CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Sprachbewusst-performativer Unterricht in mehrsprachigen Grundschulklassen: „Spielend (be)schreiben“ — eine empirische Studie zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit;Language-aware performative teaching in multilingual primary school classes
Authors	Dorner-Pau, Magdalena
Publication date	31/12/2023
Original Citation	Dorner-Pau, M. (2023) 'Sprachbewusst-performativer Unterricht in mehrsprachigen Grundschulklassen: „Spielend (be)schreiben“ — eine empirische Studie zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 17(2), pp. 74-94. doi: https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.4
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.17.2.4
Rights	© 2023, the Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/
Download date	2026-11-07 09:37:49
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/15462

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Volume/Jahrgang 17, Issue/Ausgabe 2 (2023)
https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.4

Sprachbewusst-performativer Unterricht in mehrsprachigen Grundschulklassen

„Spielend (be)schreiben“ — eine empirische Studie zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit

Magdalena Dorner-Pau

Der vorliegende Beitrag stellt die Dissertationsstudie „Spielend (be)schreiben“ vor, bei der performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Fähigkeiten in medialer Schriftlichkeit anhand von Bildbeschreibungen auf ihre mögliche Wirksamkeit hin untersucht wurden; die erwähnte schreibbezogene Förderung erfolgte dabei im Rahmen eines sprachbewussten Sachunterrichts in sprachlich hetereogenen Grundschulklassen. Nach einem Blick auf die Ausgangslage wird deskriptives Sprachhandeln aus theoretischer Perspektive betrachtet und im Anschluss daran die methodische Vorgehensweise im Rahmen der Studie skizziert. Der Beitrag fokussiert die Darstellung des konkret untersuchten performativen Settings und der darin verwendeten performativen Arbeitstechniken, um einen Einblick in das sprachdidaktische Vorgehen der Studie zu ermöglichen. Nach der Präsentation und Diskussion der Ergebnisse schließt der Beitrag mit einem Ausblick auf sprachdidaktische Möglichkeiten.

1 Ausgangslage

Der neue österreichische Lehrplan[1] schreibt als fächerübergreifendes Kompetenzziel der Primarstufe vor, dass am Ende der Grundschulzeit Schüler:innen „Vorgänge, Phänomene und Prozesse unter Anwendung von fachspezifischem Wortschatz” *beschreiben* können (siehe dazu Bundesgesetzblatt [BGBl.] II, 2023, S. 14). Das Beschreiben ist als fächerübergreifende Sprachhandlung jedoch nicht nur für die Primarstufe relevant, es wird darüber hinaus nach Thürmann (2012) zu den zentralen kognitiv-sprachlichen „Makrofunktionen“ gezählt, die fächerübergreifend und über alle Schulstufen hinweg von großer Bedeutung sind, wie Analysen von Lehrplänen diverser Unterrichtsfächer veranschaulichen (Thürmann, 2012, S. 8-10). Dass das oben erwähnte Kompetenzziel vom österreichischen Bildungsministerium als

[1] Der vorliegende Beitrag bezieht sich auf eine empirische Dissertationsstudie, die mit Daten aus österreichischen Volksschulen (Grundschulen) im Zeitraum 2016-2019 an der Karl-Franzens-Universität Graz durchgeführt wurde, weshalb an dieser Stelle auch explizit auf die in Österreich verbindlichen rechtlichen Grundlagen eingegangen wird. In weiterer Folge wird für die Primarstufe anstelle des spezifisch österreichischen Begriffs „Volksschule“ die Bezeichnung „Grundschule“ verwendet.

fächerübergreifend definiert wird, zeigt deutlich, dass der Auf- und Ausbau deskriptiver Kompetenzen nicht nur als Aufgabe des Sprachunterrichts gesehen wird, sondern in allen Fächern fachspezifisch praktiziert werden soll. Dies führt zur Frage, wie deskriptive Sprachhandlungskompetenzen in der Schule bestmöglich aufgebaut und laufend weiterentwickelt werden können. Den ersten Schritt zur Beantwortung dieser Frage stellt die Annäherung an das Beschreiben auf theoretisch-analytischer Ebene dar.

2 Theoretische Grundlagen

Das Beschreiben[2] kann aufgrund seiner häufigen Realisierung in kommunikativen Prozessen als „basales Äußerungsmuster“ (Klotz, 2013, S. 27) betrachtet werden. Es zählt zu den „elementaren sprachlichen Tätigkeiten“ (Ossner, 2016, S. 252), nimmt einen zentralen Platz im menschlichen Sprachhandeln ein und wird als „informativer Kern“ (Klotz, 2013, S. 9) fast aller sprachlichen Handlungen angesehen (Dorner-Pau 2020, S. 33).

Im Allgemeinen wird unter *Beschreiben* verstanden, dass ein Wirklichkeitsausschnitt in möglichst sachlicher und detaillierter Weise sprachlich dargestellt wird, um bei Adressat:innen ein genaues Abbild des entsprechenden Sachverhalts zu erzeugen (von Stutterheim & Kohlmann, 2001, S. 1280)[3]. Auch wenn Sachlichkeit und Detailliertheit im Rahmen von Beschreibungen eine große Rolle spielen, ist die Verwendung des Begriffs Objektivität – im Sinn einer versuchten genauen Reproduktion eines Wirklichkeitsausschnittes – bei Beschreibungen aller Art jedoch grundsätzlich kritisch zu sehen. Das Beschreiben bleibt stets perspektivengebunden und ist damit immer auch subjektiv (Becker-Mrotzek & Böttcher, 2015, S. 146). Doch auch wenn nicht von echter Objektivität im Rahmen von Beschreibungen gesprochen werden kann, ist beim Beschreiben immer die kommunikative Erwartung gegeben, dass Sachverhalte so gegenstandszentriert wie möglich wiedergegeben und daher subjektive Perspektiven auch als solche markiert werden (Ossner, 2016, S. 252). Köller (2005) betont, dass es sich beim Beschreiben niemals um die neutrale Reproduktion eines Sachverhalts handeln kann, sondern immer nur um dessen perspektivierende Interpretation im Sinne einer „Objektivierung des Subjektiven“ (Köller, 2005, S. 37). Klotz (2013) ergänzt, dass beim Beschreiben keineswegs die Sache selbst abgebildet wird, sondern dass es sich dabei immer nur um eine sinnvolle sprachliche Reduktion des zu beschreibenden Sachverhaltes handelt (Klotz, 2013, S. 23). Neben sprachlicher Reduktion des zu Beschreibenden findet im

[2] Die hier skizzierten theoretischen Darstellungen orientieren sich an Dorner-Pau (2020).

[3] Laut Begemann (2005) dient die beschreibende Repräsentation eines Sachverhalts primär dem kommunikativen Ziel, der Frage „Was ist der Fall?" nachzugehen (Begemann, 2005, S. 198). Erweiternd postulieren von Stutterheim und Kohlmann (2001) in ihrem Quaestio-Modell, dass eine Beschreibung darauf abzielt, den Fragen „Was“ und „Wie“ Rechnung zu tragen, die sich in der zugrundeliegenden Quaestio „Wie ist x beschaffen?“ integrierend vereinen (von Stutterheim & Kohlmann, 2001, S. 1280).

deskriptiven Sprachhandeln nach Begemann (2005) auch eine „sprachliche Abstraktion“ statt, da man „einen hoch komplexen sinnlichen oder inneren Eindruck in das Medium der Sprache, d.h. in einen notwendig reduzierenden und abstrahierenden Zeichenkomplex“ (Begemann, 2005, S. 194) übersetzt. Der von Begemann (2005) erwähnte zugrundeliegende „hoch komplexe sinnliche Eindruck“ – also die Wahrnehmung – bildet den Ausgangspunkt jeglichen deskriptiven Sprachhandelns und ist insofern essenziell, als „das Beschreiben […] bei der Wahrnehmung“ (Klotz, 2013, S. 213) beginnt (Dorner-Pau 2020, S. 33-35).

In Bezug auf die Wahrnehmung merkt Feilke (2005) an, dass das Beschreiben nicht vorrangig wahrnehmungsabbildende, sondern vielmehr wahrnehmungsstrukturierende Funktion besitze (Feilke, 2005, S. 45-47). Klotz (2013) fügt hinzu, dass der Akt des Beschreibens eine „Neubetrachtung, ein neues Wahrnehmen des Gegenstandes oder Sachverhalts“ erfordere (Klotz, 2013, S. 27); dies stelle einen komplexen Prozess dar, der einem „Weg in eine Erkenntnis“ (Klotz, 2013, S. 27) gleichkomme und das epistemische Potenzial des Beschreibens verdeutliche. Im Rahmen dieser potenziell erkenntnisstiftenden Auseinandersetzung mit einem zu beschreibenden Sachverhalt wird die Frage gestellt, welche Informationen relevant erscheinen („Selektion“) und wie diese in weiterer Folge strukturiert und aneinandergereiht („Linearisierung“) werden sollen (von Stutterheim & Kohlmann, 2011, S. 1283-1287). Diese beiden Aspekte – Auswahl und Strukturierung deskriptionsrelevanter Informationen – macht das Beschreiben zu einer, trotz täglicher Realisierung, komplexen und schwierigen Sprachhandlung. Ossner (2016) betont, dass das Beschreiben aufgrund der Herausforderung, deskriptionsrelevante Informationen auszuwählen und zu strukturieren, als komplexe Sprachhandlung gilt. Ferner stellt er fest, dass es nur begrenzt ‚natürliche‘ Muster zur Anordnung von Informationen in Beschreibungen gebe, an denen man sich orientieren könne. Bei einer Vorgangsbeschreibung bietet sich z.B. die Möglichkeit an, die Anordnung der Informationen nach dem Prinzip „vom Vorgangsanfang zum Vorgangsende“ zu organisieren, bei einer Wegbeschreibung wiederum kann das Prinzip „von hier nach dort“ Verwendung finden; ein spezifisches Anordnungsmuster für Beschreibungen aller Art gibt es aber nicht (Ossner, 2016, S. 258). Es ist jedoch für die erfolgreiche Rezeption einer Beschreibung grundlegend, dass ein Anordnungsmuster erkennbar und in weiterer Folge auch als solches rekonstruierbar ist (Ossner, 2016, S. 258). Daher erfordert auch die Beschreibung als Textsorte/Textmuster abstrahierendes sowie kategoriales Denken, was für Schüler:innen im Grundschulalter angesichts ihrer kognitiven Entwicklung rasch zu einer überfordernd-komplexen Aufgabe werden kann (Ossner, 2016, S. 262). Aus diesem Grund sollte in der Grundschule zunächst nicht so sehr ein deskriptives Textmuster im Zentrum sprachdidaktischer Bestrebungen stehen, vielmehr sollte das Beschreiben generell als Möglichkeit und Herausforderung zur kognitiven Weiterentwicklung gepflegt werden (Ossner,

2016, S. 262). In Bezug auf die methodisch-didaktische Vermittlung des Beschreibens kann es unterschiedliche Schwerpunkte geben, die sowohl die schriftlich-textuelle Seite (z.B. Beschreibung als schulische Textsorte) wie auch die funktionell-pragmatische Seite (z.B. Beschreibung in mündlichen Kommunikationssituationen) betreffen können (Dorner-Pau 2020, S. 36). In diesem Sinn nennt Heinemann (2000) drei Ansatzpunkte, die bei der Vermittlung des Beschreibens als Lerngegenstand bedeutsam sind: Erstens eine reale kommunikative Situation, die Deskription erfordert, zweitens Wortschatz und Wortschatzerweiterung und drittens das bewusste und gezielte Wahrnehmen als Grundlage für das Beschreiben (Dorner-Pau, 2020, S. 35-37). Diese drei unterrichtsrelevanten Aspekte sollen genauer betrachtet werden.

1. In einer wirklichkeitsnahen *kommunikativen Situation* kann im schulischen Unterricht ein ansonsten abstraktes Beschreibungsverfahren unmittelbar erfahrbar werden und dadurch die Motivation der Lernenden u.U. steigern (Heinemann, 2000, S. 365). Dabei prägen nach Feilke (2003) in besonderer Weise „die Erwartungen des Adressaten und die Wahrnehmung dieser Erwartungen“ (Feilke, 2003, S. 7) die unterschiedlichen Formen des Beschreibens, was im Rahmen kommunikativer Situationen direkt erfahren und gezielt reflektiert werden kann. In diesem Kontext ist nicht nur die aus dem kommunikativ-deskriptiven Gesprächsanlass resultierende Erfahrung förderlich, sondern auch die in der Kommunikation über deskriptive Texte gewonnene. Insofern ist auch das Sprechen *über* deskriptive Texte gewinnbringend, denn gute Beschreibungen können als Modell und „Anleitung zur praktischen oder imaginativen Nachkonstruktion“ (Feilke, 2003, S. 7) fungieren.
2. Neben einer deskriptiv-kommunikativen Situation ist nach Heinemann (2000) eine intensive *Wortschatzarbeit* bei der Vermittlung des Beschreibens grundlegend, da sich u.a. die „adäquate und präzise Benennung von Objekten und ihren Teilen“ (Heinemann, 2000, S. 366) rasch als problematisch für Schüler:innen erweist. Dem kann durch „ständige Übungen zur Wortschatzerweiterung“ (Heinemann, 2000, S. 366) begegnet werden; beginnend beim ‚einfachen‘ Benennen von Objekten und deren Beschaffenheit bis hin zu komplexen Beschreibungen der Zusammenhänge zwischen Objekten. Entsprechend kann gezielte Wortschatzarbeit als gezielte Arbeit zum Aufbau von deskriptiven Kompetenzen verstanden werden und umgekehrt (Heinemann, 2000, S. 366).
3. Wie oben bereits ausgeführt, ist ein weiterer Schwerpunkt der unterrichtlichen Vermittlung des Beschreibens die *Förderung von Wahrnehmung* als Grundlage allen Beschreibens. „Das bewusste und gezielte Wahrnehmen von – für den jeweiligen Beschreibungszweck – relevanten Gegenständen und Einzelmerkmalen“ (Heinemann,

2000, S. 366) wird dabei ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt. Die konkrete Wahrnehmung eines Beschreibungsgegenstandes bildet die Grundlage für das Beschreiben und bestimmt auch die Form des Beschreibens selbst (Feilke, 2003, S. 7). Trotz ihrer fundamentalen Bedeutung (nicht nur) für das Beschreiben scheint die Schulung der Wahrnehmung als didaktisches Ziel nach Klotz (2005) in der Schule gegenwärtig schwer erreichbar, erfordere sie „doch die Bereitschaft zu körperlicher, zu sinnlicher und geistiger Erfahrung jenseits virtueller Formen der Medien“ (Klotz, 2005, S. 87). Eine körperliche, sinnliche und geistige Erfahrung ist Klotz (2005) zufolge in konventionellen Unterrichtsformaten nämlich nur bedingt möglich. Es gilt daher spezifische Unterrichtsformate zu finden, die diesen Ansprüchen gerecht werden können und sinnliche wie auch körperliche Wahrnehmungserfahrung im Rahmen des Unterrichts ermöglichen, um auf diesem Weg – ausgehend von der Wahrnehmung – den Prozess des Beschreibens zu intensivieren, zu diversifizieren und zu unterstützen (Dorner-Pau, 2021, S. 37).

3 Praktische Umsetzung: „Spielend (be)schreiben“

Die Studie „Spielend (be)schreiben“ verortet sich in der didaktisch-empirischen Schreibforschung und widmet sich auf sprachdidaktischer Ebene dem von Klotz (2005) geäußerten Desiderat einer geistigen, sinnlichen und körperlichen Wahrnehmungsförderung im Kontext der schulischen Vermittlung des Beschreibens. Die Studie verfolgt einerseits grundlagentheoretische und andererseits anwendungsbezogene Erkenntnisinteressen. Erstere betreffen die Erhebung deskriptiver Grundkenntnisse von Beschreibungs-Noviz:innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache in medialer Schriftlichkeit, wozu Daten aus Bildbeschreibungen von Schüler:innen der dritten Schulstufe[4] erhoben und nach sprachbezogenen Analysekriterien untersucht wurden[5]. Letztere fokussieren die Erweiterung

[4] Zum Durchführungszeitpunkt der hier vorgestellten Untersuchung war im damals geltenden (aktuell auslaufenden) Lehrplan die schulische Vermittlung des mündlichen Beschreibens im Sprachunterricht in der dritten Schulstufe vorgesehen, wobei eine Ausdifferenzierung in medialer Schriftlichkeit spätestens in der vierten Schulstufe erfolgen sollte (siehe dazu BGBI. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBI. II, Nr. 303/2012 vom 13. 09.2012, S. 117ff.). In diesem Zusammenhang soll erwähnt werden, dass der neue, kompetenzorientierte Lehrplan das Beschreiben zwar als fächerübergreifende Zielkompetenz definiert, das Beschreiben jedoch nicht mehr explizit im Fach Deutsch auf der ersten bis vierten Schulstufe anführt. Hingegen wird nach wie vor in den Lehrplanzusätzen im Bereich *Deutsch als Zweitsprache* für außerordentliche und ordentliche Schüler:innen das Beschreiben im Kompetenzbereich *Sprechen* angeführt (siehe dazu BGBI. II, 2023, 62ff.); im Vorschullehrplan findet es ebenfalls Erwähnung (siehe dazu BGBI. II, 2023).

[5] Die Analysekriterien bilden u.a. deskriptionsrelevante Kompetenzen wie das Referieren auf Objekte (Objekt-Referenz), das Attribuieren der Objekte (Objekt-Attribuierung) und das Verorten der Objekte (Objekt-Verortung). Dabei wird der Frage nachgegangen, in welchem Ausmaß die jeweiligen Kompetenzbereiche entwickelt sind und wie sich die jeweiligen Teil-Kompetenzen in den Beschreibungstexten manifestieren. Ferner wird der Entwicklungsstand dieser Kompetenzen bei Schüler:innen mit Deutsch als Erst- und Zweitsprache erfasst, um in weiterer Folge im Rahmen von Zusatzuntersuchungen (qualitative und quantitative Textanalysen) ein

und Vertiefung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit unter besonderer Berücksichtigung sprachlicher Heterogenität in Grundschulen; also dem schriftlichen Beschreiben im Kontext von Deutsch als Zweitsprache. Die zugrundeliegende Forschungshypothese befasst sich mit möglichen Effekten performativen[6] Arbeitens auf den Ausbau deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit. Dabei liegt das Augenmerk auf einer über körperliche Darstellung und Bewegung gewonnenen und u.U. intensivierten Wahrnehmungserfahrung von ursprünglich rein visuell erfahrbaren Impulsen (Bild als Beschreibungsgegenstand) als Basis für das schriftliche Beschreiben (Dorner-Pau, 2020, S. 38-42). Über einen performativen Zugang zu Bildern als Grundlage für Bildbeschreibungen werden positive Effekte im Hinblick auf die Genauigkeit schriftlicher Bildbeschreibungen und deren textuelle Strukturierung erwartet.[7] Ein performativer Zugang im Kontext schriftlicher Bildbeschreibungen wird jedoch nicht nur auf Basis der erwünschten Wahrnehmungsintensivierung als Grundlage für das Beschreiben, sondern auch in Bezug auf eine Intensivierung des Sprachlernens selbst – insbesondere dem Erlernen einer Zweitpsrache – gewählt (siehe dazu Bryan & Zepter, 2022; Even, 2003; Müller, 2008; Sambanis, 2013; Sambanis & Walter, 2020; Tselikas, 1999).

Im Rahmen einer Interventionsstudie mit quasi-experimentellem Forschungsdesign, Experimental- und Vergleichsgruppe mit Zuordnung der Proband:innen im Rahmen natürlicher Gruppen (Klassenverbände) per Zufallsprinzip sowie Prä- und Posttest wurden die oben erwähnten Zielsetzungen untersucht. Die Stichprobe, die dieser Untersuchung zugrunde liegt, besteht aus 108 Proband:innen (Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache: *N=39*,

umfassendes Bild deskriptiver (Schreib-) Kompetenzen in mehrsprachigen Klassenzimmern zeichnen zu können (siehe dazu Dorner-Pau, 2021).

[6] Der Begriff des Performativen geht auf Schewe (2013) zurück; das performative Sprachlehren und -lernen fungiert dabei als Oberbegriff für theaterbasierte Ansätze in der Fremdsprachendidaktik. Bezogen auf den Lehr- und Lernkontext *Deutsch als Zweitsprache* – wie in der vorliegenden Arbeit fokussiert – zeichnen sich nach Bryant & Zepter (2022) performative Zugänge dadurch aus, dass „bewegende Körper, das eigene ästhetische Wahrnehmen, Fühlen, Handeln und Erleben oder auch das kreativ-spielerische Gestalten, Darstellen, Inszenieren von Sprache zentrale Bedeutung erhalten“ (Bryant & Zepter, 2022, S. 43). In der hier vorgestellten Untersuchung handelt es sich konkret um ein *dramapädagogisches* Unterrichtsarrangement, welches empirisch auf dessen Wirksamkeit im Kontext sprachlichen Lernens (Beschreiben eines Bildes) geprüft wird. Als Konzeptionsgrundlage des dramapädagogischen Settings dienen Ausarbeitungen von Tselikas (1999).

[7] Die Genauigkeit von Bildbeschreibungen wird u.a. durch die Variablen „Objekt-Referenz“ und „Objekt-Attribuierung“ analysiert. Hierbei wird untersucht, ob die Teilnehmenden auf bestimmte Objekte im Testbild verweisen (wie z.B. „Haus") und ob sie auch detailliertere Hinweise geben (etwa „Haus mit Fenstern"). Weiterhin wird untersucht, ob diese Referenzen durch Attribute ergänzt werden (zum Beispiel „kleines Haus") und wie diese attributiven Ergänzungen qualitativ ausgeformt sind. In Bezug auf die Strukturierung von Bildbeschreibungen kann die Variable „Objekt-Referenz“ Aufschluss geben. Ein zentraler Aspekt für eine kohärente und damit für ein Gegenüber verständliche Bildbeschreibung ist das Verorten von Objekten im Text (z.B. „rechts ist ein Haus, links davon ein Tisch"). Unter dem Gesichtspunkt der Objekt-Verortung wird untersucht, ob solche Verortungen systematisch vorgenommen werden und, im Falle einer Umsetzung, in welcher Form die Umsetzung erfolgt (siehe dazu Dorner-Pau, 2021).

Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache: *N=69)*[8], die alle die dritte Schulstufe (Grundschulen in Graz und Graz-Umgebung) besuchten und vor Durchführung der Studie noch keine Erfahrung im schulischen Kontext mit dem Beschreiben als Lerngegenstand gesammelt hatten (Dorner-Pau, 2021, S. 155-157).

Das hier untersuchte performative Setting sieht einen dramapädagogisch fundierten Unterricht in drei Einheiten zu je zwei Stunden vor, der im Folgenden näher beschrieben wird. Der angeleitete Ausbau deskriptiver Kompetenzen ist nicht in einen regulären Sprach-, sondern in den Sachunterricht eingebettet; dies mit dem Ziel, sprachliches und fachliches Wissen im Sinne eines sprachbewussten Sachunterrichts zu verknüpfen. Der Sachunterricht bezieht sich hier dem Lehrplan entsprechend auf das Kennenlernen der unmittelbaren geographischen Umgebung der Schüler:innen, konkret um ausgewählte Sehenswürdigkeiten der steirischen Landeshauptstadt Graz[9]. Um dies zu bewerkstelligen, werden die Schüler:innen auf eine narrative, interaktive Reise durch Graz mitgenommen, wie unter 3.2 dargestellt wird.

3.1 Performatives Setting und Arbeitstechniken

Vor Beginn des performativen Unterrichts wird zwischen der Versuchsleitung und den Schüler:innen ein Arbeitsvertrag[10] für das gemeinsame dramapädagogische Arbeiten abgeschlossen (siehe dazu Tselikas, 1999). Dabei wird als zentraler Grundsatz vereinbart, dass es bei der gemeinsamen performativen Auseinandersetzung *kein* Richtig oder Falsch gibt, handelt es sich doch um lernendenzentriertes Lehren und Lernen auf Augenhöhe in einer geschützten Spielsituation[11] (siehe dazu Sambanis, 2013, S. 130-134). In dieser geschützten Atmosphäre spielen die sprachlichen Kompetenzen der teilnehmenden Schüler:innen mit

[8] Ein gewichtiger Forschungsfokus der vorliegenden Untersuchung gilt dem Lernen in der Zweitsprache Deutsch; dies spiegelt auch die Zusammensetzung der Stichprobe wider.

[9] Der Lehrplan sieht diesbezüglich vor, dass in der dritten und vierten Schulstufe u.a. „Kenntnisse über wichtige Bauwerke, Sehenswürdigkeiten, regionale Besonderheiten etc. des Wohnortes/des Wohnbezirkes“ (BGBI. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBI. II, Nr. 303/2012 vom 13. 09.2012, S. 97) erworben werden sollen.

[10] Bei diesem Arbeitsvertrag handelt es sich um eine konzeptionelle Vereinbarung zwischen Lehrenden und Lernenden, die als Grundgerüst für den gemeinschaftlichen Arbeitsprozess dient. Die Vereinbarung dient zudem der Schaffung eines sicheren, angstfreien Raums für kreativen Ausdruck, in dem sich alle Teilnehmenden respektiert und wertgeschätzt fühlen können (siehe dazu Tselikas, 1999). In der hier vorgestellten Untersuchung wird den Schüler:innen im Bodensitzkreis ein Vertrag präsentiert, der unterschiedliche Aspekte des gemeinsamen Arbeitens anführt (z.B. „Es gibt kein Richtig oder Falsch”, „Lachen ist erwünscht, nur Auslachen nicht”, „Alle machen mit”). Der gegenseitige Arbeitsvertrag wird nach Klärung aller Vertragspunkte zwischen der Versuchsleitung und den Schüler:innen per Handschlag abgeschlossen.

[11] Die geschützte Spielsituation in einem performativen Unterricht kann als ein pädagogisch inszenierter Raum angesehen werden, in dem die Teilnehmenden in Rollen schlüpfen, Szenarien nachspielen und sich kreativ ausdrücken können, ohne sich den im Alltag üblichen sozialen und kulturellen Bewertungen oder Urteilen ausgesetzt zu fühlen. Für den Sprachunterricht bedeutet das, dass diese von den Lehrenden geschaffene Schutzzone den Lernenden auch die Möglichkeit gibt, sich möglichst leistungszwang- und angstbefreit einer (neuen) Sprache annähern zu können.

Deutsch als Zweitsprache auch aufgrund der spielerischen Ausrichtung eine weniger gewichtige Rolle als in einem regulären Unterrichtssetting. Entsprechend „sollen die Schüler:innen dazu ermutigt werden, (körpersprachlich) aktiv zu sein, ohne Angst vor (Ausdrucks-)Fehlern zu haben, aufmerksam zu sein, genau hinzusehen, wahrzunehmen und Dinge zu entdecken, die für das deskriptive Sprachhandeln grundlegend wichtig sind“ (Dorner-Pau, 2020, S. 39-40). In jeder der drei Einheiten wird nach einer körperlichen Aufwärmphase[12] ein spezifischer beschreibungsrelevanter Fokus gewählt, wobei in der ersten Einheit das Benennen von Objekten (Objekt-Referenz), in der zweiten das *Verorten* von Objekten (Objekt-Verortung) und in der dritten das *Attribuieren* von Objekten (Objekt-Attribuierung) im Mittelpunkt steht.

In allen Einheiten werden drei performative Arbeitstechniken angewendet, die die Wahrnehmung gezielt auf die sprachlichen Schwerpunkte bzw. die ihnen zugrundeliegenden beschreibungsrelevanten Fragestellungen – *Was sehe ich?* (Objekt-Referenz), *Wo befindet es sich?* (Objekt-Verortung), *Wie sieht es aus?* (Objekt-Attribuierung) – lenken soll. Für die Auswahl der performativen Arbeitstechniken war zudem ausschlaggebend, dass sie in der Umsetzung möglichst niederschwellig sein sollten, damit sie auch von Lehrpersonen mit wenig(er) Erfahrung im Kontext des performativen Lehrens und Lernens umgesetzt werden können. Bei den drei Arbeitstechniken handelt es sich, in chronologischer Reihenfolge ihrer Umsetzung im Rahmen der empirischen Untersuchung, um *Pantomime*, *Theaterbrille* und *Standbild*, die im Folgenden skizziert werden.

In einem ersten Schritt wird — Heinemanns (2000) zweites Desiderat aufgreifend – das Wortschatzwissen der Schüler:innen mittels *Pantomime* angeregt. Dazu werden Inhalte von Bildkarten benannt und im Anschluss daran körperlich dargestellt. Das Benennen der Gegenstände führte im Fall der vorliegenden Untersuchung bei den Schüler:innen zur Erkenntnis, dass derselbe Gegenstand womöglich auf unterschiedliche Art und Weise benannt werden kann, wie auch die pantomimische Darstellung der Gegenstände auf unterschiedliche Weise erfolgen kann[13]. Im Rahmen der körperbetonten Wortschatzarbeit stellen die Schüler:innen pantomimisch in der ersten Einheit diverse Gegenstände (Objekt-Referenz), in der zweiten Einheit lokale Positionen (Objekt-Verortung) und in der dritten Einheit Objekteigenschaften (Objekt-Attribuierung) dar.

[12] In der Phase des körperlichen Aufwärmens wird mit den teilnehmenden Schüler:innen ein Kreistanz getanzt.

[13] In diesem Kontext gab es erstaunte Reaktionen seitens der Schüler:innen darauf, dass mehrere unterschiedliche Bezeichnungen für denselben Gegenstand grundsätzlich möglich und vor allem zulässig sind; folglich die Erkenntnis, dass ein Gegenstand mit nicht nur einem Lexem auf sprachlicher Ebene dargestellt werden kann.

In einem weiteren Schritt wird zum jeweiligen sprachbezogenen Fokus der Unterrichteinheit mit der Technik der *Theaterbrille* (Dorner-Pau, 2021, S. 138-139.) gearbeitet. Den Schüler:innen wird erklärt, dass die Arbeit am Theater eine hohe Beobachtungsgabe erfordere, Personen und Situationen müssen genau beobachtet und studiert werden, bevor man sie darstellen könne. Um diesen Beobachtungs- und Studierprozess der Schauspieler:innen entsprechend zu unterstützen und zu erleichtern, gibt es diverse Hilfsmittel, wie z.B. eine Theaterbrille; sie hilft den Schauspieler:innen besser zu fokussieren und genauer wahrzunehmen. Eine Theaterbrille besitzt im Prinzip jeder Mensch, man muss nur die Finger zu einem Rahmen formen und sich dann diesen auf die Nase setzen. In Bezug auf das Beschreiben bedeutet das: Mit dieser Brille können Objekte besser gesehen und erkannt, verortet und ihre Beschaffenheiten adäquat beschrieben werden. Die Brille soll als psychologisches Werkzeug die Wahrnehmung der Schüler:innen beeinflussen. Die Idee hinter dieser Technik ist, dass die Lernenden durch das Aufsetzen der Brille das Gefühl bekommen, kompetentere Beobachtende und Schreibende zu sein. Die Brille fungiert somit als eine Art „Zauberobjekt", das die Schüler:innen darin bestärkt, selbstbewusster im Schreibprozess und sorgfältiger wie auch detaillierter in ihrer Bildbeschreibung zu sein. Beim Prinzip der Theaterbrille ist folglich einerseits intendiert, dass die Schüler:innen im Sinne von Empowerment in ihren bereits vorhandenen und auszubauenden Fähigkeiten gestärkt werden und andererseits ihre Wahrnehmung auf zentrale Aspekte des Beschreibens (Was sehe ich? Wie sieht es aus? Wo befindet es sich?) fokussieren. Zur Unterstützung und zur eingehenderen Beschäftigung mit der Theaterbrille wird im Rahmen der Studie den teilnehmenden Schüler:innen eine Kartonbrillenvorlage zum Ausschneiden, Bemalen und Kleben ausgehändigt.



Abbildung 1: Arbeit mit der Theaterbrille im Unterricht (Fotografien von Dorner-Pau[14])

[14] Die hier dargestellten Bilder wurden im Rahmen der Intervention aufgenommen; von allen abgebildeten Schüler:innen liegt eine Einverständniserklärung der Erziehungsberechtigten vor, um für Publikationszwecke auf Fotografien zurückgreifen zu dürfen.

Die dritte Arbeitstechnik, die im performativen Setting Anwendung findet, ist das *Standbild*. Dabei wird den Schüler:innen ein Bild ausgehändigt, welches betrachtet und in welches die Schüler:innen ‚hineinspringen', indem sie sich auf spielerische Art auf eine imaginative Reise begeben. So werden sie selbst Teil des Bildes, insofern als sie dort abgebildete Objekte und Landschaften verkörpern. Von dem Standbild der Schüler:innen wird von der Versuchsleitung ein Foto angefertigt, welches vor Ort ausgedruckt und in weiterer Folge mit dem Originalbild verglichen wird. Damit wird eine reflexive Diskussion angeregt.

Nachdem die Schüler:innen die drei Arbeitstechniken durchlaufen haben, verfassen sie zu dem mittels Standbild dargestellten Bild eine schriftliche Bildbeschreibung, wobei den Schüler:innen freigestellt wird, die Theaterbrille als Unterstützung für den Schreibprozess zu verwenden. Auch hier gibt es als Vorgabe für das Schreiben – wie im dramapädagogischen Vertrag festgehalten – kein Richtig oder Falsch; dies mit der Intention, Schreibblockaden, die aus Angst vor Fehlern entstehen könnten, möglichst zu vermeiden.

3.2 Fachliche Rahmung des sprachdidaktischen Settings

Das zuvor skizzierte sprachdidaktisch motivierte Vorgehen mit der schrittweisen Annäherung an das schriftliche Beschreiben wurde für die Studie in ein fachkundliches Unterrichtssetting eingebettet, welches im Folgenden zur besseren Verständlichkeit separat skizziert werden soll: Nach dem bereits erwähnten Vertragsabschluss wird in der ersten Einheit in einem Kreis am Boden sitzend ein narrativer Input geboten. Die Versuchsleitung erzählt den Schüler:innen, dass sie im Sommer eine Reise durch die steirische Landeshauptstadt Graz unternommen und dabei z.T. Unglaubliches erlebt habe. Die Versuchsleitung präsentiert in diesem Zusammenhang einen Rucksack als Spielrequisite, dessen Inhalt – Fotoapparat, Stadtplan, Stift und Reisetagebuch – interaktiv mit den Schüler:innen besprochen wird. Dabei wird insbesondere das Prinzip eines Reisetagebuches genauer vorgestellt; dies nicht nur aufgrund der Tatsache, dass sich ein Großteil der teilnehmenden Schüler:innen vor der Durchführung der Untersuchung noch nie mit der Führung eines Tagebuchs konfrontiert gesehen hat, sondern auch, weil das Beschreiben von Situationen und Orten in einem Reisetagebuch aus schreibdidaktischer Perspektive besonders angezeigt erscheint. Im Anschluss daran werden die Proband:innen gefragt, ob sie gemeinsam mit der Versuchsleitung diese Reise nochmals erleben wollen und werden eingeladen, sich gemeinsam auf eine imaginative Stadtreise zu begeben. Bevor jedoch die fantastische Reise angetreten werden kann, werden als entsprechende Reisevorbereitung die ersten zwei performativen Arbeitstechniken (*Pantomime* für deskriptionsbezogene Wortschatzarbeit und *Theaterbrille* zur Fokussierung

der Wahrnehmung) in Verbindung mit dem Kennenlernen neuer Orte angewendet.[15] Danach erhalten die Schüler:innen seitens der Versuchsleitung einen fachbezogenen Input zum Reiseziel. Dabei werden faktenbezogen geografische und historische Daten dargeboten, welche aus dem Reisetagebuch vorgetragen und im Plenum diskutiert werden. Drei Reiseziele werden im Rahmen der imaginativen Stadtreise besucht: Schloss Eggenberg (erste Einheit), der Grazer Stadtpark (zweite Einheit) und der Grazer Schlossberg (dritte Einheit). Folgende sprach- und fachbezogene Verbindungen werden geknüpft: In der ersten Einheit die Objekt-Referenz (Was sehe ich?) im Kontext des Reiseziels Schloss Eggenberg, in der zweiten Einheit die Objekt-Verortung (Wo befindet sich etwas?) im Kontext des Reiseziels Grazer Stadtpark und in der dritten Einheit die Objekt-Attribuierung (Wie sieht das aus?) im Kontext des Reiseziels Grazer Schlossberg. Nach dem fach- und faktenbezogenen Input zum jeweils bevorstehenden Reiseziel erfolgt eine bewusste Wendung ins Surreale bzw. Fiktive. Das Prozedere dieser Wendung gestaltet sich bei jeder Reisedestination gleich: Die Versuchsleitung berichtet, dass sie sich nach der Besichtigung von Sehenswürdigkeiten immer an einen schattigen Ort setze und die Augen für einen Moment schließe, um die vielen neuen Eindrücke besser nachwirken zu lassen. Bei ihrer Stadtreise habe sie jedoch nach dem Öffnen der Augen merkwürdige Veränderungen bemerkt, die sie zunächst selbst anzweifelte. Um zu beweisen, dass dies nicht Inhalt von Tagträumen sei, habe sie ein Beweisfoto angefertigt, welches sich im Reisetagebuch befinde. Die Schüler:innen werden mit einem manipulierten Foto[16] im Reisetagebuch konfrontiert. Dies mündet in eine Diskussion über Wirklichkeit und Fiktion und über technische Möglichkeiten, Dokumente wie z.B. Fotos zu fälschen. Nach der Auseinandersetzung mit dem manipulierten Bild begeben sich die Schüler:innen selbst auf diese fantastische Reise, ‚springen' in das manipulierte Reisefoto hinein und werden über das performative Verfahren des Standbilds Teil der surrealen Vorkommnisse. Das von den Schüler:innen dargestellte Standbild wird zur Reisedokumentation von der Versuchsleitung fotografiert und vor Ort ausgedruckt, um eine Reflexion über das Ursprungsbild und dessen performative Nachahmung anzuregen. Dies mündet wiederum in das schriftliche Beschreiben des Bildes, wobei die Bildbeschreibung im persönlichen Reisetagebuch jedes Kindes festgehalten wird. Im Reisetagebuch sind zudem geografische und historische Fakten zur spielerisch besuchten Sehenswürdigkeit vermerkt.

[15] Dies geschieht z.B. in der ersten Einheit nach dem Motto: Wenn man bewusst reist und einen neuen Ort kennenlernt, dann sollte man diesen Ort möglichst genau betrachten. Was kann man dort sehen? Was fällt dort auf? Mit diesen Fragestellungen wird auf die Objekt-Referenz als den sprachlichen Schwerpunkt der ersten Einheit Bezug genommen und die Aufmerksamkeit dahin gelenkt. In der zweiten Einheit liegt der Fokus auf der Frage, wo sich diverse Gegenstände befinden, während er in der dritten Einheit auf den Eigenschaften der Objekte liegt.

[16] Der Grund für die Manipulation der Fotos liegt darin, dass dadurch beschreibungsrelevante Objekte deutlicher ins Zentrum der Aufmerksamkeit gerückt werden können.



Abbildung 2: Fachliche Rahmung und sprachdidaktische Foci beider Untersuchungsgruppen

3.3 Nicht-performativer Unterricht in der Vergleichsgruppe

In der Studie wird das performative Unterrichtssetting der Experimentalgruppe einem nicht-performativen, jedoch für Drittklässler:innen jedenfalls ansprechenden Unterricht in einer Vergleichsgruppe gegenübergestellt. Auch hier wird das sprachdidaktische Vorgehen wie in der Experimentalgruppe fachspezifisch eingebettet. Um eine valide Vergleichsbasis zwischen den beiden Untersuchungsgruppen zu schaffen, sind alle Unterrichtsinhalte, ihre sequentielle Vermittlung[17] sowie die zugehörigen Materialien (Bilder und Texte) standardisiert, sie sind für beide Gruppen identisch; der Unterschied liegt ausschließlich in der methodischen Vermittlung. In der Vergleichsgruppe steht der von Heinemann (2000) an erster Stelle postulierte *deskriptive Dialog* im Mittelpunkt. Das Beschreiben wird durch aktives Beschreiben in realen Kommunikationssituationen reflektiert und erlernt. Während die Experimentalgruppe über physische Darstellungen (z.B. durch Standbilder) und gezielte Aufmerksamkeitsfokussierung zu beschreiben lernt, tut dies die Kontrollgruppe durch mündliches, verbales Beschreiben in realen Gesprächen (siehe dazu auch Dorner & Schmölzer-Eibinger, 2012). Bei einem realen kommunikativen Gesprächsanlass kommt der dabei verwendeten Sprache eine andere Rolle zu als dies in performativen Lernkontexten der Fall ist. Während in der Experimentalgruppe der spielerische, körperliche Ausdruck im Vordergrund steht, steht der kommunikative Austausch in der Unterrichtssprache Deutsch in der Vergleichsgruppe im Zentrum. Um im vorliegenden Beitrag Transparenz in Bezug auf das Vorgehen der Vergleichsgruppe zu schaffen, sollen die einzelnen Arbeitstechniken der Experimentalgruppe den entsprechenden Arbeitsweisen der Vergleichsgruppe gegenübergestellt werden. Die Vergleichsgruppe arbeitet primär auf Basis von Paper-Pencil-Aufgabenformaten im Rahmen von Lernunterlagen, die sie in Form von Gruppenarbeiten

[17] Darunter fallen die Abfolge und die Inhalte der sprach- und fachbezogenen Inputs im Kontext einer fantastischen Graz-Reise, die in beiden Untersuchungsgruppen im Rahmen von drei Unterrichtseinheiten zu je zwei Schulstunden/einer Doppelschulstunde realisiert werden.

erledigt. Durch diese Lernunterlagen führen Comicfiguren – Max und Lilli, zwei Kinder der dritten Schulstufe – die (wie die lehrende Person der Experimentalgruppe) im Sommer eine Graz-Reise unternommen haben; auch sie haben dabei im selben Schema sonderbare Dinge erlebt. Der Einstieg in die Schilderungen von Max und Lilli erfolgt auf den Lernunterlagen mit einer Wortschatzarbeit. Hier müssen die Schüler:innen unterschiedliche bildliche Darstellungen[18] im Rahmen von Gruppenarbeiten benennen und diese schriftlich festhalten; auch hier erfolgt eine Reflexion mit Diskussion über die Ergebnisse. Die Wortschatzarbeit erfolgt – der Experimentalgruppe gleich – in drei Unterrichtseinheiten nach unterschiedlichen deskriptionsrelevanten Schwerpunkten (Objekt-Referenz, Objekt-Verortung, Objekt-Attribuierung). Wird in der Experimentalgruppe die Wortschatzarbeit körperlich mittels Pantomime bewerkstelligt, so geschieht dies in der Vergleichsgruppe primär in Form von mündlichen und schriftlichen Aktivitäten. Nach der Wortschatzarbeit erhalten die Schüler:innen ein Lesezeichen, auf dem die Kinder Max und Lilli zusammen mit den zentralen Fragestellungen zum sprachdidaktischen Fokus (*Was sehe ich*? *Wie sieht es aus*? *Wo befindet es sich?*) abgebildet sind. Die Schüler:innen werden gebeten, den jeweilig behandelten Fokus am Lesezeichen farblich hervorzuheben und persönlich zu gestalten. In dieser Untersuchungsgruppe wird also der Wahrnehmungsfokus mittels Lesezeichen auf deskriptionsrelevante Aspekte gelenkt, während dies im performativen Setting mithilfe der Theaterbrille erfolgt. An dieser Stelle ist jedoch zu betonen, dass das Lesezeichen beim schriftlichen Beschreiben eines Bildes zwar als visuelle Erinnerung an den jeweiligen Deskriptionsfokus fungiert[19], jedoch nicht die (eventuell attraktiv-motivierende) Funktion eines ‚Zauberobjekts' erfüllt, wie dies bei der performativen Arbeitstechnik der Theaterbrille der Fall ist. Nach der Beschäftigung mit dem Lesezeichen erhalten alle Schüler:innen der Klasse bis auf zwei Kinder ein Bild (manipuliertes Foto), welches sie diesen zwei Kindern möglichst genau beschreiben sollen. Die Kinder, die das Bild nicht kennen, sollen das Bild anhand der mündlichen Beschreibung ihrer Kolleg:innen an die Tafel zeichnen. Danach erfolgt eine Feedbackrunde, bei der die Zeichner:innen Rückmeldung zu den Beschreibungen geben. Dann wird das Tafelbild mit einem großformatigen Druck des Ausgangsbildes verglichen, was in eine reflexive Diskussion mündet. Zuletzt wird eine schriftliche Bildbeschreibung verfasst.

[18] Es handelt sich um dieselben Bilder wie in der Experimentalgruppe im Rahmen der Wortschatzarbeit.
[19] Die Schüler:innen dürfen beim Verfassen der Bildbeschreibung das Lesezeichen als Unterstützung verwenden.



Abbildung 3: Schüler:innen zeichnen ein mündlich beschriebenes Bild an die Tafel und vergleichen es mit dem Ausgangsbild. (Fotografien von Dorner-Pau)

Die fachliche Rahmung des sprachdidaktischen Settings gestaltet sich in der Vergleichsgruppe ähnlich wie in der Experimentalgruppe. Hier sind es jedoch die fiktiven Peers Max und Lilli, die eine fantastische Reise erlebt haben und in den Lernunterlagen zu einer Mitreise einladen. Bevor die fantastische Reise angetreten werden kann, werden auch hier, dem Prinzip einer Reisevorbereitung folgend, zunächst Übungen zu deskriptionsrelevanten Aspekten (Wortschatzarbeit, Lesezeichen) erledigt. Dann erfolgt der fachliche Input zu einem Reiseziel, wobei die geografischen und historischen Fakten dazu über Fachtexte in den Unterrichtsmaterialien präsentiert werden, die die Schüler:innen abwechselnd laut vorlesen. Es handelt sich dabei um dieselben Fachtexte, die im performativen Setting von der Versuchsleitung vorgetragen werden.

Die Schüler:innen der Experimentalgruppe (*N=54*) sammeln über theaterorientierte Methoden performative Erfahrungen; so werden sie z.B. mittels Standbildtechnik selbst Teil eines Bildes und beschreiben dieses physisch, wodurch sie visuelle Impulse wie Bilder ganzheitlich körperlich erleben. Dies bereitet sie auf das schriftliche Beschreiben vor. Im Gegensatz dazu nutzen die Schüler:innen der Vergleichsgruppe (*N=54*) audio-visuelle Methoden zur Bildwahrnehmung im Kontext echter Kommunikationssituationen. Dieser Ansatz bietet ihnen eine kommunikative Erfahrung, nämlich das mündliche Beschreiben, welches als Vorstufe zum schriftlichen Beschreiben dient, wie in Abbildung 4 dargestellt wird.

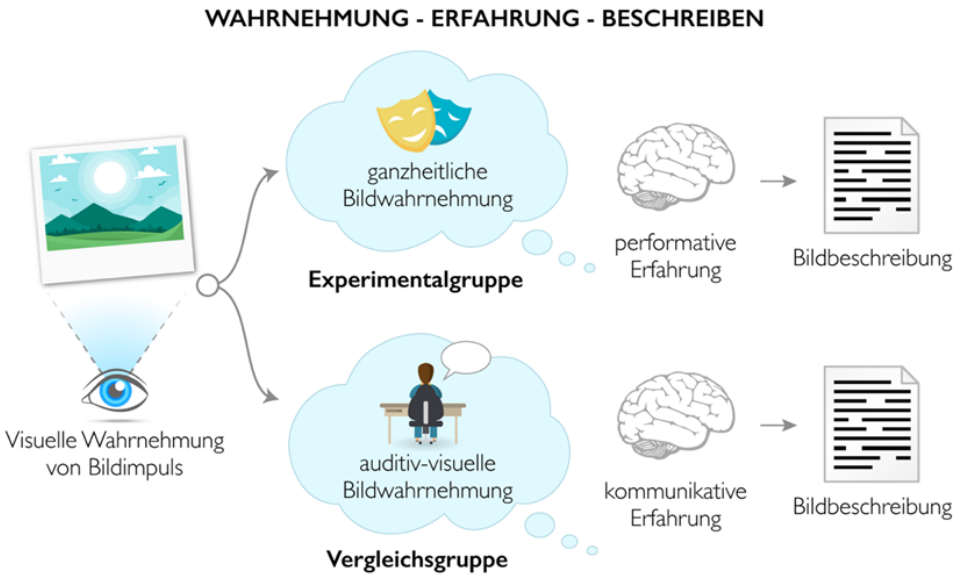


Abbildung 4: Sprachliches Lernen in beiden Untersuchungsgruppen (aus Dorner-Pau, 2021)

4 Ergebnisse und Diskussion

Mittels inferentiell-statistischer Verfahren wurde analysiert, welches Setting zu signifikanten Effekten in Bezug auf Genauigkeit (Selektion) und Verständlichkeit (Linearisierung) schriftlicher Bildbeschreibungen führt. Dies wurde anhand der Variablen Objekt-Referenz, Objekt-Verortung und Objekt-Attribuierung sowie deren zugehörige Indikatoren untersucht. Zudem wurde geprüft, ob die zugrundeliegende Hypothese – die Annahme, dass eine intensivierte Wahrnehmung durch performative Techniken die deskriptive Fähigkeit steigere – bestätigt werden kann[20]. Die *mixed designed ANOVA* zeigt, dass diese Hypothese nur partiell bestätigt werden kann. Signifikante Effekte der Experimentalgruppe traten im Gruppenvergleich nur bei den Indikatoren der Variable *Objekt-Attribuierung* auf. Schüler:innen, welche ihre visuelle Wahrnehmung durch performative Methoden über den gesamten Körper intensivierten und ihre eigene Körpersprache aktivierten, verwendeten tendenziell vermehrt Attribuierungsformen in ihren Bildbeschreibungen, wie folgende Abbildung verdeutlicht.

[20] Die hier präsentierten Ergebnisse beschränken sich auf die Untersuchung der beiden sprachdidaktischen Settings. Zu Ergebnissen, die den grundlagentheoretischen Forschungsbereich der Studie sowie die fachlich-unterrichtliche Rahmung (fachlicher Wissenszuwachs beider Gruppen nach erfolgter Intervention) der beiden Settings betreffen, siehe Dorner-Pau (2021).

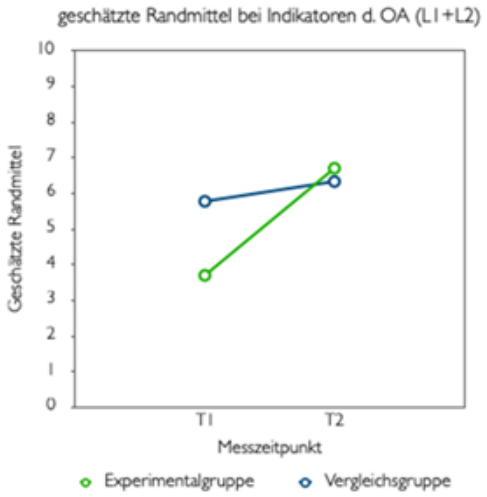


Abbildung 5: Gruppenvergleich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei den Indikatoren der Variable „Objekt-Attribuierung“

Ein weiterer Blick mittels *mixed design ANOVA* offenbart, dass im Gruppenvergleich die Vergleichsgruppe, die das Beschreiben von Bildern in mündlichen Kommunikationssettings erlernte, bei der Verortung von Objekten und beim Einrichten eines zentralen Referenzpunktes zur Schaffung einer (leser:innenfreundlichen) Globalorientierung in den Beschreibungstexten durch das verwendete Setting signifikant profitierte.

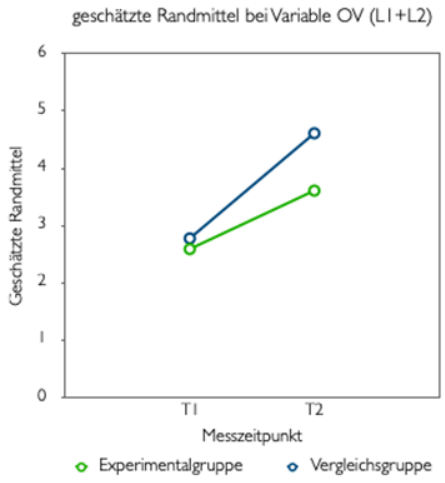


Abbildung 6: Gruppenvergleich zum ersten und zweiten Messzeitpunkt bei der Variable „Objekt-Verortung“

In einer explorativen Fokusuntersuchung zur Gruppe der Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache unter Verwendung eines t-Tests für Stichproben mit paarigen Werten zeigen sich für das performative Setting der Experimentalgruppe interessante Ergebnisse: Die spezifische Untergruppe der Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache (n=31) verzeichnet in *allen* untersuchten Kategorien (Objekt-Referenz, Objekt-Attribuierung, Objekt-Verortung) signifikante Effekte; die Stärke dieser Effekte rangiert von klein bis mehrheitlich moderat, basierend auf Cohens d Skala (1988)[21]. In diesem Kontext ist jedoch darauf hinzuweisen, dass

[21] Zu den Ergebnissen der explorativen Fokusgruppenuntersuchung nach t-Test bei den teilnehmenden Schüler:innen mit Deutsch als Zweitsprache der Vergleichsgruppe (n=38) siehe Dorner-Pau (2021).

diese explorative t-Test-Analyse grundsätzlich nur tendenzielle Hinweise liefert. Für eine umfassendere Untersuchung müssen in weiteren Studien größere Stichproben, potenzielle Störvariablen und Gruppenvergleiche berücksichtigt werden. Hinsichtlich der Interpretation dieser Ergebnisse, auch wenn sie vom t-Test explorativ abgeleitet sind und daher Limitationen unterliegen, stellt sich die Frage nach der Ursache für die sichtbaren Effekte.

Eine mögliche Erklärung dafür könnte sein, dass performatives Lehren und Lernen, wie es auch in der Dramapädagogik praktiziert wird, aufgrund einer Vielzahl an Kriterien in besonderer Weise förderlich für sprachliches Lernen – wie auch das Erlernen einer Zweitsprache – sein kann. Dazu zählen das ganzheitliche, multisensorische Lernen, die Integration von Emotionen in den Lernprozess, die geschützte Spielsituation (Als-ob-Situation), ein mögliches Flow-Erlebnis im Spielprozess, erhöhte Kooperation und Interaktion wie auch der hohe Stellenwert der Bewegung (Sambanis, 2013, S. 140-143). Diese Aspekte verdeutlichen jedoch auch in besonderer Weise, wie multifaktoriell performatives Lehren und Lernen ist, was grundsätzlich die Frage einer möglichen Generalisierbarkeit empirisch festgestellter Effekte aufwirft. Darüber hinaus muss darauf hingewiesen werden, dass – unabhängig von spezifischen methodischen und/oder didaktischen Settings – *jedes* pädagogische Handeln grundsätzlich multifaktoriell ist; allein dieser Umstand macht die Generalisierbarkeit von Effekten prinzipiell nur bedingt möglich (Hackl, 2005, S. 171). Nicht zuletzt müssen mögliche Störeffekte in Interventionsstudien mit quasiexperimentellem Design berücksichtigt werden, wie der Rosenthal-Effekt und der Hawthorn-Effekt (Bortz & Döring, 2006). Ein weiterer Aspekt, der im Kontext der vorliegenden Untersuchung angeführt werden muss, ist der Novitätseffekt. Die teilnehmenden Schüler:innen hatten bis zum Zeitpunkt der Untersuchung weder Theater gespielt noch Erfahrung mit dem performativen Lernen in schulischen Kontexten gesammelt, was Auswirkungen z.B. auf ihre Lernbereitschaft und -motivation haben kann. Weiters sollte in Betracht gezogen werden, dass beim performativen Setting die individuellen körpersprachlichen Ressourcen der Schüler:innen – im Vergleich zu den sprachlichen Kompetenzen in der Zweitsprache Deutsch – im Zentrum stehen. Das bedeutet, dass es nicht nur *eine* richtige Ausdrucksnorm gibt, sondern eine Vielfalt im Ausdruck möglich, erwünscht und wertgeschätzt wird[22]. Dies wirft die Frage auf, ob allein die Tatsache der Wahrnehmungsförderung und Fokussierung visueller Wahrnehmung über die Arbeitstechnik der Theaterbrille (und das damit intendierte Empowerment), wie auch die Erweiterung der visuellen Wahrnehmung über die körperliche Darstellung (Standbild und Pantomime), die geschützte Spiel- und Lernsituation (es gibt kein Richtig oder Falsch) und/oder der Rückgriff

[22] Es erfolgt ein Rückgriff auf eine persönliche und jedem Kind eigene Ausdrucksweise über die Körpersprache. Dieser kann als Erweiterung und Bereicherung konventioneller, schulbezogener Sprachlernsituationen gesehen werden, wodurch m.E. performatives Sprachlehren und -lernen sich *implizit* auf Mehrsprachigkeit – im Sinne individueller körpersprachlicher Ausdrucksressourcen – bezieht.

auf individuelle körpersprachliche Ausdrucksfähigkeiten der Schüler:innen für die nachgewiesenen Effekte der Teilstichprobe von Schüler:innen mit nicht-deutscher Familiensprache ausschlaggebend sind. Die Frage, welche dieser Faktoren und welche Kombination(en) die positiven Effekte auf das Zweitsprachenlernen verursachen, bleibt ungeklärt und müsste in weiterführenden Studien noch untersucht werden (Dorner-Pau, 2020, S. 42-46).

Die im Kontext der explorativen Fokusgruppenuntersuchung nach t-Test zuvor angeführten Limitationsaspekte gelten unmittelbar auch für die Ergebnisse der Gruppenvergleiche mittels *mixed design ANOVA*. Dabei zeigt sich, dass insbesondere die Teilnehmer:innen der Experimentalgruppe in Bezug auf das Attribuieren von Objekten durch das performativ ausgerichtete Setting signifikant profitieren. Im Gegensatz dazu profitiert die Vergleichsgruppe, die das schriftliche Beschreiben über das mündliche Beschreiben in einem didaktisch möglichst realitätsnahen Kontext lernt, besonders beim Verorten von Objekten. Neben den bisher erwähnten Einflussfaktoren, die sich auf methodische Vorgehen beziehen oder auf die Multifaktorialität pädagogischen Handelns ganz allgemein und des performativ bzw. theater-orientierten Handelns im Besonderen, sollten noch weitere Aspekte für die Betrachtung der untersuchten Effekte Erwähnung finden. So ist die unterschiedliche Ausrichtung beider Settings zu beachten: Beim Darstellen von Gegenständen und Personen (wie bei den Arbeitstechniken der Pantonmime und des Standbildes) liegt zunächst der Schwerpunkt auf der Frage, wie der darzustellende Gegenstand beschaffen ist, wie er sich verhält (Dorner-Pau, 2020, S. 45). Möchte man diesen Gegenstand im Rahmen eines Standbildes in weiterer Folge verorten, so treffen verschiedene „räumliche Referenzrahmen" (Thiering, 2018) aufeinander, also die Sichtweisen der Darsteller:innen und die des Publikums bzw. die der Regisseur:innen. Darüber hinaus muss im Setting der Experimentalgruppe ein zweidimensionales Bild in ein dreidimensionales Standbild umgesetzt werden, was eine äußerst komplexe kognitive Herausforderung darstellt. Im Vergleich dazu verläuft das Verorten von Objekten im Setting der Vergleichsgruppe anders. Hier gibt es einen gemeinsamen räumlichen Referenzrahmen; ein zweidimensionales Bild wird in ein ebensolches durch ein Tafelbild umgesetzt, was das Verorten mitunter intuitiver und nachvollziehbarer macht. Interessant sind in diesem Kontext Beobachtungen bei der Durchführung der Studie, dass die Schüler:innen dem Attribuieren von Objekten im Setting der Vergleichsgruppe geringere Priorität zukommen ließen. Dies zeigten in besonderer Weise die Diskussionen und Reflexionsgespräche nach dem mündlichen Beschreibungsprozess, bei dem die teilnehmenden Schüler:innen der Vergleichsgruppe primär auf das Verorten von Gegenständen fokussierten (Dorner-Pau, 2020, S. 43-46).

5 Ausblick

Die hier vorgestellte Studie aus der didaktisch-empirischen Schreibforschung untersucht im Rahmen einer Interventionsstudie zwei Ansätze zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in medialer Schriftlichkeit, die beide auf Empfehlungen etablierter Fachliteratur basieren. Im Zentrum der Untersuchung steht der Einsatz performativer Techniken, die auf körpersprachliche Ressourcen der Schüler:innen zurückgreifen und die rein visuelle Wahrnehmung beim Beschreiben eines Bildes erweitern und intensivieren. Die Ergebnisse zeigen im Gruppenvergleich, dass jedes untersuchte Setting mit spezifischen Effekten verbunden ist: Das performative Vorgehen zeigt Effekte beim Attribuieren von Objekten, während das deskriptiv-kommunikative Vorgehen der Vergleichsgruppe zu Veränderungen beim Verorten von Objekten führt. Diese spezifischen Effekte gilt es in einer Verbindung beider Vorgehen zu bündeln. So schließt ein dramapädagogisch geführter Unterricht ein Beschreibungsspiel, wie es im Setting der Vergleichsgruppe beschrieben wird, in keiner Weise aus. Im Gegenteil, es kann sogar zu einem integrativen Bestandteil des performativen Settings werden und die hier untersuchten Techniken *Pantomime*, *Theaterbrille* und *Standbild* adäquat ergänzen (Dorner-Pau, 2020, S. 274-276) .

Weiters stellt die vorliegende Untersuchung ein schreibdidaktisches Setting vor, bei dem sprachliche Lerninhalte (deskriptives Sprachhandeln in medialer Schriftlichkeit) mit fachlichen (geografische und historische Daten zu Sehenswürdigkeiten) bewusst verbunden werden, um bildungssprachlich relevante Kompetenzen in einem fachlichen Kontext gezielt aufzubauen. Dabei können performative Verfahren zur Intensivierung nicht nur sprachlicher, sonder auch fachlicher Inhalte in besonderer Weise dienlich sein und ein sprachbewusster Sachunterricht durch performative Zugänge sprachlich und fachlich profitieren (Dorner-Pau, 2021).

Es sei zudem darauf hingewiesen, dass die hier untersuchten Vorgehen sich aus schreibdidaktischer Perspektive in keiner Weise als umfassend verstehen. In diesem Kontext soll betont werden, dass nur punktuell Aspekte aus der Fachliteratur aufgegriffen und umgesetzt werden. Bei einer umfassenden Schreibförderung müssten jedenfalls evidenzbasierte Maßnahmen, welche auf die Prozesse des Schreibens und das Schreibprodukt selbst fokussieren wie auch auf „Textprozeduren“ als dritte Größe zwischen Schreibprozess und Schreibprodukt (Feilke, 2014, S. 20), das hier vorgestellte Vorgehen entsprechend weiter ausbauen (Dorner-Pau, 2020, S. 47).

Ausblickend soll als Forschungsdesiderat festgehalten werden, dass die empirische Forschung zu performativen Verfahren im Kontext des Sprachenlernens trotz erschwerender Umstände aufgrund der oben skizzierten Multifaktorialität verstärkt forciert werden sollte; die hier präsentierte Forschungsarbeit möchte diesbezüglich einen kleinen Beitrag leisten. Dies nicht

nur, um damit einen evidenzbasierten, körperbetonten Gegenpol zu einer zunehmend digitalisierten Lernumgebung zu positionieren, sondern auch die Möglichkeiten performativen Arbeitens in bestimmten Lehr- und Lernkontexten auf empirischer Ebene zu ergründen. Dies mit dem Ziel, mögliche Vorbehalte gegenüber dieser Arbeitsmethode im Unterricht forschungsbasiert zu reduzieren und eine sachliche Auseinandersetzung mit dem Einsatz performativer Verfahren in sprachlichen Lehr- und Lernprozessen insbesondere in mehrsprachigen Klassen zu befördern (Dorner-Pau, 2020, S. 46-48).

Bibliografie

Becker-Mrotzek, M. & Böttcher, I. (2015). *Schreibkompetenz entwickeln und beurteilen.* Cornelsen. https://doi.org/10.2307/j.ctvddzg18.5

Begemann, C. (2005). Adalbert Stifter und das Problem der Beschreibung. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen - wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 189-210). Rombach.

BGBl (2012). BGBl. Nr. 134/1963 in der Fassung BGBl. II 303/2012 vom 13. 09.2012. Lehrplan der Volksschule. https://bildung.bmbwf.gv.at/schulen/unterricht/lp/lp_vs_gesamt_14055.pdf?61ec07.

BGBl II (2023). Lehrplan der Volksschule ausgegeben am 2. Jänner 2023 https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0001_CE7F0AA2_A925_4A4D_8C3C_355D12BD22D1.pdfsig

Bortz, J. & Döring, N. (2006). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler.* Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-540-33306-7

Bryant, D. & Zepter, A. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch.* Narr.

Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. L. Erlbaum Associates.

Dorner, M. & Schmölzer-Eibinger, S. (2012). Bilder beschreiben. Ein Beitrag zur Förderung literaler Handlungskompetenz. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht,* 1182, 48-53.

Dorner-Pau, M. (2020). Beschreiben lernen über den Körper im Kontext von Mehrsprachigkeit. In K. Boeckmann B. & Schrammel-Leber (Hrsg.), *Sprachliche Bildung in der Migrationsgesellschaft* (S. 33-50). Leykam.

Dorner-Pau, M. (2021). *Spielend (be)schreiben. Performative Verfahren zur Förderung deskriptiver Kompetenzen in sprachlich heterogenen Grundschulklassen*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110710830

Even, S (2003). *Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache.* Iudicium.

Feilke, H. (2003). Beschreiben und Beschreibung. *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht*,182, 6-14.

Feilke, H. (2005). Beschreiben, erklären, argumentieren - Überlegungen zu einem pragmatischen Kontinuum. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen - wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 45-60). Rombach.

Feilke, H. (2014). Argumente für eine Didaktik der Textprozeduren. In T. Bachmann & F. Helmuth (Hrsg.), *Werkzeuge des Schreibens. Beiträge zu einer Didaktik der Textprozeduren* (S. 11–34). Klett.

Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830970989

Hackl, W. (2005). Erfahrung aus der Feldarbeit: Methodisches Wissen abseits des Lehrbuchs. In H. Stigler & H. Reicher (Hrsg.), *Praxisbuch empirische Sozialforschung* (S.167-175). Studienverlag.

Heinemann, W. (2000). Vertextungsmuster Deskription. In K. Brinker, G. Antos, W. Heinemann & S. Sager (Hrsg.), *Text- und Gesprächs-linguistik. Ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung* (S. 356-369). De Gruyter.

Klotz, P. (2005). Die Wahrnehmung, die Sinne und das Beschreiben. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen - wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S.45-60). Rombach.

Klotz, P. (2013). *Beschreiben. Grundzüge einer Deskriptologie*. Erich Schmidt.

Köller, W. (2005). Perspektivität und Beschreibung. In P. Klotz & C. Lubkoll (Hrsg.), *Beschreibend wahrnehmen - wahrnehmend beschreiben. Sprachliche und ästhetische Aspekte kognitiver Prozesse* (S. 25-44). Rombach.

Müller, T. (2008). *Dramapädagogik und Deutsch als Fremdsprache. Eine Bestandsaufnahme*. VDM.

Ossner, J. (2016). Schriftliches Beschreiben. In: H. Feilke & T. Pohl (Hrsg.), *Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Schriftlicher Sprachgebrauch - Texte verfassen* (S.252-269). Schneider.

Sambanis, M. (2013). *Fremdsprachenunterricht und Neurowissenschaften*. Narr.

Sambanis, M. & Walter, M. (2020). *In Motion. Theaterimpulse zum Sprachenlernen. Von neuesten Befunden der Neurowissenschaft zu konkreten Unterrichtsimpulsen*. Cornelsen.

Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis.* Universitätsverlag.

von Stutterheim C. & Kohlmann, U. (2001). Beschreiben im Gespräch. In A. Brukhardt, H. Steger, H. Ernst Wiegand (Hrsg.), *Handbuch der Sprach- und Kommunikationswissenschaft* (S. 1279-1292). De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110169188.2.18.1279

Thiering, M. (2018). *Kognitive Semantik und kognitive Anthropologie. Eine Einführung*. De Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110445169

Thürmann, E. (2012). *Lernen durch Schreiben? Thesen zur Unterstützung sprachlicher Risikogruppen im Sachfachunterricht.* https://web0.fhnw.ch/plattformen/zl/wp-content/uploads/2007/01/dieS-online-Nr.-1-2012.pdf

Tselikas, E. (1999). *Dramapädagogik im Sprachunterricht*. Orell Füssli.