
Bryant, Doreen; Zepter, Alexandra L.: **Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch.** Tübingen: Narr Francke Attempto, 2022. – ISBN 978-3-8233-8513-4. 461 Seiten, € 34,99.

Besprochen von **Susanne Horstmann**: Bielefeld

<https://doi.org/10.1515/infodaf-2023-0020>

Das umfangreiche, aber sehr gut lesbare Buch ist in zwei Teile aufgeteilt. Teil 1 (*Grundlagen*) bietet die theoretischen Zugänge, Hintergründe und Begründungen für performatives Lernen. Die Kapitel im Theorieteil enthalten informative Einleitungen und starten mit Aktivierungsaufgaben. Des Weiteren sind farblich hervorgehobene Kästchen mit bei Bedarf zu lesenden weitergehenden Informationen zum jeweils im Fließtext diskutierten vorhanden. Die Teilkapitel beziehen sich durch die geschickt gestalteten Überleitungen logisch aufeinander und jedes Kapitel endet mit Aufgaben verschiedener Schwierigkeitsgrade zum zuvor dargestellten. Insbesondere die Anwendungsaufgaben ermöglichen bereits einen Transfer zum späteren Tätigkeitsfeld im Bereich der Vermittlung des Deutschen als Zweitsprache.

Die Kapitel 1–4 (Teil 1) enthalten eine Art Rundumschlag zu (fast) allen möglichen im Bereich DaF/DaZ relevanten Basisthemen: Kapitel 1 führt in das Konzept der Performativität ein und nutzt dazu sowohl die Linguistik (Sprechakttheorie) als auch die Pädagogik, die Deutschdidaktik und die Theaterpädagogik, Kapitel 2 beschäftigt sich mit kognitionstheoretischen Grundlagen, Kapitel 3 mit spracherwerbstheoretischen und Kapitel 4 mit didaktischen Grundlagen.

Teil 2 (*Performative Zugänge*) bietet vielfältige konkrete Unterrichtsideen, zum Teil von den Autorinnen des Buches, zum Teil von anderen Autorinnen. Auch hier sind jeweils mehrere Texte zu einem Oberthema zusammengefasst, und jeder Block wird mit aktivierenden Aufgaben und einigen Gedanken zum jeweiligen Oberthema eingeleitet. Die Gruppierung hilft, in die heterogene Vielfalt der Unterrichtsideen eine Art Ordnung zu bringen. Die Kategorien sind nachvollziehbar, hätten jedoch auch anders gewählt werden können. Auch in diesem praxisorientierten Teil sind die Kapitel jeweils analog zueinander aufgebaut: Dem (oft linguistischen, manchmal auch didaktischen) Hintergrundwissen folgt eine nachvollziehbare Erläuterung der didaktischen Idee. Es werden Stunden skizziert, zu denen auch jeweils Stundenablaufpläne unter dem Zusatzmaterial herunterladbar sind. Die Unterrichtsvorschläge sind – je nach Thema – unterschiedlich innovativ; sie alle verdeutlichen aber, dass jeder Unterricht Anknüpfungspunkte für performatives Lernen bietet. Als Zielgruppen sind üblicherweise Kinder- und Jugendliche anvisiert, die Grundideen vieler Artikel sind auch für Erwachsene nutzbar. Die Artikel werden durch Anregungen für weiterführende Aufgaben abgerundet. Die konkreten Unterrichtspläne sowie der zusätzlich herunterladbare Stundenverlaufsplan sind jeweils immer nachvollziehbar. Der kleinschrittige und nachvollziehbare Plan macht direkt Lust auf die Umsetzung.

Auffällig ist, dass in den Theoriekapiteln Querverweise zu den Praxiskapiteln zu finden sind. Umgekehrt ist dies jedoch nur der Fall, wenn die Praxiskapitel von den Autorinnen des Gesamtbuches verfasst wurden.

Liest man ein Theoriekapitel zu einem Thema, von dem man schon etwas weiß, so findet man viele bekannte Informationen wieder. Durch die durchgängig übersichtliche Strukturierung können solche Teilkapitel aber leicht überlesen werden; sie stören also nicht den Lesefluss. Wenn man ein solches Kapitel jedoch ohne Hintergrundwissen liest, bietet es sehr viel gut dargebotenes und nachvollziehbares Basiswissen. Die **Theoriekapitel 2–4** sind also m. E. durchaus als Basis-texte im DaF-/DaZ-Studium nutzbar. Sie alle liefern jeweils immer auch Argumente dafür, weshalb Unterricht einfallsreich, abwechslungsreich, verschiedene Sinne nutzend und den ganzen Menschen einbeziehend gestaltet werden sollte. Sieht man die trotz Kompetenzorientierung sowie scheinbarer Handlungs- und Aufgabenorientierung momentan üblicherweise traditionell gehaltene Unterrichtspraxis in Gymnasien (woher die meisten Studierenden kommen), kann man

diese Argumente (und die in den Praxiskapiteln folgenden Anregungen) nicht überschätzen.

In **Kapitel 1** ist die Lage etwas anders; es führt in Begriffe der Performativität ein: zunächst synchron und diachron über Wörterbucheinträge, anschließend werden linguistische Verständnisse unter Referenz auf Chomsky, de Saussure und die Sprechakttheorie erläutert. Letztere wird mit schulcurricular relevanten Sprechhandlungen (Operatoren) verknüpft.

Der zweite große Block des Kapitels ist dem künstlerischen Begriff der Performativität gewidmet. Hier scheinen mir besonders die vier von Fischer-Lichte herausgearbeiteten und für Performativität und Theatralität relevanten Konzepte Inszenierung, Korporalität, Wahrnehmung und Aufführung/Performance interessant (37). Mit ihrer Hilfe wird die Theatralität von der Performativität unterschieden: Treffen alle vier Aspekte zu, so sprechen die Autorinnen von Theatralität, treffen einer bis vier der Aspekte zu, kann von Performativität gesprochen werden. Damit wäre jede Wahrnehmungsübung im Unterricht bereits performativ, genauso wie eine Übung nach der Total-Physical-Response-Methode (Korporalität, Wahrnehmung), das Singen eines Liedes (Korporalität), ein Rollenspiel (Inszenierung) oder ein vor Publikum improvisierter Dialog (Aufführung/Performance). Diese Unterscheidung von Theatralität und Performativität halte ich für sehr sinnvoll, verdeutlicht sie doch, dass performative Anteile im Fremdsprachenunterricht gar nicht so schwer und exotisch zu realisieren sind und dass es evtl. manchmal auch nur darum geht, sie bewusst, planvoll – und in jedem Fall häufiger – einzusetzen.

Weitere interessante Hintergrundgedanken zum Thema Performativität hätte m.E. der soziologische Blick von Goffman geboten: Sowohl die Selbstdarstellung im Alltag (Goffmann 1983) als auch die Idee der Moduln und Modulationen (Framing, Goffman 1980) sind fremd- und zweitsprachenunterrichtlich nutzbar, letzteres ist beispielsweise relevant für die klare Abgrenzung der Spielsituationen von anderen unterrichtlichen Konstellationen, ersteres ermöglicht eine Verbindung zur kulturwissenschaftlichen Mittlung.

Kapitel 2 widmet sich den kognitionstheoretischen Grundlagen des Lernens und zeigt auf verschiedene Weisen auf, inwieweit Lernen immer auch etwas mit Körperlichkeit zu tun hat. Zu unterschiedlichen Unteraspekten, die didaktisch sehr einleuchtend von einfach zu immer komplexer aufgebaut sind, werden jeweils immer Studien nachvollziehbar referiert, sodass auch die*der kritische Leser*in geneigt ist, den Gedankengängen und sich daraus abzuleitenden Forderungen zur Gestaltung des Fremdsprachenunterrichts zu folgen. Hier einige der Gedanken, die für mich besonders erhellend waren:

- Wörter sind neurologisch mit Erfahrungspuren verknüpft: Man hört ein Wort und Erfahrungsspuren, die mit dem Wort zusammenhängen, werden reaktiviert (55).
- Wörter werden multimodal gespeichert: Je nach Begriff werden unterschiedliche Sinne aktiviert. Experimente belegen bspw., dass Handlungsverben motorisch im Gehirn repräsentiert sind. Experimente zeigen: Verschiedene Aktivitätsverben aktivieren verschiedene Areale im Gehirn (62). Wenn Inhalte mit passenden Bewegungen verbunden werden, sind sie leichter abrufbar, als wenn die Bewegungen den Inhalten widersprechen.
- Auch abstrakte Begriffe entwickeln sich kognitiv auf diese Weise. Situationen, in denen ein Konzept relevant war, werden bei Rezeption oder Produktion eines Wortes aufgerufen.
- Das Konzept der Embodied Cognition beinhaltet folgenden Grundgedanken (60): Aufbau und Gehalt von kognitiven Begriffsrepräsentationen beruhen auf unseren körperlichen Erfahrungen und sind geprägt von Sinneswahrnehmungen. Sprachverarbeitung ist also kein isolierter Prozess.
- Reaktionszeitexperimente zeigen, dass die Verknüpfung von Sprache und nicht-sprachlichen Erfahrungen nicht nur in der L1 existiert, sondern auch in der L2.

Die Schlussfolgerung liegt nahe, dass Wortschatzarbeit und Vokabellernen in unseren Institutionen gründlich verändert werden müssen.

Kapitel 3 beschäftigt sich mit den für die Argumentation der Autorinnen relevanten spracherwerbstheoretischen Grundlagen. Nach Basisinformationen zum L2-Erwerb wird die gebrauchsbasierte Spracherwerbskonzeption erläutert. Es wird davon ausgegangen, dass grammatische Muster nicht unabhängig von lexikalischen Einheiten gespeichert werden, das Finden von Mustern also nicht unabhängig von der Arbeit mit Inhalten stattfinden kann (86). Um Muster zu erkennen, müssen Äußerungen gemacht werden, die sich z.T. wiederholen, z.T. leicht variieren. Es wird für eine hohe Tokenfrequenz bei leichter Variation der Types argumentiert (4:1:1:1:1). Eine Schlussfolgerung der Autorinnen aus dieser Erkenntnis ist, viel Input bereitzustellen, um beiläufiges Grammatiklernen zu ermöglichen (87f.). Weitere diskutierte Gesichtspunkte sind die Relevanz des Chunklernens, das schon im Vorkapitel gut vorbereitet wurde, und die Frage, wie explizit gelerntes Wissen in implizites Sprachhandlungswissen überführt werden kann (eine Frage, auf die es noch immer keine befriedigenden Antworten gibt). Weiterhin werden Spracherwerbshypothesen, Output, Scaffolding und Interaktion und das Thema des korrekativen Feedbacks angesprochen. Die Teilkapitel wären auch unabhängig vom Rest des Kapitels in Seminaren lesbar und als Einstieg in das jeweilige Thema geeignet.

Kapitel 4 beschäftigt sich zunächst mit dem Thema Kompetenzorientierung und insbesondere der Unterscheidung zwischen prozessbezogenen (allgemeinen) und inhaltsbezogenen (jeweils fachspezifischen) Kompetenzen. Als prozessbezogene Kompetenzen im Bereich des Zweitspracherwerbs werden Hören/Hörsehverstehen, Sprechen, Lesen/Leseverstehen und Schreiben postuliert. Ich bin mir nicht sicher, ob das nicht etwas zu vereinfachend gesehen wird, indem die ‚alten‘ Fertigkeiten nun einfach als prozessbezogene Kompetenzen gelabelt werden. Meines Erachtens sollten darunter eher analog zum genannten Beispiel (Rechenwege überprüfen) Kompetenzen wie: Informationen erfragen, (Haus-)Aufgaben planen, ein Projekt planen ... verstanden werden. Auch scheint mir die Abgrenzung zu den inhaltsbezogenen Kompetenzen, zu denen beispielsweise auch die Operatoren gezählt werden, logisch nicht ganz klar. Lässt man sich aber auf das von den Autorinnen präsentierte Modell (108) und seine Erweiterung (109) ein, so kann es sicherlich als Hilfe zur Stundenplanung mit performativen Anteilen genutzt werden (und als solches soll es wohl auch fungieren).

Das zweite größere Thema, dem sich dieses Kapitel widmet, ist die Taskorientierung (task-based language teaching), ein Konzept, das ausgehend von der historischen Entwicklung erläutert und begründet wird: Eine Task ist eine „in kommunikativer Hinsicht sinnhafte Aufgabe mit lebensweltlichem Bezug“ (116). Zur Sinnhaftigkeit gehört auch, dass durch die Bearbeitung der Aufgaben immer Lücken (Gaps) gefüllt werden. Man kann sich aber fragen, ob hier nicht der (m.E. sehr relevante) Begriff der Gaps überstrapaziert wird: Nach Information-Gap, Opinion-Gap und Reasoning-Gap wird auch noch eine Creativity-Gap eingeführt. Was ich mir hingegen in noch größerer Ausführlichkeit gewünscht hätte, wären Überlegungen, wie man denn diese von den Lehrenden postulierten zu von den Lernenden empfundenen Lücken machen kann (siehe Girmes 2003). Sehr schön konkret werden an Beispielen Task-Zyklus und Task-Sequenz(en) beschrieben, sodass auch mit dem Konzept unvertraute Studierende sich hinterher darunter etwas vorstellen können.

Der das Kapitel abschließende letzte Abschnitt beschäftigt sich mit dem Konzept der Bildungssprache und erläutert hierfür ausführlich das Modell von Koch/Oesterreicher 1985. Der didaktische Übertrag (Nutzung des Modells zur Unterrichtsplanung, beispielsweise Unterrichtseinstieg mit konzeptioneller Mündlichkeit) bleibt allerdings recht abstrakt.

Im Praxisteil werden (bis auf den letzten Block) immer drei Texte unter einem Thema zusammengefasst. Die Kategorien sind teilweise angelehnt an im Theorieteil diskutierte Themen. So heißen beispielsweise die **ersten beiden Blöcke**, angelehnt an Koch/Oesterreicher, mediale Mündlichkeit und mediale Schriftlichkeit (obwohl das Spannende an dem Konzept ja gerade das Kontinuum zwischen konzeptioneller Schriftlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit ist).

Die beiden Blöcke (Kapitel 5–10 von Einhauser, Colpron, Dörler, Sorgler, Siegmund, Dinçer, Zepter, Hippe) beschäftigen sich mit der Arbeit mit Bildern und Bilderbüchern, dem Erzählen, dem Debattieren, dem generischen Schreiben (Schreiben nach bestimmten Mustern) und dem szenischen Schreiben. Die Unterrichtseinheiten enthalten unter anderem dramapädagogische Anteile (Raumlauf, Standbild, heißer Stuhl, stimmliche Inszenierung erarbeiten). Das ist einerseits sehr erfreulich, weil es Berührungsängste verringern und Lehrenden zeigen könnte, dass solche Anteile gut und sinnvoll praktisch zu integrieren sind. Eine Gefahr besteht allerdings darin, dass ohne dramapädagogisches Hintergrundwissen und ohne ausreichendes Aufwärmen diese Anteile misslingen (Wedel 2008).

Block drei (Kapitel 11–13, von Gese, Zepter, Gunsenheimer) beschäftigt sich mit Wortgestalt, Rhythmus und Musik. Es geht um das „Erbauen“ von Wortbildungsprodukten mit Duplo®-Steinen, um Reimen und Wortbildung, um Reimen als Mnemotechnik, um das Erarbeiten von Sprachstrukturen, um Ausspracheförderung und um die Förderung phonologischer Bewusstheit. Konkrete Reimform-Ideen werden eingeführt (Acrostychon, Haiku, Zungenbrecher). Weiterhin wird erläutert, inwiefern Musik, Sprache und Emotionen eng verbunden sind und dass Singen und rhythmisches Sprechen einige der Bedingungen guten Lernens erfüllen. Eine der drei konkreten Unterrichtseinheiten beschäftigt sich damit, wie durch die Arbeit mit Rhythmicals die Aussprache des Deutschen gefördert werden kann. Diese Einheit habe ich tatsächlich direkt ausprobiert – und sie hat funktioniert.

Im **Block vier** (Bewegen und Handeln, Kapitel 14–16, von Zepter, Bischoff, Bryant, Sass) geht es zunächst darum, sich mit Hilfe von Bewegung die Wechselpräpositionen zu erarbeiten. Anschließend wird die Methode des handlungsorientierten Sprach- und Schriftgebrauchs (HOSS) erläutert: Lernende stellen ein konkretes Produkt mit den Schritten Planung, Durchführung und Reflexion her und begleiten diese Herstellung sprachlich; in der dargestellten Unterrichtsstunde handelt es sich dabei z.B. um Gurkenscheiben mit Salz. Die sprachlichen Handlungsschritte sind bei diesem Ansatz weniger frei als das bei Szenarien der Fall ist, weshalb er auch auf niedrigen Sprachniveaus einsetzbar ist. Schließlich wird das Konzept des Lernens mit Szenarien am Beispiel der Simulation sinnvoller Aufgaben in einer Berufsvorbereitungsklasse erläutert. Die konkrete Entwicklung von Szenarien wird anhand dieses Beispiels beschrieben; relevant sind u.a. Situationsbeschreibung, Rollenbeschreibungen und Rollenkarten, drei nicht nur für Szenarien, sondern generell für Rollenspiele sehr sinnvolle Werkzeuge.

Der letzte und ausführlichste **Block fünf** im Praxisteil beschäftigt sich mit dramapädagogischer Grammatikvermittlung (Kapitel 17–21, von Bryant, Schlockermann, Schappert). Hier werden zunächst in zwei kurzen Kapiteln (Bryant) Grundideen der Dramagrammatik in Abgrenzung zu Dramapädagogik unter

Rückgriff auf die Konzepte Focus on Form und Focus on Meaning erläutert, um anschließend für die Dramagrammatik geeignete dramapädagogische Inszenierungsformen darzustellen. Ein Kontinuum zwischen Sprachlernspielen und verschiedenen Arten von Rollenspielen und szenischen Improvisationen wird aufgezeigt und mit konkreten Beispielen gefüllt. Hinsichtlich der Rollenspiele werden zu bewältigende Aufgaben (365) angesprochen, die integriert werden können, aber nicht müssen. Tatsächlich würde ich hier widersprechen. Ein Rollen-SPIEL ist nur vorhanden, wenn tatsächlich zwischen den Interaktant*innen irgendeine Art von Interessenkonflikt besteht. Auch das Konzept der Cue Cards/Rollenkarten hätte hier ruhig noch einmal angesprochen werden können, da es Lehrenden das Herstellen einer solchen Situation, in der tatsächlich Aushandlungsbedarf besteht, erleichtert (siehe Gedicke 2000, Horstmann 2021). Des Weiteren werden verschiedene theaterpädagogische Inszenierungsformen eingeführt. Beide Kapitel bereiten die drei darauffolgenden Kapitel, die wieder in der für den Praxisteil üblichen Struktur (u.a. konkreter Unterrichtsplan) gehalten sind, vor. In diesen Kapiteln geht es um Statuen und Standbilder und um deren Nutzbarkeit für die Sprachförderung (Statue: konkrete Wortschatz- und Strukturvorgaben, Standbild: sprachliches Aushandlung innerhalb der Gruppe und um Gruppendynamik). Weiterhin wird ein dramagrammatisches Phasenmodell, das auch für lernungsgewohnte Gruppen (und damit in verschiedenen Bereichen der DaZ-Förderung) nutzbar ist, vorgestellt, und schließlich werden Möglichkeiten der Nutzung von Dramagrammatik in Alphabetisierungskursen dargestellt; letzteres ist m.E. noch einmal ein besonders spannender und neuer Anwendungsbereich. All diese unter dem Label Dramagrammatik präsentierten Einheiten beschränken sich nicht auf Grammatik, sondern bieten glücklicherweise auch weitere dramapädagogische Aspekte.

Die umfangreiche **Literaturliste** zum gesamten Buch ist in Kapitel 22 zu finden. Sie bietet die Möglichkeit, sich über die verschiedenen angesprochenen Aspekte vertiefend zu informieren und so sicher auch eine gute Grundlage für in diesem Bereich zu verfassende Hausarbeiten. Das 6,5-seitige Register ermöglicht es, die Hauptkategorien der verschiedenen Kapitel auch unabhängig von der Chronologie des Buches wiederzufinden.

Das Buch ist rundum zu empfehlen: Die Theoriekapitel 2–4 sind als Basistexte in unterschiedlichen Seminaren schon auf BA-Niveau nutzbar. Aber auch fortgeschrittene Studierende und Lehrende, die sich fortbilden, finden in dem vielfältigen Angebot der Theoriekapitel garantiert Gesichtspunkte, mit denen sie sich gerne genauer beschäftigen möchten. Bereits bekannte oder weniger interessierende Abschnitte können einfach überlesen werden. Durch den hervorragenden systematischen Aufbau des Gesamttextes ist der rote Faden jederzeit wieder auffindbar.

Ich persönlich fand die durchaus regelmäßig zu findenden diachronen Begriffsherleitungen nicht unbedingt für den argumentativen Gedankengang notwendig (Kapitel 1: performativ, 20; Kapitel 2: trauern, 58; Kapitel 17: Drama, 358). Sowohl diese Herleitungen als auch die vielen grauen Kästchen mit nicht immer notwendigem Hintergrundwissen und Definitionen, der streng-linguistische Start des Buches und die Art der Präsentation der dramapädagogischen Ideen – sowohl im als dramagrammatisch gelabelten Block als auch in anderen Kapiteln – könnte auf eine (noch immer vorhandene) Rechtfertigungsnotwendigkeit ganzheitlicher und theaterpädagogischer Ansätze in der Sprachvermittlung zurückzuführen sein.

Das Buch bricht eine Lanze für den ganzen Menschen einbeziehendes Lernen und damit nicht zuletzt für dramapädagogische Anteile im Unterricht. Wünschenswert wäre m.E. deshalb im Theorieteil ein Kapitel mit zu diesem Thema theoretisch relevanten Fragen gewesen. Dazu hätte beispielsweise das Thema Rahmen-Setzen (beispielsweise Spielrahmen oder Sprachkorrektheitsfokusrahmen) gehört, die Reflexion der Lehrerrolle in Spielsituationen und die Relevanz des Aufwärmens für solche Spielsituationen (Bohle 2011). Möglicherweise hätten dann auch einige Gedanken der ersten beiden Kapitel des letzten Blocks (Dramagrammatik), die ja ebenfalls Hintergrundwissen liefern, untergebracht werden können.

Da die Praxisartikel sehr unterschiedliche didaktische Ideen ausführen, die auch jeweils für sehr unterschiedliche Zielgruppen geeignet sind, bieten sie eine Fundgrube von gut und ohne allzu viel Aufwand auszuprobierenden Ideen, um den im Theorieteil erläuterten Grundsätzen im Unterricht gerecht zu werden. Möge der Fremd- und Zweitsprachenunterricht abwechslungsreicher werden!

Literatur

- Bohle, Kirsten (2011): *Theatermethoden für den DaF/DaZ-Bereich: Konzept zur Nutzung theaterpädagogischer Methoden im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. Geringfügig überarbeitete Fassung 2017. Bielefeld: Universität Bielefeld. Online: <https://pub.uni-bielefeld.de/record/2909426> (23.12.2022).
- Gedicke, Monika (2000): „Rollenspielen im Fremdsprachenunterricht – eine Möglichkeit zur Förderung realitätsnaher Kommunikation?“. In: *Fremdsprachenunterricht (fsu)* 44/53, 22–28.
- Girmes, Renate (2003): „Die Welt als Aufgabe?! Wie Aufgaben Schüler erreichen“. In: *Friedrich Jahresheft*, 6–11.
- Goffman, Erving (1980): *Rahmen-Analyse: ein Versuch über die Organisation von Alltagserfahrungen*. Frankfurt am Main: Suhrkamp (engl. Original 1974).
- Goffmann, Erving (1983): *Wir alle spielen Theater: die Selbstdarstellung im Alltag*. München: Pieper (engl. Original 1959).

- Horstmann, Susanne (2021): „Linguistik zum Anfassen: Hör- und Sprecherfahrungen – mit theoretischer Unterfütterung. Konzept für eine Lehrerfortbildung zum Thema Gesprochene Sprache im DaF-Unterricht“. In: Weidner, Beate; Günthner, Susanne; Schopf, Juliane (Hrsg.): *Gesprochene Sprache in der kommunikativen Praxis – Analysen authentischer Alltagssprache und ihr Einsatz im DaF-Unterricht*. Tübingen: Stauffenburg, 314–349.
- Koch, Peter; Oesterreicher, Wulf (1985): „Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte“. In: *Romanistisches Jahrbuch* 36, 15–43.
- Wedel, Heike (2008): „*Warming up and Cooling Down*‘: Zu einer vernachlässigten Dimension bei der Arbeit mit dramatischen Formen“. In: Ahrens, Rüdiger; Eisenmann, Maria; Menkel, Matthias (Hrsg.): *Moderne Dramendidaktik für den Englischunterricht*. Heidelberg: Universitätsverlag Winter, 471–492.