

Agnieszka Hunstiger und  
Uwe Koreik (Hg.)

## Chance Deutsch

Schule – Studium – Arbeitswelt

34. Jahrestagung des Fachverbandes  
Deutsch als Fremdsprache 2006  
an der Leibniz Universität  
Hannover

Materialien  
Deutsch als Fremdsprache  
Band 78



Universitätsverlag Göttingen  
2009

# Sprechen in den Wissenschaften – zunächst mit Humor

*Michaela Reinhardt, Vercelli (Italien)*

## 1 Der Erwerb von Wissenschaftssprache im Daf-Unterricht: mit Abstand zum Ernstfall

Für Muttersprachler wie für Fremdsprachler bedeutet das Lernen einer *alltäglichen Wissenschaftssprache* (Ehlich 1995: 340 ff) den Erwerb einer neuen sprachlichen Kompetenz, einer „Common sense-Kompetenz“ (Feilke 1994). Das außerordentlich komplexe wissenschaftssprachliche Ausdrucksspektrum<sup>1</sup> ist im Wesentlichen durch einen dynamischen Prozess gekennzeichnet und lässt sich nicht auf Regel- und Lexikonwissen reduzieren. Daher ist eine aktive Kompetenz zur Ausdrucksbildung erforderlich, die Fähigkeit, domänentypische Muster kreativ zu nutzen (vgl. Feilke/Steinhoff 2003: 117).

---

<sup>1</sup> Zu Phänomenen der Wissenschaftssprache s.u.a. Kusters/ Bonset in: Ehlich / Rehbein (1983), Fluck (1992) Ehlich/Steets (2003).

Feilkes und Steinhoffs Einschätzungen nach hängt die Kontextualisierung von wissenschaftlichen Texten mehr von ihrer Ausdruckstypik als vom Inhalt ab. Dies lasse sich vor allem an Wissenschaftsfälschungen und -parodien studieren.

Der Erwerb eines bestimmten Ausdrucksinventars, eines historisch gewachsenen Speichers von Verhaltensmustern, die dem „Common sense“ der Wissenschaftskommunikation entsprechen, scheint allerdings zunächst auch bei Muttersprachlern überwiegend dem Prinzip der *Habitusaneignung* zu folgen (vgl. Feilke/Steinhoff: 118). Die Lernenden treten in ein fremdes Sozialisationssystem ein, dessen Werte und Normen ihnen erst im Laufe der Zeit vertrauter werden, dessen Ausdrucksweisen sie zunächst einmal imitieren. Fritz Hermanns hatte bereits 1980 auf die paradoxe Kommunikationssituation von Studierenden hingewiesen: Objektiv seien sie Novizen, müssten aber so tun, als wären sie Experten. Feilke/Steinhoff stellen fest, dass die Studierenden entsprechend unterschiedlich mit dieser Situation umgehen. Viele reflektierten zwar die Notwendigkeit, den fremden Habitus zu übernehmen, übten sich aber in expliziter Rollendistanz (ebd. 119).

Diese offensichtliche Suche nach Abstand macht die Analogie zum Erwerb einer Fremdsprache, bei dem sich die Rollendistanz auch sehr oft als hilfreiches Mittel erweist und methodisch genutzt werden kann besonders deutlich (vgl. Reinhardt 2006).

Fremdsprachler stehen im Vergleich zu Muttersprachlern beim Erlernen der Wissenschaftssprache vor einer noch komplexeren Rollensituation. Diese schließt ihr neues „Selbst“ in der Fremdsprache und das „Experten-Selbst“ der Wissenschaftssprache mit ein.

Es bietet sich an, die Expertenrolle zunächst parodistisch zu gestalten, spielerisch wissenschaftssprachliche Formen auszuprobieren, die später im „Ernstfall“ umgesetzt werden sollen.

Im Folgenden stelle ich spielerische Sprechübungen aus dem universitären DaF-Unterricht vor, die die Studenten an eine *alltägliche Wissenschaftssprache* heranführen sollen. Es geht jeweils um Schritte, die ich relativ früh, mit Lernenden der Grundstufe (2. Studienjahr) durchführe, und welche teilweise auch die Arbeit zu *Gespräch* und *Rede* (Forster 1997)<sup>2</sup> vorbereiten bzw. – je nach Sprachniveau – begleiten sollen.

Nach den Sprechübungen aus dem „normalen Unterricht“ skizziere ich kurz das Erarbeiten eines Theaterstückes als einer Art Persiflage von Wissenschaftssprache.

Im Anschluss stehen erste Ergebnisse einer Untersuchung, die ich im Rahmen der Theaterarbeit begonnen habe. Hierbei geht es hauptsächlich darum, *was* vom auswendig gelernten Text *wie* und *warum* behalten wird, und *wie es eventuell weiter verwandt/ verarbeitet* wird.

---

<sup>2</sup> Roland Forster plädiert 1997 für die feste Einrichtung von Gesprächs- und Redekursen im Rahmen des DaF-Unterrichts und für die Verankerung des Bereichs der Sprechwissenschaft in das Fach DaF. Er stellt dabei ein emanzipatorisches, an der Rhetorischen Kommunikation ausgerichtetes Konzept für mündliche Kommunikation im FSU vor, welches sich leider – ein Blick in Vorlesungsverzeichnisse deutscher Universitäten genügt – noch nicht entsprechend durchgesetzt hat.

Die Verinnerlichung wissenschaftssprachlicher Strukturen erfolgt über das Sich-zu-eigen-Machen von vorgegebenen Sätzen und die schöpferische Auseinandersetzung mit diesen.

Allen vorgestellten Sprechübungen liegt das Prinzip des Abstands zugrunde. Der Abstand vom „Ernstfall“ und vom oft als defizitär empfundenen *Sprachanfänger-Selbst* wird über den Einsatz von Spielrahmen (vgl. Huber: 397)<sup>3</sup>, Rolle und Humor erreicht (vgl. Reinhardt 2006).

Auch das Auswendiglernen von vorgefertigtem Textmaterial ermöglicht Abstand, insofern als die Lernenden sich nicht selbst für die Textproduktion verantwortlich fühlen. Dieser Aspekt klingt sicherlich am wenigsten populär und scheint auf den ersten Blick unvereinbar mit konstruktivistischen Lerntheorien bzw. Konzepten des autonomen Lernens. Die ersten Ergebnisse der oben erwähnten Erhebung scheinen jedoch die Vorzüge des Auswendiglernens in diesem Fall zu unterstreichen.

## 2 Sprechübungen im universitären DaF-Unterricht

### 2.1 Beispiel einer Unterrichtseinheit: Dekonstruktion und Rekonstruktion von Texten

Im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts im Ausland stellt das Sprechen in der Wissenschaftssprache eine dreifache Herausforderung dar. Denn außer der Sensibilisierung für verschiedene Sprachregister und wissenschaftssprachliche Phänomene müssen gleichzeitig der Abbau von Sprechhemmungen und eine möglichst korrekte Aussprache angestrebt werden.

Die Deutschstudenten an der Facoltà di Lettere e Filosofia in Vercelli (Italien) befinden sich im 2. Studienjahr zwischen dem Sprachniveau A2 und B1. Im Folgenden wird ein Unterrichtsbeispiel aus dem Bereich der Textarbeit mit einer Gruppe von 20-25 Teilnehmern vorgestellt:

Zur Thematik *Gedächtnis* und *Lernstrategien* wurden bereits im Unterricht und als Hausaufgaben mehrere Texte unterschiedlicher Textsorten und Schwierigkeits-

---

<sup>3</sup> Goffman (1980: 53/54) hatte in seiner Definition des Spiels unter anderem folgende Punkte angeführt:

- a) Die spielerische Handlung wird so ausgeführt, dass ihre gewöhnliche Funktion nicht verwirklicht wird. Der stärkere und geschicktere Beteiligte hält sich soweit zurück, dass ihm der schwächere und weniger geschickte gewachsen ist.
- b) Die Expansivität mancher Handlungen wird übertrieben.
- c) Es kommen viele Wiederholungen vor.
- d) Wenn mehrere teilnehmen sollen, müssen alle freiwillig zum Spiel bereit sein, und jeder kann eine Aufforderung zum Mitspielen ablehnen oder (wenn er schon Mitspieler ist) aus dem Spiel wieder ausscheiden.
- e) Im Verlauf des Spiels kommt es häufig zu Rollenwechsel, was zu einer Auflösung der Hierarchie führt, die zwischen den Beteiligten beim nichtspielerischen Verhalten besteht.

grade behandelt. In einer Doppelstunde folgen nun Sprechübungen in der Auseinandersetzung mit einem wissenschaftssprachlichen Text, einem Auszug aus Markowitsch / Welzer, *Das autobiographische Gedächtnis* (2005: 11). Dort heißt es unter anderem:

(...) Abstraker formuliert liefert ihm das autobiographische Gedächtnis das Vermögen, die persönliche Existenz in einem Raum-Zeit-Kontinuum zu situieren und auf eine Vergangenheit zurückblicken zu können, die der Gegenwart vorausgegangen ist. Offensichtlich dient dieses Vermögen „mentale Zeitreisen“ (Endel Tulving) unternemen zu können dem Zweck, Orientierungen für zukünftiges Handeln zu ermöglichen. Erlerntes und Erfahrenes kann auf diese Weise für die Gestaltung und Planung von Zukünftigem genutzt werden. Um diese Orientierungsleistung zu ermöglichen, muss das autobiographische Gedächtnis aber noch drei weitere Merkmale aufweisen: die Erinnerungen müssen einen Ich-Bezug haben, um sinnvoll genutzt werden zu können. (...) Damit hängt zweitens zusammen, dass autobiographische Erinnerungen einen emotionalen Index haben. (...)

Der Text enthält zahlreiche Merkmale von Wissenschaftssprache wie Partizipialformen, Passivformen, Personifizierungen, Nominalisierungen und typischen Wendungen (wie: *damit hängt zusammen* -...). Vom Schwierigkeitsgrad her bewegt er sich für die Zielgruppe an der oberen Grenze.

Arbeitsschritte:

1. Aufwärmphase (10 Min):

Die Teilnehmer erhalten zunächst Teile aus Zeitungen und gehen lesend durch den Raum, wobei sie den Zeitungstext vor sich hinmurmeln. Es folgen verschiedene Phasen des Sprechens, bis hin zur „Schlacht der Titel“ (vgl. Huber/Reinhardt 2005, 11)<sup>4</sup>.

2. Zergliederung des vorgegebenen Textausschnittes (s.o) in Einzelsätze:

Die Teilnehmer bekommen jeweils ein bis zwei Sätze zugeteilt, die sie leise vor sich hin lesen.

3. Einstudieren / klischeefreies Sprechen einzelner Sätze:

- a) Dozent(in) spricht jeweils einzelnen Satz vor
- b) Student(in) spricht/ liest ihren Satz nach
- c) Gruppe spricht den gleichen Satz auswendig nach

4. Auswendiglernen der einzelnen Sätze: jeder Teilnehmer studiert den eigenen Satz möglichst gut ein, dabei Klärung letzter Intonationsprobleme

5. „Inszenieren“ der Sätze im falschen Kontext:

---

<sup>4</sup> Hier findet sich eine ausführliche Beschreibung dieser Aufwärmübung.

Gruppe macht Vorschläge für verschiedene Kontexte. Beispiel: Studentin A soll Satz A einmal „als Tagesschau-Sprecherin“ und einmal als „Frauchen zu ihrer Katze“ sprechen.

Weitere Beispiele:

- als schlechter Schauspieler
- in einem Werbespot
- beim Zähneputzen
- schimpfend, im Straßenverkehr
- betrunken
- bei mündlicher Prüfung
- beim Schwarzfahren ertappt
- (...)

6. Rekonstruktion des Ausgangstextes: von „Experten“ gesprochen:

Die Sätze des Textes werden wieder in ihrer richtigen Reihenfolge gesprochen. Jeder Teilnehmer spricht dabei seinen Satz möglichst auswendig, diesmal in der Rolle des stolzen „Experten“ (überzogen gespreizt/affektiert).

Erst als schriftliche Hausaufgabe erfolgt schließlich die ernsthafte Auseinandersetzung mit dem Text, indem beispielsweise Fragen zum Text beantwortet, Paraphrasierungen geübt werden o. Ä.

## 2.2 Theoretische Überlegungen

Ein möglicher Einwand zu diesem Verfahren wäre, dass bei Übungen zur gesprochenen Sprache ausgerechnet vom geschriebenen Text ausgegangen wird. Dem lassen sich leicht die Ausführungen Schwitallas (1997) entgegensetzen, welcher feststellt, dass gesprochener und geschriebener Sprache das gleiche System zugrunde liegt:

Manche scheinbaren Strukturunterschiede sind oft auf Performanzbedingungen zurückzuführen. Elisionen und Kontraktionen, die beim Sprechen häufig vorkommen, werden wieder aufgehoben, wenn man langsam oder emphatisch spricht. (Schwitalla 2003: 24)

Auf anderer Ebene stellt sich die Frage, ob man zuerst *Gespräch* oder zuerst *Rede* üben sollte. Forster plädiert mit Verweis auf Geißner dafür, zuerst das Gespräch zu üben, als Prototyp jeglicher Kommunikation. Rede entstehe häufig aus der Unmöglichkeit, ein Gespräch zu führen (Forster 1997: 51).

Für den Fremdsprachenunterricht im Ausland halte ich es persönlich für sinnvoller zunächst kleine Redeabschnitte, kurze monologische Einheiten zu proben. Denn Rede stärkt – und das bestätigt wiederum auch Forster – erwiesenermaßen das Selbstwertgefühl:

In einer Fremdsprache sogar Reden halten zu können, als in diesem Moment vereinzelter Sprecher gibt einem Sprachenlernenden zusätzliche Sicherheit. Die Notwendigkeit, *Rede* in den Unterricht Deutsch als Fremdsprache zu integrieren, lässt sich demnach auch lernpsychologisch begründen. (Forster 1997: 237)

Vom monologischen Abschnitt kann schließlich immer noch ein Bogen zum Streitgespräch geschlagen werden, wenn man als Vorarbeit das Einstudieren entsprechender Redemittel geleistet hat. Dies lässt sich ähnlich wie oben durchführen, ausgehend von fertigen Sätzen, welche zunächst auswendig gelernt und dann variiert werden, um mit humorvollem Inhalt gefüllt und in absurden Kontexten erprobt zu werden.

Ein Risiko der Habitusanpassung bleibt natürlich die angepasste Performanz ohne entsprechende Kompetenz. Feilke/Steinhoff (2003: 120) halten dagegen:

„Erste Beobachtungen an den Texten von Studierenden zeigen, dass eine imitative Übernahme von Formen in den Anfangssemestern phasenweise eine bedeutsame und positive Rolle spielen kann: Die Kompetenz wächst der Performanz nach. Studierende machen sich mit dem wissenschaftlichen Schreiben vertraut, indem sie Experten nachahmen.“

Es ist anzunehmen und zu wünschen, dass es sich bei der mündlichen Sprachproduktion ähnlich verhält.

Ein letzter wichtiger Aspekt, dem die gesamte Unterrichtseinheit Rechnung tragen muss, ist das Problem der korrekten Aussprache. Durch die Disposition zur kategorialen Sprachperzeption (List 2003) und die Ausbildung phonetischer Prototypen, die sich an den Lauten der Muttersprache orientieren, fällt es beim Erlernen einer Fremdsprache oft schwer, bestimmte Lautdifferenzierungen wahrzunehmen und zu reproduzieren. Es muss zunächst ein so genanntes *reattunement* stattfinden, eine perzeptive Reorganisation phonologischer Kategorien (vgl. Missaglia 2005: 66). Dies bedeutet, dass zu den Sprechübungen parallel Hörverständnis-Übungen durchgeführt werden müssen. Oder anders gesagt: dass dem Hören immer auch das Horchen, Nachahmen und Ausprobieren folgen muss. Im Fall der Übungen zur Wissenschaftssprache empfiehlt es sich, mit den Teilnehmern Aufzeichnungen von Vorlesungen zu hören und zu analysieren<sup>5</sup>.

Missaglia (2005: 67) unterscheidet in ihren Untersuchungen zu deutschen und italienischen phonetischen Prototypen zwischen dem akzentzählendem Rhythmus des Deutschen und dem silbenzählenden Rhythmus des Italienischen:

---

<sup>5</sup> Für die Arbeit mit solchen Texten bietet u.a. der Videokurs „Präsentieren und Verhandeln“ (Goethe-Institut Internationales 2003) ein gutes Beispiel: Hier können die Lernenden Vorträge hören und in der Transkription die entsprechenden Akzente und Pausen setzen.

„Die entgegengesetzten Tendenzen zum silben- bzw. akzentzählenden Rhythmustyp wirken sich nicht nur auf die Muttersprache aus, sondern auch auf die Interlanguage der Fremdsprachenlerner. ...() Untersuchungen zum Sprechverhalten italienischer Deutschlerner deuten auf die Tendenz zur Elaboration (z. B. *Schreiben*) hin, zur Lautstärkung (besonders bei Vokalen), zur Schwa-Epenthese. Dazu kommen Interferenzen auf der suprasegmentalen und segmentalenEbene, etwa in Form falscher Wort- und satzakzente, fehlerhafter Vokallaute, mangelnder Auslautverhärtung usw.“

Der Autorin nach lässt sich darüber hinaus annehmen, dass neben den Prototypen auf der segmentalen Ebene auch „prosodische Prototypen“ herausgebildet werden, etwa in Verbindung mit dem Akzentmuster, der Intonationskontur und dem Rhythmustyp, die beim Fremdspracherwerb die Wahrnehmung der Zielsprache verzerren (Missaglia: 68).

Dass die Prosodie oft nachhaltig Schwierigkeiten bereitet, ist ein allgemeiner Erfahrungswert im Fremdsprachenunterricht. Wirksame Übungen zur Verbesserung der Prosodie lassen sich mit rhythmischen Texten erzielen (vgl. Jax 2000: 169, Huber 2003: 59, Reinhardt 2005: 491 ff.), wie unter anderem im folgenden Kapitel anklungen wird.

### 3 Die Inszenierung als intensive Verinnerlichung sprachlicher Muster

*Habe nun, ach, Philosophie, Juristerei und Medizin,  
und leider auch Theologie  
durchaus studiert mit heißem Bemüh'n,*

sagt *Faust*.

*Wie kann Faust so viel studiert haben, ...  
Und noch so jung sein?*

fragen sich *Gabi, Susi und Hella* nach einer Faust-Aufführung.

*Ganz einfach ,  
so die Antwort von Mephisto:  
Bachelor-Studiengang !  
„Laurea Breve“:*

So heißt es in der ersten Szene des Stückes „Laurea Brevis – Ein Pakt mit dem Teufel“, welches eine Gruppe meiner Studenten im Sommersemester 2005 im



Rahmen unseres Projekts TILLIT (teatro in lingua)<sup>6</sup> aufgeführt hat. Nachdem sie im kleinen Stadttheater eine *Faust*-Aufführung gesehen haben, schließen drei junge Mädchen eine Wette mit dem Teufel ab und schreiben sich für den Bachelor-Studiengang ein. Den Original-*Faust*-Text zitierend schwören sie dabei:

*Susi:*                               Werd ich zum Augenblicke sagen:  
*Hella:*                               *Verweile doch, du bist so schön!*  
*Gabi:*                               Dann magst du mich in Fesseln schlagen.  
*Susi:*                               Dann will ich gern zugrunde gehen!

Es folgen Szenen aus dem Uni-Alltag, die die Hetze durch das Studium der so genannten *Laurea Breve* – dem „Kurzstudium“ (Bachelorstudiengang)<sup>7</sup> – und das Verschwinden der Inhalte in den geisteswissenschaftlichen Fächern auf humorvolle und dramatische Weise darstellen.

Eine der drei Studentinnen muss dem Teufel schließlich auch ihre Seele überlassen, als sie bei einem Eichendorff-Gedicht ins Schwelgen gerät und Zeit verliert. Alle sind Opfer, Studenten wie Professoren. Nur die Teufel (Mephisto 1 und 2) triumphieren, und ein korrupter Hausmeister macht Geschäfte mit Kreditpunkten.

Die einzelnen Szenen der Vorlesungen folgen immer dem gleichen Grundmodell: ein Dozent/eine Dozentin spricht zu Studenten – im Hintergrund steht Mephisto mit einem Riesenwecker. Unter dieser Vorgabe haben die Studenten in Improvisationsarbeit ein Teil der weiteren Szenen zunächst auf Italienisch entwickelt. Diese wurden von mir dann auf Deutsch geschrieben, unter anderem unter Verwendung möglichst vieler wissenschaftssprachlich typischer Strukturen.

### 3.1 Sprachliche Aspekte des Textes

Das Theaterstück ist sprachlich bewusst abwechslungsreich gestaltet. Durch die Alliterationen am Anfang wird auch auf der sprachlichen Ebene schnell ein Spielrahmen erzeugt.

(Ausschnitt:)

<i>Publikum:</i>	Faust als Frau.... Fragwürdig!
<i>Eine aus dem Publikum:</i>	Fürchterlich!
(...)	
<i>Chor der Zeitungsleser:</i>	Geniale Interpretation!

<sup>6</sup> Im Rahmen des Projekts TILLIT, vor zweieinhalb Jahren an der Universität Vercelli ins Leben gerufen (Marco Pustianaz / Michaela Reinhardt), erarbeiten Studentengruppen in den vier Fremdsprachen Englisch, Französisch, Spanisch, Deutsch kurze Theaterstücke, die am Ende des Studienjahres aufgeführt werden.

<sup>7</sup> Der Bachelor-Studiengang wurde in Italien schon im Jahr 2001 an den meisten Universitäten eingeführt.

Fritz Feuer inszeniert in Freuden-stadt  
 Goethes Drama.  
 Faust als Frau macht Furore!  
 Fantastisch! - Faszinierend! -  
 Phänomenal!- Funderbar!

*Stille – alle sehen sich verlegen an... („funderbar?“)*

Dem *Faust*-Originaltext wird etwas später im Text eine Rap-Version gegenübergestellt:

Hab Physik studiert und Mathe  
 ausprobiert,  
 Hab Chemie gemacht, über Quan-ten  
 nachgedacht.  
 Bin so schlau wie zuvor,  
 doch ist mir das egal.  
 Mit der Uni bin ich fertig und das reicht  
 mir allemal.

Durch die Einbindung von rhythmischen Abschnitten wird ein starker Kontrast zum restlichen Text erzeugt. Das Erlernen dieser rhythmischen Textstücke wie dem Goethe-Text im Original, dem Rap und dem Eichendorff-Gedicht bereitete den Teilnehmern am wenigsten Schwierigkeiten und oft viel Spaß.

Die wissenschaftssprachlichen Abschnitte hingegen gewinnen durch ihre parodistische Überzogenheit besonderen Reiz. In den folgenden Textausschnitten sind die typischen Strukturen von alltäglicher Wissenschaftssprache markiert:

- Ausschnitt aus *Szene 2 (Philosophie – Vorlesung)*:

*Prof:* Der Auffassung Kants nach steht (Präsensform) hinter der Bedingtheit des Menschen seine..... Unbedingtheit (Sprechpause vor wichtigen, neuen (Fach-)Begriffen). Die *Kritik der reinen Vernunft* entstand...

*Mephisto 2:* Drinnng!!

*Prof:* Also. Äh.....

Der kategorische Imperativ lässt sich folgendermaßen erklären... (Passiversatzform)

*Mephisto 2:* Drinnnnng!

- Ausschnitt aus *Szene 3 (Vorlesung in Wirtschaftswissenschaften)*:

*Prof:* Mit Blick auf die Dynamik des Weltmarktes erweist sich (Personifizierung) Zeitökonomie als der wichtigste Faktor für Kompetitivität. (erfundener „Fachbegriff“)

- Ausschnitt aus *Szene 4 (Vorlesung in Literaturwissenschaft)*:

*Prof:* Die für Goethe nötige und in seinem Werk erstrebte (Partizipialkonstruktion) Interdependenz von Literatur- und Standardsprache wird vom romantischen Subjektivismus ausgeschlossen.  
Hören Sie nur:  
„und meine Seele spannte  
weit ihre Flügel aus, ...“

- Ausschnitt aus *Szene 5 (Die Synchron-Vorlesung)*:

*Prof für Entwicklungspsychologie:*

Das bei Säuglingen am häufigsten verwendete (Partizipialkonstruktion) Verfahren operanter Konditionierung ist die Konditionierung mit Hilfe eines Mobiles, die in der Regel (typische Wendung) aus einer Lernphase und einem Gedächtnistest besteht.

*Theologie-Prof:*

Die diversen Exegeten von Lukas 4, Vers 1-13 sind sich nicht darüber einig, welche Gestalt dem Teufel als Inkarnation des Bösen in diesem Artikel zuzuschreiben wäre (Passiversatzform).

Das Stück gipfelt in der „Synchron-Vorlesung“ (s. Ausschnitt oben), in welcher aus Gründen der Zeitersparnis alle Dozenten gleichzeitig ihre Vorlesung halten. Mephisto macht sich einen Spaß daraus, ergreift einen Taktstock und dirigiert, während die Dozenten fortfahren ihre einzelnen Sätze zu wiederholen. Er gibt Tempo und Pausen an, erzeugt Crescendos und Decrescendos, so dass aus dem Sprachgewirr der *Prof*s ein Chor in Wissenschaftssprache entsteht (s. Foto).



Die „Synchron-Vorlesung“: Aufführung von *Laurea Brevis - Ein Pakt mit dem Teufel*, Vercelli, 1.6.06

Unweigerlich endet das Stück mit der Fortsetzung des *Faust*-Zitats:

*Faust 1/Gabi:* (...)  
 Hier steh ich nun,  
*Susi:* ich armer Tor,  
*Hella:* und bin so klug  
*Alle:* als wie zuvor !

### 3.2 Didaktische Überlegungen

Wichtig ist es bei solcher Arbeit, von Situationen auszugehen, die die Gruppe direkt betreffen, wie in diesem Fall die Hetze durch das Studium<sup>8</sup>. Von einem solchen primären Rahmen (Goffman 1980: 31) aus gerät die Gruppe leicht in den Spielrahmen. Schüler und Studenten üben sich untereinander sowieso oft in parodistischer Auseinandersetzung mit dem Schul- bzw. Uni-Alltag. Daher sind die Teilnehmer meiner Gruppe wahrscheinlich auch ohne Zögern auf das Spielange-

<sup>8</sup> Was die geisteswissenschaftlichen Fächer betrifft, hört man oft, dass die Studenten darunter leiden, nichts mehr vertiefen zu können, keine Zeit für Arbeitsgruppen mehr zu haben. Auch Theaterarbeit schien an der Uni unter diesen Bedingungen unmöglich geworden zu sein. Mit dem Projekt TILLIT haben wir an unserer Universität durchsetzen können, dass Theaterarbeit offiziell in das Credit-Punkt-System eingebunden wird.

bot eingegangen und haben ihre Erfahrungen szenisch umgesetzt. Im Unterschied zur so genannten SAF (Simulation authentischer Fälle), wie sie als Planspiel heutzutage in vielfältigen Bereichen durchgeführt wird, gewährt hier die größere Distanz zwischen primärem Rahmen und Spielrahmen mehr Freiheit, auch, was die Wahl der Rollen betrifft (vgl. hierzu Reinhardt 2006: 484)

Durch die Authentizität der Rolle auf fiktiver Ebene erreicht man schließlich leicht den Schemakongruenz-Effekt, die Verarbeitung schemakonsistenter Informationen, welche beim Spracherwerb besonders hilfreich sind (vgl. Reinhardt 2006: 483).

#### **4 Schluss: Ergebnisse einer Erhebung zu Theaterarbeit**

Im Rahmen des Theaterprojekts TILLIT wurden von mir anhand eines fünfseitigen Fragebogens verschiedenste Kommentare, Erfahrungen und Bewertungen der Teilnehmer gesammelt. Das derzeitige Datenmaterial stammt aus der Befragung von ca. 50 Studenten, die in diesem und im letzten Jahr am Projekt teilgenommen haben.

Für besonders interessant halte ich in diesem Zusammenhang die Ergebnisse zum Thema *Auswendiglernen*. Und hier wiederum im Besonderen die Ergebnisse derjenigen Studenten, die im vergangenen Jahr teilgenommen hatten und ein Jahr später diese Arbeit beurteilen:

- Alle Befragten halten Auswendiglernen für *sehr sinnvoll*.
- Auf die Frage, welche Aspekte es ihnen beim Lernen des Textes geholfen hätten, waren die häufigsten Antworten: (1) die Art, in der Gruppe zu üben, im Chor zu sprechen und mit der Sprache zu experimentieren. (2) der Spaß, den diese Arbeit mit sich brachte. (3) die entspannte Atmosphäre in der Gruppe.
- Alle behaupten, auch nach einem Jahr noch fast ihren gesamten Text zu erinnern. 85 % erklären, dass es ihnen oft so gehe, dass Wörtern aus dem Text begegnen von daher ihren gesamten Rollentext erneut abrufen können.
- Besonders gut eingeprägt haben sich *Chunks*.
- 80% der Befragten erklären, dass sie Satzstücke und Strukturen ihres Parts inzwischen anderweitig, in neuen Kontexten flexibler anwenden können. Eine Studentin schreibt: „Oft hilft mir mein Text, mich beim Sprechen ganz allein zu korrigieren“.
- Alle Befragten betonen, dass sie darüber hinaus noch große Teile der Parts der anderen auswendig können.

Solche Ergebnisse lassen hoffen, dass sich auch wissenschaftssprachliche Strukturen im Daf- Unterricht tiefer einprägen lassen, über den Weg des Auswen-

diglernens, des Sich-zu-eigen-Machens und des Experimentierens im Spielrahmen, um dann später entsprechend flexibel angewandt werden zu können.

### **Literatur:**

- Bonset, Helge/ Kusters, Ton : Das Problem der Fachsprache im nicht-fachsprachlichen Unterricht. In: Ehlich, Konrad/ Rehbein, Jochen (Hrsg): Kommunikation in Schule und Hochschule. Tübingen: Narr 1983
- Feilke, Helmuth / Steinhoff, Torsten : Zur Modellierung der Entwicklung wissenschaftlicher Schreibfähigkeiten. In : Ehlich, Konrad / Steets, Angelika (Hrsg) : Wissenschaftlich schreiben- lehren und lernen. Berlin, New York : De Gruyter 2003
- Fluck, Hans-Rüdiger : Didaktik der Fachsprachen. Tübingen : Narr 1993
- Forster, Roland : Mündliche Kommunikation in Deutsch als Fremdsprache: Gespräch und Rede. St.Ingbert: Röhrig Universitätsverlag 1997
- Goffman, Erving : Rahmen-Analyse. Frankfurt/M.: Suhrkamp 1980
- Huber, Ruth: Im Haus der Sprache wohnen. Wahrnehmung und Theater im Fremdsprachenunterricht. Tübingen: Niemeyer 2003
- Huber, Ruth / Reinhardt, Michaela: „Lesen – Sprechen – Spielen. Lebendiges Zeitungstheater“. In: Babylonia 4/2005
- Jax, Veronika: „Was mich beim Fremdspracherwerb bewegt, was ich beim Fremdspracherwerb bewege“. In :Schlemminger,G./ Brysch,T./ Schewe,M.L ( Hrsg.): Pädagogische Konzepte für einen ganzheitlichen DaF-Unterricht. Berlin: Cornelsen, 2000, 166-183
- List, Gudula : „Sprachpsychologie“. In : Handbuch Fremdsprachenunterricht (4. Aufl.) Tübingen und Basel : Francke 2003, 25-31
- Markowitsch, Hans J. / Welzer, Harald : Das autobiographische Gedächtnis. Stuttgart : Klett-Cotta 2005
- Missaglia, Federica: „Phonetische Prototypen und Zweitspracherwerb“. In: Claudio Di Meola /Antonie Hornung / Lorenza Rega (Hgg.) (2005). Perspektiven Eins. Akten der 1.Tagung Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.-7.2.2004). Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici 2005
- Reinhardt, Michaela: „Plädoyer für mehr Theaterarbeit im Fremdsprachenunterricht – am Beispiel eines expressionistischen Textes (die Wandlung von Ernst Toller)“. In: Claudio Di Meola /Antonie Hornung / Lorenza Rega (Hgg.) (2005). Perspektiven Eins. Akten der 1. Tagung

Deutsche Sprachwissenschaft in Italien (Rom, 6.-7.2.2004). Rom: Istituto Italiano di Studi Germanici 2005

Reinhardt, M.: „Was soll das Theater?“ Materialien Deutsch als Fremdsprache. Heft 76: Umbrüche. Regensburg : Fachverband Deutsch als Fremdsprache 2006

Reinhardt, M. / Gruppe TILLIT-Deutsch 06 : „Laurea Brevis – Ein Pakt mit dem Teufel“. Theaterstück im Rahmen des Projekts TILLIT an der Universität Piemonte Orientale, Vercelli: 2006

Schwitalla, Johannes: Gesprochenes Deutsch. Berlin: Erich Schmidt Verlag 2003