Szenisches Lernen im Fremdsprachenunterricht – die Evaluation eines Schulversuchs

Katrin Hille, Katrin Vogt, Michael Fritz, Michaela Sambanis


Katrin Hille


Katrin Vogt


Michael Fritz


Michaela Sambanis

Zusammenfassung
Das von Lehrern eines Gymnasiums entwickelte und eingesetzte Verfahren des Szenischen Lernens (SL) in der Fremdsprachendidaktik verknüpft Sprache mit Bewegung und fordert von Schülern einen hohen Sprechanteil. Dieser Artikel evaluiert die Wirkung dieses Verfahrens auf die Behaltensleistung von Vokabeln im Lateinunterricht (Studie 1) und auf die Aussprache beim Lesen eines französischen Textes (Studie 2). An Studie 1 nahmen 137 Schüler aus sechs Klassen teil. Die 65 Schüler der Experimentalgruppe (Jahrgangsstufen 7, 8 und 9) hatten die Vokabeln szenisch gelernt und konnten sich nach 13 Wochen noch an durchschnittlich 15 von 20 Vokabeln erinnern. Die Schüler der Kontrollgruppe wussten im Durchschnitt von diesen Vokabeln nur noch 5,5. An der Studie 2 nahmen 85 Schüler aus vier Klassen teil. 45 Schüler aus den Jahrgangsstufen 6 und 7 bildeten die Versuchsgruppe und wurden mit SL unterrichtet. Sie erhielten im Vergleich zur Kontrollgruppe bessere Expertenbewertungen für das Lesen eines französischen Textes hinsichtlich z.B. phonetische Korrektheit, Sprachfluss und Sinnverständnis. Beide Studien zeigen die Überlegenheit des Szenischen Lernens im Vergleich zu traditionellen Methoden, die die Wortschatzarbeit nicht mit körperlicher Aktion und intensivem chorischen Sprechen verbinden.

Schlagworte: Szenisches Lernen, Fremdsprachenunterricht, Bewegungslernen, Behaltensleistung, Aussprache

Scenic Learning in Foreign Language Teaching – Evaluation of a School Trial

Abstract
Scenic Learning (SL) is a technique involving choral recitals of vocabulary accompanied by meaningful gestures and movements. This technique was developed and implemented by teachers in a secondary school who used it, for instance, in teaching a second language. This paper evaluates the impact of this technique on memorizing Latin vocabulary (study 1) and on pronunciation in reading a French text (study 2). 137 students in six classes took part in study 1. The experimental group (65 students, grades 7, 8 and 9) acquired vocabulary with the SL technique. After 13 weeks, the scenic learners retained an average of 15 (of a total of 20 words), compared to the control group with only 5.5 of these words. 85 students in four classes took part in study 2. The experimental group (45 students, grades 6 and 7) read a French text with the SL technique. Experts who rated their audio tapes awarded the scenic readers better

marks than the students from the control group in regard to pronunciation and other aspects. Both studies demonstrate an advantage of the SL technique over teaching methods without choral recitals accompanied by gestures and movements.

Keywords: Scenic learning, foreign language classroom, language acquisition – body movement, pronunciation

1 Hintergrund

1.1 Allgemeiner Hintergrund

Die Fremdsprachendidaktik hat der Verknüpfung von Sprache und Bewegung in den vergangenen Jahrzehnten einige Aufmerksamkeit, aber relativ wenige Studien geschenkt. Als einer der Vorreiter des so genannten Körperlernens wird zumeist *Asher* (1969) genannt, wobei *Palmer/Palmer* bereits in den 1920ern mit *English Through Actions* ein ebenfalls bewegungsorientiertes Unterrichtsverfahren vorgestellt hatten. *Ashers Total Physical Response Technique* (TPR) basiert auf der Verbindung von zielsprachlichem Input mit non-verbalen Handlungen. Diese Verknüpfung führe, so *Asher* (1969), zu „a highly significant acceleration in comprehension" (S. 5), wovon letztlich auch die Sprechfertigkeit profitiere. *Ashers* Technik hat vor einigen Jahren ein wahres Revival in der Fremdsprachendidaktik in Deutschland erlebt. Obschon es ursprünglich für erwachsene Lerner konzipiert worden war, hat es bei der Einführung des Fremdsprachenunterrichts in den Fächerkanon der Grundschule besonders viel Beachtung gefunden. Mit dem Zusammenhang zwischen Fremdsprachenerwerb und Bewegung haben sich u.a. die anthroposophisch geprägte Fremdsprachendidaktik (*Jaffke/Maier* 1997), aber auch *Rück* (2008), *Sambanis* (2007) und *Schiffler* (1989, 2002) befasst, der einen häufigen Einsatz von „gestures combind with learning of vocabulary aloud („body-learning"), emphasizing emotional intonation and rhythm" (*Schiffler* 2001, S. 331) empfiehlt. Bewegung kann in Anlehnung an *Rück* (2004) als „räumlich-anschaubares und erfahrbares Geschehen" (S. 146) definiert werden, die „Bewegung der Gesichtsmuskulatur als Mimik", die „Bewegung der Hände als Gestik". Außerdem ließe sich noch zwischen Körperbewegung und rhythmischer Bewegung unterscheiden, wobei Ersteres als im Raum „Gehen, Sichdrehen, Aufstehen, Sichsetzen" zu beschreiben wäre, während sich rhythmische Bewegung im „Klatschen, Wiegen, Schreiten, Werfen, Tanzen" manifestiert (ebd.).

Mit dem „Szenischen Lernen" (SL) wird ein Ansatz vorgestellt, der, ähnlich wie von *Schiffler* vorgeschlagen, zugleich auf der Verbindung von Sprache mit körperlicher Aktion und mit chorischem Sprechen basiert.

Die Koppelung von Sprache und Bewegung erscheint spezifisch primardidaktisch. In der Grundschule wird der Fremdsprachenunterricht in der Regel nach dem Prinzip, Sprache als Klang und Bewegung erfahrbar zu machen, gestaltet. In nahezu allen Methodiken und Lehrmaterialien zeugen entsprechende Hinweise und Angebote (u.a. Bewegungslieder, Bewegungsreime, so genannte action stories etc.) von dieser Verknüpfung. Auch beispielsweise die Waldorf-Pädagogik fordert, dass der Lernende sich in die Sprache „einschwingen" solle (vgl. *Jaffke* 1992). Für die Zielgruppe der Heranwachsenden und jungen Erwachsenen wird diese Verknüpfung weniger nachhaltig eingefordert, obschon beispielsweise *Asher* seinen Ansatz des TPR (total physical response) nicht für Kinder im frühen Lernalter, sondern für junge Erwachsene entwickelt und damit einige Beachtung

gefunden hat – in den letzten Jahren allerdings mehr seitens der Vertreter des frühen Fremdsprachenlernens.

1.2 Szenisches Lernen

Das Verfahren des Szenischen Lernens (SL) wurde von Lehrern eines Gymnasiums entwickelt und in ihren Unterricht eingesetzt.[1] Dabei arbeiten die Lehrer mit Mitteln, die aus dem Schultheater oder auch aus dem Theater allgemein entlehnt sind. Das sind zum einen das emotionale und gleichzeitig spielerisch-gestaltete Sprechen und zum anderen die körperlichen Interpretation des Gesagten. Man könnte somit auch von „theatralem Lernen" sprechen.

Klippel (1980) führt das szenische Spiel unter der „fast unübersehbare(n) Fülle der Spielbezeichnungen und Interpretationen des Begriffs ‚Rollenspiel'" (S. 100) auf, dem sie eine offene, formale Beschreibung zuordnet. Rollenspiel sei „Probehandeln im Spielraum" (ebd.). Die Entwickler des SL hingegen sehen in ihrem Verfahren eine ganzheitliche, schüleraktivierende Unterrichtsmethode, die in einem gestaltenden Spiel mit dem gesprochenen Wort und/oder dem Körper nachhaltig Lerninhalte vermittelt. Das gestaltende Spiel hat im SL sowohl einen literarisch-ästhetischen Sinn, wie auch einen pragmatisch-gedächtnisstützenden Zweck.

Das Verfahren des Szenischen Lernens wird von den Lehrern in verschiedenen Fächern eingesetzt, nämlich in Deutsch (Literatur/Lyrik), Geschichte und Fremdsprachen (z.B. Latein und Französisch).

Für die vorliegenden Studien wurde der Fremdsprachenunterricht mit den einfachen Ansätzen des SL zum Vokabellernen und Textlesen untersucht. Vorgestellt werden in den beiden hier thematisierten Studien damit Teilaspekte des SL.

Die Aspekte des Szenischen Lernens, die in den beiden Studien beschrieben werden, zielen auf die multisensorische Erfassung des Lerngegenstandes. Darüber hinaus verlangt dieses Verfahren vom Schüler einen hohen Sprechanteil und verhilft ihm durch das chorische Sprechen zu einer beachtlichen Sprech- und Übungsmenge. Dabei bietet die Gruppe dem einzelnen Schüler Schutz, er muss sich nicht exponieren, was Hemmungen und damit Stress abbaut. Inwieweit Szenisches Lernen auch einen messbaren Vorteil auf die Behaltensleitung und die Aussprache im Fremdsprachenunterricht hat, ist Gegenstand der Studie.

2 Teilstudie 1: Szenisch Lernen im Lateinunterricht

In dieser Studie wurde der Einfluss des Szenischen Lernens auf die Behaltensleistung von neu gelernten Vokabeln im Lateinunterricht untersucht.

2.1 Material und Methode

137 Schüler aus sechs Klassen eines staatlichen bayrischen Gymnasiums nahmen an dieser Studie teil. Das Szenische Lernen ist an dieser Schule ein fester Bestandteil des Unterrichtens und war auch unabhängig von der vorliegenden Studie den Schülern schon bekannt. 65 Schüler aus den Jahrgangsstufen 7, 8 und 9 bildeten die Versuchsgruppe und

wurden mit SL unterrichtet. Die 72 Schüler der jeweiligen Parallelklassen wurden als Kontrollgruppe traditionell unterrichtet. Die Parallelklassen wurden von den Lehrern als jeweils vergleichbar leistungsstark beschrieben.

Das Verfahren des Szenischen Lernens gliederte sich in folgende Schritte. Zu Beginn führt der Lehrer in das Wortschatzmaterial (Lexik) ein. Er spricht die einzelnen Vokabeln oder Wendungen vor und koppelt diese an die deutsche Übersetzungen zurück.

In einem zweiten Schritt wird die Vokabel/Wendung szenisch umgesetzt. Zum Beispiel für die Wort „tollere“ (aufheben, hochheben) wird den Schülern folgende Szene angeboten: Der Schüler sieht höchst erfreut auf den Boden, dort hat er etwas entdeckt, er bückt sich und hebt einen imaginären Gegenstand auf, mit den Worten: „Ui toll!“. Dann hebt er den Gegenstand von Hüfthöhe über den Kopf und sagt: „Das ist ja toll!“ Dabei wird „toll“ betont.

Für das Wort „componere“ (vergleichen) lächelt der Schüler überheblich-hämisch und winkt anscheinend jemanden zu sich heran: „Komm Pony, ich möchte dich mal mit ’nem richtigen Pferd vergleichen.“

Für „xystus“ (der Blumengarten) wandern die Arme langsam von unten nach oben, wobei sich die Hände öffnen wie ein Blumenkelch. Dazu wird das Wort xystus leise und gefühlvoll gesprochen.

Jedem Item wird ähnlich dieser Beispiele eine Bewegung zugeordnet. Diese Bewegung veranschaulicht den Bedeutungsgehalt des Items und setzt die rhythmischen und melodischen Gegebenheiten der Aussprache dieses Items um. Weitere Beispiele für diese Umsetzungen finden sich bei *Grimbs* (2008) und unter http://znl-ulm.de/szenisches_lernen.wmv.

Im dritten Schritt geht es um das Üben der Vokabeln. Dabei werden die neuen Wörter und Wendungen zusammen mit ihren jeweiligen Bewegungen und charakterisierenden Rhythmen repetierend im Chor gesprochen. Die artikulatorischen Muster und prosodischen Merkmale werden bei diesem Chorsprechen bewusst deutlich markiert. Das wiederholte bewegungsbegleitende Sprechen der Items dient zum einen dem Einschleifen der artikulatorischen Muster und zum anderen dem Verankern der Übungsinhalte über die Sprechbewegungen, als eine Art Eselsbrücke.

Diese Art des Verfahrens der Verknüpfung von Vokabel und Bewegung lässt eine mehrspurige Encodierung des Geübten im Gedächtnis erwarten. Mit der Koppelung von gesprochenem Wort und Körperbewegung soll die Aneignung der Lerninhalte nachhaltig gestützt werden.

Als Lernmaterial diente ein für alle Versuchsteilnehmer unbekannter lateinischer Text. Für die jüngeren Schüler (Klasse 7) wurde der Text vereinfacht, indem schwierige Wörter und Wendungen entfernt wurden. Aus dem ansonsten für alle Klassenstufen gleichen Text waren 20 bis dahin unbekannte Vokabeln ausgewählt worden. Die Versuchs- und die Kontrollgruppen hatten in jeweils zwei Unterrichtsstunden 20 Minuten Zeit für die Übersetzung des Textes. Die neuen Vokabeln wurden dabei an die Tafel geschrieben. Nach dieser Vermittlung der neuen Vokabeln wurden die Vokabeln 10 Minuten lang geübt.

Nur in dieser zehnminütigen Übungsphase unterschied sich der Unterricht in Versuchs- und Kontrollgruppen. In der SL-Gruppe wurden die Vokabeln nach der Übersetzung des Textes szenisch umgesetzt. D.h. die Vokabeln wurden durch lautes Sprechen, verbunden mit Bewegungen, die zum Teil auf den Inhalt des Wortes abzielen, zum Teil eine abstrakte Sprachrhythmik unterstützen, eingeübt. In der Kontrollgruppe wurden die Vokabeln nach herkömmlicher Weise behandelt. Sie wurden besprochen, wobei auf Beziehungen zu bereits bekannten Wörtern aus dem Lateinunterricht oder auf Fremdwörter eingegangen wurde. Es gab eine Tafelanschrift und Erläuterungen.

In den nächsten ca. sechs Wochen wurden die Vokabeln in allen Gruppen fünfmal jeweils fünf Minuten lang wiederholt. Auch die Wiederholungen fanden in den Versuchsgruppen „szenisch", in den Vergleichsgruppen traditionell statt. Das Lernmaterial wurde nach jeder Übung immer wieder eingesammelt, deshalb konnte außerhalb der kontrollierten, in der Schule stattfindenden Versuchsphasen von den Schülern nicht gelernt werden. Damit sollte sichergestellt werden, dass sich die Schüler nicht außerhalb der Schulzeit noch in einem unbekannten Ausmaß mit den Vokabeln beschäftigen.

Die Behaltensleistung für die Lateinvokabeln der Schüler wurde mit einer Vokabelliste erfasst. Die Schüler sollten hinter die 20 Lateinvokabeln die deutsche Bedeutung schreiben. Jede richtige Übersetzung wurde als Punkt gewertet. Es wurden auch halbe Punkte vergeben, wenn die Worte zwei Bedeutungen hatten, von denen nur eine korrekt wiedergegeben worden ist oder wenn die Übersetzung nicht vollkommen stimmte. Die Summe der Punkte ergab die Behaltensleistung.

Die Vokabelliste wurde den Schülern zu vier Messzeitpunkten vorgelegt. Die erste Testung erfolgte eine Woche nachdem der Text vollständig übersetzt worden war. Nach drei bis vier Wochen (2. Messzeitpunkt), nach sechs bis sieben Wochen (3. Messzeitpunkt) und nach 13 bis 14 Wochen (4. Messzeitpunkt) wurde die Vokabelliste den Schülern erneut vorgelegt.

2.2 Ergebnisse

Klasse 7

Es wurde eine Varianzanalyse mit Messwiederholung über vier Messzeitpunkte gerechnet. Über alle Messzeitpunkte zusammen betrachtet haben die Schüler, die szenisch gelernt haben, mehr Vokabeln behalten als die Kontrollgruppe ($F(1,43)=77,8$, $p<.001$). Der Unterschied zwischen Versuchsgruppe (MW=12,6) und Kontrollgruppe (MW=5,3) ist mit einer Effektstärke von 2,6 als sehr groß zu bewerten.

Auch die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Untersuchungsgruppe ist signifikant ($F(3,129)=25,5$, $p<.001$). Die Post-hoc-Tests (Scheffe) legen nahe, dass sich die beiden Gruppen zwar nicht zum ersten, aber zu allen späteren Messzeitpunkten (p's<.001) unterscheiden. Die Versuchsgruppe, die szenisch gelernt hat, konnte sich ab dem 2. Messzeitpunkt an mehr Vokabeln erinnern als die Kontrollgruppe. Abb. 1 zeigt die Ergebnisse.

Klasse 8

In der Kontrollgruppe der Klasse 8 zeigte sich zur ersten Testung, dass die Schüler voneinander abgeschrieben hatten. Diese Klasse erreichte nicht nur einen hohen Mittelwert von 18,5 richtig wiedergegebenen Vokabeln, sie produzierte auch identische seltene Fehler (d.h. deckungsgleiche merkwürdige Übersetzungen und absurde Bezeichnungen). Daraufhin wurde in den weiteren Testphasen eine strenge Aufsicht geführt. Für die Auswertung der Klasse 8 wurde der erste Messzeitpunkt nicht berücksichtigt.

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung zeigt einen signifikanten Unterschied für die untersuchten Gruppen ($F(1,47)=69,3$, $p<.001$). Die Versuchsgruppe, die szenisch gelernt hatte, wusste in der Summe über alle 3 Messzeitpunkte hinweg mehr Vokabeln als die Kontrollgruppe. Der Unterschied zwischen Versuchsgruppe (MW=16,2) und Kontrollgruppe (MW=9,9) ist mit einer Effektstärke von 2,5 als sehr groß zu bewerten. Die

Interaktion von Untersuchungsgruppe und Messzeitpunkt ($F(2,94)=1,45$, $p=.24$) erreicht kein statistisch signifikantes Niveau.

Abbildung 1: Behaltensleistung Lateinvokabeln der Experimental- und Kontrollgruppe in Klassenstufe 7 zu vier Messzeitpunkten

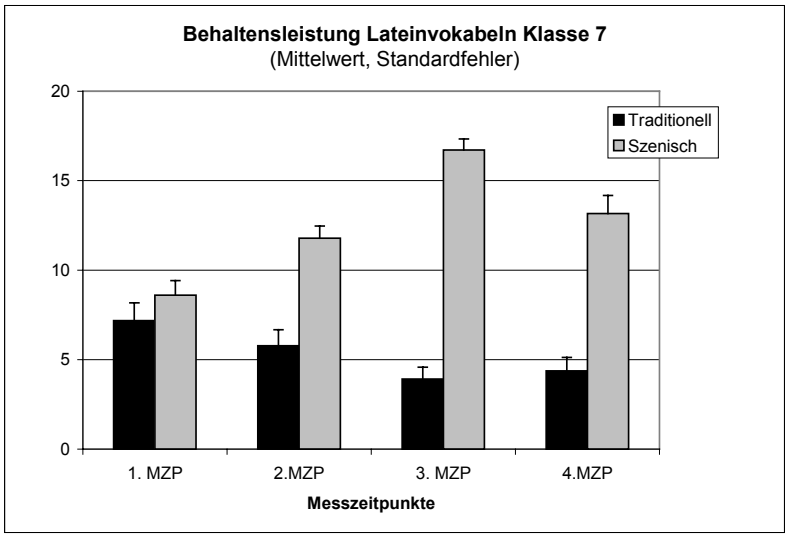
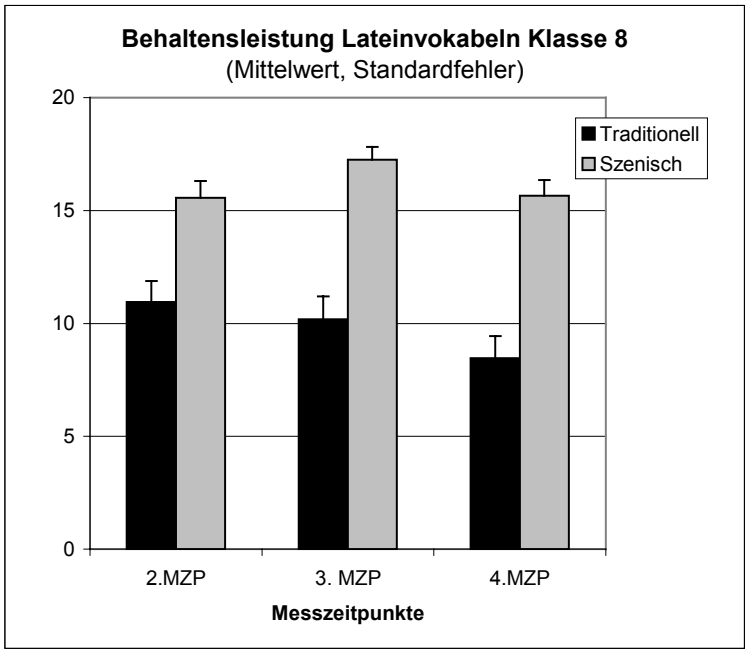


Abbildung 2: Behaltensleistung Lateinvokabeln der Experimental- und Kontrollgruppe in Klassenstufe 8 zu drei Messzeitpunkten

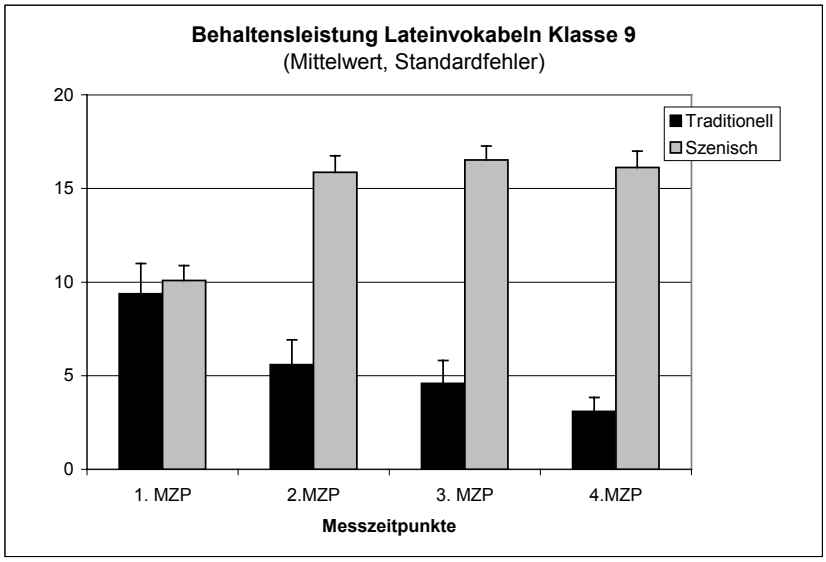


Klasse 9

Eine Varianzanalyse mit Messwiederholung für vier Messzeitpunkte zeigt einen statistisch signifikanten Unterschied ($F(1,41)=136,7$, $p<.001$) für die untersuchten Gruppen. Die Versuchsgruppe, die szenisch gelernt hatte, wusste in der Summe über alle 4 Messzeitpunkte hinweg mehr Vokabeln (MW=14,6) als die Kontrollgruppe (MW=5,7). Daraus resultiert eine sehr große Effektstärke von 3,6.

Auch die Interaktion zwischen Messzeitpunkt und Untersuchungsgruppe ist signifikant ($F(3,123)=14,5$, $p<.001$). Während die traditionell lernende Gruppe über die Zeit hinweg immer weniger Vokabeln erinnern kann (der Unterschied wird im Scheffe Post-hoc-Test zwischen MZP1 und 4 mit $p=.018$ signifikant), steigt die Erinnerungsleistung bei der szenisch lernenden Gruppe von Messzeitpunkt 1 zu Messzeitpunkt 2 an ($p=.036$) und bleibt dann stabil. Am Anfang unterscheiden sich die untersuchten Gruppen laut Post-hoc-Test bezüglich der Behaltensleistung nicht ($p=.999$).

Abbildung 3: Behaltensleistung Lateinvokabeln der Experimental- und Kontrollgruppe in Klassenstufe 9 zu vier Messzeitpunkten



2.3 Zusammenfassung Studie 1

Die Ergebnisse der Klassenstufen 7 bis 9 sind einheitlich und belegen eine Überlegenheit des Szenischen Lernens gegenüber dem traditionellen Lernen beim Erinnern von Vokabeln.

3 Teilstudie 2: Szenisch Lernen im Französischunterricht

In dieser zweiten Studie wurde die Auswirkung des Szenischen Lernens auf die Artikulations- und Sprechfähigkeit beim Vorlesen eines Textes im Fach Französisch untersucht.

3.1 Material und Methode

85 Schüler aus vier Klassen eines bayrischen Gymnasiums nahmen an dieser Studie teil. 45 Schüler aus den Jahrgangsstufen 6 und 7 bildeten die Versuchsgruppe und wurden mit SL unterrichtet. Die 37 Schüler der jeweiligen Parallelklassen wurden als Kontrollgruppe traditionell unterrichtet. Die Parallelklassen wurden von den Lehrern als jeweils vergleichbar leistungsstark beschrieben.

In der 6. Klasse gaben 2 Schülerinnen als Muttersprache eine andere Sprache als Deutsch an. Eine Schülerin mit russischer Muttersprache gehörte zur Versuchsgruppe und eine Schülerin mit arabischer Muttersprache zur Kontrollgruppe.

In der 7. Klasse nannten vier Schüler nicht Deutsch als Muttersprache. Drei Schülerinnen (portugiesisch, englisch, russisch) gehörten zur Versuchsgruppe, ein Schüler (arabisch) zur Kontrollgruppe.

Für die Studie wurde ein dem Lernniveau der Schüler angemessener unbekannter Text ausgesucht. Dieser Text wurde von den Schülern innerhalb eines Zeitraumes von fünf Wochen sechs Mal in Einheiten von ca. 7 Minuten in der Schule gelesen. Für die beiden Klassenstufen gab es unterschiedlich schwere Texte. Der zu lesende Französischtext wurde nur im Unterricht verwendet und danach jeweils wieder eingesammelt. So sollte verhindert werden, dass die Schüler außerhalb der kontrollierten, in der Schule stattfindenden Versuchsphasen den Text üben konnten.

Die SL-Gruppe hat den Text in allen Lerneinheiten chorisch und mit Bewegungen unterstützt gesprochen. Die Bewegungen setzten sich aus allgemeiner Gestik und aus unterstützender Gestik zusammen. Stimmhafte Laute wurden mit einer weichen Bewegung versehen (weiche Drehungen der Arme/Hände zum Körper hin), stimmlose Laute mit einer harten Bewegung (Schnitt vom Körper weg). Bei deutlich hörbaren Aussprachefehlern hat die Fachlehrkraft eingegriffen.

Die Kontrollgruppe hat den Text traditionell gelesen. Zuerst wurde der Text von der Lehrkraft vorgelesen und dann reihum in kleinen Abschnitten von den Schülern gelesen. Die Fehler der Schüler wurden einzeln korrigiert.

Sechs bis sieben Wochen nach den Lerneinheiten wurden Tondokumente der Schüler aufgenommen. Die Schüler lasen dazu aus dem geübten Text jeweils den gleichen Abschnitt vor. Sie bekamen die Instruktion, so gut und deutlich wie möglich zu lesen. Wenn sie sich verlesen würden, sollten sie sich korrigieren.

Die Tondokumente wurden von jeweils vier Experten beurteilt, die nicht über die Zugehörigkeit der Schüler zu Versuchs- und Kontrollgruppe informiert waren. Sie haben unabhängig voneinander alle Tonaufnahmen bewertet. Bei den Experten handelte es sich um drei grundständig ausgebildete Französischlehrkräfte mit mehrjähriger Unterrichtserfahrung und eine französische Muttersprachlerin.

Für die Bewertung der Leseleistung des französischen Textes wurde den Experten ein Kategoriensystem zur Verfügung gestellt. Dieses Kategoriensystem wurde auf der Basis des

Kriteriensystem nach DELF (DIPLOME D'ETUDES EN LANGUE FRANÇAISE) und dem „Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen" für diese Studie erstellt.

Mit Hilfe des Kategoriensystems beurteilten die Experten das Lesen der Schüler hinsichtlich phonetischer Korrektheit, Sprachfluss, Sinngestaltendes/Verständnis unterstützendes Lesen und Verlesungen. Dazu bewerteten sie neun Einzelkriterien (vgl. Tab. 1) auf einer fünfstufigen Skala von 1 (Kriterium nicht erfüllt) bis 5 (Kriterium voll erfüllt). Außerdem gaben die Experten einen Gesamteindruck in Form einer Schulnote (1 = sehr gut; 5 = mangelhaft) an.

Für die Einschätzungen der Übereinstimmung der vier Experten wurde ein mittlerer Konkordanz-Koeffizient nach Kendall von 0,30 errechnet (Minimum: 0,11 für „Sprechtempo"; Maximum: 0,52 für „Aussprache von Nasalen"). Selbst bei der Kategorie „Sprechtempo" korrelieren die Aussagen der Experten noch signifikant miteinander (Kendalls Tau >0.26).

Für die statistischen Analysen wurden jeweils Mittelwerte aus allen vier Urteilen für die einzelnen Beurteilungskategorien gebildet.

3.2 Ergebnisse

Klasse 6

Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche, die mit t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt wurden.

Tabelle 1: Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Werte zur Beurteilung der statistischen Signifikanz von Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe

	Kategorie	szenisch M (SD)	traditionell M (SD)	t	Cohens d
Phonetische Korrektheit	Vokale	3,78 (0,49)	3,17 (0,52)	3,98 **	1,21
	Konsonanten	3,48 (0,61)	3,05 (0,48)	2,27 **	0,78
	Nasale	3,68 (0,57)	3,14 (0,50)	3,30 **	1,01
	Liaison	3,61 (0,64)	2,83 (0,69)	3,87 **	1,17
	Interferenzen	3,60 (0,66)	3,06 (0,49)	3,05 **	0,93
Sprachfluss	Prosodie	3,67 (0,71)	2,90 (0,73)	3,49 **	1,07
	Tempo	3,86 (0,73)	3,09 (0,80)	3,38 **	1,01
Sinnverständnis	Adressatenbezug	3,75 (0,86)	2,86 (0,70)	3,70 **	1,14
	Verlesungen	3,58 (0,74)	2,57 (0,70)	4,65 **	1,40
	Gesamtnote	1,27 (0,66)	2,15 (0,72)	4,23 **	1,27

** p<0,01; Mittelwert (M); Standardabweichung (SD); Prüfwert (t); Effektstärke (Cohens d)

Die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zeigen, dass die Gruppe, die den Text szenisch eingeübt hat, in allen Kategorien hinsichtlich phonetischer Korrektheit, Sprachfluss, Sinnverständnis und Verlesungen signifikant besser beurteilt wurde als die Kontrollgruppe. Auch der Gesamteindruck der Artikulations- und Sprechfähigkeit beim Lesen eines französischen Textes wird bei der Gruppe besser eingeschätzt, die szenisch gelernt hat.

Klasse 7

Tabelle 2 zeigt die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche, welche mit t-Tests für unabhängige Stichproben durchgeführt wurden.

Tabelle 2: Mittelwerte, Standardabweichungen und t-Werte zur Beurteilung der statistischen Signifikanz von Differenzen zwischen Experimental- und Kontrollgruppe

	Kategorie	szenisch M (SD)	traditionell M (SD)	t	Cohens d
Phonetische Korrektheit	Vokale	3,60 (0,77)	3,14 (0,56)	2,03*	0,68
	Konsonanten	3,41 (0,67)	3,05 (0,65)	1,66	0,55
	Nasale	3,71 (0,55)	3,32 (0,55)	2,16*	0,71
	Liaison	3,68 (0,45)	3,06 (0,67)	3,40**	1,09
	Interferenzen	3,55 (0,62)	3,13 (0,50)	2,22*	0,75
Sprachfluss	Prosodie	3,51 (0,98)	2,64 (0,63)	3,10**	1,06
	Tempo	3,80 (0,81)	3,18 (0,61)	2,57**	0,86
Sinnverständnis	Adressatenbezug	3,52 (0,82)	2,79 (0,58)	3,02**	1,03
	Verlesungen	3,11 (0,90)	2,87 (0,77)	0,85	0,29
	Gesamtnote	1,45 (0,94)	2,16 (0,83)	2,38*	0,80

** $p<0,01$; * $p<0,05$; Mittelwert (M); Standardabweichung (SD); Prüfwert (t); Effektstärke (Cohens d)

Die Ergebnisse der Mittelwertsvergleiche zeigen, dass die Gruppe, die den Text szenisch eingeübt hat, in den meisten Kategorien besser beurteilt wurde als die Kontrollgruppe. In zwei Kategorien (Aussprache der Konsonanten, Verlesungen) weisen die Mittelwertsunterschiede zwar in die erwartete Richtung, erreichen aber keine statistische Signifikanz. Die anderen Kategorien der phonetischen Korrektheit, des Sprachflusses und des Sinnverständnisses sowie auch der Gesamteindruck beim Lesen des französischen Textes werden bei der Gruppe besser eingeschätzt, die szenisch gelernt hat.

3.3 Zusammenfassung Studie 2

Die Ergebnisse der Klassen 6 und 7 sind einheitlich und belegen insgesamt die Überlegenheit des Szenischen Lernens gegenüber den traditionellen Methoden für die Artikulation- bzw. Sprechfähigkeit beim Lesen eines französischen Textes. Wird das Lesen eines Textes szenisch eingeübt, bewerten unabhängige Beurteiler die Artikulation- bzw. Sprechfähigkeit der Schüler besser, als wenn der Text in traditioneller Weise eingeübt wurde.

4 Zusammenfassende Diskussion der Ergebnisse

Die Ergebnisse der Studien weisen alle in dieselbe Richtung. In beiden Studien und in allen getesteten Klassen zeigt sich eine Überlegenheit des Szenischen Lernens gegenüber dem traditionellen Unterricht. Hohe Effektstärken unterstreichen die jeweiligen Befunde.

Zunächst wurde bei beiden Studien erwogen, ob nicht in Versuchs- und Vergleichsgruppen aus Gründen der Vergleichbarkeit dieselbe Lehrkraft unterrichten sollte. Dies hätte aber einerseits zu erheblichen, in einem normalen Schulbetrieb kaum lösbaren, organisatorischen Problemen geführt. Schwerer wiegt aber, dass dies wohl eher zu einer anderen Verfälschung des Ergebnisses geführt hätte, weil die Vertreter des SL ja nicht unparteiisch sind und in den Vergleichsgruppen u. U. befangen gewesen wären.

In der ersten Teilstudie wurde die Wirkung des Szenischen Lernens auf die Behaltensleistung im Fach Latein untersucht. 20 Vokabeln sollten gelernt werden. 13 Wochen nach dem Lernen dieser Vokabeln wusste die Gruppe, die szenisch lernte, noch 15 Vokabeln; die Kontrollgruppe jedoch nur noch 5,5. Dieser Unterschied ist signifikant ($t(135)=12,3$; $p<0,001$) und hat eine Effektstärke von $d=2,11$.

Wir interpretieren diese Ergebnisse als einen Erfolg des Szenischen Lernens. Die Gründe für die Überlegenheit des Verfahrens gegenüber dem traditionellen Lernen gehen unseres Erachtens auf die multimodale Einspeicherung und den erhöhten Sprechanteil der Lerner zurück. Zusätzlich zur traditionellen Einspeicherung wird das Szenische Lernen durch Körper- und Sprechbewegungen sowie durch emotional angereicherte Situationen unterstützt. Auch im kommunikativen und im aufgabenorientierten Fremdsprachenunterricht/task-based Language Learning and Teaching (vgl. *Ellis* 2003) können, je nach eingesetzten Lehr- und Lernarrangements bzw. Aufgabentypen, multimodale Verarbeitungswege Berücksichtigung und SL als ein mögliches Element Verankerung finden. Aufgabenorientierung ist kein eng definierter Begriff und kann in der Praxis ein ganzes Spektrum an verschiedenen tasks umfassen, gegebenenfalls auch solche, die auf der Verknüpfung von Sprache und Bewegung und/oder Gesten basieren oder solche, die diagnostische Zwecke erfüllen sollen sowie sprachbewusstheitsfördernde, auf awareness zielende Aufgaben.

Die Studie 1 hat auch Schwachstellen. Die Einführungen des Textes und der Vokabeln wurden zwar von den Lehrkräften in Versuchs- und Vergleichsgruppen sicher vergleichbar engagiert begleitet. In den Wiederholungsphasen (das waren insgesamt 20 Minuten) spielten aber die „szenischen Lehrer“ eine aktive Rolle, während die Lehrkräfte der Vergleichsgruppen den Lernvorgang weitgehend passiv begleiteten. Somit wurde nicht nur der Effekt des Szenischen Lernens sondern auch der zusätzliche Effekt des Szenischen Wiederholens erhoben. Eine weitere Schwachstelle besteht darin, dass wir die Schüler nicht zufällig in Versuchs- und Kontrollgruppen einteilten, sondern auf Klassenverbände zurückgegriffen haben. Wir hätten zu stark in die Unterrichtsabläufe eingreifen müssen, wenn wir bestehende Gruppen aufgebrochen hätten, um sie dann neu zusammenzusetzen. Ein weiterer Kritikpunkt kann in der Wahl der Lehrpersonen gesehen werden. Es gelang uns nicht, dieselben und zwar unbefangenen Lehrer in den verglichenen Klassen einzusetzen. Wir wählten das vermeintlich kleinere Übel mit den verschiedenen Lehrkräften. Bei identischen und unbefangenen Versuchsleitern hätten wir Ergebnisse mit höherer Aussagekraft erwarten können. Da aber die Ergebnisse konsistent über alle drei Klassenpaare in dieselbe Richtung weisen, gehen wir eher von einem Effekt des Szenischen Lernens als von einem zufälligen Lehrereffekt aus.

In der zweiten Teilstudie wurde die Wirkung des Szenischen Lernens auf die Aussprache im Fach Französisch untersucht. Ein französischer Text wurde von einer Kontrollgruppe traditionell (in kleinen Abschnitten von einzelnen Schülern) und von der Experimentalgruppe szenisch gelesen. Das szenische Lesen ging mit dem Sprechen des Textes im Chor und unterstützender Gestik einher. Sechs Wochen nach dem Lesen wur-

den Tondokumente der Schüler aufgenommen, während sie den Text noch einmal lasen. Diese Tondokumente wurden von jeweils vier Experten mittels eines Kategoriensystems beurteilt. Es zeigte sich eine Überlegenheit der Gruppe, die den Text szenisch gelesen hat: In Klasse 6 schneidet die Experimentalgruppe in allen Kategorien besser ab als die Kontrollgruppe; in Klasse 7 verfehlen zwei Unterschiede das Signifikanzniveau.

Wir interpretieren diese Ergebnisse als einen Erfolg des Szenischen Lernens. Die Gründe für die Überlegenheit des Verfahrens gegenüber dem traditionellen Lernen gehen unseres Erachtens auf den erhöhten Lese-, d.h. Sprechanteil der Schüler zurück, die mit einer besseren Einspeicherung durch Gestik und Emotionen gekoppelt ist.

Der erhöhte Sprechanteil durch das Szenische Lernen der Schüler kommt einer wichtigen Forderung für den Fremdsprachenunterricht nach. Die DESI-Studie (vgl. *Klieme/Beck* 2007) konnte aufzeigen, dass Lehrkräfte im Durchschnitt mehr als doppelt so viel Redezeit im Fremdsprachenunterricht einnehmen wie sämtliche Schüler in der Klasse zusammengerechnet. Mehr als die Hälfte der Unterrichtszeit spricht der Lehrer, Schüleräußerungen nehmen nur knapp ein Viertel der Zeit ein, im restlichen Viertel der Unterrichtszeit wird gar nicht gesprochen (z.B. Phasen von Stillarbeit). Dies verdeutlicht zum einen sehr gut, welches Gefälle zwischen Sprachrezeption und Sprachproduktion in Klassenzimmern zu finden ist, zum anderen kann aus den Prozentangaben auch gefolgert werden, dass das Sprechen kaum als Lernzugang und Verarbeitungsstütze genutzt wird. Der Sprechanteil der Schüler vervielfacht sich hingegen beim Einsatz von szenischem Lernen. Seit der „kommunikativen Wende“ hat die mündliche Verstehens- und Ausdrucksfähigkeit oberste Priorität im Fremdsprachenunterricht (Primat des Mündlichen). Das SL erhöht den Sprechanteil der Lerner, wodurch sie die Gelegenheit bekommen, Wortschatz über die Beteiligung der Sprechbewegungen zu verarbeiten und zugleich ihre Sprechwerkzeuge zu trainieren. Der Lerner kann dadurch zunehmend vertrauter mit den Sprechbewegungsabläufen in der Zielsprache werden, sein von der Erstsprache (den Erstsprachen) geprägtes Repertoire erweitern. Dadurch kann der Lerner in Kommunikationssituationen entlastet werden, weil er sich stärker auf die sprachliche Interaktion, pragmatische Aspekte etc. konzentrieren kann und weniger durch Wortfindung und das Bemühen um verständliche Aussprache belastet wird.

Weiterhin muss sich durch das Verfahren des Szenischen Lernens beim Lesen eines unbekannten Textes kein Schüler exponieren. Das Lesen des Einzelnen geht im Chor unter. Zwar können dann nur sehr offensichtliche Fehlaussprachen korrigiert werden, dennoch zeigt diese Studie einen Vorteil dieses Verfahrens gegenüber dem traditionellen Reihum-Vorlesen.

Auch in dieser Studie gelang es aus bereits oben diskutierten Gründen nicht, dieselben, unbefangenen Lehrer in den verglichenen Klassen einzusetzen. Durch den Einsatz immer desselben Lehrers wären Ergebnisse mit höherer Aussagekraft zu erwarten gewesen. Da aber die Ergebnisse konsistent über beide Klassenpaare in dieselbe Richtung weisen, gehen wir eher von einem Effekt des Szenischen Lernens als von einem zufälligen Lehrereffekt aus.

Das Szenische Lernen versteht sich nicht als Infragestellung eines interaktiv-anwendungsorientierten Unterrichts, in dem Sprachanwendung in vielerlei Kommunikationskontexten eine wesentliche Rolle spielt, sondern vielmehr als eine Bereicherung und als ein offenbar recht nachhaltiger Zugang zum Lexikaufbau. Der Einsatz von Szenischem Lernen bedeutet nicht, einen Rückschritt in Richtung audio-linguale Methode und zu „mimicry memorization“ zu machen, sondern stellt sich auf dem Hintergrund der oben

erläuterten Forschungsergebnisse vielmehr als ein Vorgehen dar, das Ansätze wie den des improvisierenden Sprechens (vgl. *Kurtz* 2001) oder den ko-aktiven Ansatz (vgl. *Sambanis* 2007) stützen kann.

Insgesamt bilden die beiden Studien Puzzlesteine auf dem Weg zu einer empirischen Fundierung des Szenischen Lernens. Beide Studien zeigen die Überlegenheit des Szenischen Lernens im Vergleich zu traditionellen Methoden, die die Wortschatzarbeit nicht mit Körperlernen verbinden. Dabei haben uns die lang anhaltende Wirkung der Intervention und auch die großen Effekte besonders überrascht. Wie eine Schülerin formuliert: „Wenn man's alleine macht, ist's sehr aufwendig. Aber für die Wörter, für die man's lernt, da nützt es dann auch was. Weil: diese Wörter vergisst man nicht mehr."

Anmerkungen

1 Engagierte Lehrkräfte des Gymnasiums Kirchheim bei München sammelten sehr gute Erfahrungen mit dem „szenischen Lernen". Sie erlebten aufblühende Schülerinnen und Schüler, die mit Gestik und Mimik im Fremdsprachenunterricht, im Fach Deutsch und in Geschichte lernten, dabei viel Spaß hatten – und sogar Erfolg! Als neugierige Lehrkräfte wollten sie wissen, welche Mechanismen im Konzept „szenisch lernen" wirken und ob der subjektiv wahrgenommene Erfolg auch objektiv messbar sein. Mit diesen Fragen gingen sie zum Transferzentrum für Neurowissenschaften und Lernen (ZNL) in Ulm. Gemeinsam mit Forscherinnen des ZNL arbeiteten sie intensiv an einer Evaluationsstudie zum „szenischen Lernen", diskutierten anhand der Theorie die Ergebnisse und wirkten bei Publikationen mit. Den beteiligten Kolleginnen und Kollegen, allen voran *Mathias Müller*, *Robert Grimbs* und *Lilly Nürnberger* gilt der Dank der Autoren.

Literatur

Asher, J. J. (1965): The strategy of the total physical response: An application to learning Russian. In: IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching III, 4, 294-300.

Asher, J. J. (1969): The Total Physical Response Approach to second language learning. The Modern Language Journal 1, 3-17.

Ellis, R. (2003): Task-based Language Learning and Teaching. – Oxford.

Grimbs, R. (2008). Klappe: Latein Prima #1, Robert Grimbs.

Jaffke, C. (Hrsg.) (1992): Recueil de Poèmes, Chants, Jeux et Comptines, à l'usage des professeurs de français pour les quatre premières classes des Ecoles Waldorf. Stuttgart: Pädagogische Forschungsstelle beim Bund der Freien Waldorfschulen.

Jaffke, C./Maier, M. (1997): Fremdsprachen für alle Kinder. Erfahrungen der Waldorfschulen mit dem Frühbeginn. – Leipzig.

Klieme, E./Beck, B. (Hrsg.) (2007): Sprachliche Kompetenzen – Konzepte und Messung. DESI-Studie (Deutsch Englisch Schülerleistungen International). – Weinheim.

Klippel, F. (1980): Spieltheoretische und pädagogische Grundlagen des Lernspieleinsatzes im Fremdsprachenunterricht. – Frankfurt a.M.

Kurtz, J. (2001): Improvisierendes Sprechen im Fremdsprachenunterricht. Eine Untersuchung zur Entwicklung spontansprachlicher Handlungskompetenz in der Zielsprache. – Tübingen.

Maley, A./Duff, A. (1985): Szenisches Spiel und freies Sprechen im Fremdsprachenunterricht. – München.

Müller-Hartmann, A./Schocker-v. Ditfurth, M. (Hrsg.) (2005): Aufgabenorientierung im Fremdsprachenunterricht. Task-Based Language Learning and Teaching. Festschrift für Michael K. Legutke. – Tübingen.

Nunan, D. (1989): Designing tasks for the Communicative Classroom. – Cambridge.

Nunan, D. (2004): Task-Based Language Teaching. – Cambridge.

Palmer, H. E./Palmer, D. (1970): English through Actions. – London.

Rück, H. (2004, 2008): Fremdsprachen in der Grundschule. Englisch und Französisch. – Landau.
Sambanis, M. (2007): Sprache aus Handeln – Englisch und Französisch in der Grundschule. – Landau.
Schiffler, L. (1989): Suggestopädie und Superlearning – empirisch geprüft. – Frankfurt a.M.
Schiffler, L. (2001): Recent neurophysiological studies of the brain and their relation to foreign-language learning. IRAL – International Review of Applied Linguistics in Language Teaching 39, pp. 327-332.
Schiffler, L. (2002): Fremdsprachen effektiver lehren und lernen. Beide Gehirnhälften aktivieren. – Donauwörth.