

Doreen Bryant / Alexandra L. Zepter

Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Ein Lehr- und Praxisbuch

Mit Zusatzmaterial

narr STUDIENBÜCHER

narr/f
ranck
e/atte
mpto



Prof. Dr. Doreen Bryant ist Inhaberin des Lehrstuhls für Germanistische Linguistik mit dem Schwerpunkt Deutsch als Zweitsprache an der Universität Tübingen. Ihre Lehr- und Forschungsinteressen liegen an den Schnittstellen von Sprachtheorie / Spracherwerbsforschung / Sprachdidaktik. Performative Sprachvermittlungsansätze stellen einen ihrer didaktischen Schwerpunkte dar.

Prof. Dr. Alexandra L. Zepter ist außerplanmäßige Professorin am Institut für Deutsche Sprache und Literatur II der Universität zu Köln. Ihre Forschungsinteressen liegen in den Bereichen Sprache und Körper bzw. sprachliches Lernen, Performativität und ästhetische Erfahrung, inklusive Sprachdidaktik sowie sprachsensibler Fachunterricht. In der Lehre bildet interdisziplinäres Forschendes Lernen einen weiteren Schwerpunkt.

narr STUDIENBÜCHER

Doreen Bryant / Alexandra Lavinia Zepter

Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)

Ein Lehr- und Praxisbuch

narr\
ranck
e\atte
mpto

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über <http://dnb.dnb.de> abrufbar.

Sofern nicht anders gekennzeichnet, liegen die Rechte an sämtlichen Abbildungen bei den Herausgeberinnen.

DOI: <https://doi.org/10.24053/9783823395133>

© 2022 · Narr Francke Attempto Verlag GmbH + Co. KG

Dischingerweg 5 · D-72070 Tübingen

Das Werk einschließlich aller seiner Teile ist urheberrechtlich geschützt. Jede Verwertung außerhalb der engen Grenzen des Urheberrechtsgesetzes ist ohne Zustimmung des Verlages unzulässig und strafbar. Das gilt insbesondere für Vervielfältigungen, Übersetzungen, Mikroverfilmungen und die Einspeicherung und Verarbeitung in elektronischen Systemen.

Alle Informationen in diesem Buch wurden mit großer Sorgfalt erstellt. Fehler können dennoch nicht völlig ausgeschlossen werden. Weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen übernehmen deshalb eine Gewährleistung für die Korrektheit des Inhaltes und haften nicht für fehlerhafte Angaben und deren Folgen. Diese Publikation enthält gegebenenfalls Links zu externen Inhalten Dritter, auf die weder Verlag noch Autor:innen oder Herausgeber:innen Einfluss haben. Für die Inhalte der verlinkten Seiten sind stets die jeweiligen Anbieter oder Betreibenden der Seiten verantwortlich.

Internet: www.narr.de

eMail: info@narr.de

CPI books GmbH, Leck

ISSN 0941-8105

ISBN 978-3-8233-8513-4 (Print)

ISBN 978-3-8233-9513-3 (ePDF)

ISBN 978-3-8233-0342-8 (ePub)



Inhalt

Vorwort	9
Zur Einführung in das Lehr- und Praxisbuch	11
Teil I: Grundlagen	17
1 Zum Begriff der Performativität	19
1.1 Wortverwandtschaften und Bedeutungsvarianten	19
1.2 Performativität und Performanz in der Sprachwissenschaft	24
1.3 Performativität im Kontext von Kunst- und Theatertheorien	33
1.4 Zwischenfazit: zwei Bedeutungsvarianten von <i>performativ</i> und <i>Performativität</i>	38
1.5 Performativität in Pädagogik, Deutschdidaktik und theaterpädagogisch orientierter Fremdsprachendidaktik	39
1.6 Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ)	43
2 Kognitionstheoretische Grundlagen	47
2.1 Einblicke in Embodiment-Theorien	48
2.2 Sprache und Körper: Embodied Cognition und Sprachverarbeitung .	53
2.3 Sprachverarbeitung und körperliche Erfahrungsspuren: Evidenz durch Reaktionszeitexperimente	62
2.4 Fazit	75
3 Spracherwerbstheoretische Grundlagen	79
3.1 Spracherwerbsszenarien	80
3.2 Gebrauchsbasierte (<i>usage-based</i>) Spracherwerbskonzeption	84
3.3 Zur Rolle von Chunks beim Sprachgebrauch und im Spracherwerb (L1 und L2)	89
3.4 Explizites Wissen – implizite Fertigkeiten	90
3.5 Zur Relevanz von Input, Output und Interaktion im L2-Erwerb	93
3.6 Didaktische Implikationen	96
4 Sprachdidaktische Grundlagen	105
4.1 Kompetenzorientierung	106

4.2	Taskorientierung	113
4.3	Kontext- und Progressionsorientierung	123
Teil II: Performative Zugänge		133
Im Fokus: Mediale Mündlichkeit		135
5	Bilder(bücher) und Emotionen als Sprech- und Erzählanlässe Eveline Einhauser	138
6	Erzählen als performative Kunst: Mehrsprachiges Kamishibai Guylène Colpron, Mechthild Dörfler, Carmen Sorgler	153
7	Die Kunst des Debattierens Benjamin Siegmund	173
Im Fokus: Mediale Schriftlichkeit		185
8	Mit dem Vorlesetheater zu mehr Leseflüssigkeit Derya Dinçer	188
9	Performativ-ästhetische Dimensionen des generativen Schreibens Alexandra L. Zepter	208
10	„Und der Stift ist mein Freund“ – Szenisches Schreiben mit Jugendlichen Lorenz Hippe	231
Im Fokus: Wortgestalt, Rhythmus und Musik		249
11	Wörter bauen: Ein visuell-haptischer Zugang zur Wortbildung Helga Gese	252
12	Die Kunst des Reimens und auditiv-motorische Zugänge zu Sprachstrukturen Alexandra L. Zepter	267
13	Sprachliches Lernen mit Liedern und Rhythmicals Birgit Gunsenheimer	284
Im Fokus: Bewegen und Handeln		301
14	Sprachliches Lernen durch Bewegung Alexandra L. Zepter	303
15	Handlungsorientierter Sprach- und Schriftgebrauch (HOSS) Heike Bischoff & Doreen Bryant	321
16	Mit Szenarien zur sprachlichen Handlungsfähigkeit im Beruf Anne Sass	340
Im Fokus: Dramapädagogische Grammatikvermittlung		355
17	Dramagrammatik – eine strukturfokussierende Ausprägung des dramapädagogischen Fremdsprachenunterrichts Doreen Bryant	357
18	Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken Doreen Bryant	363
19	Inszenierungstechniken und ihre sprachförderlichen Potenziale: Statue und Standbild Doreen Bryant & Nadine Schlockermann	373

20 Zwei dramagrammatische Phasenmodelle | Doreen Bryant 391

21 Dramagrammatik in Alphabetisierungskursen | Petra Schappert 414

22 Literatur 425

Autorinnen und Autoren 452

Register 455

Vorwort

Dieses Buch zu schreiben, war uns ein ganz besonderes Anliegen. Die Umsetzung hat uns unsagbar viel Freude bereitet, aber sie wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung vieler weiterer Menschen. Wir danken von Herzen unseren Gastautor:innen, die sich dem Projekt mit großem Enthusiasmus angeschlossen und – aus unserer Sicht – wunderbare Beiträge zu Teil II des Lehr-/Praxisbuches verfasst haben. Wie danken Amelie Eisinger für ihren schier unermüdlichen Einsatz beim Test- und Korrekturlesen sowie Slavica Stevanovic und Eva-Larissa Maiberger für das kritische Lesen einzelner Kapitel. Bei Eva-Larissa Maiberger bedanken wir uns zudem für das Verfassen ausgewiesener Abschnitte in Kapitel 3. Ein großer Dank geht auch an Birla Erhard für ihre phänomenalen Illustrationen und ihre Flexibilität, diese auch unter großem Zeitdruck mit uns zu entwickeln. Ebenso danken wir David Zepter für das Geschenk einer sehr besonderen Abbildung, Annika Cueppers für ihre grafischen Entwürfe zu zwei Inszenierungstechniken, Gianmarco Amato, Sarah Unger und Lisa Vix für ihre Unterstützung bei der Erstellung einzelner Materialien. Nicht zuletzt geht unser tiefgreifender Dank an den Narr Verlag und an Kathrin Heyng für ihre umsichtige Begleitung des Projekts und ihre Flexibilität, in jeder Lage mit uns eine Lösung zu finden.

Wir widmen dieses Buch Jürgen Kaltenbach und Philipp Zepter, die das Projekt von Beginn an mit großem Interesse verfolgt, auf zahlreiche gemeinsame Sonntage verzichtet und uns fortwährend mit enormem Engagement und positiver Energie unterstützt haben.

Au im Bregenzer Wald (Österreich), Neujahrsretreat 2022
Doreen Bryant und Alexandra L. Zepter

Zur Einführung in das Lehr- und Praxisbuch

Im Rahmen von performativen Zugängen zu sprachlichem Lernen erhalten der sich bewegende Körper, das eigene ästhetische Wahrnehmen, Fühlen, Handeln und Erleben oder auch das kreativ-spielerische Gestalten, Darstellen, Inszenieren von Sprache zentrale Bedeutung. In den letzten Jahren rücken diese Aspekte auch im Bereich des Erwerbs von Deutsch als Zweitsprache und Sprachbildung im Unterricht vermehrt in den Blick.

Sondiert man allein nur die jüngst erschienene Literatur zu den verschiedenen Facetten des ästhetischen und performativen Lernens im DaZ-/DaF-Unterricht sowie im sprachheterogenen inklusiven Unterricht, wird schnell deutlich, wie groß das Interesse an dem Thema ist. Moraitis et al. (2018) stellen z. B. bei einem Fokus auf kulturelle Bildung ein breites Spektrum an Projektberichten zur Sprachförderung durch kulturelles und ästhetisches Lernen vor. Ein ‚Varieté der Vielfalt‘ entfalten auch Mayer, Geist & Krapf (2018), wenn sie ästhetisches Lernen in Sprache, Spiel, Bewegung und Kunst ausloten. Von Sambanis & Walter (2019) werden, u. a. neurodidaktisch perspektiviert, diverse Theaterimpulse zum Sprachenlernen dargelegt. Einen weiten Fächer unterschiedlicher performativer Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik diskutieren auch Even, Miladinović & Schmenk (2019). 2020 widmet die Zeitschrift Fremdsprache Deutsch gar ein eigenes Themenheft der „Performative[n] Didaktik“ (Heft Nr. 62); und Dorner-Pau (2021) legt eine Monographie vor, die auf performative Verfahren zur Förderung von Kompetenzen des Beschreibens in sprachlich heterogenen Grundschulklassen fokussiert. Als besonders einschlägig hat sich nicht zuletzt Bernstein & Lerchners Band „Ästhetisches Lernen im DaF-/ DaZ-Unterricht. Literatur – Theater – Bildende Kunst – Musik – Film“ (2014, in der Reihe *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache* (MatDaF)) erwiesen; deklariert ihn doch der Fachverband Deutsch als Fremdsprache in seinem Rechenschaftsbericht 2020/21 als den absoluten Spitzenreiter im Feld der rezipierten Bände.

Wir können nicht alle impulsträchtigen Werke nennen, alles in allem ist jedoch herauszustreichen: Umfang und Ausstrahlung der Publikationen zeigen, dass die Thematik ästhetischen und performativen Zweitsprachenlernens in der DaF-/DaZ-Didaktik keine flüchtige Modeerscheinung ist, sondern sich im deutschdidaktischen Ringen um die Frage, wie Zweit- und Fremdsprachenunterricht für die Lernenden optimal zu gestalten ist, als eine besonders erfolgversprechende Perspektive erweist.

Vor diesem Hintergrund verorten wir uns und führen mit diesem Lehr-/Praxisbuch in unterschiedlichen Kontexten entstandene performativ orientierte didaktische Ansätze und methodische Zugriffe zusammen und zeigen für sie, wie sie sich kognitionspsychologisch, (zweit-)sprachenerwerbstheoretisch sowie zweit- und fremdsprachendidaktisch fundieren lassen. Illustriert werden die performativen Zugänge zu Deutsch

als Zweitsprache zudem in insgesamt siebzehn Kapiteln durch praktische Beispiele für Unterrichtsstunden, -reihen oder -projekte.

Wir verstehen dieses Praxis- und Lehrbuch als Angebot, den DaZ-Unterricht durch eine weitere Perspektive zu bereichern. Performative Zugänge können für die Gestaltung ganzer Unterrichtsreihen genutzt werden, aber ebenso gewinnbringend kann es sein, Unterricht je nach Bedarf durch ein einzelnes oder wenige niederschwellige performative Elemente aufzulockern.

Ziele und Zielgruppen

Das praxisbezogene Lehrbuch richtet sich an Lehramtsstudierende und Referendare, an DaZ-/ DaF-Studierende sowie an Sprach- und Fachdidaktiker:innen und Lehrkräfte, die sich Einblicke in die Thematik des performativen Lehrens und Lernens wünschen. Das Buch kann als Seminarlektüre im Rahmen der (hochschulischen) DaZ-Ausbildung und als Begleiter fachdidaktischer Übungen genutzt werden; es eignet sich aber auch ebenso gut für das Selbststudium und als Inspirationsquelle, performative Elemente in den eigenen Unterricht zu integrieren.

Zielgruppe der im Lehrbuch vorgestellten didaktischen Konzepte und Methoden sind Schüler:innen, die ihren Erstkontakt mit der deutschen Sprache erst im Schulalter hatten, ebenso Schüler:innen mit nicht-deutscher Erstsprache, die in Deutschland aufgewachsen sind, aber in dem einen oder anderen sprachlichen Bereich Unterstützungsbedarf haben. Alle thematisierten Zugänge sind (obgleich mit einer Beispielstunde/Unterrichtssequenz für eine bestimmte Zielgruppe und einen bestimmten Kontext konkretisiert) mit entsprechenden Modifizierungen grundsätzlich in verschiedenen Unterrichts- und Sprachförderkontexten anwendbar:

- a. im außerschulischen DaZ-/DaF-Unterricht,
- b. in Vorbereitungs- bzw. Willkommensklassen,
- c. im fachsensiblen Sprachunterricht,
- d. in der additiven Sprachförderung,
- e. im Deutschunterricht,
- f. in einem parallel zum Deutschunterricht stattfindenden Unterricht ‚Deutsch im Mehrsprachigkeitskontext (DiM)‘, der auf spezifische, mehrsprachigkeitsbedingte Schwierigkeiten gezielt einzugehen vermag,
- g. im sprachsensiblen Fachunterricht sowie im Rahmen fachübergreifender Unterrichtskooperationen (z. B. Deutsch – Geografie, s. Kap. 7; Deutsch – Musik, s. Kap. 13; Deutsch – Sport, s. Kap. 14) und
- h. in schulischen bzw. außerschulischen Projekten (z. B. Theatercamps, s. Kap. 20).

Aufbau

Das Buch umfasst zwei Hauptteile: Teil I fokussiert auf die theoretische Fundierung und führt die Leser:innen in vier themenrelevante Grundlagenbereiche ein. Kapitel 1 gibt zunächst Einblick in den Begriff der Performativität und legt dar, was im Rahmen dieses Lehrbuches unter ‚performativen Zugängen zu Deutsch als Zweitsprache‘ zu verstehen ist. Die folgenden drei Kapitel führen von den kognitionspsychologischen

Grundlagen eines performativ orientierten Sprachenunterrichts (Kapitel 2) über die spracherwerbtheoretische Basis (Kapitel 3) zu einer sprachdidaktischen Verortung (Kapitel 4).

Vor diesem Hintergrund stellt Teil II die exemplarische Auswahl von fünfzehn performativen Zugängen thematisch geordnet in vier Rubriken vor. Jede Rubrik setzt einen anderen Schwerpunkt, was jedoch nicht kategorisch zu verstehen ist, da alle Lehr-Lern-Bereiche und thematisierten Dimensionen letztlich ineinandergreifen.

Die Denklinie setzt an bei den klassischen Kompetenzbereichen des Sprechens und Zuhörens (Rubrik der ‚Medialen Mündlichkeit‘; Kap. 5–7) sowie des Lesens und Schreibens (Rubrik der ‚Medialen Schriftlichkeit‘; Kap. 8–10) und adressiert in diesem Rahmen jeweils drei verschiedene performative Zugänge – zum Miteinandersprechen, zum mündlichen Erzählen und Debattieren; zum Vorlesen, zum generativen und szenischen Schreiben.

Insofern sprachliches Lernen notwendig mündliche und/oder schriftliche Kommunikation erfordert und in diesem Sinne stets auch mit einem Lernen in diesen Bereichen einhergeht, bedeuten die folgenden Rubriken keine Abkehr von diesen Kompetenzdimensionen. Sie setzen nur jeweils einen anderen Fokus und bringen damit besondere didaktische Akzente mit ein, welche sich aus einer performativen Perspektive auf zweitsprachliches Lernen ergeben. Mit der Rubrik ‚Wortgestalt, Rhythmus und Musik‘ (Kap. 11–13) rücken dabei vorrangig morphologische, prosodische und phonetisch-phonologische Aspekte des Deutschen als Lerngegenstände in den Blick. Die Rubrik ‚Bewegen und Handeln‘ (Kap. 14–16) systematisiert und fokussiert die performativen Potenziale von sowohl bewegungsbasiertem als auch handlungsorientiertem Zweitsprachenunterricht, illustriert an unterschiedlichen morpho-syntaktischen, semantischen bzw. grammatischen Lerngegenständen. Final werden performative Zugänge zu grammatischem Lernen mit der Rubrik ‚Dramapädagogische Grammatikvermittlung‘ (Kap. 17–21) noch einmal in besonderer Weise dramagrammatisch perspektiviert.

Übergreifend zielt die Konzeption von Teil II darauf ab, einen möglichst breiten Fächer an Methodenvielfalt, die eine performativ orientierte Zweitsprachendidaktik bereithält, abzubilden. Ebenso wird die Vielfalt der Zielgruppen durch konkrete Unterrichtsbeispiele angesprochen, welche in Bezug auf die adressierte Altersstufe vom Beginn der Primarstufe bis zur Berufsvorbereitung reichen und querliegend die Förderung auf unterschiedlichen Sprachniveaus ansetzen lässt. Generell kann der jeweilige Fokus weitergedacht werden für andere Altersstufen und Kompetenzstände. Auch mit Blick auf das Spektrum möglicher Unterstützungsgrade von Scaffolding bis sprachlicher Improvisation finden sich in Teil II sowohl konkrete Beispiele für performative Ansätze, die stärker ein gesteuertes Sprachlernen realisieren, als auch für Zugänge, die Freiraum und Inseln für kreative Erfahrungen in der Zweitsprache schaffen.

Grundsätzlich sprechen wir uns mit diesem Lehrbuch dafür aus, (sprachliche) Heterogenität im Unterricht zu begrüßen und Diversität als Bereicherung zu erleben –

eine Bereicherung, die allerdings auch das Desiderat einer Vielfalt von Lernzugängen aufruft. Die in diesem Lehr-/Praxisbuch präsentierten performativen Zugänge konsolidieren ebendiesen Weg zu einer binnendifferenzierenden Lernzugangsvielfalt und scheinen uns in diesem Rahmen auch wegweisend im Kontext von Inklusion bzw. für inklusiv gestaltete Lehr-Lern-Settings.

Hinweise für die Nutzung

Teil I bildet das theoretische Fundament für Teil II; Teil II ist jedoch im Prinzip auch ohne vorherige Lektüre von Teil I zu verstehen. Themenspezifisch relevante Konzepte werden in den Kapiteln jeweils direkt erläutert bzw. bei allgemeinen Grundlagen Verweise auf Teil I gelegt. Je nach Wunsch und Bedarf kann man in diesem Sinne auch direkt in Teil II eintauchen und die Lektüre von Teil I später anschließen bzw. nachholen.

Wer sich einen schnellen Überblick verschaffen möchte, dem seien die einleitenden Abstracts zu den Rubriken und Kapiteln empfohlen. In der narr eLibrary finden sich alle in Teil II vorgestellten Beispielstunden/Unterrichtssequenzen zusätzlich in einer tabellarisch organisierten Zusammenschau.

In beiden Teilen nutzen wir zur Visualisierung strukturgebender Elemente verschiedene Icons, die im Folgenden kurz erklärt werden.

Z-001



Aktivierung

Jedes Grundlagenkapitel von Teil I und jede Rubrik von Teil II beginnt mit einer Aktivierung, bestehend aus unterschiedlichen Aufgaben, um auf das jeweilige Thema einzustimmen und bereits vorhandenes Wissen zu mobilisieren.



Erklär-Kasten

Grundlegende Konzepte, Theorien oder Modelle, die für das Verständnis wesentlich sind, werden abgehoben vom Fließtext in Erklär-Kästen erläutert. Ein Erklär-Kasten dient der ersten Einführung in die relevanten Zusammenhänge und schafft Orientierung für die theoretische Einordnung.



Aufgaben

* Reproduktion

** Anwendung

*** Vertiefung

Am Ende eines jeden Kapitels finden sich Aufgaben mit unterschiedlichem Anspruch und Schwierigkeitsgrad – zu erkennen an der Anzahl der Sterne. Aufgaben, die überprüfen, ob ausgewählte Inhalte des gelesenen Kapitels wiedergegeben werden können, sind mit *einem* Stern versehen. Aufgaben, die das Gelesene anwenden lassen oder zur Reflexion darüber anregen, sind mit *zwei* Sternen ausgewiesen. Die besonders anspruchsvollen, mit *drei* Sternen markierten Aufgaben beinhalten in der Regel zusätzliche Lektürehinweise, um das zuvor Gelesene zu vertiefen und in einen größeren Forschungskontext einzubetten oder um komplexe Problemstellungen zu bearbeiten. Aufgrund der (jedem Kapitel folgenden) Aufgaben in unterschiedlichen Niveaustufen

eignet sich das Lehrbuch neben dem Selbststudium auch gut für den Einsatz in heterogenen Seminargruppen. Zusammen mit den Beispielstunden mögen die Aufgaben auch als Inspirationsquelle für den eigenen Unterricht oder für Praxisbausteine im Rahmen von Aus- und Fortbildungsangeboten dienen.

Vertiefende Literatur

Alle in den jeweiligen Kapiteln zitierten Quellen finden sich gesammelt im Literaturverzeichnis am Ende des Lehr-/Praxisbuches. Wird in einem Kapitel zusätzlich im Text nicht aufgeführte Literatur zur vertiefenden Lektüre empfohlen, so wird diese am Kapitelende unter dem Icon für vertiefende Literatur aufgeführt. Manche Kapitel stellen darüber hinaus für die Beispielstunden eigens angefertigte Materialvorlagen zur Verfügung. Diese stehen in der narr eLibrary zum Download bereit. Jedes Zusatzmaterial ist im Buch mit einem eindeutigen Hinweis am Seitenrand und einer Zusatzmaterialien-ID gekennzeichnet. Im eBook genügt ein Klick auf die ID, um auf das Material zuzugreifen. Käufer:innen des gedruckten Buchs erhalten mit ihrem Gutscheincode auf der zweiten Umschlagseite kostenfreien Zugriff auf das eBook und die Zusatzmaterialien zum Buch (siehe Hinweise dort zum genauen Prozedere).

Abschließend sei hervorgehoben: Unser vorrangiges Anliegen ist es, ein Lehr-/Praxisbuch bereitzustellen, mit dem sich in hochschulischen Seminaren, im Referendariat oder in Fortbildungen auf vielfältige Weise arbeiten lässt: So steht es den Rezipierenden zur Wahl, verschiedene Schwerpunkte herauszugreifen, Praxis zu simulieren, Anleitungen (in Auszügen) zu erproben und zu adaptieren bzw. für eigene Kontexte weiterzuentwickeln. Für all dies hoffen wir, viele Anregungen geben zu können, und wünschen allen Leser:innen vor allem viel Freude und neue Entdeckungen bei der Lektüre.

Eine Anmerkung zum Schluss:

Wir bemühen uns um gendersensible Sprache. Nur bei pronominalen/referenziellen Bezügen (*jede Schülerin/jeder Schüler, die/der ... ihre/seine ... etc.*) verzichten wir aus Gründen der Lesbarkeit auf die Nennung beider Genusformen. Stattdessen versuchen wir, in ausgeglichener Weise mal die eine, mal die andere Form zu verwenden. Gemeint sind dann stets alle möglichen Geschlechtsidentitäten.



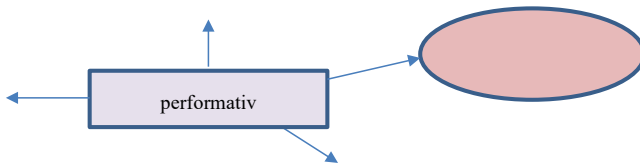
Teil I: Grundlagen

1 Zum Begriff der Performativität

In diesem Lehr- und Praxisbuch stehen performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ) im Mittelpunkt. Was ist genau unter einem *performativen Zugang* zu verstehen? Was bedeutet *performativ*? Was hat *performativ* mit *Performanz* zu tun und woher stammen die Begriffe? In diesem Kapitel gehen wir diesen Fragen nach und beleuchten verschiedene begriffliche Facetten und Verwendungskontexte.

Aktivierung

- a. Haben Sie den Begriff *performativ* schon einmal gehört? Wenn ja, in welchem Kontext? Wenn nicht, kennen Sie ähnlich lautende Begriffe? Welche Assoziationen und Ideen haben Sie dazu, was *performativ* bedeuten könnte? Fertigen Sie auf der Basis Ihrer Überlegungen eine kleine Mindmap an:



- b. Das Kapitel wird zeigen, dass sich verschiedene Forscher:innen, z. T. aus unterschiedlichen Fachperspektiven, mit den Begriffen *performativ*, *Performativität* und *Performanz* beschäftigt haben. Recherchieren Sie dazu im Vorfeld:
- Wer sind Noam Chomsky, Ferdinand de Saussure, John L. Austin, John R. Searle, Erika Fischer-Lichte? Wann haben sie gelebt bzw. wann sind sie geboren? Fertigen Sie eine Zeitlinie an.
 - Welchen wissenschaftlichen Fachdisziplinen gehören die Fünf jeweils an und welcher Name fällt in Bezug auf die Disziplinzugehörigkeit aus dieser Reihe heraus?

1.1 Wortverwandtschaften und Bedeutungsvarianten

Was tun, wenn man die Bedeutung eines Begriffs nicht kennt? Man schlägt im Fremdwörterduden oder in einem etymologischen Wörterbuch (zur sprachlichen Herkunft von Wörtern) nach. Interessanterweise findet sich in Ersterem, dem großen Duden-Fremdwörterbuch, kein eigener Eintrag für *Performativität*. Unter dem englisch-amerikanischen Stichwort ‚Performance‘ entdeckt man aber *performativ*.



Der Blick ins etymologische Wörterbuch von Kluge (1999) verrät, dass das Adjektiv *performativ* aus dem Englischen entlehnt und aus dem Verb *to perform* (‚ausführen‘) abgeleitet ist.

Performance [pə'fɔ:məns] *die*; -, -s [...sɪs] (aus gleichbed. *engl.-amerik.* performance, eigtl. ‚Verrichtung, Vorführung‘, zu *engl.* to perform ‚verrichten, ausführen, tun‘, dies aus *lat.* performare, vgl. Performanz): 1. dem Happening ähnliche, meist von einem einzelnen Künstler dargebotene künstlerische Aktion. 2. Bez. für die Leistung in Handlungstests (im Unterschied zur Leistung in verbalen Tests; Psychol.). 3. prozentualer Wertzuwachs des Vermögens einer Investmentgesellschaft od. auch eines einzelnen Wertpapiers (Bankw.). 4. Leistungsstärke, -niveau eines Rechners (Geschwindigkeit u. Qualität, mit der ein Auftrag od. eine Auftragsmenge von einem Computer bewältigt wird; Datenv.). **Performanz** [per...] *die*; -, -en (nach *engl.* performance (vgl. Performance) zu *lat.* performare ‚völlig bilden‘ u. f...anz): Gebrauch der Sprache, konkrete Realisierung von Ausdrücken in einer bestimmten Situation durch einen individuellen Sprecher (Sprachw.); vgl. Kompetenz (2). **performativ** u. **performativ** **risch**: eine mit einer sprachlichen Äußerung beschriebene Handlung zugleich vollziehend (z. B. *ich gratuliere dir*; Sprachw.); vgl. ...iv/...orisch. **Performer** [pə'fɔ:mə] *der*; -s, - (aus gleichbed. *engl.-amerik.* performer): Künstler, der Performances (1) darbietet

P

performativ *Adj. per. fach.* ‚ausführend‘ (< 20. Jh.). Entlehnt aus ne. *performative*, zu e. *perform* ‚ausführen‘; dieses im Mittelenglischen wohl aus afz. *parfournir* ‚erlangen, vollenden‘ entlehnt, dieses zu afz. *fournir* ‚versehen, ausstatten‘ und l. *per-*, weiter aus andfrk. **frumjan* ‚vollbringen, fördern‘.

Rey-Debove/Gagnon (1988), 714.

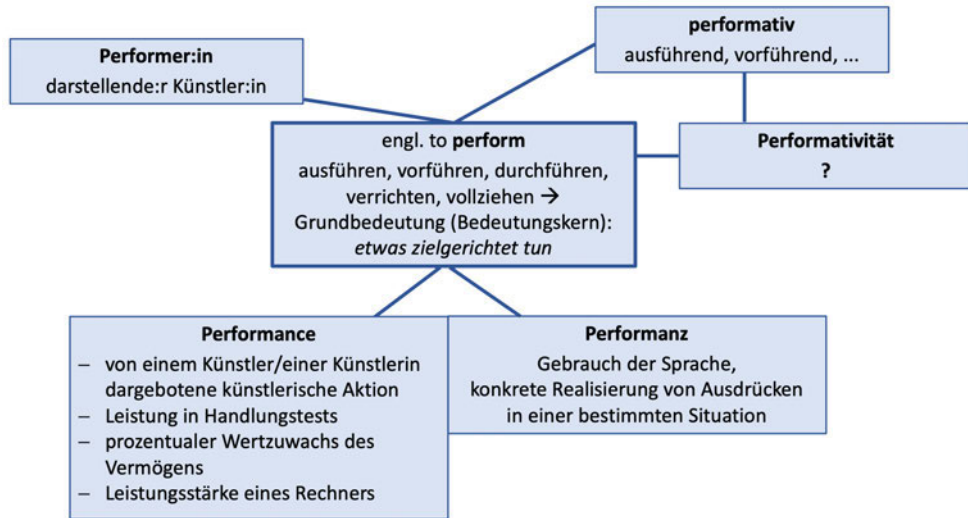
Abb. 1.1: Duden. Das große Fremdwörterbuch (2003: 1019)

Abb. 1.2: Kluge – etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache (1999: 621)

Sichtet man zusätzlich ein englisches Lexikon, z. B. das Pons-Großwörterbuch, finden sich für das Verb *to perform* die Übersetzungen ‚etwas vorführen‘, ‚etwas verrichten‘, ‚etwas durchführen‘ (ein Experiment, eine Operation), ‚etwas (eine Zeremonie, ein Ritual) vollziehen‘. *How did she perform?* wird mit ‚Wie war sie?‘ übersetzt und bezieht sich dann auf das Tun bzw. Handeln (*do, act*) der Person (Pons 2002: 649).

Aus dem englischen Verbstamm *perform* gehen neben der Adjektivbildung *performativ* auch die im Deutschen verwendeten Substantivierungen *Performance*, *Performanz* und *Performer* hervor. Wie dem Fremdwörterbuch zu entnehmen ist (Abb. 1.1), werden *Performance* und (die in Aussprache und Schreibung dem Deutschen angepasste Form) *Performanz* unterschiedlich verwendet. *Performance* und *Performanz* sind also keineswegs in allen Verwendungskontexten austauschbar.

Die folgende Abbildung 1.3 bietet ausgehend vom Verb *to perform* eine erste Systematisierung der miteinander verwandten Wörter. Allen gemeinsam ist der Stamm *perform*:

Abb. 1.3: Wortverwandtschaften mit dem Stamm *perform* und Bedeutungsvarianten

Sowohl beim Verb selbst als auch bei den Ableitungen sehen wir eine Reihe von Bedeutungsvarianten. Bei dieser lexikalischen Mehrdeutigkeit (fachsprachlich auch: Ambiguität) handelt es sich um Polysemie, abzugrenzen von Homonymie.



Lexikalische Mehrdeutigkeit

Von lexikalischer Mehrdeutigkeit (Ambiguität) spricht man, wenn Ausdrücke mit derselben Laut- und/oder Schriftform mehr als eine lexikalische Bedeutung aufweisen (Löbner 2003: 58). Es gilt zwei Arten lexikalischer Mehrdeutigkeit zu unterscheiden: die eher selten anzutreffende **Homonymie** und die für den lexikalischen Bestand einer Sprache typische **Polysemie**.

Bei **Homonymie** handelt es sich „um Lexeme mit verschiedenen Bedeutungen, die zufällig dieselbe Form haben“ und die verschiedenen Ursprungs sind (ebd.: 58-59). Zum Beispiel *Ton* → *der Ton* als akustisch wahrnehmbare Schwingung der Luft vs. *der Ton* als formbares Bodenmaterial.

Von **Polysemie** spricht man, „wenn ein Lexem ein Spektrum von zusammenhängenden Bedeutungsvarianten hat“ (ebd.: 58), „denen ein gemeinsamer Bedeutungskern zugrunde liegt“ (Bußmann 2002: 524).

Zum Beispiel *Ton* → *der Ton* als akustisch wahrnehmbare Schwingung der Luft; als Klang; als Betonung/Akzent; als Rede-, Sprech-, Schreibweise (Tonfall); ...

Welche Grundbedeutung, welcher Bedeutungskern ist nun aber in den Bedeutungsvarianten (*etwas ausführen, etwas durchführen, etwas aufführen, ...*) des allen Ableitungen

zugrundeliegenden Verbs *to perform* zu erkennen? Als allen Varianten gemein lässt sich die Bedeutung ‚etwas zielgerichtet tun‘ identifizieren (siehe Abb. 1.3). Damit gleicht der Bedeutungskern von *perform* der Definition von *handeln* in Abgrenzung zu *tun* (vgl. zum Handlungs begriff auch Kapitel 15 in diesem Lehrbuch).



Tun und Handeln

In unserem alltäglichen Sprachgebrauch unterscheiden wir oft nicht zwischen *tun* und *handeln*. So wird *tun* häufig auch als das Ausführen einer Handlung verstanden. U. a. in der Philosophie bemüht man sich jedoch um eine genauere Definition der Begriffe *handeln* und *Handlung* (Precht & Burkard 2008: 230 f.):

Philosophisch betrachtet, lässt sich Handeln als jedes zielgerichtete Tun des Menschen begreifen. Das Ziel muss nicht notwendig ein (aus der Handlung hervorgehendes) Produkt oder Werk sein, sondern kann auch im Vollzug selbst liegen. Aus psychologischer Perspektive zeichnet sich eine Handlung (in Abgrenzung zu anderen Tätigkeiten) zudem dadurch aus, dass die Aktivität bewusst eingesetzt wird, um das anvisierte Ziel zu erreichen (Aebli 2006: 182).

Man betrachte zum Beispiel die Handlung des Schreibens, bei der unterschiedliche Ziele im Fokus stehen können. Geht es darum, einen Text zu schreiben, z. B. einen Brief, so ist das Ziel der Schreibhandlung ein Textprodukt, das aus der Handlung des Schreibens hervorgeht. Sollen dagegen, z. B. im Anfangsunterricht der Primarstufe, die motorischen Abläufe beim Handschreiben geübt werden, so liegt das Ziel der Schreibhandlung im Vollzug selbst.

Das Beispiel des Schreibens macht auch deutlich, dass – auch wenn das Tun notwendig zielgerichtet sein muss, um als Handeln zu gelten – die Absichten der Person, die handelt, vielfältig und in sich komplex sein können. Ich kann z. B. die Handlung des Briefschreibens ausführen und mein Ziel kann der fertige Brief sein, den ich an meine Freundin schicken möchte. Gleichzeitig kann ich mit dem Briefschreiben jedoch auch die Absicht verbinden, meine Gedanken und meine Gefühle zu klären und für mich selbst genauer zu verstehen, warum mich ein bestimmtes Erlebnis, von dem ich meiner Freundin im Brief berichte, traurig oder wütend gemacht hat. Auch hier liegt das Ziel im Vollzug selbst.

Angesichts des gemeinsamen Bedeutungskerns eines zielgerichteten Tuns überrascht es, dass in allen aufgeführten Wörterbüchern bei den *perform*-Einträgen *handeln*, *das Handeln* und *die Handlung* nahezu keine Erwähnung finden. Diese Beobachtung löst noch mehr Erstaunen aus, wenn wir uns den Verwendungen von *performativ* in den Diskursen der Fremdsprachen- und Zweitsprachendidaktik zuwenden und dort entdecken, dass performative Methoden in der Regel als *handlungsorientiert* definiert werden.

Den aufmerksamen Lesenden wird jedoch auch nicht entgangen sein, dass *Handlung* zumindest an einer Stelle im Fremdwörterduden (Abb. 1.1) auftaucht. Dort wird

performativ als ein Fachbegriff aus der Sprachwissenschaft ausgewiesen – als „eine mit einer sprachlichen Äußerung beschriebene Handlung zugleich vollziehend, z. B. *ich gratuliere dir*“. Was ist darunter genau zu verstehen? Und ist *performativ* ausschließlich ein sprachwissenschaftlicher Fachbegriff?

Eine weiterführende Recherche fördert zu Tage, dass der Handlungsbegriff für die begriffliche Bestimmung von *performativ* nicht nur in der Sprachwissenschaft, sondern auch in zahlreichen anderen Fachdiskursen zentral ist – und dass überdies erst in diesen anderen Fachdiskursen der Begriff *Performativität* thematisiert und diskutiert wird, dessen Bedeutung in unserer Systematisierung in Abb. 1.3 noch einen blinden Fleck darstellt.

In den verschiedenen Fachdiskursen werden *performativ* und *Performativität* jedoch z. T. mit unterschiedlicher Bedeutung verwendet, ein übergreifend einheitliches Begriffsverständnis gibt es nicht. So gesteht u. a. auch Hudelist (2017: 9) in einem Beitrag zu „Performanz, Performativität und Performance“ bereits in seinem Beitragstitel ein, dass ihm nur eine „unvollständige Rekonstruktion“ der Begriffe gelingen kann. In seiner Darlegung weist er zudem darauf hin, dass die „Anwendungsgebiete [...] sehr vielfältig [sind] und [...] verschiedene Disziplinen [betreffen]. Daraus resultieren manchmal unterschiedliche Verwendungen bzw. Verständnisse der Begriffe“ (ebd.).

In einen direkten Bezug zu *Performativität* setzt Hudelist den Begriff der *Performanz*, dessen Mehrdeutigkeit ebenfalls breit gefächert ist. Nach Wirth (2002: 9) geben „auf die Frage, was der Begriff *Performanz* eigentlich bedeutet, [...] Sprachphilosophen und Linguisten einerseits, Theaterwissenschaftler, Rezeptionsästhetiker, Ethnologen oder Medienwissenschaftler andererseits sehr verschiedene Antworten“.

Herausfordernd ist diese Mehrdeutigkeit nicht zuletzt deshalb, weil u. a. in den Kulturwissenschaften die mit den Begriffen *Performanz* und *Performativität* verbundenen Denkanstöße großen Einfluss genommen haben; ja, in den 1990er Jahren gar zu einem *performative turn* führten (vgl. Hudelist 2017: 16).

Einzugestehen ist an dieser Stelle, dass das bis hierhin skizzierte Begriffsbild noch keineswegs zufriedenstellend ist. Einerseits erscheint es unvollständig (es fehlt trotz Konsultation der Wörterbücher die Bedeutung für *Performativität*) und andererseits in Anbetracht der Bedeutungsvarianten und unterschiedlicher Verwendungskontexte auch verwirrend. Wir bitten die Lesenden an dieser Stelle um etwas Geduld und versprechen in Abschnitt 1.4 mehr Transparenz zu schaffen. Zuvor laden wir dazu ein, in zwei Fachdiskurse einzutauchen, um den dortigen Verwendungsweisen der Begriffe nachzuspüren. Abschnitt 1.2 führt uns zunächst in die Sprachwissenschaft, in der das Attribut *performativ* in Anwendung auf sprachliche Äußerungen historisch zum ersten Mal definiert und diskutiert wurde. Dem sprachwissenschaftlichen Verständnis von *Performanz* und *Performativität* stellen wir in Abschnitt 1.3 eine kunst- bzw. theatertheoretische Perspektive auf *Performance* und *Performativität* gegenüber. Nach dem klärenden Zwischenfazit von 1.4 zur Systematisierung der Begrifflichkeiten in den beiden ausgewählten Fachdiskursen entwickeln wir darauf aufbauend in Abschnitt 1.5 eine didaktische Perspektive auf *Performativität*. Ziel des Kapitels ist einerseits, einen

Überblick über das Spektrum möglicher Verwendungsweisen und Bedeutungsnuancen der Begriffe *performativ*, *Performanz*, *Performance* und *Performativität* zu gewinnen, um andererseits final (in Abschnitt 1.6) das Lehr- und Praxisbuch mit seinem Verständnis von Performativität im Begriffsspektrum zu verorten.

1.2 Performativität und Performanz in der Sprachwissenschaft

Wir steigen ein mit der *Performanz*, denn die sprachwissenschaftliche Verwendung von *performativ* lässt sich besser nachvollziehen, wenn man die von *Performanz* bereits kennt. In der Sprachwissenschaft kommt der Ausdruck als Fachbegriff in der Regel nicht alleine vor, sondern wird in Opposition zu *Kompetenz* gebraucht. Das zweigliedrige (= dichotome) Begriffspaar Sprachkompetenz/Sprachperformanz (im Englischen *linguistic competence* vs. *linguistic performance*) stammt von dem Linguisten Noam Chomsky (*1928), der in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts einen Paradigmenwechsel hin zu einer damals ‚neuen‘, vorrangig kognitiv orientierten Linguistik einläutete (vgl. Zepter 2013: 80f.).

Dabei greift Chomsky mit Sprachkompetenz/Sprachperformanz eine Unterscheidung auf bzw. führt sie weiter, die vor ihm bereits Ferdinand de Saussure (1857-1913), ebenfalls ein maßgeblicher Wegbereiter in der Sprachwissenschaft, mit seiner dichotomen Unterscheidung von *langue* (Sprachsystem) und *parole* (Sprachgebrauch) getroffen hatte. Sprachliche Performanz (ebenso *parole*) bezieht sich in diesem Kontext auf den konkreten *Gebrauch von Sprache*, also auf jedes in einer bestimmten Situation, zu einer bestimmten Zeit und an einem bestimmten Ort stattfindende *individuelle Sprachverwendungsereignis*.



Abb. 1.4: Performanz

Immer dann, wenn wir Sprache gebrauchen, wenn wir sprechen oder wenn wir zuhören, sind das Instanzen unserer Sprachperformanz. Chomsky ging u. a. von der Beobachtung aus, dass wir beim Gebrauch unserer Erstsprache, die wir in unseren ersten Lebensjahren in der Regel scheinbar mühelos und ohne expliziten Sprachunterricht unserer Eltern erwerben, beliebig Sätze bilden können – Sätze, die wir ggf. vorher noch nie irgendwo gehört haben. Man kann das selbst ausprobieren. Denken Sie sich aus, was Sie in zehn Jahren gerne machen möchten, und erzählen Sie das einer Freundin/einem Freund oder schreiben Sie es auf. Von Relevanz ist nicht so sehr, was Sie inhaltlich sagen; Chomskys Punkt wäre stattdessen, dass Sie sich bei Ihrer Zukunftsgeschichte nicht darauf beschränken werden, einzelne Wörter unverbunden aneinanderzureihen. Sie werden Sätze bilden, die einer bestimmten Ordnung, einer Satzstruktur, folgen; und zwar auch, wenn Sie gar nicht explizit darauf achten oder wenn ein Satz dabei ist, den Sie inhaltlich so vorher noch nicht in einem anderen Kontext gehört haben. Selbst wenn Sie im Rahmen Ihres Sprachgebrauchs Fehler machen, *wissen* Sie im Prinzip doch, wie Sie auf einer basalen Ebene in Ihrer Erstsprache grammatisch korrekte Sätze bilden können. Tiere, so Chomsky, können das nicht, nur Menschen sind hierzu in der Lage.

Chomskys zentrale These war, dass eine solche Sprachverwendung (= Sprachperformanz) nur auf der Basis unbewusster kognitiver Strukturen bzw. nur auf der Grundlage einer kognitiven Sprachkompetenz möglich ist (vgl. u. a. Chomsky 2002: 48). Im Visier hatte er eine Kompetenz, über die Menschen, aber nicht Tiere, allgemein von Geburt an verfügen und die sie befähigt, Sprache zu erwerben. Seit den 1950er Jahren konzentriert sich seine Forschung auf die Erschließung der Sprachkompetenz mit dem Ziel, eine Theorie über das damit verbundene syntaktische (= satzstrukturbezogene) Basiswissen zu entwickeln.

Die Erforschung von Sprachperformanz ist diesem Ziel untergeordnet bzw. tritt dahinter zurück. Aber man muss Chomskys Fokus nicht folgen und kann den linguistischen Performanz-Begriff im Prinzip unabhängig von dem Begriffspaar *Kompetenz/Performanz* und einer spezifischen Priorisierung der beiden Ebenen nutzen. Wertfrei bezieht er sich auch dann auf den Gebrauch von Sprache, also auf die konkrete Sprachverwendung.

Zum Ausgangs- und Ankerpunkt theoretischer Überlegungen avanciert diese konkrete Sprachverwendung bereits in den 1960er Jahren bei dem Sprachphilosophen John L. Austin (1911-1960), der für die Linguistik auch den Begriff der *Performativität* geprägt hat. Anders als Chomsky interessierte Austin sich im Besonderen für die Bedeutungsdimension von sprachlichen Äußerungen, d. h. für die Frage, was Sätze, wenn wir sie im Kontext einer konkreten Sprachverwendung äußern, bedeuten und wie sich diese Bedeutung systematisch beschreiben lässt.



Sprachphilosophie vs. Linguistik

Seit dem 19. Jahrhundert und den Arbeiten von Ferdinand de Saussure (1857–1813) wird die *Sprachwissenschaft* auch als *Linguistik* bezeichnet. Die Sprachwissenschaft ist eine wissenschaftliche Disziplin, die darauf abzielt, Sprache und Sprechen systematisch zu beschreiben und zu erklären. Die moderne Sprachwissenschaft (= Linguistik) geht grundlegend vom Zeichencharakter menschlicher Sprache aus (→ Ein Wort, z. B. *Baum*, ist ein sprachliches Zeichen, das als Stellvertreter für eine bestimmte Bedeutung, ein bestimmtes Objekt in der Welt steht). Sie untersucht, was sprachliche Zeichen sind und wie sie in einer Sprache miteinander kombiniert und geordnet (= strukturiert) werden. Dabei sind verschiedene Strukturebenen zentral; z. B. Phonetik/Phonologie (→ Lautstruktur), Morphologie (→ Wortstruktur), Syntax (→ Satzstruktur), Semantik (→ Analyse der Bedeutung von sprachlichen Ausdrücken), Pragmatik (→ Analyse des Gebrauchs und der Bedeutung sprachlicher Ausdrücke in konkreten Äußerungssituationen) (vgl. Bußmann 2002: 640).

Die *Sprachphilosophie* ist ein Zweig der Philosophie und kann heute auch als eine Teildisziplin der Linguistik aufgefasst werden, historisch reicht sie jedoch sehr viel weiter zurück. Die Sprachphilosophie beschäftigt sich mit der Bedeutungsdimension von Sprache und deren Verhältnis zur Wirklichkeit. Ihr Untersuchungsbereich deckt sich damit zu großen Teilen mit dem der Semantik und Pragmatik. Genau betrachtet, waren Sprachphilosophen wie John L. Austin Wegbereiter für die Entwicklung von Semantik und Pragmatik in der modernen Sprachwissenschaft.

Vor Austin hatte sich die sprachphilosophische Tradition mit der Bedeutung von sprachlichen Äußerungen in erster Linie aus der Perspektive heraus beschäftigt, dass Äußerungen „wahrheitsfähige Gebilde“ (Hoffmann 2010: 155) darstellen. Ein Satz wie z. B. *Mona sitzt auf dem Stuhl* ist eine Aussage, die, wenn sie in einer bestimmten Situation geäußert wird, entweder wahr oder falsch sein kann. Ein möglicher Weg, die Bedeutung des Satzes zu fassen, ist zu sagen, dass wir die Bedeutung von *Mona sitzt auf dem Stuhl* verstehen, wenn wir genau wissen, in welchen Äußerungssituationen der Satz wahr ist und in welchen er falsch ist – wenn wir also die *Wahrheitsbedingungen* des Satzes kennen.

Austin bricht mit dieser Tradition, dass eine Aussage generell als etwas zu definieren ist, das entweder wahr oder falsch sein kann. Einen wesentlichen Beitrag zu diesem Bruch leistet sein Aufsatz „Performative und konstatierende Äußerung“ (1962); eben hier expliziert Austin erstmals den Begriff *performativ*.

Der Ausgangspunkt in Austins Aufsatz ist die Unterscheidung von *zwei* verschiedenen Typen von Äußerungen: Konstatierende Äußerungen sind solche, die aus der sprachphilosophischen Tradition bereits bekannt sind – Aussagen, die, wenn man sie in einer spezifischen Situation äußert, entweder wahr oder falsch sein können:

Konstatierende Äußerung	Eine Äußerung, die etwas aussagt (= konstatiert), das in der Äußerungssituation entweder wahr oder falsch ist:
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Die Katze ist auf der Matratze. 2. Alle Kinder von Hans sind kahlköpfig. 3. Mona sitzt auf dem Stuhl. 4. Ich sitze auf dem Stuhl.

Beispiele u. a. nach Austin (1962/2010: 167)

Austins zentrale Beobachtung ist, dass sich nicht alle Äußerungen, selbst wenn sie sprachlich ähnlich oder analog gestaltet sind, unter der Definition einer konstatierenden Äußerung verorten lassen. Performative Äußerungen sind im Kontrast dazu solche, bei denen die Sprecherin *mit dem Akt der Äußerung eine Handlung vollzieht*. Die Äußerung beschreibt etwas und das, was sie beschreibt, wird im Zuge des Äußerungsaktes zu einer Handlung.

Performative Äußerung	Eine Äußerung, mit der die Sprecherin/der Sprecher mit dem Akt der Äußerung <i>das in der Äußerung Beschriebene als Handlung vollzieht</i> :
	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ich taufe dieses Schiff „Freiheit“. 2. Ich bitte um Entschuldigung. 3. Ich heiße Sie willkommen. 4. Ich rate Ihnen, das zu tun.

Beispiele u. a. nach Austin (1962/2010: 163)

Geht man auf die Suche, lassen sich noch viele weitere Beispiele finden. In der Regel treten performative Äußerungen in einer bestimmten syntaktisch-morphologischen Form auf. Das Prädikat steht in der 1. Person Singular und wird durch ein *performatives Verb* gebildet, das an sich eine Handlung beschreibt, die sich im Äußerungsakt realisiert: *Ich gratuliere dir ...; ich befehle dir ...; ich bezweifle, dass ...; ich betone ...; ich warne euch ...; ich schlussfolgere, dass ...; ich fordere dich dazu auf, dass ...; ich verurteile dich zu ...* usw. Durch die Äußerung – also nur dadurch, dass etwas gesagt wird – wird jeweils die Handlung des Gratulierens, Befehlens, Bezweifelns etc. vollzogen.

Nach Austin kann die Handlung einer performativen Äußerung gelingen oder ggf. misslingen, an sich aber weder wahr noch falsch sein. In diesem Sinne könnte man bei der Analyse der Bedeutung von performativen Äußerungen eher von *Gelingsbedingungen* als von Wahrheitsbedingungen sprechen.

Eines der bekanntesten Beispiele von Austin für diesen Zusammenhang ist die Taufformel (vgl. das Beispiel *Ich taufe dieses Schiff „Freiheit“*): Soll die Äußerung und damit die Handlung gelingen, muss der Kontext ‚stimmen‘: Wir brauchen eine passende Situation, ein bis dahin noch ungetauchtes Schiff muss präsent sein, die Sprecherin oder der Sprecher müssen für den Taufakt autorisiert sein etc. Aber sofern die Gelingensbedingungen erfüllt sind, wird mit dem Akt der sprachlichen Äußerung die Handlung der Taufe vollzogen.

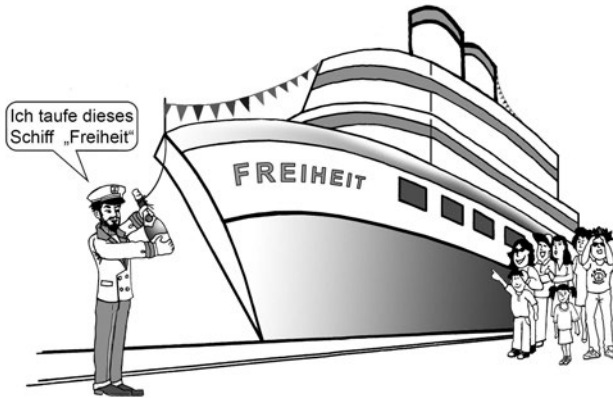


Abb. 1.5: Beispiel einer performativen Äußerung, Illustration von Austins Taufformel

Bei näherer Betrachtung ist die Unterscheidung zwischen Gelingens- und Wahrheitsbedingungen komplexer, als sie auf den ersten Blick scheinen mag. So diskutiert Austin in seinem Aufsatz, inwiefern auch konstatierende Äußerungen gelingen oder misslingen können. Wenn jemand zum Beispiel den Satz äußert *Alle Kinder von Hans sind kahlköpfig* und Hans hat gar keine Kinder, dann ist es schwierig zu sagen, dass in diesem Kontext der Satz falsch ist; eher könnte man zu dem Schluss kommen, dass die Aussage in dieser Äußerungssituation unpassend ist und „daneben geht“ (Austin ebd.: 168), also nicht gelingt. Im Übrigen ist die Frage berechtigt, ob nicht auch eine konstatierende Äußerung eine Form des Handelns darstellt: Die Äußerung in einer bestimmten Sprechsituation ist ja auch eine Handlung an sich – ein *Äußerungsakt*. Wenn ich den Satz *Alle Kinder von Hans sind kahlköpfig* ausspreche, dann *tue* ich etwas: Ich *behaupte*, dass alle Kinder von Hans kahlköpfig sind. Ich führe damit ebenfalls eine Handlung aus: die des Behauptens.

John R. Searle (*1932), ein ebenfalls für die Theoriebildung maßgebender Sprachphilosoph, der Austins Überlegungen aufgegriffen und weiterentwickelt hat, hat später in seinem Aufsatz „How Performatives Work“ (1989) aber noch einmal explizit darauf gedrungen, dass performative Äußerungen eine besondere Klasse von Akten bzw. Handlungen darstellen. Wenn ich den Satz *Alle Kinder von Hans sind kahlköpfig* äußere, dann ist das eine sprachliche Handlung, insofern ich etwas behaupte oder etwas