CORA Cork Open Research Archive
Cartlann Taighde Oscailte Chorcaí

Title	Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach;Theatre techniques as a medium for focusing on form in language didactics in the context of German as a second language and teaching of language in different subjects
Authors	Bryant, Doreen
Publication date	31/12/2023
Original Citation	Bryant, D. (2023) 'Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach', Scenario: A Journal for Performative Teaching, Learning, Research, 17(2), pp. 17-43. doi: https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	10.33178/scenario.17.2.2
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	2026-10-28 04:40:50
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/15460

UCC
University College Cork, Ireland
Coláiste na hOllscoile Corcaigh

Scenario
Volume/Jahrgang 17, Issue/Ausgabe 2 (2023)
https://doi.org/10.33178/scenario.17.2.2

Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung im Kontext von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und Sprachbildung im Fach

Doreen Bryant

Die fächerübergreifend zum Einsatz kommende Dramapädagogik bedient sich verschiedener Mittel des Theaters, um handlungsbezogen ein ganzheitliches Lernen herbeizuführen (u.a. Tselikas, 1999). Hierzu gehören auch bestimmte Techniken (z.B. Heißer Stuhl, Standbild, Statue, Spalier, Doppeln), die in der Welt des Theaters dem Erarbeitungsprozess eines Stückes dienen und zuweilen auch in der finalen Inszenierung zu erleben sind. Sie lassen sich aber auch in einem inhaltsorientierten Unterricht zur Unterstützung der Lernprozesse nutzen. Im Fachunterricht steht dabei üblicherweise die dramapädagogische Auseinandersetzung mit Fachinhalten und im Fremdsprachenunterricht die mündliche Interaktion und die Förderung sprachlicher Improvisationsfähigkeit im Fokus. In diesem Beitrag soll ein formfokussierender Einsatz der Inszenierungstechniken dargestellt werden: Eingebunden in bedeutungsvolle, kommunikative Kontexte, die sprachliche Form-Funktionszusammenhänge erfahrbar machen, lassen sich Inszenierungstechniken gezielt nutzen, um grammatische Strukturen, Wortschatz und bildungssprachliche Konstruktionen zu verinnerlichen. Der Einsatz als kreative Ausdrucksform, die erarbeitet, geübt und im geschützten Raum der Seminargruppe aufgeführt wird, schafft einen authentischen Kontext für vielfache, an körperliche und ästhetische Erfahrungen gebundene Wiederholungen der Zielstrukturen, was zu einer tieferen Verankerung führt und ein nachhaltiges Einprägen begünstigt. Aus sprachdidaktischer Perspektive können, wie in diesem Beitrag gezeigt werden soll, die einzelnen Inszenierungstechniken in Abhängigkeit ihrer Ausgestaltung ganz unterschiedliche Potenziale entfalten und für verschiedene Sprachniveaustufen und Sprachlernkontexte eingesetzt werden.

1 Einleitung

Mit dem Einsatz von Inszenierungstechniken können im Unterricht ohne viel Aufwand kleine theatrale Kreationen entstehen. Es kommen dabei alle vier (zur Performativität gehörenden) Aspekte (Inszenierung, Korporalität, Wahrnehmung und Aufführung/Performance), die nach Fischer-Lichte (2002) Theatralität ausmachen, zusammen: Es wird etwas inszeniert, es gibt eine Aufführung (wenn auch nur im geschützten Raum der Gruppe), handelnde Körper sind ganzheitlich einbezogen und Wahrnehmung (von Zuschauenden/Zuhörenden) spielt eine zentrale Rolle (Bryant & Zepter, 2022, S. 36-37). In diesem performativen Kontext *par*

CC BY NC

excellence bieten sich den Lernenden vielfältige Gelegenheiten, „sowohl rezeptiv als auch produktiv an sprachlichen, körper(sprach)lichen und ästhetischen Unterrichtssituationen teilzunehmen und darin zu handeln“ (Miladinović, 2019, S. 19). Anknüpfend an kognitionstheoretische Erkenntnisse der Embodiment-Forschung wird der Körper einschließlich seiner Sinneswahrnehmungs-, Gefühls- und Bewegungsmöglichkeiten als Ressource für Sprachverarbeitungsprozesse und sprachliches Lernen angesehen (Bryant & Zepter, 2022, S. 47-78). Weitere Impulse für die im Rahmen dieses Beitrages unterbreiteten Vorschläge kommen aus der Erwerbsforschung und der Fremdsprachendidaktik: Im Einklang mit einer gebrauchsgestützten (*usage-based*) Spracherwerbskonzeption (u.a. Tomasello, 2003), die die Relevanz des Inputs in konkreten sinnstiftenden Situationen und die Wichtigkeit von sich wiederholenden (leicht modifizierten) Strukturen für die Mustererkennung herausstellt, und im Einklang mit einer formfokussierenden, bedeutungsorientierten Fremdsprachendidaktik (u.a. Ellis, 2016) werden für sechs Inszenierungstechniken stark gelenkte, sprachbildende Einsatzszenarien skizziert, die einen korrekten sprachlichen Output anstreben, der dann wiederum den Rezipierenden der Lernendengruppe als zielsprachlicher Input dienen kann. Bevor aber in Kapitel 4 und 5 die sprachbildenden Potenziale der einzelnen Inszenierungstechniken ausgelotet werden, sollen zunächst in Kapitel 2 die Zielgruppen mit ihren spezifischen Bedarfen vorgestellt werden, um im Anschluss daran in Kapitel 3 bedarfsorientiert den theoretischen Rahmen der dramapädagogischen Konzeption abzustecken.

2 Zielgruppen, Bedarfe und Implikationen für die dramapädagogische Konzeption

Bevor die Zielgruppen (Kinder und Jugendliche, die Deutsch als Zweitsprache erwerben) und ihre typischen Sprachlernkontexte näher beschrieben werden, vorab zunächst eine Begriffsklärung: Der Begriff *Zweitsprach(en)erwerb* dient einerseits als Oberbegriff für Zweitsprachenerwerbskontexte (in Abgrenzung zum Erstsprach(en)erwerb), andererseits als Kontrastpartner zu *Fremdsprach(en)erwerb*. Wird die Zielsprache in einem Land bzw. in einer Sprachgemeinschaft, wo sie nicht als Mittel zur alltäglichen Kommunikation dient, gesteuert erworben, spricht man von *Fremdsprachenerwerb*. Lebt man hingegen im Zielsprachenland, verläuft die Sprachaneignung (im Kontrast zum gesteuerten Fremdsprachenerwerb) ungesteuert und unterliegt natürlichen Erwerbsprozessen. In diesem Fall spricht man von *Zweitsprachenerwerb.* Der im Sprachbad – d.h. eingetaucht in die Umgebungssprache – verlaufende Erwerb kann zusätzlich durch didaktische Angebote unterstützt werden. Deren Einfluss auf die Sprachentwicklung hängt von zahlreichen Faktoren ab, u.a. vom Beginn (bezugnehmend auf das Erwerbsalter und den ersten Sprachkontakt mit der Zweitsprache) sowie von der Art, Dauer und Intensität der Intervention. Die sprachdidaktischen Anregungen dieses Beitrages richten sich insbesondere an Kinder und Jugendliche mit Deutsch als Zweitsprache (DaZ)[1] – also an Deutschlernende, die in einem deutschsprachigen Land leben

[1] Der Begriff *Deutsch als Zweitsprache (DaZ)* wurde gewählt, um (kontrastierend zum typischen Fremdsprachenunterricht) auf die besonderen Erwerbssituationen und Sprachbildungsbedarfe aufmerksam zu machen. Es bedarf jedoch eines sensiblen und reflektierten Umgangs mit diesem Begriff (u. a. Miladinović 2016), um den in deutschsprachigen Gesellschaften lebenden Menschen, die Deutsch im Kontext von Mehrsprachigkeit erworben

und die in Bezug auf die Entwicklung der Zielsprache Deutsch spezifische Unterstützungsbedarfe haben. Unter ihnen sind:

(i) Deutschlernende, die in einem deutschsprachigen Land geboren sind und/oder die bereits in früher Kindheit mit Deutsch in Kontakt kamen (z.B. in einer Kindertageseinrichtung); deren Deutscherwerb nahezu ohne Steuerung verlief und die zur Korrektur verfestigter nichtzielsprachlicher Konstruktionen und/oder zum Ausbau des bildungssprachlichen Registers Unterstützung benötigen.

(ii) Deutschlernende, die erst im (fortgeschrittenen) Schulalter mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen sind und die innerhalb sehr kurzer Zeit (z.B. im Rahmen einer sog. Vorbereitungsklasse) auf die sprachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorbereitet werden müssen; deren Deutscherwerb im ersten Jahr des Sprachkontakts daher primär gesteuert verläuft – flankiert von Gelegenheiten des natürlichen Sprachkontakts mit Sprecher:innen der Zielsprache (Bryant & Zepter, 2022, S. 83).

Auf die Deutschlernenden beider Gruppen trifft zu, dass sie sich täglich mit den ihnen jeweils zur Verfügung stehenden sprachlichen Mitteln in der deutschsprachigen Umgebung verständigen. Im Rahmen sprachdidaktischer Angebote muss daher die sprachliche Improvisationsfähigkeit nicht notwendigerweise im Vordergrund stehen, denn das Interagieren und Improvisieren, das Aushandeln von Bedeutungsinhalten in kommunikativen Situationen gehören zum Lebensalltag der DaZ-Schüler:innen. Diesbezüglich besteht ein für die sprachdidaktische Konzeption bedeutsamer Unterschied zur DaF-Schüler:innenschaft und deren meist lehrwerksorientiertem Sprachlernen. DaF-Lernende (z.B. an einem Goethe-Institut oder an einer Universität in einem nicht deutschsprachigen Land) brauchen ergänzend zu den Lehrwerken und der (medial wie konzeptionell) dominierenden Schriftlichkeit Kontexte, die zu sprachlicher Improvisation einladen; die es ermöglichen, mit den Registern der gesprochenen Sprache vertraut zu werden und durch ein wiederholtes Simulieren lebensnaher Kontexte zu (umgangs-)sprachlichen Routinen zu gelangen.

DaZ-Lernende hingegen müssen an komplexe sprachliche Strukturen herangeführt werden, die im Alltagsgebrauch nicht benötigt oder problemlos vermieden werden können, die aber zum bildungssprachlichen Ausdrucksrepertoire gehören.

Ein weiterer, die didaktischen Planungen beeinflussender Aspekt (und Unterschied zu typischen DaF-Lernkontexten) ist die sprachliche Heterogenität innerhalb von DaZ-Lerngruppen, die eine entsprechende Binnendifferenzierung verlangt. So ist es beispielsweise keine Seltenheit, dass in Vorbereitungsklassen Schüler:innen ohne Deutschkenntnisse und Schüler:innen mit geringen und mit mittleren Deutschkenntnissen zusammen beschult

---

haben bzw. erwerben, nicht das Gefühl zu geben, sie würden (aufgrund einer anderen Erstsprache) anders/fremd sein und nicht dazugehören, obgleich sie sich möglicherweise selbst in der Gesellschaft zuhause oder längst angekommen fühlen. Auch suggeriert der Begriff eine Homogenität, die das Erkennen individueller Erwerbsprofile und mehrsprachiger Potenziale erschwert. Zudem birgt der Begriff die Gefahr defizitärer Zuschreibungen und damit einhergehend gesellschaftlicher Benachteiligung (Miladinović, 2016, S. 313). Anliegen dieses Beitrages ist es, durch sprachdidaktische Angebote eine Verbesserung der schulsprachlichen Fähigkeiten zu erreichen und so zu mehr Bildungsteilhabe zu verhelfen. Hierfür ist es hilfreich, auch die spezifischen Erwerbssituationen, Bedarfe und Sprachvermittlungskontexte zu benennen und einzubeziehen.

werden. Soll eine gemeinsame Aktivität stattfinden, muss diese so vorbereitet werden, dass Lernende unterschiedlicher Sprachniveaus teilhaben und in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert werden können.

Aber auch im Regelunterricht vieler Schulklassen herrscht ein hohes Maß an sprachlicher Heterogenität und Lehrkräfte sind daher angehalten, ihren Fachunterricht sprachsensibel zu gestalten. Es wird von den Schulen erwartet, den Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen als durchgängige Aufgabe aller Schulstufen und Fächer zu organisieren (KMK, 2013, S. 5). Von einer sprachbildenden Unterrichtsgestaltung profitieren auch Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache, die beim Ausbau ihres bildungssprachlichen Repertoires Unterstützung benötigen. Sicher ist es noch ein weiter Weg, dem hohen Anspruch einer durchgängigen Sprachbildung[2] vollumfänglich gerecht zu werden, aber die Einsicht in die Notwendigkeit ist da und die Nachfrage an Fortbildungen im Bereich des sprachsensiblen bzw. sprachbildenden Fachunterrichts ist groß. Auch dieser Beitrag enthält methodische Anregungen, wie sich sprachbildende Komponenten in den Fachunterricht einbinden ließen, und zwar mit Hilfe von Inszenierungstechniken.

Um den spezifischen Bedarfen der Schüler:innen mit DaZ und/oder Sprachförderbedarf zu entsprechen, sollten mindestens die folgenden Kriterien im Rahmen sprachdidaktischer Angebote Berücksichtigung finden: Für eine Teilhabe am Schulunterricht muss das bildungssprachliche Register systematisch auf- und ausgebaut werden. Dabei ist zum einen das hohe Maß an sprachlicher Heterogenität in den Lerngruppen zu berücksichtigen. Zum anderen sind zur Erweiterung des sprachlichen Repertoires um komplexere Strukturen stark gelenkte Vermittlungsformen mit klaren Vorgaben gegenüber eher ungelenkten Formen, die zur Improvisation im Rahmen der sprachlichen Möglichkeiten einladen, zu bevorzugen. Für eine optimierte Verinnerlichung der Zielstrukturen sollten diese nicht nur reichhaltig im Input enthalten sein, sondern in sprachmotivierenden Kontexten in möglichst hoher Frequenz Anwendung finden.

3 Theoretischer Rahmen der dramapädagogischen Konzeption

Das übergeordnete Ziel, die Heranführung an bildungssprachliche Ausdrucksweisen, lässt sich mit dem ‚Nähe-Distanz'-Kommunikationsmodell von Koch und Oesterreicher (1985, 1994, 2007) anschaulich illustrieren (Abb. 1). Im Zentrum des Modells steht das Begriffspaar mündlich/schriftlich, das die Autoren in doppeltem Sinne verwenden: in Bezug auf das Medium (Lautsprache vs. Schriftsprache) und in Bezug auf Versprachlichungsstrategien, die unter bestimmten Kommunikationsbedingungen der Nähe und Distanz Anwendung finden. Während das mediale Kontrastpaar auf eine Dichotomie referiert – d.h. ein sprachliches Produkt ist entweder lautsprachlich oder schriftsprachlich –, bezieht sich das konzeptionelle

[2] Mit durchgängiger Sprachbildung ist das kontinuierliche Bemühen, um den Auf- und Ausbau des bildungssprachlichen Registers gemeint, und zwar über den Verlauf der gesamten Bildungsbiografie vom Elementar- zum Primarbereich, vom Primar- zum Sekundarbereich und darüber hinaus (= vertikale Dimension) unter Einbeziehung aller Fächer, aller sprachlichen Ressourcen, aller schulischen und außerschulischen Lehr- und Lerngelegenheiten (= horizontale Dimension) (Gogolin & Lange, 2011, S. 118-119).

Begriffspaar auf ein Kontinuum. Eine lautliche Äußerung oder ein geschriebener Text lassen sich mehr oder weniger dem Nähe- bzw. Distanzpol zuordnen (Abb. 1).

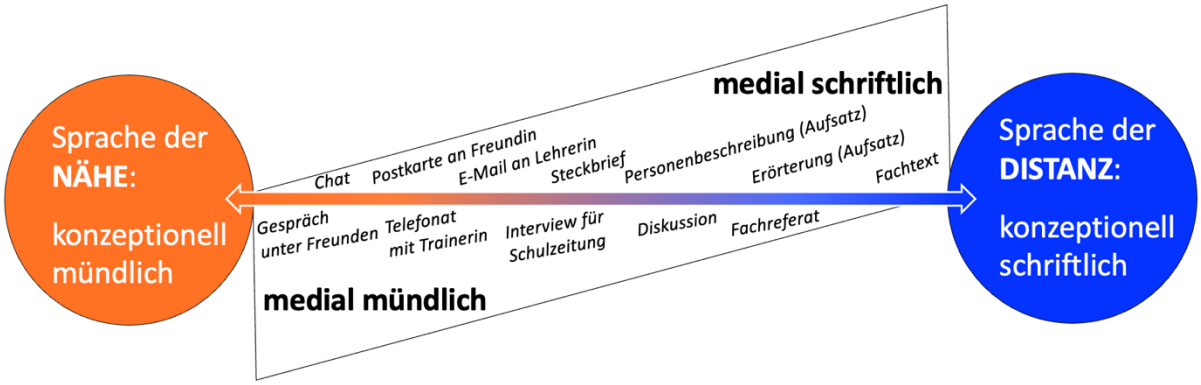


Abbildung 1: Mündlichkeit und Schriftlichkeit: konzeptionelles Kontinuum und mediale Dichotomie (nach Koch & Oesterreicher, 2007, S. 350)

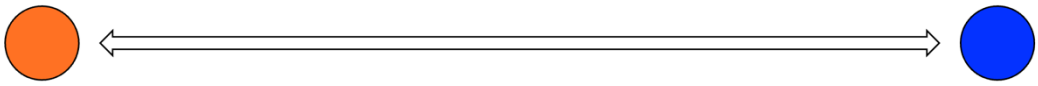
Kommunizieren wir unter Bedingungen der Nähe, dann tun wir dies konzeptionell mündlich – auch wenn wir uns der medialen Schriftlichkeit bedienen. Kommunizieren wir unter Bedingungen der Distanz, dann tun wir dies konzeptionell schriftlich – auch dann, wenn wir die mediale Mündlichkeit nutzen. Bildungssprache zeichnet sich durch konzeptionelle Schriftlichkeit aus. Beispielsweise findet eine sachkundige Diskussion im Fachunterricht in medialer Mündlichkeit statt, bedarf aber sprachlicher Mittel konzeptioneller Schriftlichkeit.

Wie durch die proportionalen Verhältnisse ober- und unterhalb des Pfeils in Abb. 1 zum Ausdruck gebracht werden soll, besteht ein Zusammenhang zwischen medialer Schriftlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit auf der einen Seite und medialer Mündlichkeit und konzeptioneller Mündlichkeit auf der anderen Seite. Daher ist es sinnvoll, beim Ausbau konzeptionell schriftlicher Register immer auch die mediale Schriftlichkeit miteinzubeziehen. Zu den typischen Kommunikationsbedingungen, die distanzsprachliche Register konzeptioneller Schriftlichkeit evozieren, gehören u.a. Öffentlichkeit, Fremdheit der Kommunikationspartner:innen, Situations- und HandlungsENTbindung, Monologizität, Reflektiertheit, Themenfixierung (Koch & Oesterreicher, 2007, S. 351). Im Kontrast zu nähesprachlichen Registern ist die Sprache komplexer, differenzierter, präziser und (weil mehr Informationen integriert werden) komprimierter (Koch & Oesterreicher, 2007, S. 351).

Die dramapädagogischen Aktivitäten sind (sobald es das Sprachniveau zulässt) darauf ausgerichtet, das sprachliche Repertoire in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit zu erweitern. Dabei wird mit dem Einsatz von Inszenierungstechniken überwiegend im Bereich der medialen Mündlichkeit agiert, der dramapädagogische Prozess wird aber durch mediale Schriftlichkeit begleitet. So liegen die Zielstrukturen immer auch verschriftlicht vor (z.B. auf Rollenkarten).

Die Heterogenität der Gruppen macht es erforderlich, mehrere Ausdrucksalternativen anzubieten. Die Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen lernen so eine einfache alltagssprachliche Ausdrucksweise kennen und die (etwas) fortgeschrittenen Lernenden erfahren, dass es neben der ihnen bereits vertrauten Ausdrucksweise (mindestens) noch eine

gehobenere, in bestimmten Situationen eventuell angemessenere Ausdrucksalternative gibt. Bei der Vorbereitung der Stunde gilt es also genau zu überlegen, welche Ausdrucksalternativen es für einen bestimmten eng abzusteckenden semantischen oder funktionalen Bereich gibt und wie sich diese Ausdrucksweisen in Bezug auf das konzeptionelle Kontinuum zueinander verhalten: Welche Ausdrucksweise ist eher umgangssprachlich und am Nähepol zu verorten, welche wäre am weitesten rechts, dicht am Distanzpol zu lokalisieren und welche Formulierung(en) liegt/liegen dazwischen? Tabelle 1 gibt für fünf ausgewählte Bereiche eine ungefähre Vorstellung davon, wie man sich bezugnehmend auf die gleiche Sache mehr oder weniger gehoben ausdrücken kann. Dabei ist jede Zeile für sich zu betrachten und die Anordnung der darin enthaltenen drei Beispiele zueinander; es gibt keine intendierten zeilenübergreifenden Zusammenhänge. Auch kann aus der tabellarischen Darstellung nicht entnommen werden, wo auf dem Gesamtkontinuum die einzelnen Beispiele zu verorten wären.



Redewiedergabe	*Der Hund sagte: „Ich bin vor meinem Herren weggelaufen."*	*Der Hund erzählte, dass er vor seinem Herren weggelaufen ist.*	*Der Hund erzählte, dass er vor seinem Herren weggelaufen sei.*
Deagentivierung	*Die Sache kann man vergleichen mit ...*	*Die Sache ist zu vergleichen mit ...*	*Die Sache ist vergleichbar mit ...*
Kausalität	*Das Wetter ist zu schlecht. Darum ... .*	*Weil das Wetter zu schlecht ist, ...*	*Aufgrund / Wegen des schlechten Wetters ... .*
Konditionalität	*Wenn sich die Luft wieder abkühlt, dann kondensiert das Wasser.*	*Kühlt sich die Luft wieder ab, dann kondensiert das Wasser.*	*Kühlt sich die Luft wieder ab, kondensiert das Wasser.*
Konzessivität	*Er hat große Höhenangst. Trotzdem klettert er auf den Baum.*	*Obwohl er große Höhenangst hat, klettert er auf den Baum.*	*Trotz seiner großen Höhenangst klettert er auf den Baum.*

Tabelle 1: Anordnung von Ausdrucksalternativen auf dem konzeptionellen Kontinuum

Im dramapädagogischen Sprachunterricht können verschiedene Inszenierungsformen zum Einsatz kommen, die sich in Bezug auf den Grad der Steuerung auf einem Kontinuum von stark gelenkt (z.B. Sprachspiele und Rollenspiele mit vorgegebenen Sprachmustern) über anteilig gelenkt (z.B. improvisierte Rollenspiele mit Zielvorgaben) bis weitgehend ungelenkt (z.B. szenische Improvisationen) anordnen lassen (Even, 2003, S. 156-160; Bryant, 2022, S. 363-366). Nur stark gelenkte Formen (z.B. Sprachlernspiele und Rollenspiele mit vorgegebenen Sprachmustern) eignen sich, um sprachliche Strukturen gezielt anzubahnen, zu üben und zu festigen. Aus den in Kapitel 2 genannten Gründen konzentrieren wir uns in diesem Beitrag ausschließlich auf gelenkte dramapädagogische Aktivitäten – konkret auf die Arbeit mit Inszenierungstechniken. Diese eignen sich in einem bedeutungsorientierten Unterricht hervorragend als Medium für eine didaktische Formfokussierung (in der englischsprachigen Literatur *Focus on Form/FoF*; u.a. Ellis 2016). Eine Formfokussierung ist gegenüber einem ausschließlich auf Inhalte ausgerichteten Unterricht (*Focus on Meaning*/*FoM*) zu bevorzugen, weil sie eine Verbesserung der Inputverarbeitung bewirken kann und sich damit die Wahrscheinlichkeit erhöht, dass die Lernenden die sprachlichen Strukturen auch tatsächlich aufnehmen. Madlener-Charpentier und Behrens (2022, S. 58) stellen das Spektrum

formfokussierender Techniken auf einem Kontinuum zwischen Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung von „implizit-minimalinvasiv“ (z. B. durch die Anreicherung des Inputs mit den Zielstrukturen = Inputflut) über Techniken der Hervorhebung der zielsprachlichen Strukturen (= Input Enhancement) bis hin zur expliziten Strukturvermittlung dar (s. den hieran angelehnten unteren Teil der Abb. 2). Im Rahmen der in Kap. 4 vorzustellenden drama-pädagogischen Aktivitäten sind folgende formfokussierende Maßnahmen immer involviert: Inputanreicherung mit den Zielstrukturen; Aufgabenkontexte, in denen die Zielstrukturen erforderlich sind, sowie das Einfordern der Anwendung der Zielstrukturen. Weitergehende explizite formfokussierende Maßnahmen der Reflexion, Erklärung und funktionalen Einordnung der Zielstrukturen sind im Sprachunterricht angemessen und auch zu empfehlen, würden aber im Fachunterricht (z.B. im Fach Geschichte) eventuell zu viel Raum beanspruchen. Die Anwendung der Zielstrukturen im Kontext von Fachinhalten ist im sprachbildenden Fachunterricht daher als vollkommen ausreichend anzusehen. Die Anwendung der Zielstrukturen erfolgt – immer eingebunden in die jeweiligen Unterrichts-themen – über verschiedene Inszenierungstechniken, wie das folgende Kapitel 4 exemplarisch aufzeigen soll.

In Abb. 2 sind die zentralen Aspekte dieses Kapitels noch einmal zusammenfassend visualisiert: Mit Hilfe stark gelenkter (sich verschiedener Inszenierungstechniken bedienender) dramapädagogischer Aktivitäten, die als Medium für eine didaktische Formfokussierung fungieren, soll das Ausdrucksrepertoire der Schüler:innen in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit erweitert werden. Wie sich die Anwendung des Nähe-Distanz-Modells mit dem Einsatz von Inszenierungstechniken verbinden lässt, wird in Kap. 5 dargestellt.

Abbildung 2: Theoretischer Rahmen der dramapädagogischen Konzeption

4 Inszenierungstechniken und ihre sprachbildenden Potenziale

Dieses Kapitel gibt Einblicke in das Spektrum sprachförderlicher bzw. sprachbildender Potenziale von Inszenierungstechniken. Für sechs ausgewählte Techniken (Abb. 3) soll exemplarisch aufgezeigt werden, wie sich dramapädagogische Elemente als Medium formfokussierender Spracharbeit in einen bedeutungsorientierten Unterricht integrieren lassen. Ihr Einsatz kann auch ohne Einbettung in ein dramapädagogisches Phasenmodell (u.a. Schewe, 1993; Tselikas, 1999; Even, 2003; Bryant 2022b) erfolgen. Eine wichtige Voraussetzung ist jedoch, dass den Schüler:innen die Unterrichtsinhalte (seien es alltags- und lebensweltbezogene Themen, Geschichten und Märchen, historische Ereignisse und Konflikte oder naturwissenschaftliche Phänomene etc.) hinreichend bekannt sind, um sich inhaltsbezogen der performativen Ausgestaltung geeigneter sprachlicher Strukturen zuwenden zu können.

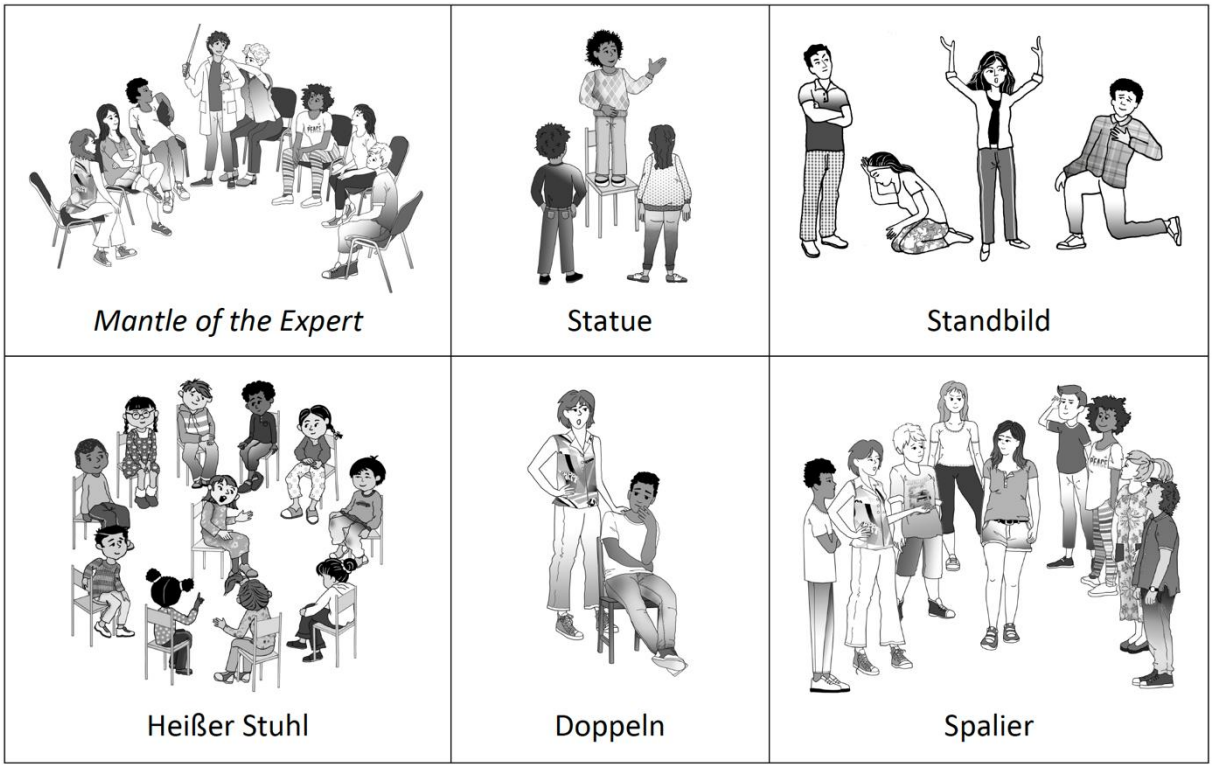


Abbildung 3: Sechs Inszenierungstechniken (© Bryant/Erhard)

Warum sind Inszenierungstechniken besonders gut geeignet für die Sprachförderung/Sprachbildung? Als performative Ausdrucksformen, die das gesamte Spektrum an Ausgestaltungsmöglichkeiten (einschließlich nonverbaler) umfassen, erlauben sie auch Lernenden mit geringen Sprachkenntnissen Partizipation und sind damit grundsätzlich auch für heterogene Lerngruppen geeignet. Durch die charakteristischen Merkmale einer jeden Inszenierungstechnik (die ja z.T. bereits in den Visualisierungen von Abb. 3 erkennbar werden) und die entsprechenden Anweisungen für deren Ausführung wird den Lernenden eine klare performative Struktur vorgegeben. Dadurch sind die Schüler:innen, die mit den Unterrichtsinhalten und den sprachlichen Strukturen kognitiv bereits stark beansprucht sind, in performativer Hinsicht entlastet. Der darstellerische Druck wird (im Kontrast zur freien Improvisation) minimiert, sodass der Fokus auf Form-Bedeutungszusammenhänge nicht nur

gelingt, sondern durch den abgesteckten performativen Rahmen und die wohl überlegten Zielstrukturen sogar optimiert wird. Trotz der Vorgaben lassen die Inszenierungstechniken hinreichend kreativen Ausgestaltungsspielraum für den Einsatz von Stimme, Mimik, Gestik und hinsichtlich der Intensität emotionaler und körperlicher Involviertheit. Im geschützten Raum der Gruppe entstehen so einzigartige Kreativitätsprodukte, deren Entwicklung auf Seiten der Lernenden eine hohe Motivation freisetzt. Die Erarbeitung innerhalb von Kleingruppen mit dem Ziel einer Präsentation vor der Großgruppe schafft einen authentischen Kontext für vielfache, an körperliche und ästhetische Erfahrungen gebundene Wiederholungen der Zielstrukturen, was zu einer tieferen Verankerung führt und ein nachhaltiges Einprägen begünstigt.

Die Erfahrung, den performativen Erwartungen (auch mit geringen Deutschkenntnissen) gerecht werden zu können, und die erlebte Freude an den ästhetisch eindrucksvollen Darstellungsformen wirken sich zudem positiv aus auf das Lernverhalten und die Bereitschaft, sich auch in weiteren ähnlichen Settings einzubringen.

Damit sich die sprachbildenden Potenziale bestmöglich entfalten können, ist es lohnenswert, sich etwas genauer anzuschauen, welche Inszenierungstechnik sich für welche Sprachhandlungen in besonderer Weise eignet. Die folgenden Unterkapitel geben entsprechende Anregungen.

4.1 Mantle of the Expert (*Der „Expertenmantel“*)

Mit der auf Dorothy Heathcote (1926-2011), Pionierin der Dramapädagogik (*Drama in Education*), zurückgehenden Technik *Mantle of the Expert* inszenieren sich die Lernenden als Expert:innen auf einem bestimmten Fachgebiet. Dieser Statuswechsel verlangt auch einen Wechsel im Sprachduktus. Daher ist die Technik besonders geeignet, um für Registerunterschiede zu sensibilisieren und um an bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksweisen heranzuführen (Bryant, 2022, S. 370). Sie wird typischerweise am Ende einer Unterrichtseinheit eingesetzt, nachdem eine intensive Auseinandersetzung mit einem bestimmten Thema stattgefunden hat (u.a. Quehl & Trapp, 2013). Im sprachsensiblen bzw. sprachbildenden Unterricht kommen verschiedene Unterstützungssysteme (*Scaffolding*, u.a. Gibbons, 2002) zum Einsatz, die die Schüler:innen schrittweise an die Bewältigung von Aufgaben heranführen, deren sprachliche und fachliche Anforderungen oberhalb ihres Fähigkeitsniveaus liegen (Kniffka & Roelcke, 2016, S. 114). Man erarbeitet sich über mehrere Stunden ein Thema (z.B. Wasserkreislauf, Quehl & Trapp, 2013) und bringt die Schüler:innen über verschiedene Scaffoldingverfahren vom umgangssprachlichen, situationsverschränkten Austausch hin zu bildungssprachlichen Ausdrucksweisen. Insbesondere bei sprachlich heterogenen Klassen sollte die Themeneinführung immer unter Kommunikationsbedingungen erfolgen, die die Sprache konzeptioneller Mündlichkeit zulassen (z.B. Situations- und Handlungseinbindung, emotionale Beteiligung, Spontanität, Dialogizität – siehe u.a. Koch und Oesterreicher (2007, S. 351)). Beispielsweise lässt man die Schüler:innen im naturwissenschaftlichen Unterricht in kleinen Gruppen einfache Experimente durchführen und sich über die Beobachtungen austauschen. Ebenso gut könnte man aber auch mit einer Karikatur, einer Bildsequenz, einem kurzen Video den Themeneinstieg gestalten. Auf jeden Fall stehen das

inhaltliche Verstehen und der situationsverschränkte Austausch im Vordergrund. Dann sollten die Kommunikationsbedingungen sukzessive so verändert werden, dass sich der sprachliche Input und Output auf dem konzeptionellen Kontinuum (Abb. 2) allmählich nach rechts zum Pol sprachlicher Distanz verlagert (Bryant & Zepter, 2022, S. 129). Mit der Experten:innenrolle und den Erwartungen eines „Fachvortrages“ sind typische Kommunikationsbedingungen konzeptioneller Schriftlichkeit gegeben: u.a. Themenfixierung, Reflektiertheit, Monologizität und SituationsENTbindung, d.h. es wird über Objekte und Prozesse gesprochen, die sich nicht im geteilten Wahrnehmungsraum befinden bzw. vollziehen. Die Sprache muss daher deutlich expliziter sein (Abb. 4).

Abbildung 4: Alltagssprachliche und (im „Expertenmantel“ geäußerte) bildungs-/fachsprachliche Beispiele

Das Hineinfinden in die Expert:innenrolle wird erleichtert durch eine passende Verkleidung oder ein typisches Accessoire. Es muss also keineswegs ein Mantel sein, es können auch andere passende Requisiten zum Einsatz kommen – eine professorale Brille, ein Konferenzausweis oder um noch konkreter zu werden: für die Geologin (im Fach Geographie) z.B. ein Schutzhelm und ein Funkgerät, für den Stadtschreiber (im Fach Geschichte) eine Schreibfeder und eine gebastelte Stadtchronik unterm Arm (Abb. 5). Für die Schüler:innen ist es hochmotivierend, sich am Ende einer Unterrichtseinheit als Experte/als Expertin für ein Teilgebiet präsentieren zu dürfen oder einer Expert:innengruppe anzugehören, die aus einer bestimmten Perspektive auf den behandelten Gegenstand schaut. Die Verkleidung verstärkt die Motivation sowohl auf Seiten der Darstellenden wie auch auf Seiten der Zuschauenden.

Abbildung 5: Inszenierung als Expert:innen (Naturwissenschaftler, Stadtschreiber, Geologin) (© Bryant/Erhard)

Es lassen sich mit der Technik *Mantle of the Expert* Einzel- und Gruppenpräsentationen, Expert:innengespräche (Abb. 6), Fachtagungen, Pressekonferenzen oder auch politische

Debatten inszenieren. So ließe sich also aus der Expert:innenrolle heraus (neben dem im Vordergrund stehenden monologischen Sprechen) auch das Fragen und Antworten sowie das Argumentieren und Diskutieren trainieren. Um entsprechende Inszenierungen (z.B. Pressekonferenz oder politische Debatte) sprachlich vorzubereiten, bieten sich wiederum andere Inszenierungstechniken an, und zwar die Technik *Heißer Stuhl* für Frage-Antwort-Kontexte (siehe Kap. 4.2) und die Techniken *Spalier* und *Doppeln* zum Einüben argumentativer Strukturen (siehe Kap. 4.4).

Abbildung 6: Inszenierung eines Expert:innengesprächs im Fachunterricht (© Bryant/Erhard)

4.2 Heißer Stuhl

Der *Heiße Stuhl* (*Hot Seating*) ist eine Technik, die im Theaterkontext zur Herausarbeitung eines Charakters und dessen Handlungsmotivationen Anwendung findet. Sie lässt sich im Rahmen eines formfokussierenden Unterrichts aber auch für gesteuerte Sprachlernkontexte einsetzen. Sprachfunktional ist die Technik besonders geeignet zum Üben verschiedener Fragestrukturen. Typischerweise sitzt die antwortende Person in der Mitte eines Kreises, umgeben von fragenstellenden Personen. In abgewandelter Form (z.B. für die Inszenierung einer Pressekonferenz) steht bzw. sitzt die auskunftgebende Person vor den Fragenden.

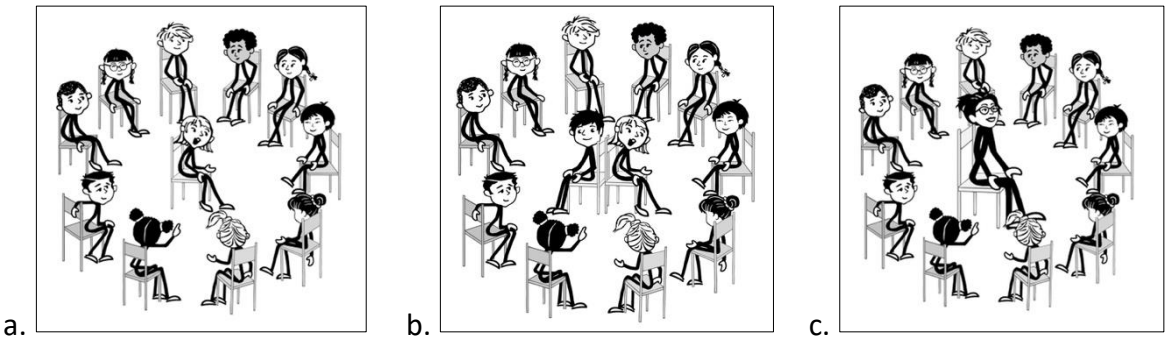


Abbildung 7: Varianten der Technik Heißer Stuhl *(© Bryant/Erhard)*

Begibt sich die Lehrkraft als *Teacher in Role* auf den heißen Stuhl (Abb. 7c), dann kann diese Technik auch schon bei Schüler:innen mit geringen Deutschkenntnissen genutzt werden. Sie

könnten beispielsweise verschiedene Fragetypen (Entscheidungsfragen mit Verberststellung und die ganze Palette von W-Fragen (*Wo-Wann-Was-Wie-Warum* ...) üben. Bevor sich die Lehrkraft in ihrer jeweiligen Rolle auf den heißen Stuhl begibt, muss sie die Fragen mit den Schüler:innen vorbereiten, sodass sichergestellt ist, dass die Fragen von den Lernenden richtig formuliert werden, denn aus ihrer Rolle heraus wird die Lehrkraft kein korrektives Feedback geben können/wollen. Die Aufgabe der Schüler:innen kann dann darin bestehen, durch ihre vorbereiteten, schriftlich vorliegenden (an die Wand projizierten) Fragen, die sie abwechselnd der Person auf dem Stuhl stellen, herauszufinden, um wen es sich bei der Person handelt. Die Lehrkraft kann aber auch eine Figur spielen, die den Schüler:innen aus einem zuvor behandelten Gedicht, aus einer Geschichte, einem Märchen bekannt ist und zu der sie mehr erfahren wollen. Auch hier werden die Fragen gemeinsam vorbereitet (siehe Abb. 8 zur Märchenfigur *Hans im Glück*). Dabei lassen sich verschiedene Sprachniveaus gut einbeziehen. Die Lehrkraft greift die inhaltlichen Vorschläge der Lernenden auf und paraphrasiert bzw. korrigiert diese nach Bedarf. Sie achtet darauf, dass am Ende für alle Sprachniveaus der Lerngruppe angemessene Fragen an der Tafel stehen. Danach wird besprochen, wer welche Frage an Hans richten darf und ggf. die Reihenfolge festgelegt. In einer kurzen Murmelphase darf dann jede/r für sich die zu stellende Frage einüben. Nachdem die Fragen erarbeitet wurden, dürfen sich die Schüler:innen im Sitzkreis formieren und während sie die Augen schließen, begibt sich die Lehrkraft (vielleicht etwas verkleidet) auf den heißen Stuhl. Nach dem Ertönen eines Glöckchens öffnen die Schüler:innen ihre Augen und beginnen damit, den vor ihnen sitzenden „Hans“ zu befragen.

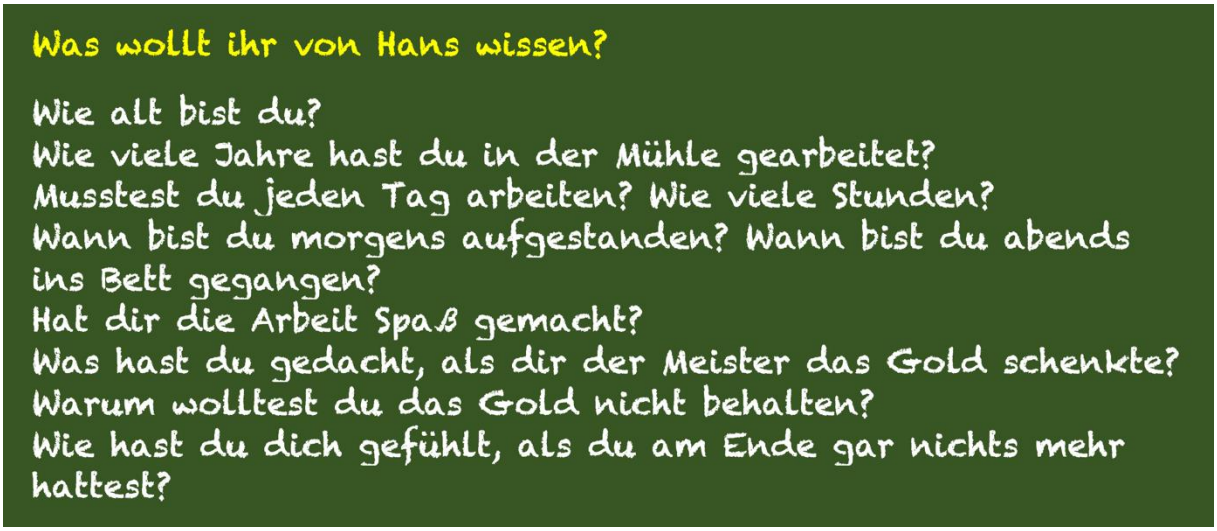


Abbildung 8: Vorbereitete Fragen für die Begegnung mit Hans auf dem Heißen Stuhl

Auch fortgeschrittene Lernende können im Kontext intensiverer Beschäftigung mit literarischen Charakteren mit der Technik *Heißer Stuhl* und strukturell anspruchsvolleren Fragestellungen (*Wann hast du erfahren, dass .../Wie hast du dich gefühlt, als .../Was würdest du tun, wenn ...*) ihre Frage-Kompetenz weiter ausbauen.

Da die Beantwortung der Fragen nicht nur sehr gute Sprachkenntnisse voraussetzt, sondern auch ein hohes Maß an Improvisation verlangt, wird im Rahmen eines formfokussierenden Unterrichts, in dem der korrekte Sprachgebrauch im Fokus steht, eher davon abgeraten, Lernende auf dem heißen Stuhl Platz nehmen zu lassen. Es sei denn, sie hatten ausreichend

Gelegenheit sich auf die Befragung vorzubereiten. Unter dieser Voraussetzung kann die Technik *Heißer Stuhl* auch im sprachbildenden Fachunterricht geschickt eingesetzt werden, um spezifische Fachinhalte zu rekapitulieren bzw. individuell oder in kleinen Gruppen erarbeitete Inhalte einer größeren Gruppe zu präsentieren.

Ein gutes Mittel zur Vorbereitung auf den heißen Stuhl (und zwar sowohl für die Fragenbeantwortenden als auch für die Fragenstellenden) ist der Steckbrief. Beispielsweise können am Ende einer Unterrichtseinheit im Fach Biologie (oder Naturkunde) anhand vorgegebener Fragen Steckbriefe zu verschiedenen Tieren erstellt werden oder im Fach Geschichte zu historischen Persönlichkeiten oder im Fach Deutsch zu Charakteren gelesener Geschichten. Die entsprechenden Arbeitsgruppen entsenden dann eine Vertreterin/einen Vertreter für den heißen Stuhl und die Fragenden versuchen herauszufinden, um welches Tier oder um welche Persönlichkeit es sich handelt.

Sich auf den *Heißen Stuhl* zu begeben und alle Augen auf sich gerichtet zu wissen, verlangt auch trotz guter Vorbereitung einiges an Mut. Schüler:innen sind eher bereit, sich hierauf einzulassen, wenn sie die Verantwortung mit einer zweiten Person teilen können (Abb. 7b). Die Stuhlpartner:innen antworten abwechselnd und können sich ggf. durch leise Vorabsprachen unterstützen (Bryant, 2022a, S. 370).

4.3 Spalier und Doppeln

Die Techniken *Spalier* (Abb. 9) und *Doppeln* (Abb. 10) eignen sich in besonderer Weise zur Darstellung einer Entscheidungsfindung, eines zu lösenden Konflikts, zum Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten.[3] Während beim Spalier die Außenwelt versucht, auf die entscheidungsfindende Person Einfluss zu nehmen, eignet sich das Doppeln zur Darstellung der inneren Zerrissenheit, der sich zu Worte meldenden inneren Stimmen (Bryant, 2022a, S. 367).

Abbildung 9: Spalier (© Bryant/Erhard)

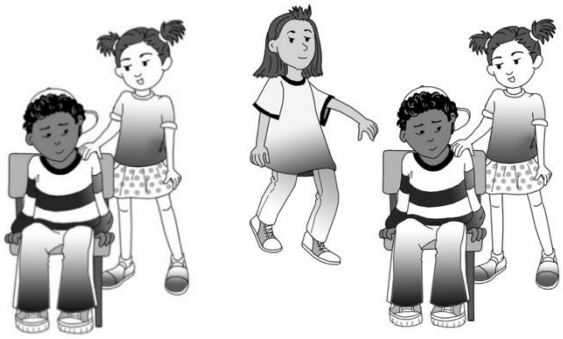


Abbildung 10: Doppeln einfach und erweitert (© Bryant/Erhard)

Sprachfunktional bieten sich beide Techniken an, um meinungsäußernde, begründende, konditionale, abwägende und konzessive Strukturen anzubahnen und zu üben (Bryant, 2022a,

[3] Zum Einsatz der beiden Techniken und modifizierter Formen beim systematischen Auf- und Ausbau von Argumentationskompetenzen siehe Bryant & Zepter, in Vorb.

367). In Tabelle 2 sind für das Basisniveau (A1-A2) und für das Aufbauniveau (ab B1) Kompetenzen mit Sprachbeispielen aufgeführt, die sich gezielt mit den beiden Techniken fördern lassen.

	Kompetenzen	Sprachbeispiele
Basisniveau	Meinung äußern	Komplementsätze mit *dass*: *Ich finde / glaube / meine / denke, dass ... .*
	Meinung begründen	Kausalsätze: *..., weil / denn ... .*
	Bedingung + Konsequenz versprachlichen	Konditionalgefüge (eingeleitet mit *wenn*): *Wenn ... , dann ... .*
	Argumente gewichten	*Besonders wichtig ist ... . / Noch wichtiger ist ... .* *Am wichtigsten ist ... .*
Aufbauniveau	Argumente abwägen und Gegensätze zum Ausdruck bringen	*Einerseits ... / andererseits ... .* *Auf der anderen Seite ... .* *Im Gegensatz / im Kontrast dazu ... .* *dagegen / hingegen*
	Konzessive (einräumende) Ausdrucksformen nutzen	*trotzdem / dennoch* (Adverbien) *obwohl* (Subjunktion); *trotz* (Präposition)
	Potenzialität / Eventualität zum Ausdruck bringen	Konditionalgefüge (eingeleitet / uneingeleitet) mit Konjunktivform *würd-* + Infinitiv : *Wenn du ... würdest, dann ... . / Würdest du ..., dann ... .*

Tabelle 2: Für die Inszenierungstechniken Spalier und Doppeln geeignete Kompetenzen mit Sprachbeispielen (Bryant, 2022a, S. 367)

Die Lehrkraft entscheidet je nach Themenbezug und Sprachentwicklungsstand, welche Zielstrukturen in den Fokus gerückt werden und als sprachliche Bausteine bei der Inszenierung Berücksichtigung finden sollen. Beide Techniken lassen sich bereits ab Klasse 4 einsetzen, die Spaliertechnik sogar schon früher.

4.3.1 Spalier

Mit der Technik *Spalier* wird eine Entscheidungsfindung inszeniert. Die Hauptfigur ist hin- und hergerissen, schwankt zwischen zwei Optionen, für die es in Betracht zu ziehende Argumente gibt. Unter Abwägen von Pro- und Kontra-Argumenten soll eine Entscheidung getroffen werden. Für den Entscheidungsprozess müssen alle Argumente berücksichtigt und abgewogen werden. Hierfür bilden die Gruppenmitglieder ein Spalier. Die eine Seite repräsentiert die Pro-Argumente (z.B. *für* Handys in der Schule, *für* einheitliche Schulkleidung, *für* einen Schulhund, *für* Ganztagsunterricht), die andere Seite die Gegenargumente. Das Spalier wird von der entscheidungssuchenden Person langsam durchschritten. Dabei wendet sie sich abwechselnd der Für- und der Widerseite zu und empfängt von dem jeweils vor ihr stehenden Spalierwärter ein dieser Seite entsprechendes Argument (Bryant, 2022a, S. 368). Die Argumentvortragenden können durchaus auch durch ihre Körperlichkeit (z.B. der Entscheidungssuchenden ein Stück entgegenkommen, sie umarmen oder sich ihr in den Weg stellen), durch den Einsatz von Mimik und Gestik ihre verbale Botschaft unterstützen.

Die Lernenden entwickeln in der Vorbereitungsphase, nachdem zunächst ausgelost wurde, wer die Pro- und wer die Kontra-Seite vertritt, innerhalb der zugehörigen Gruppe ihr jeweiliges Argument sprachlich und darstellerisch. Je nach Bedarf können sie sich hierfür bereitgestellter sprachlicher (und ggf. auch inhaltlicher) Bausteine bedienen.

Darüber hinaus eröffnet die Spalier-Technik der Lehrkraft besondere Möglichkeiten, sich sprachbildend einzubringen, und zwar in der Rolle der spalierdurchschreitenden Person. Nachdem sie sich als *Teacher in Role* alle Argumente angehört hat, sollte sie diese für ihre Entscheidungsfindung noch einmal wiederholen und dabei ggf. eine der konzeptionellen Schriftlichkeit näher stehende Paraphrasierung verwenden. Zusätzlich könnte sie diese Gelegenheit nutzen, um die Argumente zu gewichten und abzuwägen, sodass die Schüler:innen auch die hierfür nötigen sprachlichen Strukturen (Tab. 2) in einem angemessenen Kontext erleben, um zu einem späteren Zeitpunkt daran anknüpfen zu können. Das Spalier kann nach dem modellhaften Epilog der Lehrkraft dann auch von Schüler:innen in entscheidungsverantwortlichen Rollen durchschritten werden.

4.3.2 Doppeln

Bei der Technik *Doppeln* (auch *Hilfs-Ich* genannt, Scheller, 2012, S. 54-55) begibt sich eine zweite Person in die mentale Welt der Hauptfigur und versprachlicht deren Gedanken. Das Doppel- bzw. das Hilfs-Ich kann Gedanken und Gefühle aussprechen, die die Hauptfigur selbst (aus welchen Gründen auch immer) nicht auszusprechen vermag. Das Hilfs-Ich kann dabei helfen, sich bestimmter Gefühle bewusst zu werden und Gedanken zu ordnen bzw. zu gewichten. Das Hilfs-Ich sitzt oder steht hinter der zentralen Figur, die selbst nichts sagt. Durch das Auflegen der Hand auf die Schulter der Hauptfigur signalisiert das Hilfs-Ich seine Sprechabsicht. Spürt das Hilfs-Ich zum Beispiel durch ein zustimmendes Kopfnicken der Hauptfigur deren Bereitschaft, den Gedanken anzunehmen, kann das Hilfs-Ich diesen Gedanken lauter und eindringlicher wiederholen. Spürt das Hilfs-Ich hingegen eine Ablehnung, wird der Gedanke in der Wiederholung leiser und zurückhaltender, bis er schließlich verstummt.

Erweiterungsidee: Warum sollte es nur eine innere Stimme geben? Vorstellbar wären auch mehrere Stimmen, die in Gedanken zu einem sprechen und zu überreden versuchen. Diese Stimmen könnten vielleicht auch die Perspektiven wichtiger Personen (Mutter, Vater, Freundin, ...) aus dem Leben der Hauptfigur einnehmen (Bryant, 2022a, S. 368-369).

Abbildung 11: Eine weitere Variante des Doppelns (© Bryant/Erhard)

Die beiden Sitzenden verkörpern *eine* Person, die in sich einen Konflikt austrägt. Die Person muss sich FÜR bzw. GEGEN etwas entscheiden. Sie ist gespalten. Ein Teil von ihr (rechts sitzend) ist daFÜR, ein Teil von ihr (links sitzend) daGEGEN. Die Hinzutretenden liefern (als innere Stimmen) für die jeweils gewählte Seite die unterstützenden Argumente (Bryant, 2022a, S. 369).

Neben schulalltags- und lebensweltbezogenen problemorientierten Fragestellungen (z.B. *Sollten wir auf Fleisch verzichten?*) sind auch Entscheidungsfragen, die am Ende einer Fachunterrichtseinheit zu einer Positionierung aufrufen, geeignet, um eine der beiden Techniken einzusetzen. So könnte beispielsweise eine Unterrichtseinheit im Fach Geographie zur Kakaoproduktion in den Tropen und zum Handel mit Kakao/Schokolade in einer Debatte darüber münden, ob es in der Schulmensa nur noch fair gehandelte Schokolade geben soll (Siegmund, 2022). Oder am Ende einer Geschichtsunterrichtseinheit zum Thema *Leben in der DDR* könnte die Inszenierung einer schweren Entscheidungsfindung stehen: „Bleiben oder das Land verlassen?" (Bryant, 2020).

4.4 Statue und Standbild

Beide Techniken werden oft dem Begriff „Standbild" zugeordnet, mit dem man sich auf *freeze images* (eingefrorene Abbildungen) von Situationen bzw. Figuren bezieht. Aus sprachdidaktischer Sicht ist es jedoch sinnvoll, zwischen den beiden Techniken zu unterscheiden.[4]

Beim Bau einer *Statue* sind üblicherweise zwei Schüler:innen involviert. Eine Person übernimmt die Rolle des Bildhauers/der Bildhauerin und eine Person die Rolle des Modells. In einer Dreiergruppe arbeiten zwei Bildhauer:innen an einer Statue (Abb. 12). Ziel ist es, eine Figur mit ihren typischen Eigenschaften und Einstellungen durch eine Statue darzustellen. Bildhauer:innen modellieren die Statue je nach Arbeitsauftrag. Gewünschte Positionen im Raum und einzunehmende Körperhaltungen werden nicht einfach demonstriert, sondern modelliert (Scheller, 2012, S. 62) und/oder sprachlich angeleitet. Zum *Standbild*: Während bei Scheller das Bauen eines Standbildes einer Hauptperson übertragen wird, die sich Personen aus der Gruppe auswählt und diese in ihren jeweiligen Haltungen formt (S. 61-62), entsteht

[4] Für eine detaillierte Gegenüberstellung beider Techniken und ihrer unterschiedlichen sprachförderlichen Potenziale siehe Bryant und Schlockermann (2022, S. 375-382). Für videografierte Ausgestaltungsmöglichkeiten von Standbildern siehe Schewe & Woodhouse (2018).

im Sprachförderansatz von Bryant und Schlockermann das Standbild in kollektiver Zusammenarbeit einer Gruppe von vier bis sechs Schüler:innen. Ziel ist es, eine Situation bzw. Momentaufnahme darzustellen. Aus den unterschiedlichen Settings für Statue und Standbild ergeben sich Unterschiede hinsichtlich ihrer sprachförderlichen Potenziale (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 379):

Bei der Erarbeitung der jeweiligen Darstellungsform lässt die Statue eher eine gezielte Spracharbeit mit konkreten Wortschatz- und Strukturvorgaben (Tab. 3) zu als das Standbild. Bei letzterem interagieren mehrere Personen miteinander und der kreative Prozess ist deutlich vielschichtiger und daher anspruchsvoller. Das sprachliche Aushandeln der Gesamtkomposition und ihrer Einzelbeiträge sollte im kreativen Fluss nicht durch sprachliche Strukturvorgaben eingeengt werden. Jeder sollte sich bei diesem Erarbeitungsprozess mit allen individuell zur Verfügung stehenden Mitteln (sprachlich, gestisch, mimisch) einbringen und seine Ideen verbal oder nonverbal kommunizieren. Das Sprachlernpotenzial liegt hier im gruppendynamischen Bewältigen der performativen Aufgabe. Die Lernenden müssen einander aufmerksam zuhören, ihre Äußerungen ggf. paraphrasieren und mit nonverbalen Mitteln ergänzen, sie lernen miteinander und voneinander und entdecken bei sich sprachliche Lücken, die sie im weiteren Verlauf möglicherweise schließen wollen.

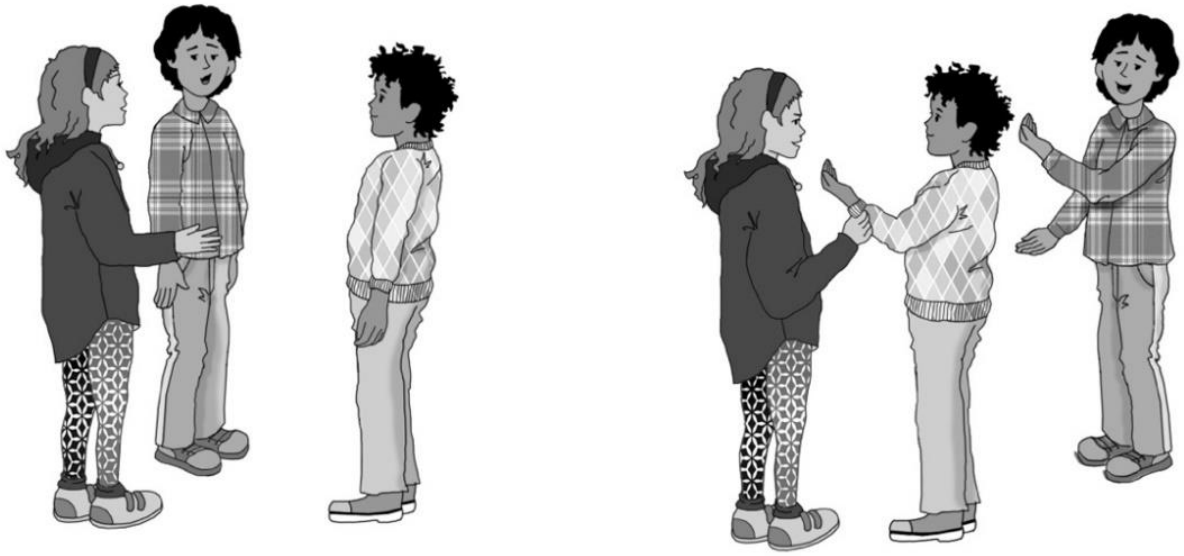


Abbildung 12: Zwei Bildhauer:innen und ihr Modell beim Statuenbau (© Bryant/Erhard)

Bleiben wir noch bei der Phase der Erarbeitung und der Statuen-Technik und konkretisieren die Sprachförderpotenziale. Der Bildhauer/Die Bildhauerin ist bei der Erarbeitung sprachlich deutlich aktiver als das Modell. Es ist daher zu empfehlen, diese Rolle (beim ersten Durchgang) den Sprachstärkeren zuzuweisen. Ist die Person, die die Rolle des Modells übernimmt, erst seit Kurzem mit der deutschen Sprache in Kontakt, sollten die sprachlichen Instruktionen begleitet werden durch körperliches Demonstrieren oder Modellieren. Verfügt die Modell-Person bereits über basale Sprachkenntnisse, dann kann sie sich im Sprachverstehen üben, indem sie versucht, die sprachlichen Instruktionen körperlich umzusetzen. Werden die sprachlichen Anleitungen vom Modell nicht verstanden bzw. nicht wie intendiert umgesetzt, macht der Bildhauer/die Bildhauerin die gewünschten Haltungen selbst vor, während er/sie

parallel dazu die Haltungen versprachlicht, sodass die Bedeutung des Gesagten für den Rezipienten/die Rezipientin unmittelbar erfahrbar wird (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 380).

Wortschatz	Körperteile, dynamische Positionsverben (*stellen*, *legen*, *setzen*), weitere spezifische Verben (*drehen*, *strecken*, *beugen*, *bücken*, *heben*, *senken*, *öffnen*, *schließen*), einfache und aus Partizipien abgeleitete Adjektive für den Gesichtsausdruck (*traurig*, *wütend*, *erschrocken*, *enttäuscht*)
Grammatik	Imperativ (*Stell* ... !), Artikelwörter im Akkusativ (*den/diesen/deinen Arm*, *die/diese/deine Hand*), Adjektivflexion (*den rechten Arm*, *die rechte Hand*), Komparativ (*höher*, *tiefer*), Richtungsangaben: *nach vorn / hinten / oben / unten / rechts / links*, Präpositionen *auf* und *an* + Akkusativ, Vergleichskonstruktionen (*wie eine Tänzerin* / *wie ein Löwe*)

Tabelle 3: Wortschatz und Grammatik für die Technik Statue *(Bryant & Schlockermann, 2022, S. 380)*

Die Lehrkraft trifft eine kleine Auswahl an Zielstrukturen (Tab. 4), um die Lernenden nicht zu überfordern und um ihnen die Möglichkeit zu geben, lexikalische und grammatische Kontraste bewusst wahrzunehmen.

Äußerungsbeispiele für das **Basisniveau** (in Verbindung mit Zeigen und Vormachen) Im Fokus: Körperteile, Artikelwörter im Akkusativ, Richtungsangaben, Adjektivflexion im Akkusativ a. *(Mach) den Arm / das Bein / die Schulter / ... so.* b. *(Mach) diesen Arm / dieses Bein / diese Schulter / ... nach vorn / oben / links / ... .* c. *(Mach) deinen linken Arm / deine linke Schulter / ... nach vorn / oben / links / ... .*
Äußerungsbeispiele für das **Aufbauniveau** *Stell(e) dich auf den Stuhl. Leg(e) deine rechte Hand auf dein linkes Knie. Den linken Arm lass einfach herunterhängen. Beug(e) den Oberkörper etwas nach vorn. Dreh(e) den Kopf etwas nach links. ... Mach(e) ein trauriges Gesicht. Bitte noch etwas trauriger. Zieh(e) die Mundwinkel nach unten. Schließ(e) die Augen ... .*

Tabelle 4: Geeignete Zielstrukturen für die Technik Statue *(Bryant & Schlockermann, 2022, S. 380)*

Die Präsentation der Statuen erfolgt in einer „Galerie“, wo sie von ihren Bildhauer:innen „aufgestellt“ werden. Die Besucher:innen der Galerie dürfen die Statuen von allen Seiten betrachten und sind angehalten, sich über die Darstellungen auszutauschen (Abb. 13). Die Zeichnung von Abbildung 13 ist einer Geschichtsunterrichtseinheit nachempfunden, die sich mit den Statusgruppen der Polis Athen und ihren Rechten und Pflichten beschäftigt hat. Am Ende der Unterrichtseinheit wurden unter Berücksichtigung des erworbenen Fachwissens Repräsentanten der einzelnen Statusgruppen als Statuen modelliert und in einer Statuen-Galerie präsentiert.

Abbildung 13: Statuengalerie, hier mit Vertreter:innen einzelner Statusgruppen der Polis Athen (© Bryant/Erhard)

Im Rahmen der Präsentation besteht (sowohl bei der Technik Statue als auch beim Standbild) die Möglichkeit, die Darstellenden zu Wort kommen zu lassen und zuvor erarbeitete Zielstrukturen zu verwenden. Da es sich (in der Regel) nur um kurze Beiträge handelt, können hier auch sprachliche Konstruktionen verwendet werden, die die Lernenden in freier Sprachproduktion selbst noch nicht gebrauchen, die aber durch die Vorbereitung und die theatrale Darbietung eine gute Chance haben, ins sprachliche Repertoire aufgenommen zu werden. Wie lässt sich aber die Sprache in die Präsentation starrer (eingefrorener) Bilder integrieren? Beispielsweise kann die Statue durch Fingerschnipsen oder Antippen zum Leben erweckt werden und sich selbst den Betrachtenden vorstellen (Abb. 14). Dabei können sprachliche Mittel Anwendung finden, die zuvor mit Hilfe eines Steckbriefes oder einer Rollenkarte erarbeitet wurden (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 379) – so beispielsweise geschehen in der oben bereits erwähnten Unterrichtseinheit zur Polis Athen. Nach Aufwärmübungen (u.a. Statuslauf) beschäftigten sich die Schüler:innen anhand aufbereiteter Quellen intensiv mit jeweils einer Statusgruppe (Adlige, Vollbürger, Metöken, Frauen, Sklaven). Im Anschluss daran wurden in Zweier-/Dreiergruppen vorstrukturierte Rollenkarten erarbeitet und man überlegte sich (unter Zuhilfenahme bereitgestellter sprachlicher Bausteine) eine den jeweiligen Status angemessen repräsentierende Äußerung, um sich später im Rahmen der Statuengallerie (Abb. 13) in der jeweiligen Rolle vorzustellen, z.B.: „Mein Name ist Hipponikos. Ich bin ein adliger Bürger der Polis Athen. Ich habe das Recht, Losämter – wie das eines Richters – zu bekleiden.“ Auch dieses Vorstellungsritual wurde im Kontext des Statuenbaus geprobt (Abb. 14).

Abbildung 14: Bildhauer:innen mit Statue, die durch Fingerschnipsen zum Leben erweckt wird und sich den Betrachtenden vorstellt, z.B. mit einer (sprachlich anspruchsvollen) Äußerung, die im Anschluss einer sprachsensiblen Quellenarbeit mit Hilfe einer vorstrukturierten Rollenkarte überlegt und dann einstudiert wurde (© Bryant/Erhard)

Nicht nur bei der Erarbeitung und bei der Präsentation der Inszenierungstechniken lassen sich sprachbildende Potenziale ausmachen. Auch die Reaktion der Zuschauenden auf die Darstellungsformen *Statue* und *Standbild* lässt sich für einen systematischen Sprachausbau nutzen. Besonders das Standbild eignet sich hervorragend, um die Sprachhandlungen des Beschreibens und Interpretierens auf verschiedenen Sprachstufen zu üben (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 380-382). Durch die Aufforderung „Beschreibt möglichst genau, was ihr hier alles im Standbild seht.“ sind die Zuschauer:innen angehalten, das Standbild zunächst zu beschreiben. Erst danach sollen sie sagen, was ihrer Meinung nach dargestellt sein könnte. Die Sprachhandlungen des Beschreibens und Interpretierens verlangen unterschiedliche sprachliche Mittel (Abb. 15 und 16), die dem Sprachniveau angemessen ausgewählt, eingeführt und (mit unterstützenden Sprachbausteinen) angewendet werden können (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 381).

Abbildung 15: Beschreibung eines Standbildes (© Bryant/Erhard)

Abbildung: 16: Interpretation eines Standbildes (© Bryant/Erhard)

Am Ende einer jeden dramapädagogischen Einheit steht immer die gemeinsame Reflexion. Man spricht über die Erfahrungen als Zuschauer:in und als Akteur:in und gibt einander wertschätzendes Feedback. Auch hier gilt es wieder eine Auswahl an Reflexionsfragen zu treffen und sprachliche Bausteine vorzubereiten, die von den Lernenden genutzt werden können, um die gewonnenen Eindrücke und ihr Feedback zu formulieren (Bryant & Schlockermann, 2022, S. 380-381).

5 Inszenierungstechniken und das Nähe-Distanz-Kommunikationsmodell

Das in Kapitel 3 vorgestellte Modell von Koch und Oesterreicher (1985, 1994, 2007) bietet eine gute Grundlage für sprachdidaktische Überlegungen und konkrete Unterrichtsplanungen. Zur Erinnerung: In Abhängigkeit bestimmter Kommunikationsbedingungen bewegen sich die Sprecher:innen einer Sprachgemeinschaft mit der Auswahl der sprachlichen Mittel auf einem Kontinuum zwischen konzeptioneller Mündlichkeit und konzeptioneller Schriftlichkeit (Abb. 1). Die Herausforderung für deutschlernende Kinder und Jugendliche (aber auch für Schüler:innen mit Deutsch als Erstsprache) besteht darin, sich neben umgangssprachlichen, alltagstauglichen Ausdrucksmöglichkeiten auch formellere Ausdrucksvarianten zu erschließen, um einerseits adressatengerecht und situationsangemessen mündlich wie auch schriftlich kommunizieren zu können und um andererseits den bildungssprachlichen Anforderungen der Schule genügen zu können. Mit Hilfe dramapädagogischer Aktivitäten lassen sich Kommunikationsbedingungen simulieren, die einen Sprachgebrauch erwarten lassen, der sich in seiner Explizitheit, Komplexität, Ausdrucksvariation und Informationsverdichtung vom nähesprachlichen Register unterscheidet. Kap. 5.1 illustriert, wie sich durch Manipulation der Kommunikationsbedingungen Kommunikationsaufgaben derart gestalten lassen, dass sie sich auf dem Kontinuum zwischen den beiden äußeren Polen verorten lassen, mit einer zunehmenden Annäherung an den Extrem-Pol der kommunikativen Distanz (Koch & Oesterreicher, 2007, S. 351). Kap. 5.2 gibt (anknüpfend an Kap. 4) Anregungen, welche Inszenierungstechniken für welche Sprachhandlungen geeignet sind und wie sich aus den Sprachhandlungen Ausdrucksalternativen auf dem konzeptionellen Kontinuum als Zielstrukturen ableiten lassen.

5.1 Modellieren der Kommunikationsbedingungen

Wie in Kap. 3 bereits ausgeführt, lassen sich Kommunikationsformen (ob medial mündlich oder schriftlich) mehr oder weniger dem Nähe- bzw. Distanzpol zuordnen. Welche Kommunikationsbedingungen uns dazu bringen, die Sprache der Nähe (der konzeptionellen Mündlichkeit) bzw. die Sprache der Distanz (der konzeptionellen Schriftlichkeit) zu verwenden, ist in Abb. 17 dargestellt.

Nähe		Distanz	
①	Privatheit	Öffentlichkeit	❶
②	Vertrautheit der Kommunikationspartner:innen	Fremdheit der Kommunikationspartner:innen	❷
③	starke emotionale Beteiligung	geringe emotionale Beteiligung	❸
④	Situations- und HandlungsEINbindung	Situations- und HandlungsENTbindung	❹
⑤	raum-zeitliche Nähe (*face-to-face*)	raum-zeitliche Distanz	❺
⑥	kommunikative Kooperation	keine kommunikative Kooperation	❻
⑦	Dialogizität	Monologizität	❼

Abbildung 17: Kommunikationsbedingungen (Auswahl)[5] nach Koch & Oesterreicher (2007, S. 351)

Würden jeweils alle, den beiden Seiten zugeordneten Kommunikationsbedingungen zutreffen, dann würde man die beiden Extrempole auf dem Kontinuum erreichen (Koch & Oesterreicher, 2007, S. 351). In der Regel treten die Parameter beider Seiten jedoch in Kombination auf, sodass sich in Abhängigkeit ihrer Zusammensetzung der adäquate Sprachgebrauch dem einen oder anderen Pol annähert (S. 351-352). Beispielsweise wird eine Emotionalität zulassende Rede (= Monolog) zum runden Geburtstag eines Familienmitgliedes in Privatheit mit vertrauten Kommunikationspartner:innen stattfinden. Beim Vorstellungsgespräch hingegen befindet man sich im Dialog mit fremden Kommunikationspartner:innen in unvertrauter Umgebung einer öffentlichen Institution. Beide Situationen teilen (u. a.) die raum-zeitliche Nähe (Bryant & Zepter, 2022, S. 126-127).

Registersensible Sprecher:innen sind in der Lage, sich kontextabhängig aus dem nähe- bzw. distanzsprachlichen Repertoire zu bedienen, und es ist (auch) Aufgabe des Zweit-/Fremdsprachenunterrichts, die Sprachlernenden an einen situationsangemessenen Sprachgebrauch heranzuführen. Das Nähe-Distanz-Modell kann den Lehrkräften hierbei eine hilfreiche Unterstützung sein. Sie können bewusst die Parameter manipulieren, um unterschiedliche sprachliche Anforderungen zu generieren (Bryant & Zepter, 2022, S. 127). Die Potenziale der Dramapädagogik, fiktive Welten und Identitäten zu erschaffen, bleiben hierbei nur allzu oft ungenutzt. Anhand einiger Beispiele sei im Folgenden illustriert, wie Inszenierungstechniken sich gezielt für spezifische konzeptionelle Profile einsetzen lassen: Ob beispielsweise für den „Expertenmantel“ (Kap. 4.1) ein Kontext geschaffen wird, indem der Experte/die Expertin zu den Klassenkamerad:innen im Klassenzimmer oder aber auf einer fiktiven Konferenz zu Wissenschaftler:innen spricht (= Manipulation der Kommunikationsbedingungen 1 und 2, Abb. 17), macht einen (auch für die Schüler:innen) spürbaren Unterschied und erweckt bzw. verstärkt das Bedürfnis, bildungs- und fachsprachliche Ausdrucksweisen zu verwenden.

[5] Bewusst nicht aufgeführt sind die kontrastierenden Bedingungen *Spontanität* vs. *Reflektiertheit*, da die Inszenierungstechniken als Medium sprachdidaktischer Formfokussierung in einem sehr gesteuerten Rahmen Anwendung finden und wenig Spontanität zulassen. Die Themen sind weitgehend vorgegeben, sodass auch das Oppositionspaar *freie Themenentwicklung* vs. *Themenfixierung* hier unberücksichtigt bleibt.

Statuen-/Standbild-Beschreibende bzw. Interpretierende (Kap. 4.4) lassen sich auf einen gehobeneren Sprachduktus ein, wenn sie als Kunstkritiker:innen oder Journalist:innen im fiktiven öffentlichen Raum agieren. Will man die Statuenbauer:innen zu einer präziseren Sprache bewegen, fingiert man einen Grund, der eine räumliche Trennung erzwingt (= Manipulation von 5), um die Anweisungen telefonisch übermitteln zu lassen. So wird ihnen die Möglichkeit, die ein geteilter Wahrnehmungsraum bietet, nämlich Mimik und Gestik als Unterstützung einzusetzen, entzogen. Die Sprache muss unter dieser Bedingung expliziter sein, um beim Modell die gewünschte Körperhaltung zu erzielen. Wichtig ist, den Lernenden in dieser Situation, wo sie ihre lexikalischen Lücken und morphologisch-syntaktischen Unsicherheiten bemerken, mit sprachlichen Hilfen zur Seite zu stehen.

Abb. 18 visualisiert für die Aufgabe, eine Entscheidungsfindung mit der Technik Spalier (Kap. 4.3) zu inszenieren, zwei mögliche konzeptionelle Profile. Die unteren vier Parameter sind gleichgesetzt, Unterschiede gibt es in den Kommunikationsbedingungen 1, 2 und 3, wobei das schwarze Profil stärker dem Distanzpol zustrebt und somit im Vergleich sprachlich einen stärker formellen Charakter haben sollte.

Das graue Profil könnte eine Entscheidungsfindung (DAFÜR/DAGEGEN) repäsentieren, bei der Freunde und Freundinnen konsultiert werden. Das persönliche Leben ist von der Entscheidung berührt, was eine stärkere emotionale Involviertheit erwarten lässt. Das schwarze Profil könnte hingegen eine Entscheidungsfindung repräsentieren, zu der ein Inhaber/eine Inhaberin eines politischen Amtes einlädt. Zum Beispiel bittet der Bürgermeister/die Bürgermeisterin verschiedene Expert:innen, die sich untereinander nicht kennen, ins Rathaus, um sich Argumente DAFÜR bzw. DAGEGEN anzuhören.

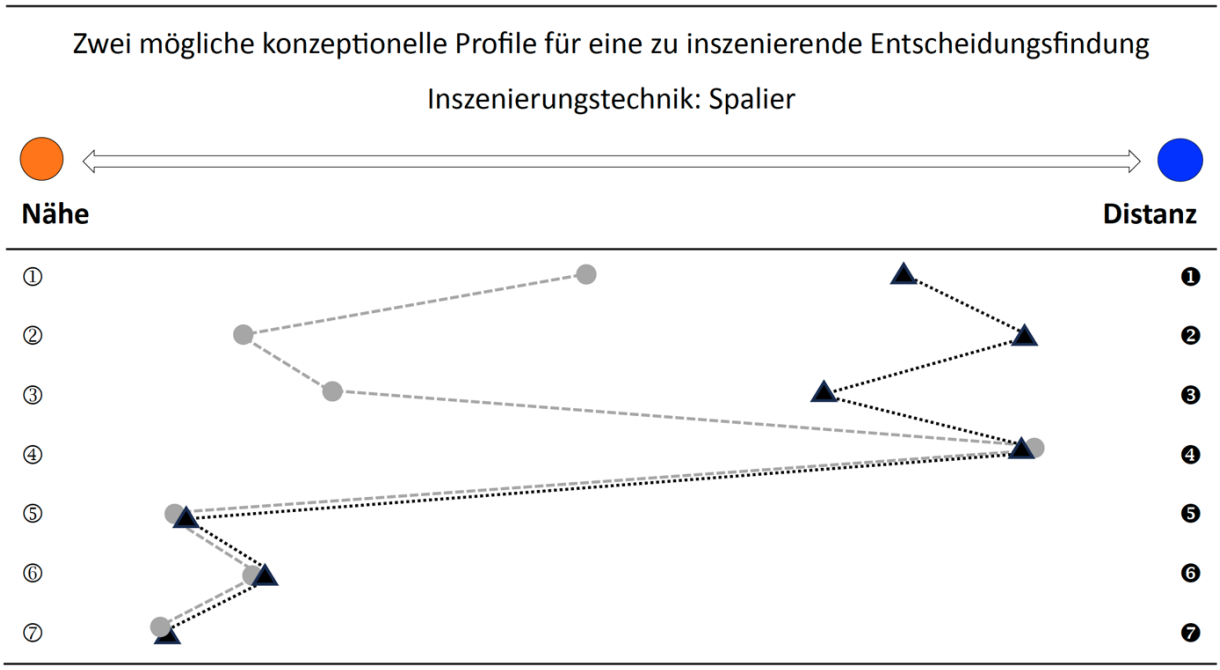


Abbildung 18: Konzeptionelle Profile (in Anlehnung an Koch & Oesterreicher, 2007, S. 352)

5.2 Festlegen der Sprachhandlung und der Zielstrukturen

Für einen sprachbildenden Einsatz von Inszenierungstechniken ist es empfehlenswert, sich (mit Bezugnahme auf die bereits vermittelten Fachinhalte und sinnvoll eingebunden in die Unterrichtseinheit) zunächst zu überlegen, welche Sprachhandlung im sprachdidaktischen Fokus stehen soll. Tab. 5 gibt für jede der in diesem Beitrag besprochenen Inszenierungstechniken (ergänzend zu Kap. 4) eine Auswahl besonders geeigneter Sprachhandlungen an. Der tabellarischen Zuordnung entsprechend kann die jeweilige Inszenierungstechnik für die ausgewählte Sprachhandlung als sprachfunktional angemessenes Medium fungieren.

Ist die Sprachhandlung ausgewählt, können die konkreten Zielstrukturen festgelegt werden. Um einerseits der sprachlichen Heterogenität der Schüler:innen (siehe Kap. 2) gerecht zu werden und um andererseits das sprachliche Repertoire in Richtung konzeptioneller Schriftlichkeit auszubauen, ist es empfehlenswert, mehrere auf dem konzeptionellen Kontinuum zu verortende Ausdrucksalternativen in die dramapädgogische Arbeit einzubinden. Tab. 6 enthält entsprechende Anregungen: Für ausgewählte Sprachhandlungen und zugeordneter Inszenierungstechnik sind jeweils drei Sprachbeispiele gegeben, die sich auf dem konzeptionellen Kontinuum anordnen lassen. Die dichter am Distanzpol befindlichen Äußerungen weisen seltenere Wörter und Konstruktionen auf und sind typischerweise elaborierter. In Kontexten der Distanz besteht einerseits das Bedürfnis, viele Detailinformationen zu geben, andererseits gibt es aber auch gewisse Ökonomiebestrebungen. Man möchte viele Informationen, viele Inhalte auf möglichst wenig Raum unterbringen. Daher wird die Sprache komprimiert, die Inhalte werden stark verdichtet. Während es im Register konzeptioneller Mündlichkeit typisch ist, Informationen aneinanderzureihen (Hauptsatz neben Hauptsatz), finden im Register konzeptioneller Schriftlichkeit verschiedene Integrationsprozesse statt. Dabei werden Elemente einer syntaktisch höheren Ebene zu Elementen niedrigeren Ebenen: Aus einem Hauptsatz (*Der Sauerstoffgehalt ist zu gering*) wird ein Nebensatz (*Weil der Sauerstoffgehalt zu gering ist*), der dann integriert wird. Aus einem Satz wird eine Phrase (*aufgrund des zu geringen Sauerstoffgehalts*), die sich noch tiefer integrieren lässt (Bryant & Zepter, 2022, S. 128).

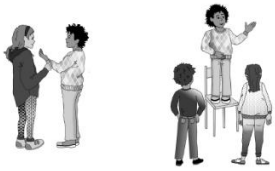
Inszenierungstechniken		Sprachhandlungen
Expertenmantel		Darstellen (Sachverhalte, Zusammenhänge) Erklären - was x bedeutet - wie x abläuft / funktioniert - warum x passiert
Heißer Stuhl		Fragen formulieren - Entscheidungsfragen - w-Fragen höflich um Auskunft bitten höflich Informationen erfragen
Spalier		Positionieren Meinung begründen Ratschläge / Empfehlungen geben Argumente vorbringen Argumente entkräften
Doppeln		Ausdrücken von Gedanken, Gefühlen, Wünschen Potenzialität / Eventualität zum Ausdruck bringen Argumente gewichten Argumente abwägen Entscheidungsfindung begründen
Statue		präzise Anweisungen geben mit Bezug auf Körperhaltung und Gesichtsausdruck Beschreiben der Statue (Position, Mimik, Gestik) Rückschlüsse auf u.a. Status, Eigenschaften, Einstellungen der dargestellten Person ziehen
Standbild		Beschreiben - der Gesamtkomposition - der einzelnen Personen (Position, Mimik, Gestik) und deren Anordnung im Raum Interpretieren - der Komponenten und deren Beziehung zueinander - des Gesamtarrangements

Tabelle 5: Sechs Inszenierungstechniken und geeignete Sprachhandlungen (in Auswahl)

So kann eine sehr kompakte Sprache entstehen. Durch das Angebot von Ausdrucksalternativen helfen wir den Schüler:innen, die Mechanismen sprachlicher Verdichtung zu durchschauen.

IT	Sprachhandlungen	Sprachbeispiele auf dem konzeptionellen Kontinuum		
Experten-mantel	erklären, warum etwas passiert	*Der Sauerstoffgehalt ist zu gering. Darum ... .*	*Weil der Sauerstoff-gehalt zu gering ist, ...*	*Infolge / aufgrund / wegen des zu geringen Sauerstoffgehalts ... .*
Heißer Stuhl	höflich Informationen erfragen	*Darf ich fragen ... .*	*Dürfte ich Sie fragen ... .*	*Erlauben / Gestatten Sie mir die Frage ... .*
Spalier	Rat / Empfehlung geben	*Nimm das Angebot an!*	*Ich finde / denke / meine, dass du das Angebot annehmen solltest.*	*Ich würde dir (dringend) raten / empfehlen, das Angebot anzunehmen.*
Doppeln	Argumente gewichten	*Am wichtigsten ist mir ...*	*Am wichtigsten erscheint mir ...*	*Der mir am wichtigsten erscheinende Aspekt ...*
Statue	Anweisungen geben für einzunehmende Körperhaltung	*Geh mit dem rechten Bein einen Schritt nach vorn.*	*Stell dein rechtes Bein leicht angewinkelt nach vorn.*	*Stell dein rechtes Bein leicht angewinkelt nach vorn, so als ob du einen Schritt machen wolltest.*
Standbild	Beschreibung einzelner Personen und deren Verortung im Raum	*Eine Frau ist hinten. Sie guckt nach unten.*	*Eine Frau steht im Hintergrund. Sie schaut nach unten.*	*Die im Hintergrund stehende Frau schaut mit leicht gesenktem Kopf nach unten.*

Tabelle 6: Inszenierungstechniken (IT) , Sprachhandlungen und Sprachbeispiele

6 Fazit

Inszenierungstechniken sind in sich geschlossene, relativ klar konturierte Darstellungsformen mit sowohl für die Anleitenden als auch für die Ausführenden überschaubaren Aufgaben, sodass auch dramapädagogisch wenig erfahrene Lehrkräfte und Schüler:innen durch sie einen leichten Zugang zur Performativität finden. Die Darstellungsformen erlauben es, sich entsprechend der individuellen Fähigkeiten mit Mimik, Gestik, Stimme einzubringen, sodass sich auch leistungsschwächere Schüler:innen angesprochen fühlen und gern beteiligen.

Eine formfokussierende Spracharbeit lässt sich mit Hilfe von Inszenierungstechniken gut in einen bedeutungs-/inhaltsorientierten (Sprach-/Fach-)Unterricht integrieren. Dort, wo es inhaltlich und funktional angemessen erscheint, werden Wörter und Strukturen angeboten UND eingefordert, um den Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen und um das bildungssprachliche Repertoire in lexikalischer, struktureller und diskurspragmatischer Hinsicht zu erweitern. Mit Hilfe der Inszenierungstechniken werden Kontexte geschaffen, in denen die Schüler:innen hochmotiviert sind, sprachlich zu (inter-)agieren und daher bereit sind, die sprachlichen Angebote aufzugreifen. Berichten von Kooperationslehrkräften zufolge werden die sprachlichen Strukturen auf diese Weise gut verinnerlicht und sind auch nach längerer Zeit noch abrufbar. Folgende Aspekte mögen hierfür (u.a.) verantwortlich sein: Die meisten Inszenierungstechniken (mit Ausnahme vom *Mantle of the Expert*) entfalten ihre ästhetische Wirkung bereits mit wenig Sprache. Durch die im Umfang nicht überfordernden Aufgaben zur Sprachproduktion (selten mehr als 2-3 Sätze) stehen den Lernenden kognitive Kapazitäten zur Verfügung, die Äußerungen performativ auszugestalten, was wiederum eine bessere mentale Verankerung bewirkt. Zudem führen die (im Prozess des Erarbeitens und der Präsentation) erforderlichen Wiederholungen zu einem Einschleifen der Zielstrukturen. Aber nicht nur das sprachliche Lernen profitiert vom Einsatz der Inszenierungstechniken. Auch die

Fachinhalte werden durch die performative Erarbeitung und Darbietung intensiver und körperlicher erfahren und damit besser memorisiert. Damit künftig noch mehr Schüler:innen von den Vorzügen eines performativen Lernens profitieren können, hat dieser Beitrag aus sprachdidaktischer Perspektive verschiedene Anregungen gegeben, die sich relativ leicht in den alltäglichen Unterricht einbauen lassen und zur individuellen Anpassung einladen.

Bibliografie

Bryant, D. (2020). Formfokussierend inszenieren: Dramagrammatisch zu konzessiven Konnektoren. In A. Gryszko, C. Lammers, K. Pelikan & T. Roelcke (Hrsg.), *DaFFür Berlin - Perspektiven für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache in Schule, Beruf und Wissenschaft*. *Materialien Deutsch als Fremd- und Zweitsprache 101* (S. 277-300).

Bryant, D. (2022a). Inszenierungsformen und Inszenierungstechniken. In D. Bryant & A. L. Zepter (Hrsg.), *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch* (S. 363-372). Narr Francke Attempto.

Bryant, D. (2022b). Zwei dramagrammatische Phasenmodelle. In D. Bryant & A. L. Zepter (Hrsg.), *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch* (S. 391-413). Narr Francke Attempto.

Bryant, D. & Schlockermann, N. (2022). Inszenierungstechniken und ihre sprachförderlichen Potenziale: Statue und Standbild. In D. Bryant & A. L. Zepter (Hrsg.), *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch* (S. 373-390). Narr Francke Attempto.

Bryant, D. & Zepter, A. L. (2022). *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch*. Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823395133

Bryant, D. & Zepter, A. L. (in Vorb.) *Performative Sprachbildung im inklusiven Unterricht. Argumentationskompetenzen auf- und ausbauen*. Ein Lehr- und Praxisbuch. Narr Francke Attempto.

Ellis, R. (2016). Focus on Form: A Critical Review. *Language Teaching Research*, *20* (3), 405-428. https://doi.org/10.1177/1362168816628627

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

Fischer-Lichte, E. (2002). Grenzgänge und Tauschhandel. Auf dem Weg zu einer performativen Kultur. In U. Wirth (Hrsg.), *Performanz. Zwischen Sprachphilosophie und Kulturwissenschaften* (S. 277-300). Suhrkamp.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding Language. Scaffolding Learning. Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom*. Heinemann.

Gogolin, I. & Lange, I. (2011). Bildungssprache und Durchgängige Sprachbildung. In S. Fürstenau & M. Gomolla (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit* (S. 107-127). VS Verlag für Sozialwissenschaften. https://doi.org/10.1007/978-3-531-92659-9_6

KMK (2013). Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf

Kniffka, G. & Roelke, T. (2016). *Fachsprachenvermittlung im Unterricht*. Schöningh. https://doi.org/10.36198/9783838540948

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1985). Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und Sprachgeschichte. *Romanistisches Jahrbuch, 36*(1), 15-43. https://doi.org/10.1515/9783110244922.15

Koch, P. & Oesterreicher, W. (1994). Schriftlichkeit und Sprache. In H. Günther & O. Ludwig (Hrsg.), *Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch* (S. 587-604). de Gruyter. https://doi.org/10.1515/9783110111293.1.5.587

Koch, P. & Oesterreicher, W. (2007). Schriftlichkeit und kommunikative Distanz. *Zeitschrift für Germanistische Linguistik, 35*, 346-375. https://doi.org/10.1515/zgl.2007.024

Madlener-Charpentier, K. & Behrens, H. (2022). Konstruktion(en) erst- und zweitsprachlichen Wissens: Lernprozesse und Steuerungsoptionen aus gebrauchsbasierter Perspektive. In Madlener-Charpentier, K. & Pagonis, G. (Hrsg.), *Aufmerksamkeitslenkung und Bewusstmachung in der Sprachvermittlung. Kognitive und didaktische Perspektiven auf Deutsch als Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (S. 31-64). Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783772056871

Miladinović, D. (2016). Bildungsgerechtigkeit – Der Begriff „Zweitsprache“ als Barriere? In A. Wegner & İ. Dirim, *Mehrsprachigkeit und Bildungsgerechtigkeit: Erkundungen einer didaktischen Perspektive* (S. 303-316). Barbara Budrich. https://doi.org/10.2307/j.ctvddznrn.22

Miladinović, D. (2019). Prinzipien eines performativen Fremdsprachenunterrichts. In S. Even, D. Miladinović & B. Schmenk (Hrsg.), *Lernbewegungen inszenieren: Performative Zugänge in der Sprach-, Literatur- und Kulturdidaktik. Festschrift für Manfred Schewe zum 65. Geburtstag* (S. 7-22). Narr Francke Attempto.

Quehl, T. & Trapp, U. (2013). *Sprachbildung im Sachunterricht der Grundschule. Mit dem Scaffolding-Konzept unterwegs zur Bildungssprache*. Waxmann.

Scheller, I. (2012). Szenisches Spiel. Handbuch für die pädagogische Praxis (6. Auflage). Cornelsen.

Schewe, M. (1993). *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Didaktisches Zentrum der Universität Oldenburg.

Schewe, M. & Woodhouse, F. (2018). Performative foreign language didactics in progress: About still images and the teacher as ‘Formmeister’ (form master). *Scenario, 12*(1), 53-69. https://doi.org/10.33178/scenario.12.1.4

Siegmund, B. (2022). Die Kunst des Debattierens. In D. Bryant & A. L. Zepter, *Performative Zugänge zu Deutsch als Zweitsprache (DaZ). Ein Lehr- und Praxisbuch* (S. 173-183). Narr Francke Attempto. https://doi.org/10.24053/9783823395133

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Harvard University Press.

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