‚performativ‘ bzw. ‚performance‘ reflektieren. Mein Verständnis dieses Begriffs hat sich durch die Tagung eigentlich nicht erweitert, da es von vornherein weit gefasst war, ich sah mich eher bestätigt. Ich sehe ‚performativ‘ im Unterricht immer als zweiteilig. Einerseits die ‚performativen‘ Übungen, bei denen die Lernenden vor einem wie auch immer gearteten Publikum etwas tun. Andererseits die Rolle des Lehrenden als ‚performer‘. Interessant für mich war in meinem Workshop, dass ich das Gefühl hatte, ich müsse die Teilnehmerinnen durch meine ‚performance‘ nach einem bereits langen Tag erst einmal wieder aktivieren. Es war Spätnachmittag und der Workshopstart hatte sich verzögert und ich nahm eine gewisse Erschöpfung wahr, sobald sie jedoch selbst aktiv werden konnten, schienen die Energielevels wieder zu steigen. Im Unterrichtsalltag begegnen mir ebenfalls häufig müde Lernende, dazu kommt bei manchen ein gewisses Desinteresse am Fach. Es wäre sicher sinnvoll, bei einer müden Klasse spontan eine kurzes spielerisches und/oder performatives Element einschieben zu können, jedoch ohne den eigenen Stoffplan durcheinander zu bringen oder sich den Vorwurf besonders ehrgeiziger Studierender einzuhandeln, dass man in dieser Zeit nichts lerne – hier arbeite ich noch an meiner eigenen Flexibilität.

Schließlich noch zur Situation an meiner Fachhochschule: Es gibt dort sicher Akteure, die performatives Lernen praktizieren – von Architekturstudenten, die Werkschauen abhalten, bis zu Wirtschaftswissenschaftlern, die Planspiele durchführen (in den technischen Fächern kann ich die Situation schwer einschätzen). In meiner Wahrnehmung habe ich jedoch als Sprachdozentin

⁵ Bei großen Gruppen besteht allerdings auch die Gefahr, dass Studierende nur einmal präsentieren und dann denken, sie seien jetzt ja ‚fertig‘ und könnten sich nun wieder ihrem Smartphone widmen – hier interveniere ich meistens und bringe ihnen neues Publikum.

⁶ Die Zeit ist meiner Erfahrung nach eine weitere Herausforderung im Unterrichtsalltag, da dramapädagogische Elemente oft zeitintensiv sind. Ich als Lehrende kann Studierende zwar zur Eile antreiben, finde das aber gerade bei Übungen, die Kreativität erfordern, nicht immer angemessen.

wenig Einfluss, von daher sehe ich mich außerhalb meiner eigenen Praxis und einer jährlich von mir in Zusammenarbeit mit einer Schweizer Kollegin organisierten Tagung, die aber fast nur von externen Teilnehmern besucht wird, in keiner geeigneten Position, das performative Lehren, Lernen und Forschen dort zu auszubauen.

No Risk No Fun: Project-Based Learning in a Nutshell

Ulrike Jaeger

Inhalt und Anliegen — Lehre ist im Alltag oft die Performance der Lehrenden. Je besser diese Performance des Alleinverantwortlichen wird, umso besser werden die Zuhörer “versorgt” und umso passiver werden die Lernenden.

Sie verpassen damit aber auch die Erfahrung von Problematik und Komplexität, die wohlmeinende Lehre allzu schnell erklärt. Es fehlt das Erleben, es fehlt die Chance, Fragen zu entwickeln, aus denen erst Interesse und Verständnis entstehen. John Cowan sagt: „Fragen entzünden unser Verständnis, nicht Antworten“. Dieses kostbare Fragen, Stutzen, Staunen, wird auch im Theater ausgenutzt, um die Aufmerksamkeit zu lenken, eine Story bedeutsam zu machen. Nachdenken Reflexion, Feedback und neues Ansetzen sind Grundprinzipien einer Lernerfahrung, die nachhaltiger ist als das Wiedergeben passiv aufgenommener Information.

Damit werden die Studierenden zu den eigentlich Handelnden und wir Lehrende haben die Aufgabe, ihnen eine Bühne aufzubauen, auf der sie in gezielt inszenierten Projekten Erfahrungen nicht ausweichen können. Lehrende sind Regisseure für die agierenden Studierenden, die in selbstständig gewählten Teams über möglichst Vieles entscheiden und danach auch handeln, so dass sie sich für ihren Prozess und das Ergebnis verantwortlich fühlen. Diese Eigenverantwortung motiviert intrinsisch.

Das Risiko bei solchen Lernszenarien wird von beiden Seiten gesehen: die Lehrenden fürchten, dass die Projekte nicht gut gestaltet sind oder die Studierenden ihren Freiraum nicht gut nutzen. Studierende fürchten, sich falsch zu entscheiden. Beiden hilft eine gute Organisation und ein ständiger Feedback-Prozess, der Unklarheiten schnell beseitigt. Das reine Fachwissen ist dagegen auch auf andere Weise als durch Unterricht zu vermitteln, und wird von den Studierenden im Austausch und in Recherche sehr selbstständig entdeckt. Und das wollen wir: selbstständiges Lernen als Kompetenz für das gesamte Leben.

Reflexion über den Beitrag zum Scenario-Symposium — In 10 Minuten reinem Vortrag wurde vor allem das Unbehagen an der herkömmlichen ständigen Selbstoptierung der Lehrenden angesprochen und Mut gemacht, es auch einmal anders herum zu versuchen.

Für den Workshop war es interessant, Lernszenarien in dem technischen Fach der Informatik zu sehen. PBL als Methode ist Jahrzehnte alt, wird aber in Deutschland eher selten angewendet.

Das Symposium selbst brachte darüber hinaus Anregungen performativer Ansätze, die in unserer technischen Disziplin nicht versucht werden. Besonders die körperliche und nonverbale Auseinandersetzung mit Konzepten und Ideen sollten wir auch gegen den Widerstand der Studierenden einführen. Die hervorragende Bedeutung der Reflexion über Gespräche, Lesen/Schreiben von Texten, Zuhören war eine Bestätigung unserer eigenen Erfahrungen in der Lehre. Es lohnt sich und macht Mut, dafür auch hinreichend viel Zeit einzuplanen.

An unserer Hochschule werden bereits in Zusammenarbeit mit den Theaterpädagogen des Theaters Heilbronn, vereinzelt Kurse angeboten, die ...

- ... Theater als Erlebnis anbieten, bei dem u.U. in der Erfahrung klar wird, dass sich das auch auf die berufliche Situation übertragen lässt.
- ... performative Methoden in der Lehre einsetzen, z.B. in Rollenspielen, Gesprächstraining, Vortragstechniken.

Was aber fehlt, ist die Integration dieser Ansätze in das fachliche Curriculum, bei der die Studierenden direkt erleben, wie sinnvoll performatives Arbeiten in ihrem Berufsfeld sein kann. Eine Idee wäre, Tandems aus Fachkollegen und Theaterpädagogen zu bilden, die gemeinsam ein Lernszenario im Kleinen oder für einen ganzen Kurs entwickeln können.

Workshop – 6. Scenario Forum Symposium

Inszenierung von Lernprozessen – Versuch einer fachunabhängigen Methode

Bärbel Jogschies

Für das 6. Scenario-Forum Symposium haben Ulrike Jaeger (Professorin für Informatik an der Hochschule Heilbronn) und ich einen gemeinsamen Workshop entwickelt. Im Folgenden beziehe ich mich mit dem Einverständnis von Ulrike Jaeger auf den von mir eingebrachten Teil des Workshops und verweise auf den eigenen Beitrag von Ulrike Jaeger: “No Risk No Fun: Project-based learning in a nutshell.“

Inhalt und Anliegen des Workshops — Die Kunst des performativen Lehrens, so wie wir es sehen, besteht darin, dem Lernenden zu ermöglichen, seiner Neugier zu folgen, sein Berufsfeld zu erkunden, sich sein Wissen selbständig und in der Gruppe anzueignen, die Kompetenzen der Mitmenschen zu nutzen und diesen Prozess der Aneignung zu reflektieren und später wiederholen zu können. Die Lehrenden sind anfangs dabei der Konstrukteur*innen, Regisseur*innen und Gestalter*innen dieser Lernprozesse. Im Laufe der Prozesse geben sie die Regie ab an die Studierenden und werden zu Begleiter*innen, Beobachter*innen.

Die Art der Aufgabenstellung ist dabei der Dreh- und Angelpunkt des Gelingens: Die Aufgaben müssen komplex genug sein, um interessant zu bleiben. Lösungswege müssen offen bleiben für die individuellen Ansätze der Studierenden. Diese Lernszenarien sind meist Simulationen künftiger beruflicher Praxis, in denen professionelles Handeln erlernt, erprobt, beobachtet und reflektiert werden kann. Sie sind Inszenierungen mit Rollen und Regeln wie im Theater. Sie werden durchgespielt wie auf Theaterproben, danach ausgewertet und gegebenenfalls mit veränderten Bedingungen wiederholt. Und wie im Theater gehen die Erfahrungen, die die Studierenden machen, über rein kognitive Erkenntnis hinaus. Sie lernen auch auf sozialer, physischer und emotionaler Ebene.

Im Workshop wurden Konstruktionsprinzipien Lernszenarien für verschiedene Fächer anhand eines themenunabhängigen Prozessschemas diskutiert, das Ulrike Jaeger und ich entwickelt haben. Dieses Prozessschema beschreibt den zeitlichen Verlauf eines Lernprozesses mit zunehmender, selbständiger Aktivität der Studierenden und abnehmender Aktivität des Lehrenden. Am Anfang stehen die einführende Rahmensetzung, die Erklärung der Spielregeln, die exemplarische Demonstration der Handlungsmöglichkeiten der Studierenden. Dann startet das Spiel. Innerhalb dessen organisieren sich die Studierenden selbst und geben sich die Studierenden gegenseitig Feedback (Peer Review) Der

Lehrende beobachtet und greift nur im Notfall in das Geschehen ein oder wenn die Studierenden ausdrücklich Informationen von ihm verlangen. (Teaching on Demand) Bei den abschließenden Reflexionen berichten die Studierenden über ihren individuellen Lernfortschritt und können in aller Regel auch ihre erbrachten Leistungen bewerten und ihre nächsten notwendigen Lernschritte nennen.

Beispiel eines solchen komplexen Lernszenariums war ein Seminar zum Thema Gesprächs- und Verhandlungsführung. Die Studierenden verschiedener Fachrichtungen können dieses Seminar als Schlüsselqualifikation belegen. Die meisten Studierenden kommen mit der Erwartung Tipps und Tricks für Bewerbungsgespräche zu erhalten. Da aber alle in andere Berufe einsteigen werden und die dazu gehörenden Gesprächskulturen verschieden sind, können keine allgemeinen Regeln gelten. Ziel muss also sein, die bereits vorhandenen sozialen Erfahrungen im jeweiligen Berufsfeld der Studierenden zu aktivieren und so zu kultivieren, dass sie ein selbstbewusstes Bewerbungsgespräch führen können. Das Seminar beginnt mit dem spielerischen Training einiger Gesprächstechniken. Gesprächsanalyseinstrumente werden eingeführt. Beobachtung und Feedback wird trainiert. Jetzt haben die Studierenden das Handwerkszeug für ein größeres Trainingsszenarium. In Schritt 1 gründen die Studierenden in mehreren Gruppen Startup-Firmen und verfassen eine Stellenausschreibung. In Schritt 2 überlegen Sie sich innerhalb dieser Gruppe eine Gesprächsstrategie mit der Sie die richtigen Bewerber finden. In Schritt 3 bewerben sich die Teilnehmenden bei einer anderen Gruppe auf die Stelle. Jeder Bewerber erhält zusätzlich einen Prozessbeobachter. Die Bewerbungsgespräche werden durchgeführt und in den Gruppen aus verschiedenen Perspektiven reflektiert. An diesen Reflexionen ist der Lehrende nicht notwendig beteiligt. Die Studierenden sammeln ihr Feedback selbstständig ein. Im Kolloquium bestimmen dann die Firmen Ihren Wunschkandidaten und begründen ihre Wahl. Der letzte Schritt das Spiel Szenarios betrifft die Gehaltsverhandlungen. Die Lehrende gibt auf Wunsch einen kurzen Input in das Harvard-Verhandlungskonzept und einen Überblick über geldwerte Leistungen, die gegebenenfalls in die Gehaltsverhandlung einbezogen werden können. Selbstständig simulieren die Studierenden exemplarisch eine Verhandlungssituation. Im Feedback beschreiben die Studierenden ihren Erkenntnisgewinn und ihre nächsten nötigen Lernschritte. Durch die komplexe Simulation und den häufigen Perspektivwechsel sehen alle selbstbewusster einer Bewerbungssituation entgegen. Alle betonen den Spaß und die positive Gruppendynamik des Seminars.

Reflexion zum Workshop — In dem 90minütigen Workshop ist es kaum möglich solche komplexen Szenarien am eigenen Leibe auszuprobieren. Es wurde aber deutlich, dass viele der Teilnehmenden bereits solche Lernszenarien in ihrer Lehre durchführen. Als Schwierigkeit dabei stellte sich aber heraus, dass in den verschiedenen Fachdidaktiken auch verschiedene Begriffe für solche Lernszenarien verwenden; sie heißen Labore, Projektseminare, Experimente, Praxissimulationen etc. Zu diskutieren sind auch die Kriterien und Konstruk-

tionsbausteine dieser Lernszenarien. Einigkeit herrschte über die Wirksamkeit solcher didaktischen Einheiten.

In meiner Berufspraxis als Theaterpädagogin gehört die Konstruktion solcher Lernräume zum Alltag. Es ist die Technik, die die Theaterpädagogik aus den Brechtschen Lehrstücken weiterentwickelt hat. Alle Versuche mit diesem Handwerkszeug das Theater zu verlassen und im Fach Wissenschaften vorzudringen, führten zu inspirierenden und erfolgreichen Ergebnissen. Ulrike Jaeger und ich sind überzeugt, dass sich die von uns skizzierte Methode auf viele Fächer übertragen lässt.

Workshop – 6. Scenario Forum Symposium

Sprechen und Vortragen mit Gedichten – Ästhetische Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Anke Stöver-Blahak

„Ich habe es eher als ein Arbeitswerkzeug betrachtet
als ein richtiges Gedicht.“

Der Workshop — Der Workshop ist zweigeteilt: Im ersten Teil erhalten die TeilnehmerInnen eine kurze Einführung in die theoretischen Grundlagen (Konstruktivismus, Lernerautonomie, Sprecherziehung, Ästhetische Kommunikation) und bekommen einen Überblick über die Rahmenbedingungen, unter denen das vorgestellte Konzept in der Praxis umgesetzt wird: studienbegleitender Kurs Deutsch als Fremdsprache am Fachsprachenzentrum, für alle Fakultäten, alle Studienabschlüsse, 13 Wochen, 2 SWS, durchschnittlich 10 Kurs-TeilnehmerInnen, Raum mit Videokameras.

Im zweiten Teil werden in gestraffter Form alle Elemente des Sprechens und Vortragens mit den im Kurs eingesetzten Übungen durchgespielt. Es beginnt mit Übungen zum Auftreten, zur Körperhaltung, Atmung, zu Einzellauten und suprasegmentalen Phänomenen. Dann werden in Kleingruppen drei Gedichte erarbeitet und drei Videoaufnahmen gemacht. Diese werden, wie im Kurs, gemeinsam angesehen und besprochen. Zugrunde liegen Kriterien für einen guten Vortrag, wie sie von Studierenden im Kurs entwickelt wurden. Die Workshop-TeilnehmerInnen durchlaufen so zumindest einmal eine Feedbackschleife (innerer Monitor, Peer-Feedback, Videoaufzeichnungen) und reflektieren ihre eigene sowie die „Sprechleistung“ der anderen. Sie können erfahren, wie sich auf diesem Weg eine Sprechfassung entwickelt, die sowohl der Vortragenden Person, als auch dem Gedicht und der Vortragssituation gerecht wird. Zwei Videobeispiele eines Kursteilnehmers vom Anfang und Ende des Kurses illustrieren einen möglichen Erfolg.

Gemeinsames Erleben — Durch das gemeinsame Erleben mit Kopf, Herz, Hand und Fuß in einem Workshop lässt sich das Konzept deutlich leichter vermitteln als durch die übliche Vortragsform. Allein und doch geschützt durch eine solidarische und unterstützende Gruppe können die Workshop-TeilnehmerInnen ebenso wie die Kurs-TeilnehmerInnen sich selbst in einer Vortragssituation erleben. Sie können über ihr eigenes Sprechen reflektieren, durch das Feedback der anderen und durch die Videoaufnahme neue Aspekte

ihres Sprechens entdecken, vielleicht schon Gelerntes sichern oder bestätigen, Neues ausprobieren – sie erhalten einen Rahmen und einen Raum für Erfahrungen mit sich selbst. Aufgabe der Dozentin im Kurs und im Workshop ist es, diesen Raum zur Verfügung zu stellen und zu sichern. Darüber hinaus muss sie während des Workshops den Bezug zur Praxis herstellen – durch Erklärungen im ersten Teil, während des Workshops und durch eine Reflexionsrunde am Ende.

Durch die sprechende Erarbeitung einer Vortragsfassung eines Gedichts wird auch der „Werkzeugcharakter“ des Gedichts deutlich. Es „dient“ in der Tat als Hilfsmittel – inhaltslos kann man nicht Sprechen üben. Aber spätestens beim Nachdenken über Betonungen, Prosodie oder Pausen beginnt das Interpretieren. Das Gedicht behält seine eigene poetische Würde. Ziel ist eine Sprechfassung, die alle drei Aspekte umfasst: Vortragende/r, Gedicht und Vortragssituation.

Ziel des Workshops — Ziel des Workshops war es, KollegInnen dieses Konzept „erfahrbar“ zu machen und sie zu ermutigen, es auch in ihren Kontexten anzuwenden bzw. ihre Studierenden auf diese Art zu üben aufmerksam zu machen. Sprechen und Vortragen sind Kompetenzen, die im akademischen Kontext einerseits unerlässlich und positiv formuliert entscheidend für den kommunikativen Erfolg sind. Vortragssituationen sind immer performativ und lassen sich nur begrenzt rein kognitiv erschließen. Insbesondere Fremdsprachenlernende stehen hier oft vor großen – ganz unterschiedlich gearteten – Hürden. Indem man ihnen Raum und Zeit zur Verfügung stellt, in einem geschützten Rahmen performativ an individuell gesetzten Zielen zu arbeiten, festigt man zum einen ihre Fremdsprachenkenntnisse – aber gleichzeitig stützt man das Selbstbewusstsein, vermittelt durch die Gedichte auch Kulturwissen und macht sie vertraut mit den vielen Aspekten von Performativität in ihrem Studienalltag.

An Hochschulen wird überwiegend kognitiv gearbeitet und vermittelt. Den wenigsten ist die Inszeniertheit des eigenen Auftretens oder des Auftretens anderer bewusst. Dieses Konzept kann dazu beitragen, die Teilnehmenden darauf aufmerksam zu machen – indem sie es mit allen Aspekten: Kognition, Emotionalität und Körper erfahren.

Fremdsprachenunterricht an Universitäten hat zunächst eine „dienende“ Funktion. Die Studierenden lernen die Sprache, um ihr Studium besser oder überhaupt bewältigen zu können. Der Unterricht muss so konzipiert sein, dass sie einen Nutzen für sich selbst erkennen – idealerweise sollte dieser Nutzen aber auch den Dozierenden, Professoren und Professorinnen deutlich sein, damit sie ihren Studierenden Raum und Zeit geben, die Fremdsprache zu erlernen oder zu festigen. Bei „Fachsprachenunterricht“ ist der Bezug zum Fach unmittelbar einleuchtend, bei performativem Unterricht mit Gedichten, Theater oder Musik eher nicht. Dennoch profitieren Studierende in hohem Maße von einem holistischen Ansatz, der mehr als die kognitive Ebene umfasst und anspricht. Dieses ist beharrlich weiter zu kommunizieren, zu erklären und am besten, wo möglich, durch gesicherte Forschung und Beispiele zu

belegen. Das Symposium in seiner Vielfältigkeit bildet performatives Lernen im Fremdsprachenunterricht aber auch disziplinenübergreifend ab und kann so zum besseren Verständnis der Chancen und Möglichkeiten dieser Methode beitragen.

Bibliografie

Stöver-Blahak, Anke (2012): *Sprechen und Vortragen lernen im Fremdsprachenunterricht. Interpretativ, kreativ und ganzheitlich mit Gedichten*. Frankfurt a.M.: Peter Lang

Ludische Wege zu hochschulrelevanten Zielen – Optimierte Aussprache und Präsentationstechniken durch gerappte und selbst verfasste kreative Texte

Nils Bernstein

Die zentralen Thesen des Kurzvortrags in Form eines „Sonnenstrahles“ auf dem Scenario-Symposium lassen sich schnell umreißen. Im Zusammenhang eines Scenario-Symposiums mit vielen Teilnehmenden aus der Fremdsprachendidaktik, die für eine performative Lehr- und Lernkultur an Hochschulen eintreten, rennt man damit womöglich offene Türen ein. Begibt man sich mit diesen Thesen in andere Hochschulbereiche, so ruft man damit wahrscheinlich immer noch Zögern, Stirnrunzeln oder gar Ablehnung hervor – Haltungen also, die es zu widerlegen gilt. Die Thesen lauten:

1. Wer kreative fiktionale Texte selbst schreibt, verbessert seine sprachlichen Leistungen in allen anderen Kontexten.
2. Wer kreative Texte analysiert, der/die kann auch Sachtexte besser analysieren und beschreiben.
3. Wer fremde literarische Texte szenisch interpretiert oder eigene literarische Texte vorträgt, bereitet sich perfekt vor auf sprachliche Performance (zum weiteren Verständnis dieses Begriffes vgl. Fleiner 2016 : 37ff) in Situationen wie Redebeitrag im Seminar, Präsentation, mündliche Prüfung, Bewerbungsgespräch u.ä.
4. Der Grund für vorgenannte These liegt am gezielten Stimmtraining, dem erhöhten Körperbewusstsein, einem sichereren Stand, einem bewussteren Einsatz von Mimik und Gestik, der Reflektion von Selbst- und Fremdwahrnehmung und einem bewussteren Umgang mit Nervosität. (vgl. Stöver-Blahak 2014: 124f.)

Ein Beispiel für eine kreative Sprachleistung, die sich ebenso auf akademische Kontexte anwenden lässt, wäre die Aufgabenstellung, eine Aussage informell zu formulieren, wie man sie etwa in einem vertrauten Kreis äußern würde. Diese Aussage soll dann durch lexikalische und/oder syntaktische Modifikation registerspezifisch modifiziert werden, wie man sie in einer formellen Situation verwenden würde. Eine informelle Formulierung wäre etwa, gemäß einer

Aufgabenstellung aus dem Lehrwerk *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien*: „Also, wenn ich mir meinen Schatz so anschau, dann muss ich ja schon sagen, dass er eine ganz schöne Wampe hat.“ Die formelle Äußerung lautet: „Bei genauerer Betrachtung meines Lebensgefährten ist festzustellen, dass das Maß seines Bauchumfanges die der Gesundheit förderlichen Werte mittlerweile deutlich übersteigt“ (Fügert & Richter 2015: 37). Studierende des Seminars zu wissenschaftlichem Arbeiten an der Universität Hamburg haben in ihren Leistungen der Bewältigung dieser Aufgabe viel Kreativität an den Tag gelegt und das bildungssprachliche Register in hyperbolischem Maße bedient. Für den Alltagskontext lautete die Aussage: „Weil der Student sich für die Vorlesung nicht interessiert hat, hat er während der Vorlesung einen japanischen Manga gelesen.“ Daraus wurde: „Mangels Interesse an der Vorlesung warf der Student inzwischen einen Blick auf ein japanisches jugendkulturelles literarisches Werk.“ In der Tat finden solche Umformulierungen im bildungssprachlichen Kontext andauernd statt. Würde man in vertrautem Kontext äußern: „Wie sich das genau verhält, weiß kein Mensch“ so lautete dieselbe Aussage im akademischen Kontext womöglich: „Die Definitionsversuche zur umrissenen Fragestellung sind in der Forschungsdebatte defizitär.“¹

Ein vertieftes Textverständnis verspricht auch folgende Aufgabenstellung zum Verfassen kreativer fiktionaler Texte, die im Ursprung von dem Slam-Künstler Dalibor Marković stammt: Zunächst werden gemeinsam mit der Gruppe der Lernenden (literarische und nicht-literarische) Textsorten gesammelt. Darunter können so unterschiedliche Nennungen wie „Gedicht“, „Romananfang“ oder auch „Tweet“ und „Busfahrplan“ fallen. Anschließend werden Themen genannt, mit denen man sich oftmals in Literatur auseinandersetzt. Häufige Nennungen sind hier „Liebe“, „Tod“, „Träume“. Und schließlich werden einige einfache Stilmittel gesammelt, beispielsweise „Metapher“, „Reim“, „Alliteration“ usw. Die Aufgabe ist es dann, einen zufallsgenerierten Schreibauftrag aus den Nennungen zu erstellen wie etwa: Schreiben Sie einen Tweet über die Liebe, der viele Alliterationen enthält. Folgender Text entstand von einem Deutschlernendem auf dem Niveau C1 mit dem Auftrag, einen wissenschaftlichen Text über das Thema Erwachsenwerden mit vielen Reimen zu schreiben:

„Pubertät ist ein komplexes Thema / und passt in kein festes Schema.
/ Im vorliegenden Artikel werden wir versuchen, / diesen Zustand zu
untersuchen. / [...] Obwohl manche Teenager gemein / sind, sind sie
auf 'ner bösen Welt nicht allein. / Die Folge ist simpel und relativ klar –
/ – Probleme der Jugend sind völlig lösbar.“

¹ Auch wenn die Aussage wahrscheinlich sehr ähnlich ist, irritieren informelle Äußerungen im akademischen Kontext und können zu Missverständnissen führen, wie der Verfasser auf der Scenario-Konferenz am eigenen Leib erfuhr. Nach dem Plenarvortrag von Manfred Schewe fragte er: „Sambanis (2015)“. Was ist das? Die Antwort lautete, damit solle ein Übergang zum Folgevortrag geschaffen werden, denn dieser würde von Sambanis gehalten. Registerspezifisch korrekt und zielführend wäre allerdings die Frage gewesen: „Wie lauten die vollständigen bibliographischen Angaben zu ‚Sambanis (2015)‘?“

Erfolgsversprechend ist ein Vortrag im Sprechgesang. Dazu hinterlegt man diesen Text mit einem einfachen Beat aus Bass- und Snare-Drum, jeweils abwechselnd auf der 1 (bass), der 2 (snare), der 3 (bass) und der vier (snare), wobei ein Schnipsen mit der Hand die Achtelnoten die Hi-Hat imitiert. Durch eine solche rhythmische Unterstützung wird deutlich, dass das originelle Enjambement „gemein/sind“ in einem gerappten Vortrag den Reim „gemein... allein“ ermöglicht. Darüber hinaus lässt sich in der gelungenen Bewältigung des Schreibauftrages zeigen, dass die ungewöhnliche Juxtaposition von „wissenschaftlichem Artikel“ und „Reimen“ zur Anwendung und Vertiefung registerspezifischer Redemittel wie *im vorliegenden Artikel* sowie zur Reflektion bildungssprachlicher Textsortenspezifika führte. Diese erworbene Fertigkeit lässt sich ebenso anwenden auf andere Sprachhandlungen im bildungssprachlichen Bereich wie etwa „berichten, beschreiben, begründen, argumentieren, versprachlichen, modellieren, diskutieren, erläutern, protokollieren, lesen, schreiben“ (Leisen 2018:11). Anders gesagt: Wer kreative Texte zu schreiben und zu analysieren vermag, ist auch in der Lage bei akademischen Texten wie etwa Hausarbeiten auf Treffsicherheit der Formulierungen zu achten. Eine performativ orientierte Lernumgebung, ein auf Performance orientierter Unterricht wie er beispielsweise mit dem szenischen Interpretieren von (fremden) Gedichten oder aber mit dem Fokus auf Slam Poetry und dem Vortragen selbst geschriebener Texte gegeben ist, berücksichtigt den zentralen Faktor der Lernmotivation, vermittelt bildungssprachliche Inhalte und führt zu besseren Leistungen in allen mündlichen Präsentations- und Gesprächssituationen. Wünschenswert ist daher, dass eine Verankerung szenischen Lehrens und Lernens an Hochschulen erfolgt, um trockene Szenarien, die dem Muster *teaching to the test* folgen, zu vermeiden und den Unterricht bei gleichzeitiger Berücksichtigung der Lerntypen um den zentralen Faktor der Lernmotivation zu bereichern.

Bibliografie

- Fleiner, Micha (2016): *Performancekünste im Hochschulstudium. Transversale Sprach-, Literatur- und Kulturerfahrungen in der fremdsprachlichen Lehrerbildung*. Berlin / Strasburg (Um.) / Milow
- Fügert, Nadja & Richter, Ulrike A. (2015): *Wissenschaftssprache verstehen. Wortschatz – Grammatik – Stil – Lesestrategien*. Stuttgart: Klett
- Leisen, Josef (2018): Von der Alltagssprache über die Unterrichtssprache zur Fachsprache. Sprachbildung im Fachunterricht. In: *Fremdsprache Deutsch* 58, 10-23
- Stöver-Blahak, Anke (2014): Ästhetische Kommunikation im DaF-Unterricht. Ich habe es eher als ein Arbeitswerkzeug betrachtet als ein richtiges Gedicht. In: Bernstein, Nils / Lerchner, Charlotte (Hrsg.): *Ästhetisches Lernen im DaF-/DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film*. Göttingen, 121-133

Mimetische Kommunikation

Edith Karimi

Im Fokus meines Forschungsinteresses und meiner Arbeit stehen Sprachbildung und -förderung durch ästhetische Erfahrung. Meine Forschung und meine Arbeit in literarischen Kunstprojekten mit Kindern haben mich davon überzeugt, dass Sprache in mimetischen Prozessen erworben wird. Die Verständigung wurzelt in mimetischer Begabung des Menschen (vgl. Gebauer & Wulf 2003; Karimi 2016).

Mit dem Bildungswissenschaftler Alex Baumgartner verstehe ich Erfahrung „als ein Sich-Einlassen auf das zu begreifende Objekt“ (Baumgartner 1999: 195). Ästhetische Erfahrung wird durch die Voraussetzungen unseres Wahrnehmens konstituiert. Sich auf einen Gegenstand ästhetisch einzulassen, um ihn zu begreifen, setzt nämlich voraus, dass er leiblich und sinnlich erkannt wird. Eine ästhetische Erfahrung ist eine sinnlich-sinnhafte und emotionale Erfahrung. Verankert ist sie im mimetischen Gestaltungsvermögen des Menschen an sich selbst und an der Welt (vgl. Mollenhauer 1999; Baumgartner 1999; Wulf et al. 2005, 2007, 2014a).

Wulf führt dazu aus: „Die mimetische Begegnung mit der Welt erfolgt mit allen Sinnen, die im Verlauf dieser Prozesse ihre Sensibilität entfalten“ (Wulf 2007: 95). Dabei wird der menschliche Körper zum Ort der erlebten Bilder-, Klangkörper-, Tast-, Geruchs- und Geschmackswelten (vgl. Wulf et al. 1999, 2005, 2007, 2014a, 2014b).

Drei Voraussetzungen gelten, so der deutsche Anthropologe, wenn von Mimesis gesprochen wird (vgl. Wulf 2014b: 247f):

1. Mimesis ist ein zentraler Begriff der Ästhetik, in seinem ursprünglichen Sinn vor allem als die Nachahmung der Natur durch die Kunst verstanden.
2. Im Kontext der Kulturen des Performativen komme der sprachgeschichtliche Ursprung des Begriffs „Mimesis“ zum Tragen. Er verweist auf den performativen Charakter mimetischer Handlungen.
3. Mimesis ist ein anthropologischer Begriff. In anthropologischer Hinsicht steht außer Zweifel, dass menschliche Entwicklung und Bildung ohne die besondere Fähigkeit zu mimetischem Handeln nicht möglich ist. Die Fähigkeit zur Mimesis ist also eine *conditio humana*, eine anthropologische Bedingung des Menschen.

Der Mensch bemüht sich von Anfang an um eine kreative Ähnlichkeitsbeziehung zum Außen, insbesondere zu anderen Menschen. Seine mimetischen

Bezugnahmen sind dabei sowohl reproduktiv als auch kreativ und enthalten sowohl passive als auch aktive Elemente (vgl. Gebauer & Wulf 2003; Wulf 2014b).

Der mimetische Bildungsprozess vollzieht sich im Spannungsbogen der Dialektik aus Wiederholung und Variation, Nachahmung und Schöpfung, Identifikation und Distanzierung, aus Nähe und Eigensinn, Ähnlichkeit und Autonomie, aus Übereinstimmung und Unbestimmtheit (vgl. auch Ehlers 1997).

Der Mensch bildet sich durch Mimesis, und dieser Bildungsprozess hat eine sinnlich-ästhetische Dimension. Bildung ist an mannigfaltige, differenzierte Selbst- und Weltbezüge angewiesen (Humboldt), die in ganzheitlichen Erlebniszusammenhängen, im Einklang von Sinnlichkeit, Emotionalität und Vernunft, den Menschen in seiner Leib-Seele-Einheit einbeziehen und seine Handlungsmöglichkeiten erweitern (vgl. Baumgartner 1999).

Die Sprache ist zuallererst ein körperlich und sinnlich spürbares Phänomen, das mit konkreten sinnlich erlebten Situationen verbunden ist. Mollenhauer zufolge wird in der Sprache die äußere und innere Sinnlichkeit repräsentiert (vgl. Mollenhauer 1999: 91f).

Auf sie ist mimetisch der Darstellungs-, Referenz- und Deutungsaspekt der Sprache in Kommunikationsakten bezogen. Fischer-Lichte betont die konstitutive Rolle der ästhetischen Erfahrung für die Entstehung von Bedeutung: „Im Prozeß der ästhetischen Erfahrung tritt so besonders plastisch hervor, daß Bedeutung ohne den Körper nicht zu denken und zu haben ist, daß sich bei Bedeutung in diesem Sinne immer um verkörperte Bedeutung handelt“ (Fischer-Lichte 2001: 356). Das Leiberlebnis schafft eine unmittelbare Verbindung von Bedeutung mit Körperbewegung, Gebärden, Stimme, Atem, Mimik, Gestik, Klängen, Raum, Licht, Wärme etc.

Der berühmte Sprachphilosoph Wilhelm von Humboldt gelangte in umfassenden Sprachstudien zu der Erkenntnis, dass die Sprache menschliche Tätigkeit an der Welt sei (vgl. Humboldt zit. nach Benner 1990: 136f).

In dieser performativen Betrachtungsweise der Sprache geht es um das Wie im Prozess des Repräsentierens und des Umgangs mit den Repräsentationen, es geht um die Dramaturgie der Sprach- und Handlungsvollzüge und um die Körperlichkeit und Materialität von Kommunikationsprozessen (vgl. Wulf et al. 2005, 2017; Wulf & Zirfas 2007).

Dieses Verständnis der Sprache impliziert, dass eine gemeinsame Sprache miteinander zu sprechen, gemeinsam tätig zu sein, heißt. Gemeinsam vollzogene Handlungen bringen gemeinsam geteilte Wirklichkeit hervor (vgl. Zirfas 2017).

Wenn eine Person zu einer anderen spricht, führt sie ihre Denktätigkeit mit den ihr verfügbaren angeborenen spontanen biologischen und soziokulturellen Kommunikationsformen auf. Sie spricht in verbaler und nonverbaler Sprache mit Worten, Melodie, Blickkontakt, Gesichtsausdruck, Gestik, Bildern, Requisiten, Schrift, Körperhaltung und -bewegungen verschiedenster Art.

Sie muss das tun, weil *nur* das, was der Adressat oder die Adressatin ihrer Äußerung sinnlich wahrnehmen kann, kann er oder sie es mit der Ganzheit von Leib und Seele, Gefühl und Vernunft aufgreifen und es imaginär oder konkret

materiell handelnd nachvollziehen, das heißt nachahmen.

Sich miteinander zu verständigen, beinhaltet zugleich auch, dem Gesprächspartner/-der Gesprächspartnerin das aus der Äußerung hervorgehende gemeinsame Handeln zu ermöglichen. In subjektiver Perspektivübernahme geht es also darum, sich in ihn oder sie hineinzusetzen und Korrespondenzen zu suchen, zu wählen, zu äußern, die das gemeinsame nachahmende Tun in Bewegung setzen und in Bewegung halten.

Weil die Sprache aber nicht identisch mit dem Leben und mit dem Denken werden kann (vgl. Wygotski 1971; Papadopoulos 2010; Keiler 2002; Benner 1990), der Ausdruck also mehrdeutig ist, oder wie die Schöpfungen der Kunst einen Bedeutungsüberschuss besitzt, und weil auch die Simulation der Innenwelt des Gesprächspartners/der Gesprächspartnerin immer einen spekulativen und hypothetischen Charakter hat, sind Korrekturen, Verbesserungen, Abstimmungen im Verständigungsprozess unerlässlich, die von der Einsicht begleitet werden sollten, wie sie auch Wilhelm von Humboldt (vgl. Wygotski 1976: 47) formuliert, dass zu jedem Verstehen das Nichtverstehen gehöre.

Der Mensch kommuniziert in mimetischen Bezügen auf Vorgängiges, Erinnertes, Erfahrenes, auf die aktuellen Gedanken, auf die Gesprächspartner und Zuhörer, auf den Raum und seine Gegenstände und ihre Anordnung. Und jedes Mal, wenn er spricht, erschafft er etwas Eigenes und Gemeinsames mit neuer Qualität. Somit setzt der zwischenmenschliche Dialog die performative Kraft der Sprache frei, die u. a. mit Kreativität, tiefem Lernen, Verwandlung, Transformation, Reformation, Reflexion, Offenheit einhergeht.

Unser Dialog über den Weg zu einer neuen, performativen Lehr- und Lernkultur während des 6th SCENARIO Forum Symposiums mündet für mich in der Erkenntnis: Wenn gelungene Bildung an Bedingungen zur Konstitution autonomer und zugleich sozial verantwortungsvoller Handlungsfähigkeit und Subjektivität gebunden ist, dann ist sie in ästhetischen Erfahrungen und insbesondere in der Kunst zu verankern.

Bibliografie

- Baumgartner, Alex (1999): Die Dialektik von Bildung und Bildern. In: Schäfer, Gerd & Wulf, Christoph (Hrsg.): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim: BELTZ, 195-226
- Benner, Dietrich (1990): *Wilhelm von Humboldts Bildungstheorie. Eine problemgeschichtliche Studie zum Begründungszusammenhang neuzeitlicher Bildungsreform*. Weinheim, München: Juventa
- Ehlers, Katrin (1997): *Mimesis und Theatralität. Dramatische Reflexionen des modernen Theaters im 'Theater auf dem Theater'*. Münster et al.: Waxmann
- Fischer-Lichte, Erika (2001): *Ästhetische Erfahrung. Das Semiotische und das Performative*. Tübingen: Francke

- Gebauer, Gunter & Wulf, Christoph (2003): *Mimetische Weltzugänge. Soziales Handeln – Rituale und Spiele – ästhetische Produktionen*. Stuttgart: Kohlhammer
- Karimi, Edith (2016): Mimetische Bildung durch Märchen. Phantasie, Narration, Moral. In: Wulf, Christoph (Hrsg.): *European Studies in Education*. Volume 34. Münster: Waxmann
- Keiler, Peter (2002): *Lev Vygotskij – ein Leben für die Psychologie*. Weinheim, Basel: Beltz
- Mollenhauer, Klaus (1999): Ästhetische Erfahrung von Kindern beim Textschreiben. Ein Diskussionsbeitrag. In: Neuß, Norbert (Hrsg.): *Ästhetik der Kinder. Interdisziplinäre Beiträge zur ästhetischen Erfahrung von Kindern*. Frankfurt am Main: Gemeinschaftswerk der Evangelischen Publizistik e.V., Abt. Verlag, 83-94
- Papadopoulos, Dimitris (2010): *L.S. Wygotski. Werk und Rezeption*. 2. Aufl. Berlin: Lehmanns Media
- Wulf, Christoph (1999): Bild und Phantasie. Zur historischen Anthropologie des Bildes. In: Schäfer, Gerd & Wulf, Christoph (Hrsg.): *Bild – Bilder – Bildung*. Weinheim: Beltz/Deutscher Studien Verlag
- Wulf, Christoph (2017): Mimesis, Mimikry, Mimese. In: Ullrich, Jessica & Ulrich Antonia (Hrsg.): *Tierstudien* (11/2017). Berlin: Neofelis, 13-21
- Wulf, Christoph (2014a): *Bilder des Menschen. Imaginäre und performative Grundlagen der Kultur*. Bielefeld: transcript
- Wulf, Christoph (2014b): Mimesis. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Handbuch Pädagogische Anthropologie*. Wiesbaden: Springer VS, 247-257
- Wulf, Christoph (2007): Mimetisches Lernen. In: Göhlich, Michael; Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogische Theorien des Lernens*. Weinheim, Basel: Beltz, 91-101
- Wulf, Christoph (2005): *Zur Genese des Sozialen. Mimesis, Performativität, Ritual*. Bielefeld: transcript
- Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (2007): Performative Pädagogik und performative Bildungstheorien. Ein neuer Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung. In: Wulf, Christoph & Zirfas, Jörg (Hrsg.): *Pädagogik des Performativen: Theorien, Methoden, Perspektiven*. Weinheim, Basel: Beltz, 7-12
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1971): *Denken und Sprechen*. Mit einer Einleitung von Th. Luckmann, hrsg. v. J. Helm. Stuttgart: S. Fischer.
- Wygotski, Lew Semjonowitsch (1976): *Psychologie der Kunst*. Dresden: VEB Verlag der Kunst
- Zirfas, Jörg (2017): Zur Performativität der Pädagogik. In: Hudelist, Andreas & Krammer, Stefan (Hrsg.): *Kultur des Performativen* 3/41. Innsbruck: Studien Verlag, 18-29

Short Presentation – 6th Scenario Forum Symposium

Transdisciplinary Articulations

Róisín O’Gorman and Fionn Woodhouse

During our presentation we briefly outlined two local Cork based projects that engage in ‘Performative practices within and across disciplines’ – these projects are titled Global Water Dances Cork and *Articulating the Bones*. Both projects were performative in nature, originated in the Department of Theatre in University College Cork, engaged with other departments within the university and also with local, national and international groups and organisations. The two projects are briefly summarised below:

The Global Water Dances Cork (GWD Cork) project involved students, local community dance/drama groups (adult, teen and children), and visiting faculty & staff from James Madison University coming together to highlight water issues, both local and global, on Saturday, June 24, 2017 on the banks of the River Lee at University College Cork. The event happened in conjunction with a workshop introducing STEAM-based pedagogy, and a Thinkery on water, anti-privatisation and the commons that explored different approaches to the commons specifically in relation to water. The participating groups created a range of performative responses to local water issues that tended to flow over themes of dams and floods. On the day over 50 audience members were led along the river bank as the individual groups performed – some singing, some reading news reports, some dancing. As a finale, all groups came together to take part in a Global Water Dance inviting the audience to join in. By working through the body the participants (and audience) engaged with new ways to communicate meaning, to make intention clear. More information at <https://globalwaterdancescork.wordpress.com/>.

The *Articulating the Bones* project involved staff and students from the Osteoarchaeology MA and Theatre department in University College Cork working together to engage in key ideas and practices across the disciplines. Students from both disciplines took part in experimental learning spaces based on shared ideas of telling, and finding, stories through and with the body. These learning spaces included a series of theatre-based workshops preoccupied with the physical body, an examination of actual skeletal remains in the Osteo Lab, and participation in the Cork *Dragon of Shandon Parade* performing as a group of Bone Collectors. Participation in the *Dragon of Shandon Parade* allowed students to move from the reality of dusty skeletal bones through an awareness of their own bones to embodied bone collectors who playfully asked audience members to give up their bones. More info on the Dragon of Shandon here: <http://www.dragonofshandon.com>.

In the second half of the presentation we actively engaged the symposium attendees in performative practice to generate embodied learning in relation to the 6th SCENARIO Forum Symposium. Connecting the work of the above projects (the active group learning, making internal processes externally available, movement as knowing), the aim of the exercises was to move the attendees from the state of ‘expert sitters’ who are listening and receiving, to a group who are exploring an active doing, a performative learning.

With an initial internal focus symposium attendees sit comfortably, eyes closed, becoming aware of their breathing. Then participants were asked to think about their ‘intention’ in relation to taking part in the symposium, such as ‘learning more about the field or performative teaching, learning and research’ or ‘presenting an amazing paper that helps my career’. Attendees then condense these ‘intentions’ into a single word, ‘Learning’ or ‘Sharing’, etc. These exercises happened internally for each individual attendee.

Moving to an external focus, participants opened their eyes, stood up and participated in a brief group physical warm up. After pairing up and nominating themselves as A & B, the A participants ‘write’ their one-word intention with a body part creating a repeating, evolving movement sequence. The B participants add a nonverbal sound score to the movement sequence. A and B are encouraged to allow their individual elements to respond and evolve. The room was filled with the physical actions/sounds of attendees’ intentions creating a form of embodied learning that is unique to each participant but shared/performed for all.

Note: This brief report was compiled by Fionn Woodhouse

Rezension

**Moraitis, Anastasia; Mavruk, Gülsah; Schäfer, Andrea & Schmidt, Eva (Hg.) (2018):
Sprachförderung durch kulturelles und
ästhetisches Lernen. Sprachbildende Konzepte
für die Lehrausbildung. Münster/New York:
Waxmann**

Jeannette Böttcher

Wie hängt Lehre mit Theater zusammen? Welche neuen Wege gibt es, um (Sprachen-)Lehren und Lernen zu fördern? Wie kann ich mein eigenes Lehren verbessern? Und wie kann ich meinen Schülern und Schülerinnen, aber auch meinen Lehramtsstudierenden bessere Lernmöglichkeiten bieten?

Diese Fragen sollten für jeden von Interesse sein, der lehrt und lernt, der sich immer wieder mit den komplexen Beziehungen zwischen (Fremd-)Sprachenlehren und -lernen, zwischen kultureller Bildung und Integration, konfrontiert sieht.

Der Sammelband *Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen – Sprachbildende Konzepte für die Lehrausbildung* der Herausgeberinnen Anastasia Moraitis, Gülsah Mavruk, Andrea Schäfer und Eva Schmidt präsentiert in elf Beiträgen unterschiedliche Kooperationsprojekte zum Thema kulturelle und ästhetische Bildung in vielschichtigen Lehr- und Lernszenarien. In Hinblick auf ästhetisches Lehren und Lernen bietet dieses Buch sowohl theoretische Grundlagen als auch konkrete Hinweise zur praktischen Umsetzung in alltäglichen Lehr- und Lernkontexten.

Die einzelnen Beiträge stellen nicht nur verschiedene Konzepte und Methoden von ästhetischem Lernen und (Fremd-)Spracherwerb bzw. Erziehung und Bildung vor, sondern differenzieren sie in ihren spezifischen Zielsetzungen und Potenzialen. Darüber hinaus geben sie ausführliche und leicht nachvollziehbare Anregungen für die praktische Arbeit von Lehrenden nicht nur im Schulkontext, sondern auch in der universitären Ausbildung zukünftiger Lehrerinnen und Lehrer. Die Bandbreite der Anregungen und der vorgestellten Projekte reicht u.a. von der Verbindung von Sprache und Musik, über Sprache und Bewegung bis hin zu Sprachenlernen und Kunst.

Zunächst werden die verschiedenen Aspekte des ästhetischen Lernens skizziert, um sich dann den Grundfragen zuzuwenden: *Was konstituiert ästhetisches Erleben?* und *wie kommt kulturelle Bildung zustande?* Eingangs wird ein durchaus positives Bild des ästhetischen Status Quo an modernen

Schulen entworfen: So geht man optimistisch davon aus, dass es an modernen Schulen nicht nur Schulorchester, Chöre, Theater-AGs, Kunstwerkstätten und dergleichen gibt, sondern dass auch für extra-curriculare Arbeitsgruppen externe Expertinnen und Experten, Künstlerinnen und Künstler herangezogen werden. Hier sei kritisch angemerkt, dass dies in Zeiten von „teaching to the test“ und leeren Kassen leider eher selten der Fall sein dürfte. Nichtsdestotrotz ist die Forderung nach einem ästhetischen Lernambiente, in dem sich Lernende gut aufgehoben fühlen, sowie nach der Hinzunahme ästhetischer Lehr- und Lernfächer eine berechnete.

Neben der allgemeinen Beschäftigung mit der Frage, was ästhetische Bildung überhaupt meint, sind die Beiträge aus der Praxis das Spannende und Erhellende in diesem Band. So führt der Weg den Leser von Themen wie *dramapädagogischer und theaterpädagogischer Bildungsarbeit in der universitären Lehre für angehende Lehrkräfte*, über die *Verbindung von Sprache und Musik auf Grundlage des neurokognitiven Diskurses* weiter zu *Sprachförderung durch Rap* oder zu *sprachlichem und ästhetisch-kulturellem Lernen durch Kunst*. Der vorliegende Band kann als Plädoyer für die „Kulturschule“ im Sinne eines kulturell-ästhetischer Lernortes verstanden werden, an dem die Schülerinnen und Schüler mit allen ihren Sinnen lernen. Argumente für ein expliziteres Hinwenden zu dieser Art ganzheitlicher Bildung lassen sich in Zeiten von Integration, Inklusion und Mehrsprachigkeit und den vielen damit einhergehenden Herausforderungen zweifelsohne finden, wie von den Beitragenden anhand der unterschiedlichen Projekte und Forschungen eindrücklich dargestellt wird.

Der rote Faden, der sich durch alle Beiträge zieht, ist, dass Kinder und Jugendliche beide Seiten von Bildung brauchen (das sogenannte Fachwissen, aber auch die Beherrschung der jeweiligen Kulturtechniken), um den Sinn ihres eigenen Denkens, Handelns und Fühlens zu erfahren. Denn erst wenn beides ineinandergreift, werden junge Menschen zu verantwortungsbewussten und mündigen Mitgliedern unserer Gesellschaft. Darüber hinaus wird durch die praxisbasierten Arbeiten der Beitragenden die enge Verknüpfung von Geist, Emotionen und Lernen anschaulich nahegebracht.

Die Autorinnen und Autoren sowie ihre Herausgeberinnen zeigen verschiedene Wege heraus aus der rein kognitiven Ausrichtung des Lernens, die zunehmend den Schulalltag dominiert und doch nicht die gewünschten Ergebnisse erreicht – denken wir nur an die sogenannten „Millenials“, denen oft der Zugang zu den schönen Künsten als mühsam und nicht zielorientiert erscheint (wie oft bekommt man als Lehrperson die Frage gestellt: „Wofür brauche ich das? Ich will doch nicht in die Kunst, Literatur, etc. gehen!“) Gemeinsam weisen die Autorinnen und Autoren auf eindrucksvolle Weise nach, dass die Verbindung aus Sprachenlernen und performativen Kunstformen einen hohen pädagogisch-didaktischen Mehrwert bietet. In ihren Beiträgen führen sie aus, wie wichtig und effektiv das Lernen im Prozess aus ko-konstruiertem Wissen und unmittelbarer emotionaler Erfahrung vonstattengeht. So kommen Lesende nicht um die Erkenntnis umhin, dass die Verbindung aus Sprachenlernen und performativen Kunstformen weit mehr ist als bloße Nischendidaktik –

ausgeführt und präferiert von einigen wenigen. Das Buch fordert heraus, sich auf bisher vielleicht eher unbekanntes Terrain zu wagen: das des miteinander (Theater-)Spielens, das des gemeinsam gestalteten Musizierens, das des künstlerischen Ausgestaltens – ohne dabei jedoch das Ziel des Sprachen- und Kulturlernens aus den Augen zu verlieren.

Exemplarisch lässt sich hier der Beitrag *Lehre trifft Theater* (Kooperationsprojekt mit dem KRESHTheater Krefeld und dem Institut Deutsch als Zweitsprache/Deutsch als Fremdsprache der Universität Duisburg-Essen) von Anastasia Moraitis heranziehen. Sie erläutert, dass sich weder ästhetisches Lernen noch ästhetische Bildung in eben jenen normativen Kontexten vermitteln lassen, die in unserem Schulsystem, aber auch in der universitären Ausbildung der zukünftigen Lehrerinnen und Lehrer immer noch fest etabliert sind. Auch wenn Lehren häufig als Kunst angesehen wird (vgl. Lutzker 2007) und Lehrende von den vielfältigen Fähigkeiten einer auch theaterpädagogischen Ausbildung profitieren würden, bleiben entsprechende Angebote weiterhin die Ausnahme. Anhand des vorgestellten – und praktisch durchgeführten – Seminarablaufes gelingt es hier zu verdeutlichen, wie das Aufeinandertreffen von Lehre und Theater gestaltet werden kann und welche tiefgreifenden Erfahrungen Lehramtsstudierende auf diese Weise gewinnen können.

Es fällt leicht, sich der Schlussfolgerung anzuschließen, dass sowohl in der universitären Ausbildung als auch in den Schulcurricular Raum und Zeit für neue Methoden und Erfahrungen geschaffen werden muss, wenn holistisches (Sprachen-)Lernen gelingen soll. Bisher fehlt es auf der Schulebene wie auch in der Ausbildung von angehenden Lehrerinnen und Lehrern an emotionaler Einbindung.

Auf jedem Fall motiviert das Buch Lehrende wie Lehramtsstudierende gleichermaßen, sich weiter mit dem Thema zu beschäftigen.

Bibliografie

Lutzker, Peter (2007): *The Art of Foreign Language Teaching. Improvisation and Drama in Teacher Development and Language Learning*. Tübingen: Francke Verlag

Rezension

Hudelist, Andreas & Krammer, Stefan (Hrsg.) (2017): *ide*, 41/3. Innsbruck: StudienVerlag

Dragan Miladinović

Die Ausgabe 3/2017 der österreichischen, deutschdidaktischen Zeitschrift *ide* nimmt die *Kultur des Performativen* in den Blick und setzt damit eine Themenreihe zu anderen, in der Vergangenheit bereits abgehandelten Kulturen des Deutschunterrichts (u.a. des Sehens, des Hörens) fort. Im Performativen sehen die Herausgeber Andreas Hudelist und Stefan Krammer im Sinne des *performative turn* „weniger ein neues Phänomen als eine andere Art und Weise, bekannte Phänomene zu betrachten, zu begreifen, zu reflektieren“ (5) und genau da setze diese Ausgabe der vierteljährig erscheinenden Zeitschrift an: die Deutschdidaktik und ihre „unterschiedlichen Kulturen des Aus- und Aufführens“ (5) aus performativer Sicht zu perspektivieren. Dabei geht es beispielsweise darum, wie Sprache beim Schreiben und Sprechen ausgeführt und theatrale und soziale Handlungen schulisch aufgeführt bzw. wie „Körperlichkeit und Materialität bei der Vermittlung von Sprache und Literatur“ (6) inszeniert werden. Angemerkt sei hier, dass *performativ* in *ide* nicht wie von Schewe (u.a. 2013) vorgeschlagen als Schirmbegriff für jegliches Lehren, Lernen und Forschen dient, das sich Inspirationen aus den performativen Künsten einholt. Performativ bedeutet hier, dass „Ausführungs-, Inszenierungs- und Aufführungspraktiken sozialen Handelns, deren wirklichkeitskonstitutive Prozesse wie auch das Verhältnis von Sprache, Körper, Sozialität und Macht in den Blick genommen [werden]“ (6). Gleichzeitig ist aber für beide die Theaterwissenschaft eine wichtige Bezugsdisziplin, insofern finden sich auch trotz der unterschiedlichen Verwendung Überschneidungspunkte.

Das Heft ist grob dreigeteilt in einen (begriffs-)theoretischen, einen didaktischen sowie einen praxisbezogenen Abschnitt. Abgerundet wird die Ausgabe mit einem bibliographischen Überblick zu Forschungsbeiträgen im Bereich des Performativen. Den Abschluss mit dem für die Zeitschrift typischen Magazinteil bilden ein Unterrichtsvorschlag zum Thema Metaphern (111-115), ein Kommentar zu Bildungsstandards, Schulreformen und Bildungsforschung (116-118), eine Buch- und Veranstaltungsempfehlung sowie Buchrezensionen (119-128).

Im ersten Teil wird die wichtige, theoretische Grundlage gelegt, die besonders für die vielfältig und intradisziplinär verwendeten Begriffe des Performativen wichtig sind, denn gerade diese Vielfalt würde die Verortung der Beiträge ohne diese Einführung erschweren. Den Anfang leistet die historische und durch den Autor als „unvollständig“ markierte Genese der drei Begriffe *Performanz*,

Performativität und *Performance* von Andreas Hudelist. Die Erkundung führt an die „Theorien des Performativen“ heran, u.a. von Austin, über Searle, Butler und Erika Fischer-Lichte zu McKenzie, und regt zur weiteren Auseinandersetzung mit den Begriffen ein. Er lässt sich gut mit anderen begrifflichen Erkundungen lesen (vgl. bspw. Fleming 2016) und der im Heft enthaltene bibliographische Überblick bietet sich dafür als erste Anlaufstelle an. Jörg Zirfas' Beitrag beschäftigt sich mit der Bedeutung von Performativität in der Pädagogik, indem er dies anhand von sieben Punkten verdeutlicht. Zugrunde liegt die Annahme, dass Handeln „als Nachahmung, Teilnahme und Gestaltung kultureller Praktiken“ (20) verstanden wird und „[d]azu gehören: Künstlerisches und soziales Handeln als *performance*, Sprechen als *performatives Handeln* und *Performativität* als ein abgeleiteter, diese Zusammenhänge übergreifend thematisierender Begriff.“ (20, Herv. i. O.) Seine Schlussfolgerung für die Lehrausbildung lautet, dass Lehrpersonen „sowohl eine objektive Inhalts- und Methodenkompetenz als auch eine subjektive Handlungskompetenz“ (27) benötigen, weswegen ein Schwerpunkt auf der Ausbildung der sinnlichen und körperlichen sowie mimetischen Dimension liegen sollte.

Bezugnehmend auf die vorgestellten Theorien entwickelt Stefan Krammer dann „Perspektiven einer performativen Deutschdidaktik“ (30), indem er sowohl für sprachliches, literarisches als auch identitätsbezogenes Arbeiten performative Ansätze skizziert. Dabei gehe es einer performativen Deutschdidaktik neben der sprachlichen und literarästhetischen Aus- und Aufführung auch um die soziale Handlung, d.h. „die Ich-Entwicklung, das Einnehmen verschiedener Rollen und die Konstruktion von Identität“ (35).

Konkretere Beispiele, wie sich eine performative Deutschdidaktik realisieren lassen könnte, finden sich in den beiden folgenden Abschnitten der Zeitschrift. Der zweite Teil offenbart performative, didaktische Überlegungen: Eine auf die Körperlichkeit und aufs ästhetische Lernen bezogene Wahrnehmungsschulung liefert Gabriela Paule (40-48), Jürgen Struger betrachtet das Schreiben als performativen Akt (49-58) und hebt Schreiben als „schreibendes Handeln“ (57) hervor. Matthias Leichtfried diskutiert seine theoretischen Überlegungen rund um das literarische Gespräch als Aufführung, bei denen sich Hot-Seating (vgl. bspw. Even 2018) als praktische Umsetzungsform gut eignen müssten. Carolin Führer geht auf den (multimodalen) Mehrwert ein, den szenisches Lesen von Comics haben kann.

Der letzte Teil liefert Einblicke in die (außer-)schulische Praxis. Julia Malle (75-83) zeichnet ein Unterrichtsmodell nach, in dem mit theaterdidaktischen Ansätzen an der Entwicklung von Gendersensibilität gearbeitet wird. Die professionelle Erzählerin Christine Lander (84-94) berichtet u.a. vom Langzeit-Erzählprojekt *ErzählZeit* und von den Vorteilen des freien Erzählens gegenüber dem Vorlesen, da die gehörte Sprache zusätzlich mit Gesten unterstützt werde. Im letzten Beitrag dieses Abschnitts zeigen Markus Köhle und Mieke Medusa (95-101), welche performativen Elemente bei Poetry Slams zum Tragen kommen und liefern Antworten zum Thema Poetry Slam sowie Tipps für einen „gelungen Auftritt“ (100).

Insgesamt bietet diese Ausgabe viele Inspirationsquellen für performatives Arbeiten im Deutschunterricht. Etwas überraschend ist vielleicht, gerade für Szenario-Leser*innen, dass trotz der Vielzahl der angeschnittenen Fachdiskurse, inklusive der Theaterpädagogik, jener zur Dramapädagogik vernachlässigt wird und sich weder in den Beiträgen, noch in dem bibliographischen Überblick finden lässt – und das obwohl sich viele Überschneidungen finden ließen. Insofern wird auch das Szenario-Projekt als Quelle für performatives Arbeiten leider nicht erwähnt. Dies mag zwar an der zumeist fremdsprachendidaktischen Verortung der Dramapädagogik liegen, dennoch ließen sich sicherlich auch für die Deutschdidaktik lohnende Perspektiven entdecken.

Bibliografie

Even, Susanne (2018): Nothing moves if you don't let go. Performativity in teacher training. In: Mentz, Olivier Mentz & Fleiner, Micha (Hrsg.): *The Arts in Language Teaching. International Perspectives: Performative – Aesthetic – Transversal*. Berlin u.a.: Lit-Verlag, 90-106

Fleming, Mike (2016): Überlegungen zum Konzept performativen Lehrens und Lernens. In: Even, Susanne & Schewe, Manfred (Hrsg.): *Performatives Lehren, Lernen, Forschen. Performative Teaching, Learning, Research*. Berlin/Stuttgart/Milow: Schibri, 27-46

Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In *Scenario* VII/1, 5-23. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Schewe/02/en> [letzter Zugriff: 10.12.2018]

Rezension

Abraham, Ulf & Brendel-Perpina, Ina (Hrsg.) (2017): Kulturen des Inszenierens in Deutschdidaktik und Deutschunterricht. Stuttgart: Filibach bei Klett

Dragan Miladinović

Wie vollzieht sich sprachliches und literarisches Lernen in der Mediengesellschaft? Welche Kulturen kommen heutzutage in der Mediengesellschaft und in der Deutschdidaktik zum Tragen und inwiefern werden diese inszeniert? Auf diese und weitere im Zusammenhang stehende Fragen geht der vorliegende Sammelband ein und reflektiert die Deutschdidaktik im Hinblick auf die neu entstehenden (und bereits vorhandenen), gesellschaftlich-kulturellen Praxen. Er folgt auf das Symposium *Kulturelle Dimensionen sprachlichen Lernens*, das 2016 in Ludwigsburg stattfand.

In der Einleitung werden die zwei Schlüsseltermini *Inszenierung* und *Kultur(en)*, die bereits im Titel des Bandes aufscheinen, durch die Herausgebenden Ulf Abraham und Ina Brendel-Perpina begriffstheoretisch erläutert, nicht zuletzt deshalb, weil sie häufig unscharf und so auch im Alltagsdiskurs Verwendung finden. Die Einleitung dient den folgenden Beiträgen als Basis und bettet den Sammelband kulturwissenschaftlich ein.

Vorweggenommen sei, dass in der Einleitung dem Kulturbegriff mehr Beachtung gegeben wird; der Inszenierungsbegriff wird im Vergleich dazu kürzer abgehandelt. Das Kulturverständnis, das dem Band zugrunde liegt, geht von der „Verschiedenartigkeit und Gleichwertigkeit von Kulturen und kulturellen Ausdrucksformen [aus]“, da dies die Möglichkeit gebe, möglichst viel von dem zu berücksichtigen, was aktuell und auch zukünftig die Sprach- und Medienkultur beeinflussen und prägen werde (10). Weiters beruht das Verständnis auf zwei Prämissen: Kultur umfasse „erlerntes Wissen und erlernte Fähig- und Fertigkeiten“ und gleichzeitig sei kulturelles Wissen gesellschaftlich geteilt (9). Zusätzlich zu kulturellem Wissen sei aber auch noch kulturelles Können vonnöten, da Kultur „in Praxen des Handelns und Gestaltens, die einerseits voraussetzen, andererseits dazu beitragen, dass etwas *gekonnt* wird“, entstehe (ibid., Herv. i. O.). Der Sammelband setzt sich als eines seiner Ziele, herauszuarbeiten, welche Kulturen sprachlicher Inszenierung in der heutigen Gesellschaft existieren, wie diese in den Unterricht zu bringen sind und gleichzeitig zu zeigen, was erfahren, gelernt und geübt werden muss, um für die gesellschaftliche Teilhabe notwendige Kompetenzen zu entwickeln (ibid.). In diesem Zusammenhang sei die kulturelle Bildung als erweitertes „Konzept

ästhetischer Bildung in den explizit sozialen und politischen Dimensionen eines breiten Kulturbegriffs“ (11) bedeutsam. Dem *Cultural Turn* in den Sozial- und Geisteswissenschaften folgend, sind kulturelle Praxen als die Ausbildung und Aushandlung sozialer und kultureller Identität in gemeinsamen Gestaltungsprozessen zu verstehen. Das hebt hervor, dass kulturelle Bildung für die Teilhabe am kulturellen und gesellschaftlichen Leben notwendig sei. Kulturelle Bildung müsse Erfahrungs- und Kommunikationsgelegenheiten bieten, damit leiblich erfahren, spielerisch geübt, künstlerisch produziert und reflektiert werden kann.

Der Begriff der Inszenierung spiele auf drei Ebenen eine Rolle: Zum einen im Sinne des performativen Akts der Aufführung, zum anderen im anthropologischen Sinne des gesellschaftlichen und sozialen In-Szene-Setzens. Das letzte Verständnis bezieht sich auf die Unterrichtsplanung, d.h. auf die didaktisch-methodischen Möglichkeiten wie das Konzipieren, Strukturieren und Bereitstellen von Lernsituationen und -räumen (13).

In insgesamt fünf Themenfeldern werden die unterschiedlichen Kulturen sprachlicher Inszenierung besprochen.

Im ersten Abschnitt drehen sich die Beiträge um Mündlichkeit. Jürgen Belgrad, Corinna Böhme, Sandra Holm und Nicole Schick stellen ein Projekt zur Lese- und Sprachförderung vor, das um das gestische Vorlesen erweitert wurde (25-42). Gestisches Vorlesen macht im Vergleich zum traditionellen Vorlesen aus Zuhörer*innen auch Zuseher*innen, die sich auf die unterstützenden Gesten, Bilder, den Stimm- und Körpereinsatz fokussieren und diese als Verständnishilfe heranziehen können. Hans Lösener und Christiane Saknus führen den Begriff des poetischen Sprachenlernens ein und sehen Inszenierungen im Umgang mit Literatur, d.h. das Vorlesen, szenische Präsentieren oder das Arbeiten mit Standbildern, als bedeutsam, da diese erst die sinnliche Erfahrung ermöglichen und diese sei für das Wahrnehmen, Verstehen und Reflektieren von Literatur vonnöten (43-54). Sie erarbeiten anhand der Analyse eines durchgeführten Unterrichtsprojekts zum Erzählen im Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht vier Thesen poetischen Sprachlernens. Sabine Pfäfflin stellt ein Projekt der Pädagogischen Hochschule Ludwigsburg vor, in dessen Zentrum die Sprechgestaltung und Vertonung von Lyrik steht (55-70).

Der zweite Teil ist der Theatralität und medialer Inszenierung gewidmet. Nina Simon plädiert für eine stärkere „Berücksichtigung poststrukturalistischer und rassismuskritischer Perspektiven“ in der universitären Deutschlehrausbildung (73-86). Sie stellt in ihrem, den Kulturbegriff kritisch reflektierenden und dekonstruierenden Beitrag den konzeptionellen und theoretischen Rahmen ihres Promotionsvorhabens vor und deutet die Eignung von theaterpädagogischen Ansätzen zur rassismuskritischen Arbeit in der Lehrausbildung an. Von einer filmischen Inszenierungsform handeln die beiden folgenden Beiträge von Gabriele Paule (87-100) und Petra Anders (101-113). Während Paule darstellt, welchen Mehrwert die Produktion von Buch- und Theatertrailern hat, zeigt Anders das Potential von der Kurzfilmgattung Gedichtfilm auf, das sowohl in deren Produktion als auch Analyse und Erschließung liegt.

Im dritten Abschnitt finden Beiträge zu Gender-Performances ihren Platz. Stefan Krammer und Julia Malle (117-132) zeigen, dass es für die Vermittlung von Genderkompetenzen in der Schule hilfreich ist, „Geschlecht aufführen zu lassen und dabei auf performative Formen zu fokussieren, die das Klassenzimmer zur Bühne machen“ (128). Diese Art der Auseinandersetzung mit u.a. der Rollenübernahme würde aber die Wahrnehmung, Reflexion und Dekonstruktion von Geschlechter-Inszenierungen bzw. von Geschlechterrollen und -verhältnissen ermöglichen. Wiebke Dannecker erläutert anhand der Arbeit mit dem Roman *Boy2Girl* von Terence Blacker Inszenierungen von Gender-Rollen sowie das Potenzial von Gender-Performances als Zugang zur literarästhetischen Auseinandersetzung (133-144).

Orte und Räume stehen im Vordergrund des vierten Teils. Hier bieten zunächst Lukas Bannwart und Martin Brändli (147-160) Einblick in ihr Lernangebot „Literatur vor Ort“, bei dem Studierende der PH Luzern „vier Tage literarisch in der Zentralschweiz unterwegs sind.“ (147) Sie verfolgen dabei einen identitätsorientierten und persönlichkeitsbildenden Ansatz literarischen Lernens und arbeiten heraus, inwiefern die Anwesenheit vor Ort die Rezeption und Produktion von Literatur beeinflusst. Katrin Lehnen und Sara Rezat demonstrieren, wie sich materialgestütztes Schreiben für kulturelles Lernen einbringen kann (161-178). Der Lernraum, der hier betreten wird, ergibt sich u.a. durch die offene Aufgabenkonstruktion, die „einen praktischen Anlass gibt und für den anvisierten Zieltext [. . .] einen vergleichsweise großen Spielraum der Umsetzung eröffnet“ (168) und somit ein Arbeiten ermöglicht, das über den Kulturraum Schule hinausgeht. Um den virtuellen Raum geht es im Beitrag von Christine Gehl-Trepkau (179-191), die WebQuests als Möglichkeit sieht, Lernende im digitalen Zeitalter für klassische Inhalte zu motivieren sowie „ihre sprachlichen, medialen und/oder literarischen Kompetenzen“ (179) zu erweitern.

Im letzten Abschnitt des Bandes wird die Produktionsorientierung als Inszenierung aufgefasst. Uta Hauck-Thum (195-208) nutzt in ihrem Beitrag *Adaptable Books*, d.h. sogenannte *enhanced eBooks*, die in einer App bearbeitet werden können, als Inszenierungsräume für aktive und eigenverantwortliche sowie an die persönlichen Bedürfnisse angepasste Mitgestaltung von Büchern.

Hartmut Vollmer (209-222) bezieht sich in seinem Beitrag auf handlungs- und produktionsorientierten Literaturunterricht und plädiert für die Herausbildung der Imaginationsfähigkeit, beispielsweise durch pantomimische Textinterpretation. Diese ermögliche „eine sinnliche Intensivierung der Texterschließung, ein sinnliches Verstehen von Wörtern, Begriffen und Texten.“ (220) Schließlich arbeiten Petra Anders und Judith Riegert (223-235) das Potenzial von Handlungs- und Produktionsorientierung für inklusiven Literaturunterricht heraus.

Die Beiträge bieten zahlreiche Einblicke in vielfältige Projekte und theoretische Überlegungen, die sich mit diesen unterschiedlichen Inszenierungsformen beschäftigen und die den Deutschunterricht auf ihre Weise bereichern und erweitern: von gestischem Vorlesen als Sprach- und Leseförderungsunterstützung, über theaterpädagogische Auseinandersetzung mit Rassismuskritik in der

Deutschlehrendenbildung, über Geschlechterinszenierungen und -reflexion, bis hin zum Potential von handlungs- und produktionsorientierten Verfahren. Die aktive Inbezugnahme des Körpers, sei es mit Standbildern, mit kurzen szenischen Darstellungen bzw. Interpretationen oder dem gestischen Gestalten von Texten, sowie das ästhetische Lernen, die von Beiträgen eingefordert werden, sind im Sinne einer performativen, körperbetonten Didaktik (vgl. Schewe 2013) zu begrüßen. Die gelungene Mischung aus Empirischem und Didaktischem macht den Sammelband besonders wertvoll und er eignet sich aus diesem Grund und aufgrund seiner vorgestellten Vielfalt für ein breites Publikum, das sich mit dem Inszenierungscharakter von Kulturen beschäftigen möchte.

Bibliografie

Schewe, Manfred (2013): Taking Stock and Looking Ahead: Drama Pedagogy as a Gateway to a Performative Teaching and Learning Culture. In *Scenario* VII/1, 5-23. <http://research.ucc.ie/scenario/2013/01/Schewe/02/en> [letzter Zugriff: 10.12.2018]

TaT - Texts around Theatre - TaT

As the Story Goes ...

Peter Brook

In the rubric Texts around Theatre (TaT) we present various perspectives on theatre – historical and contemporary, intercultural and culture-specific, unexpectedly weird, unusually suspenseful, disturbedly gripping, fascinatingly enigmatic etc.

Through the following story renowned theatre director Peter Brook reminds us that what happens on the theatre stage has to be of interest to everyone in the audience, and he leaves us with the question: How can this be achieved?

God, seeing how desperately bored everyone was on the seventh day of creation, racked his overstretched imagination to find something more to add to the completeness he had just conceived. Suddenly his inspiration burst even beyond his own limitless bounds and he saw a further aspect of reality: its possibility to imitate itself. So he invented theatre.

He called his angels together and announced this in the following terms, which are still contained in an ancient Sanskrit document. “The theatre will be the field in which people can learn to understand the sacred mysteries of the universe. And at the same time,” he added with deceptive casualness, “it will be a comfort to the drunkard and to the lonely.”

The angels were very excited and could hardly wait for there to be enough people on earth to put this into practice. The people responded with equal enthusiasm and rapidly there were many groups all trying to imitate reality in their different ways. And yet the results were disappointing. What had sounded so amazing, so generous and so all-embracing seemed to turn to dust in their hands. In particular, the actors, writers, directors, painters and musicians couldn't agree amongst themselves as to who was the most important, and so they spent much of their time quarrelling while their work satisfied them less and less.

One day, they realized they were getting nowhere and they commissioned an angel to go back to God to ask for help.

God pondered for a long time. Then he took a piece of paper, scribbled on it, put it into a box and gave it to the angel, saying, “Everything is here. This is my first and last word.”

The return of the angel to the theatre circles was an immense event and the whole profession crowded round him as the box was opened. He took out the paper, unfolded it. It contained one word. Some read it over his shoulder, as he announced it to the others. “The word is ‘interest.’”

“Interest?” “Interest!” “Is that all?” “Is that all!”

There was a deep rumble of disappointment.

“Who does he take us for?” “It’s childish.” “As if we didn’t know . . .”

The meeting broke up angrily, the angel left under a cloud, and the word, though never referred to again, became one of the many reasons for the loss of face that God suffered in the eyes of his creatures.

However, a few thousand years later, a very young student of Sanskrit found a reference to this incident in an old text. As he also worked part time as a cleaner in a theatre, he told the theatre company of his discovery. This time, there was no laughter, no scorn. There was a long, grave silence. Then someone spoke.

“Interest. To interest. I must interest. I must interest another. I can’t interest another unless I’m interested myself. We need a common interest.”

Then another voice: “To share a common interest, we must exchange elements of interest in a way that’s interesting . . .”

“. . . to both of us . . .” “To all of us . . .” “In the right rhythm.” “Rhythm?” “Yes, like making love. If one’s too fast and one’s too slow, it’s not interesting . . .”

Then they began to discuss, seriously and very respectfully, what is interesting? Or rather, as one of them put it, what is *really* interesting?

And here they disagreed. For some, the divine message was clear – “interest” meant only those aspects of living that were directly related to the essential questions of being and becoming, of God and the divine laws. For some, interest is the common interest of all men to understand more clearly what is just and unjust for mankind. For others, the very ordinariness of the word “interest” was a clear signal from the divine not to waste a moment on profundity and solemnity but just get on with it and entertain.

At this point the student of Sanskrit quoted to them the full text about why God created theatre. “It has to be all those things at the same time,” he said. “And in an interesting way,” added another. After which, the silence was profound.

They then began to discuss the other side of the coin, the appeal of the “uninteresting,” and the strange motivations, social and psychological, that make so many people in the theatre applaud so often and so vigorously what actually is of no interest to them whatsoever. “If only we could really understand this word . . .” said one.

“With this word,” said another in a hushed tone, “we could go very far . . .”

© Peter Brook (1988): *The Shifting Point. Forty years of theatrical exploration 1946 – 1987.* Methuen Drama, an imprint of Bloomsbury Publishing Plc., 241-243

Conference Announcement

The Performative Arts and Pedagogy Project: Towards the Development of an International Glossary

International Conference, 28 Feb - 3 March 2019, University
College Cork

The *performative turn* is a paradigmatic shift in the humanities and social sciences that has affected many disciplines, including the discipline of education. New disciplines have emerged which continue to form strong links between the performative arts and pedagogy, for example, ‘Theaterpädagogik’ in germanophone and ‘Drama in Education’ in anglophone countries.

The specialist discourse surrounding these academic disciplines and associated fields of practice has undergone a process of internationalization over the last years, with cross-border cooperation and intercultural projects gaining more and more significance. Yet this tendency also brings with it increased challenges with regard to subject-specific communication and translation and how terms are transferred between different languages. While other arts and social science subjects which have been involved in international discourses for some time now are already aware of the need to ensure terminological precision, the relatively young academic and practical fields of ‘Theaterpädagogik’ and ‘Drama in Education’ have only recently begun to grapple with the internationalisation of their academic language.

The first stage of the proposed project aims to promote intercultural dialogue between researchers and practitioners who represent professional associations, discipline-specific journals and institutions in German speaking (Austria, Germany, Switzerland) and English speaking (Ireland, United Kingdom) countries. However, the project title ‘Performative Arts and Pedagogy’ is an umbrella title which encompasses *all forms of building bridges between the performative arts and pedagogy* and therefore leaves space for the inclusion of specific disciplines that have emerged in other countries (for example, *Jeux Dramatiques* in France and *Creative Drama* in Turkey) at a later stage of the project.

To date three meetings, initiated by the [Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V.](#), have taken place in Berlin which focused on the need to engage with historical, current and future developments in the broad area of ‘Performative Arts and Pedagogy’.

In preparation for the conference in Cork twelve researchers and practitioners from German speaking countries [Austria (3), Germany (6), Switzerland (3)] and nine from English speaking countries [Ireland (5), United Kingdom (3)] will produce detailed country reports on the history and current state of 'Performative Arts and Pedagogy'. These five reports will serve as a basis for an intensive discussion of different traditions and current practices in the area of performative arts and pedagogy.

The reports are expected to address the following:

- Current situation, purpose and objectives of Performative Arts and Pedagogy
- Traditions and historical development, including important intra- and intercultural relations
- Theoretical perspectives (for example, on theatre, performativity, pedagogy)
- Fields of practice (for example, artistic, cultural, social, pedagogical)
- Professionalisation (for example, study programmes, training and in-service training, continuous professional development)
- Infrastructure (for example, institutions and associations, international collaborations)
- Expected future developments

Objectives

At this stage of the project it is not the aim to produce extensive definitions and arrive at 'fixed terms', but rather to come to a deeper understanding of the discipline-specific knowledge bases, ideas, and operational concepts associated with these terms.

The discussion will facilitate a systematic interdisciplinary and intercultural exchange and thus an increased understanding of (culture-)specific concepts and associated terminologies. It will lead to an increased awareness of variants, differences and similarities and pave the way towards the development of **transcultural performative practices**.

The overarching aim of the conference is to pave the way towards a theory and practice-based comparative approach in the area of performative arts and pedagogy. It is planned to publish a conference report in *Scenario XIII/1*, 2019 and in [Zeitschrift für Theaterpädagogik – Korrespondenzen](#) 33/75, 2019.

Looking ahead: The broader context

In the contexts of the retrenchment of hard borders, bounded national territories and identities, this project works to keep the borders of understanding and co-operation across languages and identities *open*. It does this by taking the time to consider the complexity of difference while fostering mutual understanding of our interdependent cultures. It is envisaged that various activities, including regular symposia, will result in the planned outcome in the form of a state of the art handbook for researchers and practitioners working in an international context. An online information and exchange platform is planned, so that the resource can be accessed worldwide and to enable the collection of terms to be continually developed further. The handbook will be made available in English, German and other European languages (tbc). It offers a shared reference point within the field but also helps to establish and connect the smaller and perhaps more emergent areas of the field with the more robust or established centres. This aims to develop a coherence which allows the field to be more clearly identified internationally so that the leading edge pedagogical practices can enhance learner centered pedagogies across the curriculum.

Country Representatives who will contribute to the conference in Cork:

Austria

Prof. Ulrike Hatzer, Mozarteum, Salzburg

Ms. Dagmar Höfferer-Brunthaler, BAG TiS/IDEA Austria, Vienna

Dr. Sieglinde Roth, University of Arts, Graz

Germany
Ms. Ute Handweg, BAG Spiel & Theater e.V., Hanover

Prof. Ulrike Hentschel, University of Arts, Berlin

Dr. Ole Hruschka, Leibniz University, Hanover

Mr. Friedhelm Roth-Lange, Bundesverband Theaterpädagogik e.V., Cologne

Prof. Wolfgang Sting, University of Hamburg

Prof. Florian Vaßen, Leibniz University, Hanover

Ireland
Dr. Annie Ó Breacháin, Dublin City University

Dr. Róisín O’Gorman, University College Cork

Dr. Erika Piazzoli, Trinity College Dublin

Prof. Manfred Schewe, University College Cork

Mr. Fionn Woodhouse, University College Cork

Switzerland
Mr. Andreas Bürgisser, University of Arts, Zurich

Prof. Georges Pfründer, University of Education, Windisch

Prof. Mira Sack, University of Arts, Zurich

United Kingdom
Ms. Meretta Elliott, Brunel University, London

Prof. Mike Fleming, University of Durham, Durham

Dr. Katja Frimberger, Independent Researcher, Glasgow
Conference Organisation:

Prof. Manfred Schewe, University College Cork, m.schewe@ucc.ie

Acknowledgements

The conference is generously supported by

Embassy of Austria, Dublin

Embassy of Switzerland, Dublin

Goethe Institute, Dublin
Bundesarbeitsgemeinschaft Spiel & Theater e.V., Hanover
EU Erasmus Programme
Department of German, UCC
Department of Theatre, UCC
Centre of Advanced Studies in Languages and Cultures (CASiLaC), UCC
Scenario Project, UCC
Boole Library, UCC

About the Authors – Über die Autorinnen und Autoren

Nils Bernstein ist nach Lehraufträgen in Wuppertal und Hannover und DAAD-Stationen in Chile und Mexiko seit nunmehr fünf Jahren am Sprachenzentrum der Universität Hamburg tätig. Neben der streng kompetenzorientierten Testkoordination (DSH und TestDaF) organisiert er dort mit internationalen Studierenden kulturelle Veranstaltungen mit Musik, Gesang, Rezitation und Spoken Word Poetry. Er interessiert sich insbesondere für das szenische Interpretieren von Gedichten, Musik und Sprechgesang im DaF-Unterricht sowie für kreatives Schreiben und Slam Poetry.

Email: nils.bernstein@uni-hamburg.de

Jeannette Boettcher, Dr., M.A., studierte Anglistik und Germanistik in Düsseldorf, Bonn und Berlin. Sie hat die Lehramtsbefähigung für Englisch und Deutsch und unterrichtete an verschiedenen Schulen in Deutschland und England. Darüber hinaus verbrachte sie mehrere Jahre in Atlanta, USA, wo sie an der Kennesaw State University Deutsch als Fremdsprache lehrte und an einem Forschungsprojekte zum Thema Interkulturelle Kompetenz mitarbeitete. Seit 2012 lehrt sie Fremdsprachendidaktik an der Universität Paderborn, Deutschland.

Email: jboettch@mail.uni-paderborn.de

Stefanie Giebert ist Lehrkraft für besondere Aufgaben für Englisch und DaF an der Hochschule Konstanz. Seit ca. 20 Jahren ist sie in englischen und deutschen Theaterprojekten aktiv und beschäftigt sich seit ca. 2009 mit Dramapädagogik; leitete z. B. bis 2016 das Business English Theatre an der Hochschule Reutlingen. Ihre Interessen sind Dramapädagogik im universitären Fremdsprachenunterricht mit besonderem Fokus auf Fachsprachen und in technischen Studiengängen, außerdem die Adaption nicht-dramatischer Texte für die Bühne und angewandte Improvisation (applied improvisation).

Email: sgiebert@htwg-konstanz.de

Eva Göksel Ziltener completed her Masters' degree in the Faculty of Education at the University of British Columbia in Vancouver. She has taught German and English using drama-based pedagogies at two Canadian universities, a French elementary school in Switzerland, and a Swiss university. She currently works at the Centre for Oral Communication (Zentrum Mündlichkeit) at the University of Teacher Education Zug, Switzerland. Her research interests include drama in education, storytelling, listening, and the use of drama in second and foreign language teaching and across the curriculum. Eva is currently working towards a doctorate in education at the University of Zurich.

Email: eva.goeksel@phzg.ch

Niklas Hald has worked as an actor for thirty years, combined with writing for the stage and radio. In 2015, he wrote his PhD dissertation about the work of actors performing for children and young people. Since then he has combined acting with research and working as a senior lecturer in acting at The Stockholm University of the Arts.

Email: niklas.hald@uniarts.se

Ulrike Jaeger ist seit über 20 Jahren Professorin an der Hochschule Heilbronn, Informatikerin, Trainerin für Project-Based-Learning (PBL) und war lange Zeit Didaktik-Beauftragte ihrer Hochschule. PBL ist in Dänemark und den Niederlanden eine gut erforschte Methode. Deren Prinzipien auf die deutsche Wirklichkeit abzubilden, ist eine Herausforderung, lohnt sich aber sehr. Durch die Zusammenarbeit mit Bärbel Jogschies entstand eine neue Sicht auf die Hintergründe, die in der performativen Lehre ganz ähnlich gelten.

Email: Ulrike.Jaeger@hs-heilbronn.de

Bärbel Jogschies ist gelernte Schauspielerin und Theaterpädagogin. Seit 20 Jahren arbeitet sie an verschiedenen Theatern und unterrichtet an verschiedenen Hochschulen. Zurzeit leitet sie die Abteilung Theaterpädagogik am Staatsschauspiel Hannover. „Wie gelernt bzw. gelehrt wird, ist mir mindestens so wichtig, wie was gelehrt wird. In meinen Seminaren und Workshops benutze ich die spielerische Kreativität und die lebendige, kollektive Dynamik des Theaters. Die Verbindung von Lehre und Theater ist uralt und essentiell. Die gemeinsame Formel: Vorführende und Aufnehmende treffen sich im Gedankenspiel, als ob/damit es wirklich sei. Simulation/Experiment als Prinzip. Das sind lustvolle Prozesse im folgenfreien Spielraum.

Email: baerbel.jogschies@staatstheater-hannover.de

Konstantina Kalogirou is an ESOL teacher at Cathays High School in Cardiff, Greek Language Teacher at Greek School of Wales and freelance drama facilitator. She is also a PhD candidate at Aristotle University of Thessaloniki, Greece with main research interest the applications of Drama in the vocabulary acquisition.

Email: kon.ka_87@yahoo.gr

Edith Karimi, geboren 1969 in Polen, lebt seit 1988 in Deutschland und ist Mutter eines Sohnes. Sie studierte Informatik an der Technischen Universität Berlin und arbeitete mehrere Jahre als Unternehmensberaterin und Softwareentwicklerin für die Automobilindustrie im Logistikbereich. Nach dem Pädagogikstudium promovierte sie in Erziehungswissenschaft an der Freien Universität Berlin über das Thema: „Mimetische Bildung durch Märchen: Phantasie, Narration, Moral“. Im Fokus ihres Forschungsinteresses und ihrer Arbeit stehen Sprachbildung und -förderung durch ästhetische Erfahrung.

Email: me.karimi@arcor.de

Dragan Miladinović ist College Language Teacher am University College Cork und arbeitet an seinem Promotionsprojekt zu performativem Fremdsprachenunterricht. Sein Forschungsinteresse liegt neben der Fremdsprachendidaktik in der kritischen Migrationsforschung.

Email: dragan.miladinovic@ucc.ie

Samuel Nfor, after obtaining a BA in English and an MA in Theatre studies, worked as an actor and high school literature teacher in his native Cameroon. In April 2001, he moved to Japan on a Japanese government scholarship and studied Japanese theatre for a year. Upon completion, he appeared in some stage performances in Tokyo, and now he teaches EFL at Japanese universities. His research interests are: TESOL-Drama, Drama in Education, and popular theatre. His most recent publication is on improving pronunciation through an applied drama project. He is currently completing an M.Ed. in Applied Linguistics with The Open University, UK.

Email: nfor.samuel.fw@u.tsukuba.ac.jp

Erin Noelliste holds a Ph.D. in Germanic Studies from Indiana University, Bloomington, and she is currently an Instructor of German and Foreign Language Pedagogy at the University of Northern Colorado. Her research interests include German Language and Linguistics and creative means of including performative pedagogy in the classroom. She is currently working on projects concerning mnemonics in the classroom as well as several articles on German Linguistics, specifically dealing with Bavarian German phonology.

Email: erin.noelliste@unco.edu

Joseph Noelliste is a Ph.D. candidate in Church Music at Baylor University. Joseph analyzes the interaction between musical structure and religious meaning in sacred art music. Recent paper presentations have centered on the sacred music of Ulysses Kay, Gabriel Fauré, John Stainer, and Franz Liszt. His forthcoming dissertation, *On Merging Choirs and Bands: The Capacity and Conflict of Worship-Leading Choir in Contemporary Worship Music*, will document the many musical, pedagogical, theological, and liturgical implications arising from the collision of pop/rock based, charismatic, contemporary Christian worship music with the choral tradition and culture of the church.

Email: jnoelliste@gmail.com

Róisín O’Gorman is a theatre artist and lecturer in the Department of Theatre at University College Cork, Ireland. She studied theatre in the USA and returned to Ireland in 2007. From her background in theatre historiography, dramatic literature, theory, feminism and visual culture, Róisín’s current research lives between embodied practices and theoretical understandings of performance.

URL: <http://research.ucc.ie/profiles/A027/rogorman>

Michaela Sambanis, Lehrstuhlinhaberin für die Englischdidaktik an der Freien Universität Berlin, verknüpft Neurowissenschaften mit Didaktik und übersetzt Wissen in die Praxis. *Embodied Learning* durch Bewegung, Drama- und Theatermethoden im Fremdsprachenunterricht bildet einen Schwerpunkt.

Email: sambanis@zedat.fu-berlin.de

Manfred Schewe is Professor at University College Cork (UCC) and has always been interested in the building of bridges between different disciplines. At UCC he served as Head of a Language Department (German) and also as Head of Theatre. His teaching and interdisciplinary research activities focus on Applied Drama and Theatre, especially on performative approaches to Language, Literature and Culture, and are closely linked to UCC’s **SCENARIO**

PROJECT, consisting of a peer-reviewed journal, book series and a forum for conferences and symposia.

Email: m.schewe@cc.ie

Anke Stöver-Blahak ist Koordinatorin für Deutsch als Fremdsprache am Fachsprachenzentrum der Leibniz Universität Hannover. Sie arbeitet seit vielen Jahren mit internationalen Studierenden. Langjährige Erfahrungen zeigten ihr, dass Sprachen sich auch im tertiären Bildungsbereich besser mit „Kopf, Herz, Hand und Fuß“ lernen lassen. Wie und warum das funktioniert, erforschte sie in ihrer Dissertation zum Thema „Sprechen und Vortragen lernen mit Gedichten“ in ihrer eigenen Unterrichtspraxis.

Email: Anke.Stoever-Blahak@t-online.de

Konstantinos Prokopios Trimmis is an Archaeologist at Rubicon Heritage Services and also an assistant tutor at Cardiff University. His research interests focus on the Prehistory of South East Europe and the Human – cave space interaction diachronically.

Email: pktrimmis@gmail.com

Maik Walter ist Linguist, Theaterpädagogin, Impro-Spieler, DaZ-Dozent, und Programmbereichsleiter DaZ an der Gilberto-Bosques-Volkshochschule in Berlin-Friedrichshain/Kreuzberg. Seit 20 Jahren führt er Theatersprachprojekte, Workshops und Lehrerfortbildungen an Universitäten, Schulen und Goethe-Instituten im In- und Ausland durch.

Email: maik@zedat.fu-berlin.de

Fionn Woodhouse is a lecturer, director, and facilitator of drama/theatre with particular interest in youth participation and learning through practice. Currently, he lectures on a range of modules including Applied Drama & Theatre modules and Theatre Production modules in the Department of Theatre, University College Cork. His research focuses on the impact of participation in educational drama workshops. He is a board member of the Youth Theatre Ireland, the national development organisation for youth theatre. Fionn has recently developed an interest in the Scholarship of Teaching and Learning, specifically the structures of learning outcomes and their application in applied drama.

Email: fionn.woodhouse@ucc.ie