

# Dramapädagogik und Kunstpädagogik, Innovation und Ästhetische Bildung

## *Die Teacher Academy ACIIS*

*Hendrik Renneberg<sup>1</sup>, Anastasiya Savran<sup>2</sup>, Rolf Laven<sup>3</sup>*

DOI: <https://doi.org/10.53349/re-source.2025.i3.a1457>

### **Zusammenfassung**

Der Beitrag beleuchtet die Potenziale dramapädagogischer und kunstpädagogischer Verfahren im Kontext performativer Lernformen und untersucht, wie diese zur Gestaltung einer ästhetisch fundierten, subjektorientierten und inklusiven Lernkultur beitragen können. Im Zentrum steht das EU-geförderte Forschungs- und Praxisprojekt ACIIS (Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools), das dramapädagogische Methoden in verschiedenen schulischen Fächern erprobt und weiterentwickelt. Neben einer theoretischen und konzeptuellen Verortung werden konkrete Sprachhandlungen und Inszenierungstechniken analysiert, die im schulischen Setting zum Einsatz kommen. Anhand empirischer Studien wird aufgezeigt, wie performative Lernformen insbesondere zur Reflexion gesellschaftskritischer Themen wie Heteronormativität beitragen können. Der Beitrag verfolgt das Ziel, künstlerische Lernprozesse im Spannungsfeld von Innovation, Inklusion und ästhetischer Bildung theoretisch zu fundieren und ihre Relevanz für pluralitätsfähige Bildungsformate aufzuzeigen. ACIIS dient dabei als beispielhaftes Projekt, um die Verbindung von performativer Didaktik und sozialer Teilhabe im Bildungsbereich erfahrbar und forschungsbasiert weiterzudenken.

**Stichwörter:** Dramapädagogik, Inklusion, Diversität, Performativität

## **1 Einleitung**

In einer Zeit, in der Bildung zunehmend auf Kompetenzorientierung, Persönlichkeitsbildung und die Gestaltung pluraler Gesellschaften ausgerichtet ist, gewinnen künstlerisch-performa-

---

<sup>1</sup> Universität zu Köln, Humanwissenschaftliche Fakultät, Gronewaldstraße 2, 50931 Köln.

E-Mail: [hrennebe@smail.uni-koeln.de](mailto:hrennebe@smail.uni-koeln.de)

<sup>2</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [Anastasiya.Savran@phwien.ac.at](mailto:Anastasiya.Savran@phwien.ac.at)

<sup>3</sup> Pädagogische Hochschule Wien, Grenzackerstraße 18, 1100 Wien.

E-Mail: [Rolf.Laven@phwien.ac.at](mailto:Rolf.Laven@phwien.ac.at)

tive Lernformen wie in die Drama- und Theaterpädagogik neue Bedeutung. Diese Ansätze ermöglichen nicht nur fachliches Lernen, sondern fördern die Entwicklung von ästhetischer Wahrnehmung, Empathie, kreativem Ausdruck und kritischem Denken – zentrale Ziele aktueller Bildungsrahmenpläne (Bundesministerium Österreich, 2023, 2025).

Dramapädagogische Verfahren eröffnen handlungsorientierte Räume, in denen Lernende körperlich, emotional und sozial eingebunden sind. Dabei entstehen Lerngelegenheiten, die über kognitives Wissen hinausgehen, etwa in Bezug auf Identitätsarbeit, Perspektivübernahme und den Umgang mit Ambiguitäten.

Vor dem Hintergrund globaler Herausforderungen wie Migration, Diversität, sozialer Ungleichheit und der Notwendigkeit demokratischer Bildung rücken performative Formate ins Zentrum eines Bildungsdiskurses, der Partizipation, Inklusion und Subjektorientierung betont (Biesta, 2009; Schewe, 2013).

Dieser Beitrag betrachtet insbesondere das ACIIS-Forschungsprojekt, welches als EU-gefördertes Forschungs- und Praxisprojekt performative sowie drama- und theaterpädagogische Methoden in inklusiven und interdisziplinären Bildungssettings stärken und weiterentwickeln möchte. Dieses Projekt wird im ersten Kapitel vorgestellt, im Zuge dessen tiefere Einblicke gewährleistet werden. Performatives Lernen und Lehren sowie eine performative Didaktik etablieren sich im Fachdiskurs – doch inwiefern können konkrete Inszenierungstechniken in Verbindung mit Sprachhandlungen im Sinne von ACIIS umgesetzt werden sowie ihr Potenzial entfalten und in welcher Hinsicht halten jene Konzepte, Modelle und Theorien gesellschaftsrelevanten sowie -kritischen Themen im Bildungskontext stand? Diese Fragestellungen werden anschließend in Kapitel zwei und drei bearbeitet, was durch eine fachliche Schlussfolgerung abgerundet wird.

Vor diesem Hintergrund verfolgt der vorliegende Beitrag das Ziel, die Potenziale dramapädagogischer und kunstpädagogischer Verfahren im Spannungsfeld von Innovation und ästhetischer Bildung zu untersuchen. Das Teacher-Academy-Projekt ACIIS betrachtend wird dabei ausgelotet, inwiefern performative Lehr- und Lernprozesse sowohl im künstlerischen als auch im pädagogischen Kontext zur Entwicklung pluralitätsfähiger Bildungsformate beitragen können. Neben einer theoretischen und konzeptionellen Verortung stehen dabei die exemplarische Betrachtung konkreter Sprachhandlungen und Inszenierungstechniken sowie das Potenzial performativer Lernformen im schulischen Kontext zur Bearbeitung gesellschaftskritischer Themen – etwa Heteronormativität oder Diversität – im Rahmen von ACIIS im Zentrum. Der Fokus liegt auf der Verschränkung dramapädagogischer Methoden mit kunstpädagogischen Zugängen, um ästhetisch fundierte, subjektorientierte und reflexive Bildungsräume erfahrbar zu machen.

## 2 Das ACIIS-Forschungsprojekt: Eine Vorstellung

Das ACIIS-Projekt (Academy for Creative, Innovative and Inclusive Schools) ist ein von der EU im Rahmen des Erasmus-Programms Teacher Academies gefördertes Vorhaben, das als

internationale Wissensallianz innovative dramapädagogische und digitale Methoden zur Stärkung von Inklusion in Schulen einsetzt. Beteiligt sind 11 Institutionen aus 6 europäischen Ländern: die Organisation Društvo ustvarjalcev TAKA TUKA aus Ljubljana/Slowenien als Lead, University of Ljubljana, Faculty of Arts, Center for Pedagogical Education; Teatar Tirena aus Zagreb/Kroatien; Innocamp Gdyna/Polen; University of Zagreb, Faculty of Teacher Education; die Pädagogische Hochschule Wien; University of Primorska, Faculty of Education aus Koper/Slowenien; JSKD, The Republic of Slovenia Public Fund for Cultural Activities; die Schulen St. Stanislav's Institution Ljubljana, School for Education and Training aus Pula/Kroatien und Istituto Comprensivo W.A. Mozart aus Rom (ACIIS, 2024).

Ziel ist es, Lehrkräfte durch kreative Ansätze und digitale Werkzeuge zu unterstützen, die Diversität fördern und auf die individuellen Lernbedürfnisse jedes Kindes eingehen. Drama-, Kunstpädagogik und ästhetische Bildung spielen dabei eine zentrale Rolle. ACIIS zielt somit darauf ab, Lehrkräfte im Grundschulbereich mit kreativen und innovativen Methoden auszustatten, die Vielfalt würdigen und jedes Lernpotenzial unterstützen (ACIIS, 2024).

Im Rahmen des Projekts werden Trainings und Materialien zu drei zentralen Schwerpunkten entwickelt: „Drama for Learning Languages“, „Drama for Humanities“ und „Drama for Sciences“. Diese thematische Aufteilung reflektiert aktuelle Entwicklungen in der internationalen Bildungsforschung, wonach dramapädagogische Methoden nicht nur die Sprachentwicklung unterstützen, sondern auch für andere Fachbereiche als effektives didaktisches Instrument zur Gestaltung innovativer Lernprozesse genutzt werden können (Even, 2021; Schewe, 2018).

Ein zentrales Forschungsinteresse des Projekts liegt darin, zu untersuchen, inwiefern sich die im ACIIS-Projekt genutzten innovativen Ansätze der Drama- und Kunstpädagogik auf das schulische Lernen auswirken. Hierbei stellt sich die Frage, ob und wie durch den Einsatz kreativer Lehrmethoden sowohl kognitive als auch affektive Lernprozesse stimuliert werden. In diesem Kontext ist es entscheidend, ob die beteiligten Institutionen ein gemeinsames Verständnis von Drama- und Kunstpädagogik entwickeln können, um einheitliche und nachhaltig wirksame Konzepte zu etablieren (Laven, 2017).

Durch die Erweiterung des Projekts um den Aspekt der Innovation im Bereich der Kunstpädagogik und Ästhetischen Bildung wird auch untersucht, wie kreative Ansätze das Lernen und Lehren im schulischen Kontext bereichern und zugleich zur Förderung von Inklusion und Diversität beitragen (Laven, 2014).

Die Dramapädagogik hat sich in den letzten Jahren als wichtiger Bestandteil inklusiver Lehrstrategien etabliert. Durch körperliche, sprachliche und soziale Ausdrucksformen ermöglicht sie eine ganzheitliche Lernerfahrung und kann insbesondere bei heterogenen Lerngruppen die Partizipation und das soziale Lernen fördern (Neelands & Goode, 2015). Ähnlich verhält es sich mit kunstpädagogischen Ansätzen, die nicht nur zur Förderung der Kreativität, sondern auch zur Reflexion gesellschaftlicher Prozesse und individueller Identitätsbildung beitragen können (Laven, 2014).

Das Ziel ist, die theoretische Basis für zukünftige Vorhaben im Themenfeld zu erweitern und dabei die Vielfalt und das soziale Lernen im Klassenzimmer zu stärken. ACIIS verbindet so Innovation, Kunst und Inklusion zu einem holistischen, also ganzheitlichen Bildungsansatz.

Das ACIIS-Projekt liefert somit nicht nur innovative Ansätze zur Gestaltung inklusiver Lehr- und Lernprozesse, sondern schafft darüber hinaus einen theoretischen und methodischen Rahmen, um die Rolle von Dramapädagogik und Kunstpädagogik im Kontext der digitalen Transformation von Schule und Unterricht weiterzuentwickeln. Die gewonnenen Erkenntnisse bieten wertvolle Impulse für zukünftige Vorhaben in der dramapädagogischen und kunstpädagogischen Bildung und können dazu beitragen, soziale Lernprozesse sowie den konstruktiven Umgang mit Vielfalt im schulischen Raum langfristig zu fördern.

### 3 Von Performativität und Performance zur performativen Lernform

Das ACIIS-Forschungsprojekt zielt wie erläutert mit dramapädagogischen Ansätzen auf eine inklusive und ganzheitliche Lernumgebung ab. Die erarbeiteten und geprüften Methoden befinden sich im Kontext der performativen Lernformen, welche der Schnittstelle von Kunst-, Theater- und Dramapädagogik entstammen. Eine Betrachtung performativer Lernformen im Sinne der Förderung von Inklusion und Diversität erfordert zunächst eine konzeptuelle Klärung der Begriffe Performativität und Performance, welche im Folgenden gegeben wird.

In den 1990er Jahren wird der sogenannte performative turn verortet, welcher sich auf die Kulturtheorien der Zeit maßgeblich auswirkt. Das Performative hat seinen Ursprung in der Sprachphilosophie und breitet sich schnell auf die Bereiche der Kultur- und Sozialwissenschaften aus (Volbers, 2014, S. 19). Ferner etabliert sich die Performativität in der Ethnologie, Sozialtheorie, Dekonstruktion, Philosophie und – für diesen Beitrag interessant – in der Theaterwissenschaft sowie der gender theory (Volbers, 2014, S. 19).

Der Begriff der Performativität entzieht sich aufgrund seiner historischen Vielschichtigkeit einer eindeutigen Definition, weshalb dieser als eine Art Dachbegriff betrachtet wird. Es lassen sich hingegen klare Wesensgehalte kristallisieren: Beginnend mit dem Gehalt aus der Sprachphilosophie lässt sich sagen, dass hier die performative Kraft verbaler Äußerungen im Mittelpunkt steht. John L. Austin gilt als der Begründer der Sprechakttheorie und führt im Jahr 1955 erstmals das Adjektiv performativ als Neologismus ein, da er die eigen benannt revolutionäre Entdeckung machte, dass sprachliche Äußerungen nicht nur Sachverhalte oder Dinge beschreiben können, sondern ebenso Taten vollziehen. Sie haben ferner neben der konstativen eine performative Natur (Fischer-Lichte, 2021, S. 43ff.). Austin argumentiert, dass performative Sprechakte sich einer Verifikation im Sinne von Wahrheitsansprüchen entziehen, da sie weder als wahr noch als falsch bewertet werden können. Darüber hinaus entwickelt Austin eine Dreigliederung, mit der er die ursprünglich dichotome Unterscheidung zwischen konstativen und performativen Äußerungen erweitert: Er unterscheidet nun zwischen lokutionären,

illokutionären und perlokutionären Sprechakten – also zwischen der Äußerung selbst, ihrer Funktion bzw. Absicht und ihren Auswirkungen (Hempfer et al., 2011, S. 19). Performative Äußerungen zeichnen sich laut Austin durch zwei zentrale Merkmale aus: Erstens sind sie selbstreferenziell, da sie genau das vollziehen, was sie sprachlich ausdrücken. Zweitens sind sie wirklichkeitskonstituierend, insofern sie jene soziale Realität erzeugen, auf die sie sich beziehen. Ob eine performative Handlung letztlich gelingt, hängt dabei wesentlich von der Anerkennung durch das soziale Umfeld ab (Austin, 1971; Klein, 2021, S. 70).

Derrida kritisiert Austins Ansatz, dekonstruiert und entwickelt diesen letztlich weiter. Er übernimmt die Idee, dass Sprechakte bestimmte Bedingungen erfüllen müssen, um zu gelingen, zeigt jedoch simultan, dass speziell diese Bedingungen problematisch sein können, da sie eine statische Vorstellung von Kontext, Intention und Gelingenstruktur voraussetzen. Der totale Kontext garantiert nach Derrida eben nicht den Erfolg eines Sprechakts. Er zeigt, dass Sprache immer zirkuliert, zitiert wird und in neue Kontexte überführt werden kann – unabhängig davon, ob alle ursprünglichen Bedingungen erfüllt sind. Somit wendet sich Derrida gegen diese Kontextfixierung und betont stattdessen die Wiederholbarkeit (Iterabilität) sprachlicher Zeichen als eigentliche Quelle ihrer performativen Kraft. Der performative Akt wird dabei nicht vom Kontext gesteuert, sondern trägt seinen Kontext als Zitatpotenzial in sich (Klein, 2021, S. 71; Volbers, 2014, S. 24f.). Diese Sichtweise stellt den Wesensgehalt des Performativitätsbegriffs aus der Dekonstruktion dar.

Der abschließend zu erwähnende Sinnkern des Performativitätsbegriffs bezieht sich auf die theatrale Dimension, welche unter anderem Erika Fischer-Lichte vertritt. Diese bezieht sich klar auf die Theorie von Judith Butler, die von der Sprechakttheorie aus den Bogen zur Körperlichkeit spannt und somit in die Disziplinen der Kulturphilosophie, Phänomenologie sowie Körpersoziologie eindringt. Im Zentrum steht die These, dass Identität – insbesondere Geschlechtsidentität – nicht vorgegeben, sondern durch die Wiederholung performativer Akte konstituiert wird. Diese Akte sind nicht referentiell, drücken keine bereits vorhandene Identität aus, sondern bringen Identität erst hervor. Abweichungen beziehungsweise Modifikationen sind dabei üblich und unerlässlich (Klein et al., 2017, S. 11). Nach Butler erzeugen performative Akte durch ihre Körperlichkeit und Materialität eine Wirklichkeit. So ist der Körper nicht kulturell codiert, sondern selbst Akteur\*in. Wie in einer Theateraufführung wird Identität nicht individuell erfunden, sondern innerhalb eines historisch-kulturellen Rahmens immer wieder inszeniert. Performative Akte sind zugleich konstituierend und widerständig (Fischer-Lichte, 2021, S. 48ff.). Neben den körperlichen Gesten und Bewegungen spielen Dinge, Artefakte, räumliche Gegebenheiten sowie Medien entscheidende Rollen in Performances (Klein, 2021, S. 72f.).

In der theatralen Leitposition wird Performativität nicht mehr primär sprachlich oder kontextuell verstanden, sondern als Wirkung von Aufführung im Vollzug. Ausgangspunkt ist die Mehrdeutigkeit des Begriffs Performance.

Die Performance als solche spielt in diversen Disziplinen eine Rolle, alsbald diese konzeptualisiert sowie diskutiert wird. Zu den Disziplinen zählen die Sprachphilosophie, die Drama-

und Theaterpädagogik, die Performancetheorie, die Bewusstseinsphilosophie, die Kunst neben der Ästhetik sowie bildungswissenschaftliche Zweige (Fleming, 2016, S. 29).

Anders als der Begriff der Performativität rückt der Performance-Begriff andere Dimensionen in den Mittelpunkt: In der heutigen „performative society“ (Klein, 2021, S. 67) stehen insbesondere die Inszenierung, das singuläre Ereignis sowie das Zusammenspiel von Theatralität, Medialität und Materialität im Vordergrund. Diese Auffassung wird auch kulturwissenschaftlich erweitert: In der Soziologie (Goffman) und Ethnologie (Turner, Singer) wird Performativität als Cultural Performance verstanden – etwa in Ritualen, Festen oder politischen Akten, die soziale Wirklichkeit durch affektive, symbolisch gerahmte körperlich-situative Vollzüge herstellen. Die zentrale Gemeinsamkeit liegt in der Idee, dass Bedeutung nicht vermittelt, sondern in der leiblichen Erfahrung erzeugt wird (Volbers, 2014, S. 30f.).

Insbesondere Fischer-Lichte betont, dass performative Kraft im Moment der Aufführung entsteht – durch körperliche Präsenz, Raum, Atmosphäre, Objekte und Affekte. Die Aufführung ist dabei nicht die Umsetzung eines Textes, sondern eine eigenständige, selbstreferenzielle Praxis, deren Bedeutung untrennbar an den Vollzug gebunden ist.

Der\*Die Zuschauer\*in wird in diesem Modell nicht nur als Rezipient\*in, sondern als beteiligte\*r Mitproduzent\*in der Bedeutung verstanden – insbesondere im postdramatischen Theater, das die Trennung von Akteur\*in und Zuschauer\*in aufhebt. Das ästhetische Erleben entsteht durch Erfahrung, nicht durch Interpretation eines vorliegenden Sinns (Fischer-Lichte, 2021, S. 48ff.).

Allgemeiner betrachtet soll es bei einer Performance jedoch um einen spezifischen Akt gehen, der sich vom alltäglichen Vollzug abhebt, sich allerdings nicht durchgehend auf eine Bühnendarstellung beziehen muss. Selbstwahrnehmung und Reflexion sind hier Bedeutungsträger (Fleming, 2016, S. 34f.). Jene Auffassung wird von Theoretiker\*innen insofern ausgeweitet, als dass „Performance als ein ‚Werden‘ oder ‚Konstruieren‘ begriffen werden kann, ausgedrückt im Konzept der ‚Performativität‘“ (Fleming, 2016, S. 34). Performance steht ferner für eine Auf-, Aus- und Durchführung sowie eine Vollendung und nimmt Bezug zu einem Im-Moment-Handeln (Seumel, 2015, S. 17).

Letztlich muss noch geklärt werden, um was es sich bei einer performativen Lernform handelt. Diese bezeichnet Bildungsprozesse, in denen Wissen nicht nur kognitiv angeeignet, sondern im Vollzug körperlich-sinnlicher, ästhetisch gerahmter und sozial eingebetteter Handlungen erlebt, hervorgebracht und reflektiert wird. Lernen vollzieht sich hierbei als leiblich fundierter Gestaltungsprozess, der durch Wiederholung, Inszenierung und Erfahrung geprägt ist (Jende, 2023, S. 181ff.; Winkelmann, 2020, S. 4f.).

Im Zentrum steht der Körper als Erkenntnismedium, durch den Wirklichkeit nicht bloß abgebildet, sondern performativ mitkonstituiert wird – ein Verständnis, das Lernen zugleich als subjektiv bedeutsam, gesellschaftlich wirksam und transformativ begreift (Jende, 2023, S. 183). Insbesondere diese Lernprozesse stellt ACIIS in den Mittelpunkt der Forschung.

## 4 ACIIS 2024: Dramapädagogische Settings zur Sprachförderung

Im ersten Projektzyklus des ACIIS im Jahr 2024 stand die Sprachförderung mittels dramapädagogischer Techniken im Zentrum der Forschungs- und Praxistätigkeiten. Dabei wurde sowohl mit Lehrenden als auch in weiterer Folge mit angehenden Lehrpersonen eine Auswahl an Übungen durchgeführt, evaluiert und erweitert. Im Folgenden werden drei dieser Aufgabenstellungen angeführt beziehungsweise theoretisch sowie mit visuellem Material untermauert.

Ein wesentlicher Aspekt, der bereits in dem vorigen Kapitel angeführt wurde, liegt im Diversität schätzenden und inklusiven Setting bei dramapädagogischen Übungen. Konkret entwickelte und erweiterte das österreichische Forschungsteam im ACIIS-Zyklus Aufgabenstellungen, die vor allem auf den Aspekt der Mehrsprachigkeit in Österreichs Schulen eingehen. Neben dem Einsatz des eigenen Körpers und der Stimme sind vor allem Requisiten, Symbole, Bilder oder Fotos, Videos und andere multimediale Artefakte in Verknüpfung mit dramapädagogischen Techniken ein effektiver Weg, um eine *Sprachlandschaft* zu kreieren. So wurde ein Foto eines Bachs mit einer Brücke eingeblendet, während die Teilnehmenden in Gruppen sich selbst beziehungsweise eine gewisse Handlung in Form eines Standbildes in das Foto integrieren sollten. Die anderen Teilnehmer\*innen stellen dabei Vermutungen auf, in welchen narrativen Zusammenhang die einzelnen Akteur\*innen stehen. Auch hier wurden mit dem Prinzip *mit Händen und Füßen verständigen*, also mit und durch den Einsatz unterschiedlicher Bewegungen, Sprache und Gesten einzelne Fragen und Vermutungen erarbeitet. Zur Festigung einer gewisser Sprachstrukturen wurden hierfür auf Smartphones und Flashcards einzelne Chunk-Sätze zur Verfügung gestellt: „Ich glaube, du stellst eine/einen .... dar. Ich vermute, du bist eine/ein ..., weil du ... etc.“ Eine weitere Variation zur Anregung eines kreativen Körperausdrucks bietet der Einsatz von (fiktiven) Requisiten, die in das Rollenspiel eingebaut werden. Dadurch das sowohl Objekte als auch Personen und Tätigkeiten integrativ mit dem Körper dargestellt wurden, wird zudem das Aufeinandertreffen von Imagination, Fiktionalität und Realität deutlich, die ineinanderfließen und doch eine Trennlinie haben.

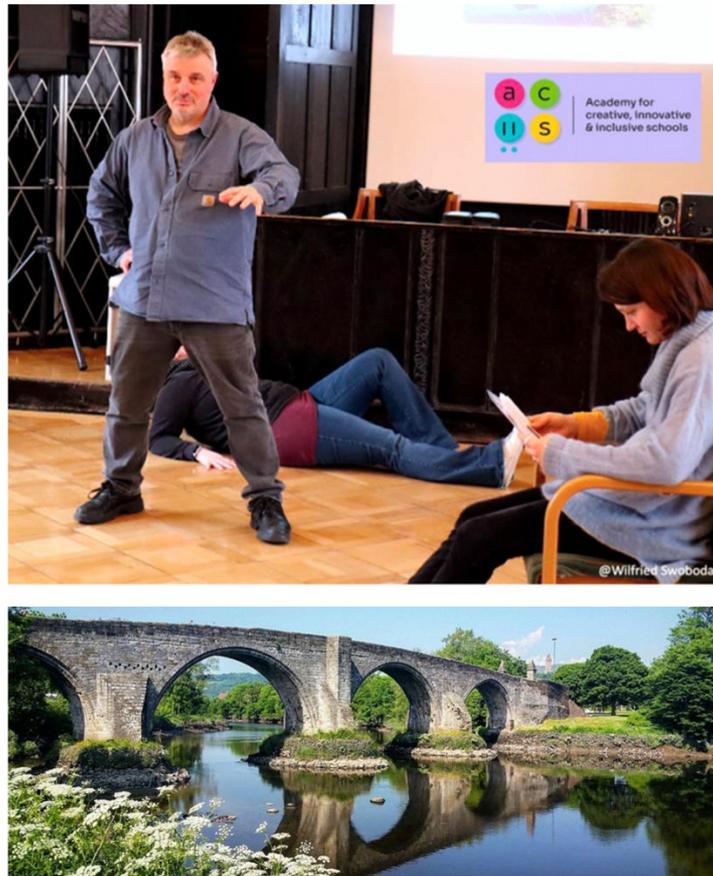


Abbildung 1: Inszenierung des eigenen Körpers mit visuellem Material  
(Foto: ACIIS Academy for innovative and inclusive schools. aciis.net 2025)

Ein weiteres dramapädagogisches Übungssetting für Sprachstrukturen folgt dem sogenannten *Doppeln*. Dabei werden einzelne Sätze, Sprachstrukturen oder Sprachhandlungen ausgeführt und von der Gruppe beziehungsweise dem\*der Partner\*in gedoppelt, also nachgestellt. Ein konkretes Beispiel ist hier das Vorstellen eines fiktiven Charakters: das Individuum schlüpft in die Rolle eines fiktiven Wesens und stellt sich den anderen vor: „Ich kann ..., ich habe ... etc.“ Auch hier ist die Relevanz von visual-scaffolding angeführt, um korrekte Sprachstrukturen sicherzustellen (in diesem Fall vor allem die Einübung von Modalverben) zu praktizieren. Die anderen Teilnehmenden doppeln dabei das soeben Gesagte, sowohl mimisch als auch gestikulierend wird nachgeahmt. Durch den Einsatz des Körpers (Bewegungen, Gesten) sowie dem Einsatz der Stimme (in unterschiedlichen Lautstärken/mit unterschiedlichen Emotionen sprechen) wird eine abwechslungsreiche und gleichzeitig repetitive Gestaltung und Variierung dieses dramapädagogischen Settings verdeutlicht. Auch alltägliche Sprachhandlungen (beispielsweise das Doppeln eines Supermarkteinkaufs oder das Bestellen in einem Restaurant) können so erarbeitet und durch den Einsatz mit Körper und Stimme durchgeführt und erlebt werden. Auch der Einbezug von Mehrsprachlichkeit ist bei einzelnen Phrasen, Wörtern oder Passagen effektiv umsetzbar. Zudem bietet die Methode des *Doppelns* die Möglichkeit, sowohl mit einzelnen Partner\*innen als auch in Gruppensettings (*Doppeln* im Chor) in der Gestaltung und Durchführung variiert zu werden.



Abbildung 2: Einsatz unterschiedlicher Requisiten bei der dramapädagogischen Methode Doppeln  
(Foto: ACIIS Academy for innovative and inclusive schools. aciis.net 2025)

Schließlich wurden im ersten Projektzyklus des ACIIS auch dramapädagogische Übungen mit fortgeschrittenen Sprach- und Sprechkompetenz durchgeführt. Kombiniert mit bildlichen, künstlerisch-gestalterischen und materiellen Attributen beziehungsweise dem spielerischen Begrenzen dieser werden vor allem Kausalität (beispielsweise Weil-Sätze), Konditionalität (beispielsweise Wenn-Sätze) geübt. Konkret saßen dabei zwei Teilnehmenden Rücken an Rücken; während die eine Person ein Foto/Bildmotiv vor sich liegen hat und diese verbal beschreibt, soll die andere Person anhand der Anweisungen das Motiv nachzeichnen beziehungsweise nachmalen. Auch hier kann eine Variation im Schwierigkeitsgrad durchgeführt werden, indem beispielsweise einzelne Wörter (beispielsweise der abgebildeten Objekte) nicht explizit genannt, sondern lediglich umschrieben werden dürfen (Bryant, 2023; Buchegger-Pieber et al., 2022).

## 5 Das Potenzial performativer Lernformen für die Verhandlung gesellschaftsrelevanter und -kritischer Themen in Schule am Beispiel von Heteronormativität

### 5.1 Didaktische Potenziale performativer Lernformen

Performative Lernformen inkludieren in ihrer Definition bereits Potenziale im Hinblick auf pädagogische und gesellschaftliche Möglichkeiten, die sich aus performativ gestalteten Lernprozessen ergeben. Welche Spiel- und Handlungsräume sich im Bereich der konkreten Sprachhandlungen als Inszenierungstechnik im Kontext des ACIIS-Forschungsprojektes auf tun, wurde im vergangenen Kapitel diskutiert. Bevor am Beispiel von Heteronormativität aufgezeigt

wird, wie performative Lernformen zur Verhandlung gesellschaftlich relevanter und kritischer Themen beitragen können, werden zunächst deren grundsätzliche Potenziale dargestellt.

Jende stellt beispielweise klar, dass im Sinne des *Learning By Doing* Lernen durch Handlung und Erfahrung realisierbar wird. So wird eine zeitgemäße, subjektorientierte und ästhetisch sensibilisierte Lernkultur ermöglicht. In Bezug auf Fischer-Lichte, Wulf und Zirfas, Dewey sowie Turner sei Lernen stets eingebettet in ästhetische, rituelle und spielerische Vollzüge (Jende, 2023, S. 181ff.).

Im Zentrum performativer Lernformen steht die Vorstellung von Lernen als ein leiblich-sinnlicher, aktiver und selbstgestalteter Prozess (Jende, 2023, S. 181f.; Winkelmann, 2020, S. 4). Anders als rein kognitive Modelle geht die performative Didaktik davon aus, dass Bildung erst im Zusammenspiel von Körper, Emotion, Denken, sozialem Handeln und gestalterischer Praxis wirksam wird, was an ACIIS reflektiert werden kann.

Ein zentrales Potenzial performativer Lernsettings liegt in der Förderung von Selbstwirksamkeit. Lernende erfahren sich als handlungsfähig, kreativ und wirksam, indem sie Entscheidungen treffen, Ideen ausgestalten und sich in offenen, oft auch unvorhersehbaren Prozessen erproben (Winkelmann, 2020, S. 9). Winkelmann betont in diesem Zusammenhang die Rolle von Improvisation als Lernprinzip: Sie ermögliche Erfahrungen des Gelingens ebenso wie produktive Formen des Scheiterns – und stärke so das Vertrauen in die eigene Gestaltungsfähigkeit (Winkelmann, 2020, S. 10f.).

Ein weiteres zentrales Moment ist die konsequente Lebensweltorientierung. Ferner wird nicht nur die Auseinandersetzung mit einem Inhalt provoziert, sondern gezielt biografische Spuren, persönliche Erfahrungen und lebensweltliche Bezüge der Lernenden aufgegriffen (Peters, 2009, S. 8f. und 24). Diese Nähe zur eigenen Lebenswirklichkeit erzeugt eine emotionale Resonanz und motiviert zur aktiven Auseinandersetzung mit Inhalten. Daraus ergibt sich ein starkes Potenzial für die Demokratisierung von Lernprozessen: Lehrende und Lernende begegnen sich als kooperative Akteur\*innen, Hierarchien werden bewusst irritiert, Verantwortung wird geteilt. Lernende rezipieren im performativen Rahmen nicht bloß Wissen, sondern treten selbst als aktive Wissensproduzent\*innen auf – und werden damit zur Mitgestaltung gesellschaftlicher Wirklichkeit befähigt (Jende, 2023, S. 189; Winkelmann, 2020, S. 5ff.).

Durch das Arbeiten in Gruppen, das Sichtbarwerden eigener und fremder Sichtweisen sowie durch den gemeinsamen Ausdruck im performativen Tun werden zudem soziale Kompetenzen wie Empathie, Dialogfähigkeit und Perspektivübernahme gefördert (Winkelmann, 2020, S. 6f.). Lernen wird so zu einer sozialen Praxis, in der Differenz nicht nivelliert, sondern produktiv gemacht wird. In diesem Zusammenhang verweist Jende auf die transformative Kraft solcher Settings: Durch körperlich-situative Erfahrungen und ritualisierte Handlungsformen (z. B. Felddramen oder Selbsterfahrungsexperimente) können gesellschaftliche Machtverhältnisse, soziale Rollen oder normative Erwartungen sichtbar gemacht und reflexiv irritiert werden (Jende, 2023, S. 184ff.).

Nicht zuletzt regt performatives Lernen die ästhetische Wahrnehmung und Ausdrucksfähigkeit an. Die Lernenden gestalten nicht nur mit Sprache, sondern mit Körper, Raum, Klang und Material. Ästhetische Erfahrung wird damit selbst zum Bildungsgeschehen – als sinnlich-emotionale, reflexive und kreative Weltaneignung (Winkelmann, 2020, S. 4ff.).

Das performative Setting wird zum Erfahrungsraum, in dem neue Handlungsoptionen und Ausdrucksformen erprobt werden können. Winkelmann beschreibt diesen Raum als offen, riskant, aber zugleich als ermächtigend – er ermögliche eine Lernkultur, in der Subjektivität, Vielfalt und Sinnlichkeit nicht als Störungen, sondern als zentrale Ressourcen verstanden werden, wobei diese Lernkultur Mut zur Unschärfe und Prozesshaftigkeit abverlangt, wo ACIIS ansetzt (Jende, 2023, S. 189f.; Winkelmann, 2020, S. 11f.).

## 5.2 Das Beispiel Heteronormativität in Schule

Das ACIIS-Forschungsprojekt befindet sich aktuell in der zweiten Forschungsphase, was bedeutet, dass Dramamethoden und performative Lernformen für den Fachbereich der Humanities untersucht werden. Hier rückt unter anderem die Frage nach gesellschaftlich wirksamen Normen, Machtverhältnissen und Prozessen der Subjektivierung in schulischen Kontexten ins Zentrum. Vor diesem Hintergrund erscheint es naheliegend, sich mit dem Begriff und den Wirkmechanismen von Heteronormativität auseinanderzusetzen. Denn normative Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität prägen schulische Ordnungen häufig auf subtile, aber tiefgreifende Weise – etwa durch implizite Rollenzuschreibungen, Ausschlüsse oder ein binäres Verständnis von Identität. Eine kritische Untersuchung dieser Strukturen ermöglicht es, Bildungsprozesse nicht nur als Wissensvermittlung, sondern auch als soziale Formierungsprozesse sichtbar zu machen – und damit einen zentralen Beitrag zur forschenden Perspektive der Humanities im ACIIS-Projekt zu leisten.

Hierzu wird zunächst der Begriff der Heteronormativität erläutert. Dieser beschreibt eine gesellschaftliche Norm, die Heterosexualität als selbstverständlich setzt und sich auf ein binäres Geschlechtersystem stützt. In diesem System gilt Heterosexualität als natürlich und wird durch soziale Strukturen sowie kulturelle Normen privilegiert (Woltersdorff, 2019, S. 324f.). Als interdependentes Machtverhältnis steht Heteronormativität in Verbindung mit weiteren Differenzordnungen wie Rassismus, Klassismus und Ableismus (Klenk, 2023, S. 22).

In den Gender- und Queer Studies hat sich daraufhin der Begriff der Heteronormativitätskritik etabliert – ein „Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität“ (Woltersdorff, 2019, S. 323). Es richtet sich nicht gegen bestimmte Begehrenswesen an sich, sondern gegen deren gesellschaftliche Überhöhung, durch die sie zur unhinterfragten Norm erhoben werden (Klenk, 2023, S. 12).

Da Heteronormativität tief in gesellschaftlichen Strukturen verankert ist, prägt sie auch schulische Kontexte. Bereits Connell (1987) zeigte auf, wie Bildungseinrichtungen zur Reproduktion geschlechtlicher Hierarchien beitragen, indem sie normative Geschlechterordnungen vermitteln. Inzwischen nehmen verschiedene Ansätze innerhalb der schulischen Bildung heteronormative Strukturen kritisch in den Blick.

Aktuelle Studien verweisen dabei insbesondere auf das Potenzial performativer Lernformen, solche Strukturen sichtbar zu machen und alternative Handlungsspielräume zu eröffnen.

Ngidi und Dlamini (2017) führten beispielsweise ein pädagogisches Interventionsprojekt an einem südafrikanischen TVET-College durch, bei dem 20 Peer-Educators sowie eine Lehrperson über fünf Workshops hinweg mit Filmen und transformativer Pädagogik arbeiteten. Ziel war es, Homophobie zu reflektieren und Heteronormativität kritisch zu hinterfragen (Ngidi & Dlamini, 2017, S. 275f.). Die Studie zeigt, wie film- und diskursbasierte Zugänge Lernprozesse initiieren können, in denen Schüler\*innen sich mit sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Sexualität kritisch auseinandersetzen. Durch die emotionale Konfrontation mit homophober Gewalt in filmischen Narrativen kam es zu einer vertieften Reflexion heteronormativer Denkmuster sowie zu einem Abbau eigener Vorurteile. Auch wenn keine körperlich-performativen Gestaltungsprozesse im engeren Sinne stattfanden, lässt sich das Projekt als ein Beispiel für reflexive Bildungsarbeit verstehen, die im Sinne performativer Lernlogik transformative Prozesse anstößt – etwa durch Identifikation, Perspektivwechsel und die Hinterfragung normativer Ordnungen (Ngidi & Dlamini, 2017, S. 280ff.).

Weiterführend untersuchten Donohue-Bergeler et al. (2023) einen US-amerikanischen Anfänger-Deutschkurs, in dem über ein Semester hinweg drama-based pedagogy angewendet wurde. Durch Rollenspiele, Improvisationen und reflexive Formate wurde ein Lernumfeld geschaffen, das queere Themen sichtbar machte und zur Auseinandersetzung mit Geschlechterrollen und Heteronormativität anregte (Donohue-Bergeler et al., 2023, S. 131f.). Durch den Einbau von queerem Vokabular, das bewusste Outing von mehreren Studierenden und durch eine hierarchiefreie, vertrauensvolle und körperlich eingebundene Atmosphäre konnte ein inklusives Lernumfeld geschaffen werden (Donohue-Bergeler et al., 2023, S. 136–142). Queere Identitäten wurden integrativ thematisiert, was bei mehreren Studierenden zu einer Stärkung der Selbstsicht und zum kritischen Hinterfragen normativer Vorstellungen führte. Die Studie zeigt exemplarisch, wie dramapädagogische Methoden als performative Lernformen zur Diversitätsreflexion beitragen können.

In einer abschließend vorzustellenden Studie untersuchte Malo-Juvera (2016) mit 138 Achtklässler\*innen, ob eine literarisch angelegte Unterrichtseinheit zum LGBTQ-Jugendroman *Geography Club* homophobe Einstellungen bei Jugendlichen reduzieren kann. Über fünf Wochen hinweg arbeiteten die Schüler\*innen dialogisch, schreibend und diskursiv mit der literarischen Vorlage. Dabei kamen neben Reader-Response-Aufgaben auch Rollenszenarien und Klassengespräche zum Einsatz (Malo-Juvera, 2016, S. 9ff.). Die Ergebnisse zeigen signifikante Veränderungen in zwei zentralen Bereichen: Die Annahme, Sexualität sei eine freie Wahl, wurde hinterfragt, und homophobe Äußerungen wurden deutlich kritischer bewertet (Malo-Juvera, 2016, S. 13f.). Auffällig ist dabei, dass selbst bei zuvor stark homophob eingestellten Schüler\*innen keine ablehnende Gegenreaktion erfolgte, sondern vielmehr ein Einstellungswandel einsetzte (Malo-Juvera, 2016, S. 17f.).

Auch wenn die Studie nicht ausdrücklich als dramapädagogisch konzipiert ist, weist ihr methodisches Design deutliche Parallelen zu performativen Lernformen auf: Die Verbindung von emotionaler Involvierung, Perspektivwechsel und narrativer Auseinandersetzung mit queeren Themen ermöglichte transformierende Lernprozesse. Damit liefert die Studie einen empirischen Hinweis darauf, dass ästhetisch-dialogische Unterrichtsformen zur Reflexion heteronormativer Denkmuster beitragen und zur Entwicklung queersensibler Haltungen anregen können.

Im ACIIS-Projekt wurden im ersten Forschungszyklus, der sich mit dem Bereich Languages befasste, eben solche Methoden erprobt, was die erkenntnisgenerierenden Methoden der Studie Malo-Juervas untermauern kann.

## 6 Fazit und Ausblick

Der vorliegende Beitrag hat gezeigt, dass dramapädagogische und kunstpädagogische Verfahren im Rahmen performativer Lernformen ein vielschichtiges Potenzial entfalten, um Bildungsprozesse ganzheitlich, subjektorientiert und inklusiv zu gestalten. Anders als rein kognitiv ausgerichtete Modelle ermöglichen diese Ansätze eine Verbindung von Denken, Fühlen, Handeln und Gestalten – sie sprechen den Menschen in seiner körperlich-sinnlichen, emotionalen und sozialen Dimension an. Dabei wird Lernen nicht als bloßer Wissenserwerb verstanden, sondern als leiblich fundierter, erfahrungsbezogener und reflexiver Prozess.

Insbesondere das ACIIS-Forschungsprojekt konnte als exemplarisches Beispiel herangezogen werden, um aufzuzeigen, wie performative Didaktik im europäischen Schulkontext praktisch erprobt und theoretisch weitergedacht werden kann. Der Beitrag hat deutlich gemacht, dass im Zusammenspiel von konkreten Sprachhandlungen, Inszenierungstechniken und dramapädagogischen Formaten Erfahrungsräume entstehen, die Lernenden nicht nur ästhetische Selbstwirksamkeit ermöglichen, sondern auch zur Reflexion gesellschaftlicher Ordnungen anregen. Das ACIIS-Projekt nutzt hierbei innovative Methoden, um Inklusion, Diversität und kulturelle Bildung im Sinne einer transformativen Lernkultur zu fördern.

Anhand konzeptioneller Grundlagen und empirischer Studien – etwa von Ngidi und Dlamini (2017), Donohue-Bergeler et al. (2023) und Malo-Juvera (2016) – wurde dargelegt, wie performative Lernformen dazu beitragen, normative Vorstellungen von Geschlecht und Sexualität – insbesondere Heteronormativität – kritisch zu hinterfragen. Dabei wurde erkennbar, dass sich durch dramatische Ausdrucksformen, Rollenspiele, improvisatorisches Arbeiten sowie literarisch-dialogische Formate Denk- und Handlungsspielräume öffnen, in denen Schüler\*innen soziale Konstruktionen nicht nur erkennen, sondern auch alternative Perspektiven entwickeln können. Dies betrifft sowohl die individuelle Identitätsarbeit als auch die kollektive Auseinandersetzung mit gesellschaftlich wirksamen Machtverhältnissen.

Zugleich konnte gezeigt werden, dass performative Settings zur Förderung von Selbstwirksamkeit, Empathie, Perspektivübernahme und ästhetischer Wahrnehmung beitragen. Lernende treten dabei nicht nur als Rezipient\*innen auf, sondern als aktive Gestalter\*innen von

Bildungsprozessen, in denen ihre Erfahrungen, Fragen und Ausdrucksweisen ernst genommen und produktiv eingebunden werden. In diesem Sinne stellen performative Lernformen nicht nur eine Methode dar, sondern eine Haltung, die Partizipation, Offenheit und Prozesshaftigkeit in den Mittelpunkt rückt.

Der Beitrag verfolgt somit das Ziel, die Potenziale einer ästhetisch fundierten und innovativen Bildungsform sichtbar zu machen, in der künstlerisch-performative Verfahren nicht als Zusatz verstanden werden, sondern als zentraler Bestandteil einer pluralitätsfähigen, inklusiven und zukunftsorientierten Lernkultur. Das Projekt ACIIS dient dabei als Ausgangspunkt für die Frage, wie sich Dramapädagogik und Kunstpädagogik in ihrer Verschränkung als performative Praxis methodisch, theoretisch und gesellschaftlich weiterdenken lassen – und wie diese Impulse dauerhaft im schulischen Kontext verankert werden können.

## Literatur

- ACIIS. (2024). *Academy for creative, innovative and inclusive schools* [Project Info].  
<https://www.aciis.net/trainings.php>
- Austin, J. L. (1971). *How to do things with words*. Oxford Univ. Press.
- Biesta, G. (2009). *Good Education in an Age of Measurement: On the Need to Reconnect with the Question of Purpose in Education*. The Stirling Institute of Education.
- Bryant, D. (2023). Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 17–43.  
<https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2>
- Buchegger-Pieber, M., Camber, M., Doms, M., Gravier-Berger, E., Lebzelter, R., Mauric, U., Öhlerer, K., Prober, P., Schlag, K., & Stadlmayr, S. (2022). *Strategien und Methoden im DaZ-Einstiegsunterricht der Grundschule* (Österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum, Hrsg.). ÖSZ.
- Bundesministerium Österreich. (2023). *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Lehrpläne*. bmbwf. <https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp.html>
- Bundesministerium Österreich. (2025). *Bundesministerium Bildung, Wissenschaft und Forschung. Unterrichtsprinzipien*. bmbwf.  
<https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/prinz.html>
- Connell, R. (1987). *Gender and power: Society, the person and sexual politics* (repr.). Stanford Univ. Pr.
- Donohue-Bergeler, D., Hanka, D., & Goulet, C. (2023). Queer auf Deutsch: Positive classroom environment and LGBTQ+ inclusion through drama-based pedagogy in a collegiate beginner German course. *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research*, 130–158.  
<https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.8>
- Even, S. (2021). *Drama Grammatik: Dramendidaktik für den Fremdsprachenunterricht*. Narr Francke Attempo.
- Fischer-Lichte, E. (2021). *Performativität: Eine kulturwissenschaftliche Einführung* (4., aktualisierte und ergänzte Ausgabe). transcript Verlag.

- Fleming, M. (2016). Überlegungen zum Konzept performativen Lehrens und Lernens. In S. Even & M. Schewe (Hrsg.), *Performatives Lehren, Lernen, Forschen = Performative Teaching, Learning, Research* (S. 27–46). Schibri-Verlag.
- Hempfer, K. W., Volbers, J., & Hempfer, K. W. (Hrsg.). (2011). Performance, Performanz, Performativität. In *Theorien des Performativen: Sprache—Wissen—Praxis ; eine kritische Bestandsaufnahme* (S. 13–42). Transcript.
- Jende, R. (2023). Performatives Lernen. In S. Selke, O. Neun, R. Jende, S. Lessenich, & H. Bude (Hrsg.), *Handbuch Öffentliche Soziologie* (S. 1–10). Springer VS.
- Klein, G. (2021). Performance und Performativität. In K. Brümmer, A. Janetzko, & T. Alkemeyer (Hrsg.), *Ansätze einer Kulturosoziologie des Sports* (1. Auflage, S. 67–86). Nomos.
- Klein, G., Göbel, H. K., Klein, G., & Göbel, H. K. (Hrsg.). (2017). Performance und Praxis. Ein Dialog. In *Performance und Praxis: Praxeologische Erkundungen in Tanz, Theater, Sport und Alltag* (S. 7–44). transcript.
- Klenk, F. C. (2023). *Post-Heteronormativität und Schule: Soziale Deutungsmuster von Lehrkräften über vielfältige geschlechtliche und sexuelle Lebensweisen*. Verlag Barbara Budrich.
- Laven, R. (2014). Potenziale ästhetischer Produktion in Lernprozessen. In R. Aleksandrovic, R. Seebauer, & H. Zoglowek (Hrsg.), *Diversity in Education in Europe- Insights from Pedagogy and Psychology. Vielfalt in Bildung und Erziehung—Pädagogische und psychologische Einblicke* (S. 135–145). LIT.
- Laven, R. (2017). Empowerment im inklusiven ästhetisch-künstlerischen Werkstattunterricht: Aktive Gestaltung statt passiver Teilnahme. In M. Blohm, A. Brenne, & S. Hornäk (Hrsg.), *Irgendwie anders: Inklusionsaspekte in den künstlerischen Fächern und der ästhetischen Bildung* (S. 114–118). fabrico Verlag.
- Malo-Juvera, V. (2016). The Effect of an LGBTQ Themed Literary Instructional Unit on Adolescents' Homophobia. *Study and Scrutiny: Research on Young Adult Literature*, 2(1), 1–34. <https://doi.org/10.15763/issn.2376-5275.2016.2.1.1-34>
- Neelands, J., & Goode, T. (2015). *Structuring drama work* (3rd edition). Cambridge University Press.
- Ngidi, N. D., & Dlamini, M. A. C. (2017). Challenging heteronormative scripts through film and transformative pedagogy among TVET college students. *South African Journal of Higher Education*, 31(4). <https://doi.org/10.20853/31-4-977>
- Peters, M. (2009). *Performative Handlungen und biografische Spuren in Kunst und Pädagogik* (3. Aufl.). Hamburg Univ. Press.
- Schewe, M. (2013). Taking Stock and Looking Ahead: DramaPedagogy as a Gateway to a PerformativeTeaching and Learning Culture. In *Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning* (S. 5–13). Scenario.
- Schewe, M. (2018). *Fremdsprache inszenieren: Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr und Lernpraxis*. Zentrum für pädagogische Berufspraxis.
- Seumel, I. (2015). *Performative Kreativität: Anregen – Fördern – Bewerten*. kopaed.
- Volbers, J. (2014). *Performative Kultur: Eine Einführung*. Springer VS.
- Winkelmann, U. (2020). *Lernen ist Performance! Zur Bedeutung der Performativen Didaktik für eine zeitgemäße Lernkultur*. KuBi Online. <https://www.kubi-online.de/artikel/lernen-performance-zur-bedeutung-performativen-didaktik-zeitgemaesse-lernkultur>

Woltersdorff, V. (2019). Heteronormativitätskritik: Ein Konzept zur kritischen Erforschung der Normalisierung von Geschlecht und Sexualität. In B. Kortendiek, B. Riegraf, & K. Sabisch (Hrsg.), *Handbuch Interdisziplinäre Geschlechterforschung* (Bd. 65, S. 323–330). Springer Fachmedien Wiesbaden. [https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0\\_33](https://doi.org/10.1007/978-3-658-12496-0_33)