

Title	Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit
Authors	Sinisi, Barbara
Publication date	2009
Original Citation	Sinisi, B. (2009) 'Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit', Scenario: A Journal of Performative Teaching, Learning, Research, III(2), pp. 22-46. https://doi.org/10.33178/scenario.3.2.3
Type of publication	Article (peer-reviewed)
Link to publisher's version	https://journals.ucc.ie/index.php/scenario/article/view/scenario-3-2-3 - https://doi.org/10.33178/scenario.3.2.3
Rights	© 2009, The Author(s). This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License. - https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/
Download date	2024-04-25 12:54:38
Item downloaded from	https://hdl.handle.net/10468/12974

Drama im DaF-Unterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit

Ein Theaterprojekt anhand von Sketchen Karl Valentins

Barbara Sinisi

Zusammenfassung

Diese Arbeit basiert auf Erfahrungen mit einem Theaterprojekt in einem italienischen Gymnasium, welches die Aufführung von drei Texten Karl Valentins vorsah. Ziel des Projektes war es, die Motivation der Schüler durch den Ansatz des alternativen, interaktiven und kooperativen Lernens aufrechtzuerhalten und die mündliche Kommunikation durch eine handlungsorientierte, erfahrungsbezogene Struktur des Unterrichts zu fördern.

Studien im Bereich der Gesprächsanalyse zeigen, dass Kommunikation nur zu einem sehr geringen Teil aus Worten besteht, sich hingegen vielmehr aus Körpersprache und Intonation ergibt. Um eine wirklich interkulturelle Kommunikation zu sichern, bedarf es daher Methoden der Didaktik mit ganzheitlich-pädagogischem Anspruch, die paralinguistische Phänomene wie Intonation, Prosodie, Gestik, Mimik und Proxemik nicht vernachlässigen. Theaterarbeit eignet sich dafür in ganz besonderem Maße, weil sie einen ganzheitlichen Einsatz des Spielers erfordert und damit einen Kommunikationsprozess ermöglicht, in dem nicht nur verbale, sondern auch nonverbale Ausdrucksmittel Verwendung finden.

Indem die Schüler ein Mustergespräch auswendig lernen und mehrmals im Kontext üben – auf verbaler, paraverbaler und nicht verbaler Ebene –, lernen sie, kommunikativ-funktional kohärente Gesprächssequenzen zu bauen. Die ausgewählten Texte erwiesen sich darüber hinaus als besonders interessant aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung, die die wichtigsten Merkmale authentischer Gesprächshandlungen aufweist.

1 Vorwort: Zum Problem der mündlichen Kommunikation im Fremdsprachenunterricht

Ich hasse den Künstler als „höheres Wesen“ und suche in jedem Menschen den Künstler zu finden. [...] Alle sollen gemeinsam lernen, Zuschauer und Schauspieler, keiner ist mehr als der andere, keiner weiß es besser als der andere: gemeinsam lernen, entdecken, erfinden, entscheiden. (Augusto Boal)

Diese Arbeit ist dank der Erfahrungen mit einem Theaterprojekt an einem italienischen Gymnasium entstanden, welches die schauspielerische Darstellung von drei Werken Karl Valentins zum Inhalt hatte und an dem ich als Beobachterin im Rahmen meines Referendariats an der SSIS-Toscana teilnahm. Hauptziel des Projekts war die Förderung der Sprechfertigkeit in einer Anfängergruppe DaF-Lernender mittels dramapädagogischer Übungen.

Ein wichtiges Paradigma der Fremdsprachendidaktik ist seit der kommunikativen Wende „die Befähigung zum erfolgreichen sprachlichen Handeln in authentischen Situationen des privaten und beruflichen Alltags“ (Rieger 2004: 393). Die Verbesserung der Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache erweist sich somit schon seit langem als zentrales Thema der Fremdsprachenunterrichts- und der DaF-Forschung. Eine Analyse der wichtigsten DaF-Textbücher und -Lehrwerke anhand der von der Forschung erarbeiteten Maßstäbe für die Evaluierung der Authentizitätsnähe von Hörtexten hat aber ergeben, dass ein deutlicher Mangel an Elementen der Authentizität besteht, die auf die eigentliche Praxis der gesprochenen Sprache hinweisen (cf. Rieger 2004: 393). Besonders auffällig sind in dieser Hinsicht Mängel an

- Konflikten oder Reibungen im Sprechwechsel (Ping-Pong-Prinzip)
- simultanem Sprechen, Überlappungen, Unterbrechungen
- interaktiven Sprecher- oder Hörersignalen
- Aufmerksamkeitssignalen
- Signalen des Nicht-Verstehens
- Routineformeln bei Gesprächsanfang oder -ende
- Reparaturarbeit bei Konfliktgesprächen
- Reformulierungen¹

Die in Lehrwerken vorhandenen Dialoge, die nach dem Europäischen Referenzrahmen der Einübung der oben genannten diskursiv-pragmatischen Merkmale der gesprochenen Sprache dienen sollten, erweisen sich für diesen Zweck als nicht geeignet: In fast allen Lehrbüchern geht es viel mehr darum, das Thema und den Wortschatz der Lerneinheit zu präsentieren, als darum, zu zeigen, wie tatsächlich gesprochen wird.

Neuere fremdsprachendidaktische Studien weisen aber nach, dass für das Gelingen der Kommunikation nicht nur die grammatikalische Kompetenz wichtig ist, sondern auch andere, eher pragmatisch orientierte Kompetenzen von Bedeutung sind, die von Kasper folgendermaßen definiert werden:

¹ Fazit einer Analyse der in den wichtigsten Lehrwerken beinhalteten Hörtexte während einer SSIS-Sitzung (SSIS Florenz, 24.01.07, Marie Rieger: „Didaktik der gesprochenen Sprache“). Siehe in diesem Zusammenhang auch Anhang A.

- die *pragmatische Kompetenz* oder „das Wissen über die Konstitutionsbedingungen von Sprechhandlungen, ihre kontextuell und sozial angemessene Realisierung und Sequenzierung“
- die *Diskurskompetenz* oder „das Wissen über die Eröffnung, Beendigung und Aufrechterhaltung von Diskursen, über ihre interne Strukturierung, über die Organisation des Sprecherwechsels und über die Beseitigung aufgetretener Störungen“
- die *strategische Kompetenz* oder „das Wissen über die Strategien, die zur Lösung von Verstehens- und Ausdrucksproblemen und zum Sprachlernen eingesetzt werden können“ (Kasper, zitiert nach Rieger 2004: 394f).

Rieger hebt hervor, dass all diese Kompetenzen eine sehr große Rolle in der Kommunikation spielen, da „das Misslingen der interkulturellen Kommunikation seine Ursache oft nicht im grammatikalischen, sondern im diskursiven und pragmatischen Bereich findet“ (Rieger 2004: 394f). Insofern ist die Verwendung authentischer Materialien besonders wichtig, da sie den Umgang mit „relevant textsortenspezifischen Merkmalen“ (Rieger 2004: 395) ermöglicht. In dieser Hinsicht stellt der literarische Text oft einen Kompromiss zwischen Kunst- und Alltagssprache dar, vor allem wenn er sich die Aufgabe der mimischen Reproduktion der Wirklichkeit stellt.

Darüber hinaus werden didaktische Ansätze angestrebt, welche die Kommunikation als 'Ganzes' betrachten und auch paraverbale und nicht-verbale Elemente miteinbeziehen. Im Folgenden soll gezeigt werden, wie der dramapädagogische Ansatz, der auf dem Prinzip der Ganzheit des Lernens basiert, gewinnbringend für die Förderung einer authentischen mündlichen Kommunikation in der Zielsprache eingesetzt werden kann.

2 Drama im DaF-Unterricht: Theoretische Grundlagen

Die theoretische Grundlage des dramapädagogischen Ansatzes bildet das Konzept des handlungsorientierten Fremdsprachenlehrens und -lernens. Die kommunikative Wende gegen Ende der 70er, Anfang der 80er Jahre, aber auch die mentalistische Wende der 90er Jahre (cf. Götze in Even 2003: 128ff) und die konstruktivistischen Ansätze, die seit einiger Zeit in der theoretischen Diskussion sind (cf. Wolff 1997; Wolff 2000), bringen ein verstärktes Interesse für den Bereich Drama mit sich, und seit Anfang der 90er Jahre lassen sich deutliche Tendenzen zur Entwicklung einer eigenständigen dramabezogenen Fremdsprachendidaktik erkennen (cf. Schewe 2007).

Von großer Bedeutung ist in diesem Zusammenhang der von der dramapädagogischen Forschung wiederaufgenommene Begriff der *Ganzheit* des Lernens: Im Gegensatz zum frontalen Unterricht, der nur bestimmte Aspekte der lernenden Person im Lernprozess fördert, erfordert der dramapädagogische Ansatz die Anteilnahme des ganzen Menschen. Die komplexen Aktivitäten, die

in einen fiktiven Situationsrahmen eingebettet sind, nehmen somit gleichzeitig das intellektuelle, motorische, affektive und interaktive Engagement der Teilnehmer in Anspruch.

Zur Förderung eines auf dem Prinzip der Ganzheit der Kommunikation basierenden Fremdsprachenunterrichts gewinnt infolgedessen der dramapädagogische Ansatz in der Fremdsprachendidaktik immer mehr an Bedeutung, was sich in der positiven Resonanz auf die für fortgeschrittene Lerner entwickelten Unterrichtsmodelle widerspiegelt. In seinem Aufsatz *Kein trockener Anfängerunterricht mehr!* zeigt Wettemann (2007) auf, wie der dramapädagogische Ansatz auch für Sprachanfänger (ohne oder mit sehr geringen Vorkenntnissen) gewinnbringend eingesetzt werden kann.

2.1 Klassenmotivation: Lernprozess als Erfahrung der Ganzheit

Das Problem der Klassenmotivation erweist sich immer wieder als eine der zentralen Fragestellungen des Lehr- und Lernprozesses vor allem in der Schule, und die Suche nach abwechslungsreichen Formen der Unterrichtsgestaltung scheint heutzutage eine der wichtigsten Aufgaben jedes Lehrers² zu sein. Insofern können negative Erfahrungen mit Frontalunterrichtsmethoden einen guten Anlass darstellen, dramapädagogische Ansätze zu erproben³.

Das hier beschriebene Theaterprojekt ist in der Tat entstanden, um der fehlenden Motivation der Schüler der besagten Zielgruppe im Deutschunterricht entgegenzuwirken. Generell ist im italienischen Schulalltag, in dem der didaktische Ansatz des Frontalunterrichts, in Verbindung mit dem mechanischen Erlernen des Vokabulars und der grammatikalischen Strukturen eine bestimmende Rolle spielt, ein mangelndes Interesse am Erlernen von Fremdsprachen festzustellen. Eine analytische und ausschließlich kognitive Herangehensweise an den Fremdspracherwerb schien das Interesse der italienischen Schüler nicht zu wecken. Im Zusammenhang der sprachlichen Leistung machte sich zudem eine gewisse Mechanik in der spontanen Sprachproduktion bemerkbar, selbst in Anbetracht einer fundierten Kenntnis grammatikalischer Regeln.

Um die Motivation der Schüler aufrechtzuerhalten, sind, wie Schewe hervorhebt, Methoden im Fremdsprachenunterricht erforderlich, die nicht nur „alternativ“ sind, sondern auch „interaktiv“, „handlungsorientiert“ und „erfahrungsbezogen“ (Schewe 1993: 206). Der dramapädagogische Ansatz

² Die generische Bezeichnung wird aus Gründen der Lesbarkeit gewählt.

³ Beispielsweise beschreibt Brisson ihre persönliche Unterrichtserfahrung folgendermaßen: "My motivation for using drama-in-education techniques to teach literary works is based on my own (frustrating) experiences in literature classes as a student and (disappointing) observations of such courses as a teacher. All too often I have found these classes being taught in an entirely teacher-centered way. What was named a discussion was in fact a ping-pong situation or in Alexander's words a 'recitation script' created by the teacher asking questions and some of the students trying to come up with the answer they hoped would match that of their teacher. In larger classes, only a few were actively involved while others listened passively or were pre-occupied with other activities, such as reading cartoons or drawing pictures. What was meant to excite all students, ended up stimulating only a few, and their teachers complained that many were not 'getting it'." (Brisson 2007)

erfüllt diese Ansprüche, indem er die Schüler im Rahmen eines interaktiven Lernprozesses zum Erlebnis einer sprachlichen Handlungssituation bringt. Somit wird der Aufbau eines intuitiven **Sprachgefühls** und einer autonomen Sprachbewusstheit (zum Begriff der *Language Awareness* cf. Even 2003: 128ff) auf der Grundlage eigenaktiver Lernprozesse gefördert.

Die Wichtigkeit eines holistischen und nicht nur kognitiven Ansatzes ist auch von der Neurowissenschaft bewiesen worden. Die Neurolinguistik zeigt, dass auch Emotionen für die Aneignung einer fremden Sprache große Bedeutung haben, indem sie die kognitive Verarbeitung steuern. Während positive Gefühle die Speicherung im Gedächtnis fördern (cf. Even 2003: 82-89), beeinträchtigen negative Gefühle und daraus resultierende Abwehrhaltungen die kognitive Lernleistung. Die Rolle der Emotionen und der Sinnlichkeit im Lernprozess sowie das Streben nach Ganzheit in der Lernerfahrung hebt auch Schewe hervor, wenn er schreibt:

Lernen in unseren Schulen ist zu verkopft. Sinnlichkeit und Lernen sind eher zu einem Gegensatzpaar geworden, als dass sich in diesen Begriffen eine Einheit spiegeln würde. (Schewe 1993: 63)

Unter dem Gesichtspunkt einer Ausdifferenzierung der beiden Gehirnhemisphären und ihrer Funktionen betont Schewe die Zentralität des Ganzheit-Begriffs in der Fremdsprachendidaktik, indem er auf Baur's Analyse der Suggestopädie zurückgreift:

Wenn man die Fähigkeiten von ‚links‘ und ‚rechts‘ miteinander vergleicht, so wird deutlich, daß die sprachliche Überlegenheit des linken Gehirns ohne eine Kooperation mit den Fähigkeiten der rechten Hemisphäre eine Sprache darstellt, die die Fähigkeit der Kommunikation nicht besitzt. Zur kommunikativen Kompetenz gehören viele Fähigkeiten, über welche die rechte Gehirnhälfte verfügt: das Erkennen eines Gesprächspartners, die Beobachtung und Bewertung seiner emotionalen Reaktionen, die richtige Einschätzung der Gesamtsituation. (Baur, zitiert in Schewe 1993: 209)

Even betont in diesem Zusammenhang, dass die traditionelle Auffassung, dass die linke ‚kognitive‘, ‚analytische‘ Hirnhälfte für die Steuerung des Mutterspracherwerbs zuständig sei und dass hingegen die Aneignung einer Fremdsprache mehr in die Domäne der ‚rechten‘, ‚emotionalen‘ oder ‚ganzheitlichen‘ Hirnhälfte falle, nur teilweise richtig sei. Sie widerspricht somit der These einer klaren Unterscheidung zwischen einem deklarativen/expliciten/kontrollierten Lernprozess und einem prozeduralen/impliziten/natürlichen/holistischen Erwerbsprozess (cf. Krashen's „Monitor-Hypothese“, zitiert in Even 2003: 104), nach welcher deklarative Wissensbestände „eher statische Kenntnisse über einen Sachverhalt beinhalten“, während „prozedurale Kenntnisse“ die Lernenden dazu befähigen, „dieses Wissen zur Anwendung zu bringen bzw. es im Fremdspracherwerb in sprachliches Handeln umzusetzen“ (Anderson, zitiert in Even 2003: 104). Sie vertritt hingegen die Auffassung, dass „Sprechen und Sprachlernen die Kombination beider Hirnhemisphären“ erfordern, wobei, „je

nach Lernsituation, die eine oder die andere Sorte von Verarbeitungsstrategien überwiegen mag“ (Even 2003: 103). Somit erweist sich ein Anspruch der Ganzheitlichkeit in der Didaktik der Fremdsprachen als ein zentrales Thema (cf. Schewe 1993: 210). An Pestalozzi anknüpfend spricht Schewe in diesem Zusammenhang von einem „Lernen und Lehren mit Kopf, Herz, Hand und Fuß“ (Schewe 2004: 399).

Die Entscheidung ein Theaterstück vorzuführen ergab sich aus der Forderung nach einem Unterricht, in den möglichst viele Sinne einbezogen werden und in dem Lernern sowohl die Inhalts- als auch die Beziehungsebene des kommunikativen Prozesses bewusst gemacht werden. Im Mittelpunkt des Lernprozesses sollte nicht die grammatikalische und morphosyntaktische Struktur der Zielsprache stehen, sondern die Interaktion mittels der Sprache selbst, die sich somit in ihrer pragmatischen Funktion zeigt.

2.2 Lernerautonomie

Aus der Perspektive der kognitiven Lerntheorie sind Wahrnehmen und Verstehen konstruktive Operationen, die jeder Mensch individuell auf der Grundlage seines spezifischen Welt- und Erfahrungswissens durchführt:

Lernen wird [...] als eine aktive Tätigkeit verstanden, die der Lerner unabhängig durchführt und die nicht von außen beeinflusst oder kontrolliert werden kann. (Wolff, zitiert in Wettemann 2007)

Nach Wolffs Ansicht kann eine Person nicht von außen zu einer bestimmten Reaktion veranlasst werden, sondern die interne Struktur der Person bestimmt immer, wie sie sich mit Anregungen, die aus dem umgebenden Milieu kommen, auseinandersetzt. Nach konstruktivistischer Auffassung ist Lernen nicht „die Aneignung einer extern vorgegebenen objektiven Portion des Wissens“, sondern „die Anregung des Subjekts, seine Konstruktionen von Wirklichkeit zu hinterfragen, zu überprüfen, weiterzuentwickeln, zu verwerfen, zu bestätigen“ (Werning 1998: 40).

Die lerntheoretischen Konzepte der kognitiven und der konstruktivistisch orientierten Psychologie messen dem strategischen Verhalten des Lernenden eine zentrale Bedeutung bei. Lernen wird als eine aktive Tätigkeit gesehen, die vom Lernenden selbstständig durchgeführt werden muss. Der Lernende konstruiert sich sein Wissen aus den angebotenen Informationen: Lernen wird als ‚kreativer Konstruktionsprozess‘ gesehen. (Wolff 1997); der Lernprozess setzt also einen gewissen Grad von Verantwortungsübernahme seitens des Lernenden voraus. Im Vergleich zu einem frontalen Unterricht erlebt in dieser Hinsicht das Lernen im dramapädagogischen Unterricht eine starke Demokratisierung. Der Lehrer ist nicht mehr derjenige, der die Information besitzt und sie den sich widersetzenden Schülern mitteilen muss. Letztere sind auch keine passiven Subjekte des Lernprozesses mehr, die vom Lehrer völlig abhängig sind, sondern sie sind gerade diejenigen, die den Lernprozess zu Stande bringen; der Lehrer übernimmt die Rolle eines *facilitator* (cf. Borge 2007). Es ist das, was nach einer

konstruktivistischen Auffassung des Lernprozesses als Opposition zwischen „Instruktivismus“ (in einem frontalen Unterricht) und „Konstruktivismus“ (in allen Formen des handlungsorientierten Unterrichts) bezeichnet wird (cf. Wolff 1997, Wolff 2000).

Obwohl es sich im hier betrachteten Projekt nicht um eine improvisierte Arbeit handelte, da es auf einem schon bestehenden Werk basierte, wurde besonderes Augenmerk auf den Studenten als Protagonist einer jeden Phase des Lernprozesses, vom Studium des Textes bis hin zur Pflege der technischen Details der Inszenierung, gelegt. Von besonderer Bedeutung war außerdem die induktive Arbeit der Semantisierung des Textes. Durch den Versuch den Text zu interpretieren, wurde die Sprache von den Schülern selbst semantisiert, nicht nur im Hinblick auf linguistische Strukturen, sondern auch und vor allem in ihrer pragmatischen Funktion, das heißt als Mittel der Kommunikation und Ausdruck von Gefühlen (in ihrer verbalen, para-verbalen und non-verbalen Erscheinungsform). Die Schüler wurden aufgefordert, in Einzel- und Gruppenarbeit, einzelne Textstellen zu interpretieren, indem sie sich in die dargestellte Situation und Gemütslage der Protagonisten hineinversetzten.

Die Rolle des Lehrers war die eines Moderators, der die einzelnen Aktivitäten koordinierte. Indem die Schüler selbst den Unterricht mitgestalteten, wurde darüber hinaus die Untergliederung in die vier klassischen Sozialformen, mit denen die Beziehungsstruktur des Unterrichts geregelt wird – Frontalunterricht, Gruppenarbeit, Partnerarbeit, Einzelarbeit –, gesprengt.

2.3 Kommunikation im Unterricht

Eine der bestimmenden Zielsetzungen des durchgeführten Projektes war es, keinen grammatikorientierten Unterricht durchzuführen, sondern einen kommunikationsorientierten Lernprozess zu ermöglichen (Wettemann 2007). Unter Rückgriff auf Krashen hebt Weiss (2007) in diesem Zusammenhang hervor, dass der dramapädagogische Ansatz, der von einer entspannenden und freundlichen Atmosphäre ausgeht, den Lernenden helfe, sich auf die pragmatische Funktion der Sprache in einem kommunikativen Kontext zu konzentrieren, und Angst- und Abwehrmechanismen verhindere. Im hier behandelten Projekt entstand die lockere, ungezwungene Stimmung aus dem spielerischen Lernkontext und aus der Überwindung der klassischen Sozialformen. Auch kognitive und konstruktivistische Lerntheoretiker verweisen darauf, dass eine stressfreie und lernfreundliche Umgebung wichtig für das Bewusstwerden der individuellen Strategien beim Lernen und für die eigenständige Verarbeitung des linguistischen Inputs sei (cf. Wolff 1997). In diesem Zusammenhang hebt auch Edmondson hervor, dass „input as a category only becomes theoretically interesting when it moves into interaction“, oder anders gesagt: „it's only as interaction that input is critically relevant for language development“ (Edmondson 1999: 185).

Der ganzheitliche Lehr-/Lernansatz sollte in der Durchführung des Projektes insofern dazu dienen, die Lernenden dazu zu bringen, neue Erfahrungen mit

der Sprache zu machen, die Initiative im Lernprozess zu übernehmen und linguistische und paralinguistische Experimente durchzuführen: Im Schutz der Rolle sollten sich die Lerner freier fühlen und weniger Angst haben, beim Sprechen Fehler zu machen oder neue verbale und nonverbale Alternativen auszuprobieren. Die Überwindung psychologischer und sozialer Hemmungen durch die Übernahme einer fiktiven Rolle sollte darüber hinaus die für interkulturelle Kommunikation unentbehrliche Empathiefähigkeit fördern helfen (ibid.).

Was den interkulturellen Ansatz anbelangt, muss man darauf hinweisen, dass die Kommunikation sich nicht nur auf verbaler Ebene abspielt, sondern auch aus paraverbalen oder nicht verbalen Elementen besteht, die für das Gelingen der inhaltlichen Übertragung nicht wegzudenken sind:

Facing another culture, the other, is a complex process, and long before language even begins to come into play, we perceive the body language, manner and appearance of the person we are dealing with. [...] Especially in an international context you may meet a 'confusion of body-languages' which often leads to misunderstandings. We tend to interpret the other's body language and behaviour from the perspective of our own social and cultural background and this may be a major reason for mutual misunderstandings. (Blankmeyer 2004: 125, 132)

Donohoe (2004: 87) zitiert eine Studie von Mehrabian und Ferris (1967), die zeigt, dass Kommunikation nur zu einem sehr geringen Teil aus Worten besteht: Demnach vollziehen sich 55% der Kommunikation über Körpersprache, 38% über die Intonation und nur 7% über den Inhalt selbst.

Einer umfassenden Sicht interkultureller Kommunikation werden am ehesten didaktische Konzepte gerecht, die einen ganzheitlich-pädagogischen Anspruch haben und die paralinguistische Phänomene wie Intonation, Prosodie, Gestik, Mimik und Proxemik nicht vernachlässigen. Da der dramapädagogische Ansatz nicht nur den Kopf, sondern den ganzen Körper anspricht, eignet er sich dafür in ganz besonderem Maße.

Da Dramapädagogik auf dem Prinzip des kooperativen Lernens basiert, liefert sie darüber hinaus die Voraussetzungen für einen Dialog unter den Teilnehmern und fördert somit die Bereitschaft zur interpersonellen Kommunikation im Umgang mit dem Anderen. So beschreibt Fleming die „interkulturelle Bereitschaft“ als „curiosity and openness, readiness to suspend disbelief about other cultures and belief about one's own“ (Fleming 2004: 121). Theater stellt in diesem Zusammenhang eine Möglichkeit der Exploration des Anderen dar, indem der Lerner im Rahmen einer kooperativen Lernerfahrung mit anderen Menschen in Kontakt kommt, aber auch indem er sich zuallererst mit einer fiktiven Rolle auseinandersetzt:

Im Theater bietet sich die einmalige Gelegenheit, unter der Maske einer als Nicht-Ich definierten Person probeweise einen virtuellen Aspekt des Selbst zu verkörpern und sich mit ihm auseinanderzusetzen, als wäre es eine Andere. (Huber 2004: 54)

Im Laufe dramapädagogischer Arbeit wird sichtbar, wie das „psychisch vielfältig angelegte Rollenpotenzial jedes und jeder Einzelnen“ (ibid. 61) im Rahmen eines kollaborativen Lernprozesses entwickelt werden und zu einem gemeinsamen (sprachlichen und dramatischen) Produkt führen kann.

Wie bereits erwähnt, ist der Schauspieler innerhalb des „Spiel-Rahmens“ (Goffman, zitiert in Huber 2004: 70) vor den Konsequenzen geschützt, die sein Alltagshandeln sanktionieren: Im Schutz des Spiel-Rahmens kann er mit neuen Verhaltensweisen und Handlungssituationen experimentieren, die im Rahmen des Unterrichts und des Alltagslebens entweder nicht möglich oder zu gewagt wären. Maskierung und Spiel-Rahmen verleihen den Lernern Sicherheit, indem sie aus einer stark strukturierten und durch die Gesellschaft bestimmten Definition des Selbst befreien: Sie ermöglichen die Erfahrung des Anderen in einer entspannten, behüteten Lernsituation.

3 Drama als Förderung der Sprechfertigkeit: Beschreibung des Projektes

3.1 Beschreibung des Projektes

Das Projekt wurde für eine zweite Klasse eines naturwissenschaftlichen Gymnasiums entwickelt, in der 15-jährige Schüler neben Englisch auch Deutsch als zweite Fremdsprache lernten. Anlass war die Teilnahme an einem Wettbewerb des Goethe-Instituts, der die Aufführung deutscher literarischer Texte vorsah.

3.2 Lernerniveau

Die Schüler verfügten über unterschiedliche Kompetenzen in der Zielsprache, da die Klasse sowohl aus Lernern bestand, die schon in der *scuola media* im Fach Deutsch unterrichtet worden waren, als auch aus Schülern, die erst im Gymnasium Deutsch gewählt hatten. Im Allgemeinen entsprach die Kompetenz der Teilnehmer dem A1-A1 + -Niveau des Europäischen Referenzrahmens. In Bezug auf das unterschiedliche Lernerniveau erwies sich ein dramapädagogischer Ansatz als besonders geeignet, da die Rollenverteilung die Ausdifferenzierung der Lernerkompetenzen berücksichtigte.

3.3 Unterrichtsmaterialien:

Das Projekt bestand in der Einübung und Aufführung von drei Texten Karl Valentins: *Die Brille*, *Der Hasenbraten*, *Der Buchbindermeister Wanninger*. Die ausgewählten Texte erwiesen sich als besonders interessant aufgrund ihrer sprachlichen Gestaltung, die die wichtigsten Merkmale authentischer Gesprächshandlungen aufweist, wie im Folgenden gezeigt werden soll. In diesem Zusammenhang sollte erwähnt werden, dass insbesondere Texte ausgewählt wurden, in denen die Charakteristika der gesprochenen Sprache so gut wie

möglich erhalten waren (siehe Checkliste der Merkmale der gesprochenen Sprache im Anhang). Die Tatsache, dass Karl Valentin ein Mundartautor ist, machte während der rezeptiven Phase (der Analyse des Textes) eine Betrachtung der verschiedenen linguistischen Varianten der deutschen Sprache möglich. Da es sich um eine Anfängerklassse handelte, entschied man sich dennoch, in der produktiven Phase (der Darstellung des Theaterstücks) mit einem Text zu arbeiten, der sich so weit wie möglich dem Hochdeutschen annäherte, um die Schüler nicht mit ausgeprägten dialektalen Ausdrücken zu verunsichern. In der Phase der Textadaption wurden deshalb diejenigen dialektalischen Ausdrücke herausgestrichen und mit dem entsprechenden hochdeutschen Ausdruck ersetzt, die, nach Meinung des Lehrers, von den Schüler leicht verwechselt werden konnten. Einige regionale Formen wurden absichtlich, nach Absprache mit den Schülern, im Text gelassen, um eine gewisse Authentizität des "Endprodukts" zu bewahren.

3.4 Lernziele

Ziel des Projekts war es, die Motivation der Schüler durch alternative, interaktive und kooperative Lernformen und speziell die mündliche Kommunikation durch eine handlungsorientierte, erfahrungsbezogene Struktur des Unterrichts zu fördern. Besonders relevant war in dieser Hinsicht der ganzheitlich-pädagogische Anspruch, mit dem ganzen Körper zu arbeiten und die paralinguistischen Phänomene der mündlichen Kommunikation wie Intonation, Prosodie, Gestik, Mimik und Proxemik nicht zu vernachlässigen. Darüber hinaus bestand das Ziel einer solchen Arbeit darin, die Schüler mit einer so weit wie möglich authentischen Sprachsituation zu konfrontieren und ihnen damit die Möglichkeit zu eröffnen, authentische Spracherfahrungen zu sammeln und formalsprachliche Kompetenzen in Bezug auf die textsortenspezifischen Konventionen der mündlichen Kommunikation zu erwerben.

3.5 Zeit und Raum

Das Projekt fand zum Teil im Rahmen des regulären Deutschunterrichts statt (in Anwesenheit der Lehrerin Alessandra Papi und der Sprachassistentin Sonja Hösch), zum Teil im Rahmen des am Nachmittag von der Sprachassistentin geleiteten Theaterworkshops.

3.6 Unterrichtsaufbau

Vorbereitungsphase: Die Lehrerin wählte die Texte aus und besorgte die Hörversionen (die Originalaufnahmen Karl Valentins).

Einstiegsphase + Erarbeitungsphase I: Der Text wurde im Plenum gelesen, interpretiert und kommentiert. Während der Interpretationsarbeit wurde gemäß der üblichen Phasen des Leseverständnisses vorgegangen. Der Lehrer bereitete die Jugendlichen auf das Thema vor, indem er sie nach ihren spontanen Assoziationen mit dem Titel fragte und sie dazu anregte, sich die

mögliche Handlungssituation vorzustellen. Die Lesearbeit fing mit der Phase des „globalen Lesens“ an, in welcher die Schüler nur die Protagonisten, die Handlungssituation und das allgemeine Thema des Gesprächs herausfinden sollten. Danach fragte der Lehrer nach genaueren Informationen und die Schüler mussten daraufhin den Text noch einmal lesen, um darin die Antworten zu finden (und übten auf diese Weise automatisch das selektive Lesen. Schließlich wurde der Text im Detail gelesen und die Schüler versuchten, die einzelnen Textpassagen zu interpretieren. Bei der Interpretation des Textes forderte die Lehrerin die Schüler auf, spontane Assoziationen zu den unterschiedlichen Situationen auszudrücken und in die Rolle der Figuren zu schlüpfen.

Erarbeitungsphase II: Aus diesen Assoziationen heraus entwickelten die Schüler unterschiedliche Aufführungsmöglichkeiten. Die Schüler erhielten sodann die Aufgabe, gemeinsam mit der Lehrerin und der Sprachassistentin, den Text umzuschreiben: Die Hauptrollen sollten in mehrere Nebenrollen unterteilt werden, um die Zahl der Mitspieler zu erhöhen; daneben war das Setting zu aktualisieren. Dabei wurde besonderes Augenmerk darauf gelegt, dass die charakteristischen Merkmale der gesprochenen Sprache nicht beeinträchtigt wurden (zur Überarbeitung des Textes siehe Kapitel: „Unterrichtsmaterialien“). Nach der gemeinsamen Texterschließung und -überarbeitung wurden die Rollen verteilt – unter Berücksichtigung der sprachlichen Kompetenzen und der persönlichen Eigenschaften, aber auch der Wünsche und Interessen der Beteiligten. Es bildeten sich drei Gruppen, in denen die Aufführung der jeweiligen Kurztexte Valentins erarbeitet wurde.

Erarbeitungsphase III: An dieser Stelle wurden die paraverbalen und non-verbalen Elemente ausgearbeitet. Die Schüler sollten den Text Satz für Satz noch einmal lesen und dann in Gruppenarbeit die korrekte Intonation zur Rezitation der einzelnen Textstellen erarbeiten. Danach wurden die Ergebnisse der einzelnen Gruppen verglichen und im Plenum diskutiert. In dieser Phase forderte die Sprachassistentin die Schüler dazu auf, über die Bedeutungsvariationen der Aussage im Text nachzudenken, die sich aus der verschiedenen Intonationsvorschlägen ergaben. Zuletzt spielte der Lehrer den Schülern die original Hörtexte von Karl Valentin vor und führte auf diese Weise weiteren Diskussionsstoff ein. Waren sich die Schüler über eine Intonation einig, wurde diese im Text nach dem folgenden Prinzip gekennzeichnet: Majuskeln = sehr starke Betonung, Fett gedruckt = starke Betonung, Unterstrichen = leichtere Betonung (siehe Anhang: „Texte“). Die Sprachassistentin schrieb daraufhin den Text gemäß der Angaben nach. Auch Mimik und Proxemik wurden an dieser Stelle beschlossen. Die Schüler sollten sich überlegen, wie die einzelnen Sätze mit Körpersprache begleitet werden könnten. Die einzelnen Ideen wurden miteinander ausdiskutiert, bis sich die Schüler auf eine Lösung einigten. Eine Übung, die man in dieser Phase einfügen könnte und die insbesondere für die interkulturelle Kommunikation von Bedeutung ist, ist der Vergleich zwischen der italienischen und der deutschen Gestik. Hier ist die Präsenz der Sprachassistentin sehr wichtig, die in diesem Zusammenhang die Jugendlichen dazu auffordern könnte, jeden Satz spontan mit einer Geste zu

verbinden, um ihnen danach zu zeigen, dass die “deutschen Gesten” oftmals nicht mit den italienischen übereinstimmen.

Erarbeitungsphase IV: In dieser Phase beschäftigten sich die Gruppen mit der Memorierung des Textes. Dabei wurden schwierige Textstellen mit Hilfe von Aussprache- und Intonationsübungen („drills“) erarbeitet. Die Schüler konnten auch auf die Hörversion des Textes zugreifen und damit ihre Aussprache und Prosodie verbessern, wenngleich die bayrische Mundart für die Anfänger nicht gerade einfach zu bewältigen war. Darüber hinaus mussten die Schüler bei den Drillübungen die zu wiederholende sprachliche Sequenz immer mit einer Geste assoziieren, damit das Lernen nicht nur kognitiv, sondern ganzheitlich erfolgte. Es wurde zuerst auf Wortebene und dann auf Satzebene gearbeitet, so dass die Schüler mit der Memorierung kürzerer Sprachsequenzen anfangen konnten. Die Arbeit mit den Hörtexten sowie die Drillübungen erfolgten im Plenum.

Erarbeitungsphase V: Anschließend übten die einzelnen Gruppen unter Regie der Lehrerin und der Sprachassistentin die jeweiligen Szenen ein. Bei dieser Gelegenheit wurde nochmals besonderes Augenmerk auf die Aussprache, die Intonation, die Mimik und die Proxemik gelegt. Auch die ersten Entwürfe der Kostüme und des Bühnenbildes fanden in dieser Phase statt.

Erarbeitungsphase VI: Die Texte wurden im Laufe der nächsten Wochen mehrmals geübt, um eine Internalisierung der Aussprache, der Intonation und der Gestik zu ermöglichen. In dieser Phase erarbeiteten die Schüler auch das Bühnenbild und die Kostüme, so dass die Generalprobe schon in Kostümen erfolgen konnte.

Präsentationsphase: Das Stück wurde im März 2007 im Rahmen des vom Goethe-Institut organisierten Wettbewerbs in Turin aufgeführt. Eine zweite Aufführung fand im Juni 2007 bei einem Abschlusstreffen vor Schülern, Lehrern und Familien statt.

3.7 Merkmale der gesprochenen Sprache und dramapädagogische Erarbeitung

Von besonderer Relevanz für das Projekt waren, wie bereits erwähnt, die Eigenheiten der in den Texten Karl Valentins verwendeten Sprache und die darin vollzogenen sprachlichen Handlungen. Bei der Textauswahl wurde besonderer Wert auf die „Authentizitätsnähe“ der Gesprächshandlung gelegt: Die Texte sollten so weit wie möglich den Parametern der authentischen mündlichen Kommunikation entsprechen. Damit konzentrierte sich die Zielsetzung des Projekts auf die Vermittlung der Merkmale gesprochener Sprache, die sich – wie von der DaF- und der Gesprächsforschung herausgearbeitet – durch ihre hohe Relevanz für das Gelingen der interkulturellen Kommunikation auszeichnen. Im Folgenden sollen diese Merkmale zusammengefasst und anhand der aufgeführten Stücke (vgl. Anhang) illustriert und diskutiert werden.

Verbale, paraverbale, nonverbale Ebene — Wie eingangs festgestellt, besteht mündliche Kommunikation nicht nur aus verbalen Elementen, sondern spielt

sich auch auf paraverbaler und nonverbaler Ebene ab (cf. Brinker/Sager 2001: 48ff). Der Ansatz einer Didaktik der gesprochenen Sprache muss insofern von einer pädagogischen Praxis ausgehen, die diese drei Ebenen berücksichtigt. Bei der Erarbeitung eines Theaterstücks ergibt sich als Erstes das Problem der Transkription/Verbalisierung solcher Elemente. Es wurde im Kontext des beschriebenen Theaterprojekts folgendermaßen gelöst:

Verbale Ebene: modifizierte orthographische Transkription des Textes

Ach red' doch nicht so blöd daher; Jaaaaa! [Anhang B1];
weil 's so heiß ist; Ich geh'; Das glaub' ich auch [Anhang B2];
passens auf; dass ich's dazugeb [Anhang B3]

Paraverbale Ebene: Pausen oder andere paraverbale Lautproduktionen: Im Text angegeben oder durch verbale Regieanweisungen des Lehrers während der Probe angekündigt.

Hm!! [Anhang B1];
Schlürft [Anhang B2];
He!; ..äää [Anhang B3]

Intonation und Emphase: Wörter, die emphatisch sind, durch Fettdruck und Majuskeln hervorgehoben (starke – sehr starke Emphase) oder unterstrichen (leichte Emphase).

Beispiele:

Ja, da fragen Sie am besten den Herrn Direktor **selbst**, der ist aber jetzt **nicht** in der Schule. [Anhang B3]

Nonverbale Ebene: Gestik und Mimik gemeinsam erarbeitet und dann während den Proben nach verbalen Regieanweisungen des Lehrers eingeübt.

Syntax — Im Bereich der Syntax kann festgestellt werden, dass die meisten der in den Lehrwerken als gesprochene Sprache gekennzeichneten Texte sich an Normen der Schriftsprache orientieren. In den aufgeführten Texten kommen hingegen syntaktische Phänomene, die für die gesprochene Sprache typisch sind, wie Links- und Rechtsversetzung, Satzverschränkung, Ausklammerung sowie Satzabbruch und Wiederholungen sehr oft vor. Auch die Verbzweitstellung nach „weil“ und „obwohl“, die als charakteristische Erscheinung der gesprochenen Sprache gilt, ist in den aufgeführten Theaterstücken reichlich vorhanden⁴ (cf. Günthner 2002: 67-74).

Beispiele:

Ich hab ja nur gemeint und **MEINEN** wird man ja noch dürfen, **oder?**
[Anhang B2]

Da schau her, jetzt **haben** wir die Bescherung! [Anhang B2]

⁴ Eine solche abweichende Verbstellung könnte sich allerdings besonders bei Anfängern als verwirrend erweisen, da sie in der Regel Schwierigkeiten haben die richtige Verbstellung bei Nebensätzen zu automatisieren. Es wurden aus diesem Grund nach „weil“ und „obwohl“ Gedankenstriche gesetzt, denn laut *Grammatik mit (Un)Sinn und Verstand* sollte man sich bei der Stellung des Verbs auf Platz 2 eine Gedankenpause und ein Neu-Ansetzen vorstellen. Dies diente als Hilfestellung, um den Schülern den Sinn klarzumachen, weshalb sie trotzdem lernen sollten, dass das Verb bei Nebensätzen am Ende steht.

Wegen der Streiterei hab ich den armen Hasen vergessen und er ist jämmerlich verbrannt. **Essen** kannst den nicht mehr. [Anhang B2]

Ja, da weiß ich nichts davon. [Anhang B3]

Ich möcht nur anfragen, ob ich jetzt Ihnen des **mitteilen** soll wegen der **Software**, weil – ich – die hab ich jetzt **fertig** gemacht und jetzt ist die fertig und ob ich's Ihnen nachher mit der Rechnung auch hin **mitschicken** soll, wenn ich – ich hätt' jetzt **Zeit**. [Anhang B3]

Modalpartikel — Wie Rohmann (1997: 154ff) hervorhebt, hat jede Sprache ihre Ordnung in Form von Regeln und grammatikalischen Kategorien. Neben dieser Ordnung findet man aber gleichzeitig auch eine „chaotische Seite“, die aus Idiomatik, Kollokationen und festen Wendungen besteht und nur im Kontext gelernt werden kann. Zu dieser Kategorie gehören auch Modalpartikeln. Im dramapädagogischen Ansatz werden fiktive Kontexte zu geschaffen, in denen solche Elemente erworben werden können.

Beispiele (Modalpartikeln doppelt unterstrichen):

So red doch keinen solchen **Mist**. Was **nützt** mir denn das, wenn du die Brille gestern in der Klasse gesehen hast.

Irgendwo? Das weiß ich auch nicht – dann liegt sie halt woanders!

Nein, nein, da fange ich lieber gar nicht an.

Um das geht es ja!

Du Ylenia, gib mir mal das Etui her.

Da ist ja meine Brille!

[Anhang B1]

Ich hab doch **Hunger**, was ist denn heute mit dem **Hasenbraten**?

Das **sagt ja** auch niemand, dass die Suppe nicht **fein** ist, ich mein nur, sie ist **ungenießbar**, weil 's so **heiß** ist.

Jetzt will ich Dir einmal was **sagen**.

Dann wartest (du) halt so lang, bis sie **kalt** ist.

Na ja, du willst es ja nicht anders haben.

[Anhang B2]

Ja, ist schon recht.

Ja, einen Moment mal

[Anhang B3]

Interaktive Sprecher- und Hörersignale — Die Organisation des Sprecherwechsels ist von Sprache zu Sprache unterschiedlich und gehört zu den schwierigsten Bereichen kommunikativer Kompetenz. Als Ausländer ist es besonders schwierig zu signalisieren (als Sprecher) oder zu erkennen (als Hörer), dass man das Rederecht behalten oder abgeben möchte. Signale in dieser Hinsicht sind nicht nur sprachliche Elemente, sondern auch paraverbale oder nonverbale wie Pausen oder Blickkontakte. Wenn der Sprecherwechsel aber nicht reibungslos vollzogen wird, kommt es zu Überlappungen oder Unterbrechungen. Im Alltagsleben sind Überlappungen, Unterbrechungen sowie das gleichzeitige Sprechen typisch für die gesprochene Sprache.

Das Zuhören ist darüber hinaus keine passive Tätigkeit: Der Hörer muss ständig sein Interesse signalisieren, während der Sprecher sich immer der Aufmerksamkeit des Hörers versichern muss; auch das Nicht-Verstehen muss signalisiert werden. Die Kommunikation als interaktive Tätigkeit braucht Feedbacksignale seitens des Hörers, die verbal (z. B.: *ja, meinst du?; stimmt; ah, ja*) oder paraverbal (z. B.: *mhm* oder Blickkontakte) sein können. Der Sprecher verfügt seinerseits über sprachliche Mittel, sich der Aufmerksamkeit des Hörers zu versichern (z. B.: *nicht?; nicht wahr?; stimmt doch?; weißt du?*).

Im Gegensatz zu den meisten der in den gängigen Lehrwerken enthaltenen Hörtexte, die der Förderung der Sprechproduktion dienen sollen, sind in den aufgeführten Texten Karl Valentins zahlreiche Merkmale vorhanden, die auf die Interaktivität von Kommunikation verweisen. So bringt der Hörer oft sein Interesse oder Nicht-Verstehen zum Ausdruck, während der Sprecher ständig sein Bedürfnis nach Feedback signalisiert.

Beispiele:

Jawohl.

Ja, ist schon recht.

So!

Na ... da bin ... passens auf, ... hallo!!!

[Anhang B3]

Gesprächsphase und Routineformeln — Gespräche lassen sich prinzipiell in drei Phasen gliedern: Eröffnungs-, Kern- und Beendigungsphase, die Brinker und Sager folgendermaßen definieren:

Die Eröffnungsphase dient dazu, die Vorstellungen hinsichtlich der Gesprächssituation zu koordinieren („Situationsdefinition“) und wechselseitig Gesprächsbereitschaft herzustellen. In der Kernphase werden Kommunikationsgegenstände (die Gesprächsthemen) abgehandelt und Gesprächsziele verfolgt. Die Funktion der Beendigungsphase besteht dann in der gemeinsamen Auflösung der Gesprächsbereitschaft. (Brinker/Sager 2001: 96)

Bei jedem Gesprächstyp (Telefongespräche, *face-to-face*-Gespräche usw.) sind diese Phasen von jeweils unterschiedlichen Merkmalen gekennzeichnet. Indem die Schüler unterschiedliche Arten von Gesprächen üben, lernen sie die entsprechenden Routineformeln kennen, die für die jeweilige Gesprächssituation charakteristisch sind. So gibt es in den aufgeführten Stücken ein Gespräch am Telefon in einem formellen Kontext und zwei *face-to-face*-Gespräche in einem informellen Kontext (einmal zu Hause und einmal in der Schule). Routineformeln von besonderer Relevanz für die Schüler sind die Eröffnungs- und Beendigungsformeln am Telefon, wie sie in den Texten vorkommen.

Beispiele:

Hier Gymnasium Leonardo Da Vinci.

Ja, einen Moment mal, ich verbinde Sie mit Herrn Professor **Plascheck**.

Hier Professor Plascheck.

Einen Moment, bitte, ich verbinde Sie mit der **Buchhaltung**.
Gymnasium Leonardo da Vinci, Buchhaltung.
Rufen Sie doch **morgen wieder** an, wir haben jetzt **Büroschluss**.

[Anhang B3]

Reformulierungshandlungen — Während eines Gesprächs kommt es oft zu Missverständnissen und Kommunikationsproblemen, die aufgenommen und behoben werden müssen. Die Reformulierung des Satzes seitens des Hörers ist oft ein Mittel der Behebung kommunikativer Störungen.

Da die Texte im Grunde genommen alle auf konstruierten Missverständnissen basieren, sind Verständigungsfragen und Reformulierungen auf Sprech- wie auf Hörerseite reichlich vorhanden.

Beispiele:

Ja, ich hab's den andern jetzt schon ein **paar Mal** gesagt, ich möcht Ihnen nur des jetzt mitteilen Fräulein, dass ich die **Ding**, die **Software** jetzt fertig habe und ob ich die Software zu Ihnen hinbringen soll oder hintrage und die **Rechnung** soll ich dann vielleicht eventuell **auch** gleich mitschicken, wenn Sie 's erlauben.

[Anhang B3]

Debo, (Pause) ich finde meine **Brille** nicht. Weißt **du**, wo meine Brille ist? In der **Klasse** habe ich sie gestern liegen sehen.
Was heißt **gestern**! Vor einer **Stunde** habe ich doch noch damit **gelesen**. Das kann schon sein, aber gestern ist die Brille in der **Klasse** gelegen.
So red doch keinen solchen **Mist**. Was **nützt** mir denn das, wenn du die Brille gestern in der Klasse gesehen hast.
Ich sag's doch nur, weil du sie schon ein **paar Mal** in der Klasse liegen hast lassen.
Ein **paar Mal**! – Die hab ich schon **öfters** liegen gelassen – wo sie **jetzt** liegt, möcht ich wissen.

[Anhang B1]

Na, die Suppe ist heut wieder **ungenießbar**.
Wieso? Das ist sogar heute eine ganz **feine** Suppe.
Das **sagt** ja auch niemand, dass die Suppe nicht **fein** ist, ich mein nur, sie ist **ungenießbar**, weil 's so **heiß** ist.
Eine Suppe **muss** heiß sein.
Sicher! Aber nicht **zu** heiß!

4 Schlussfolgerung

Pädagogisch gesehen ist die Theaterarbeit im DaF-Unterricht in erster Linie Konsequenz aus der Forderung nach innovativen didaktischen Handlungen, die von traditionellen Lehrstrategien der Didaktik der gesprochenen Sprache stark abweichen. Eine wichtige Komponente ist in diesem Zusammenhang die bewusste Bezugnahme auf affektive Faktoren, die den Lernprozess be-

einflussen: Im dramapädagogischen Unterricht wird eine Balance zwischen linkshemisphärisch und rechtshemisphärisch gesteuertem Lernen angestrebt (cf. Schewe 1993: 400). Auf der inhaltlichen Ebene geht es um handlungs- und fertigkeitsorientiertes Lernen, während auf der psychosozialen Ebene die Teilnehmenden ein höheres Maß an Selbstvertrauen und Empathiefähigkeit erwerben (cf. Even 2003: 147).

Was die Sprache angeht, werden die Teilfähigkeiten des freien Ausdrucks wie natürlicher Sprechfluss, Prosodie, Proxemik, Mimik und Gestik, die als integriertes Ganzes von schulischen Lernern nur selten erreicht werden, durch ihr Zusammenspiel im Theater gesamthaft entwickelt und geübt (cf. Huber 2004: 71). Linguistische und paralinguistische Zeichen werden nicht als isolierter Unterrichtsgegenstand betrachtet, sondern sind immer Teilaspekt einer ganzen Kommunikationssituation (cf. Schewe 1993: 400).

Sehr wichtig in diesem Zusammenhang ist die Rolle des Wiederholens und des Auswendiglernens: Schewe hebt hervor, dass die Behaltensleistung beim Fremdsprachenlernen umso höher ist, „je öfter bzw. intensiver (kurz)gespeichertes Wissen ‘angezapft’ wird, z.B. durch Wiederholungen“ (Schewe 1993: 207). Er fügt hinzu, dass „[e]ine besonders hohe Behaltensleistung“ erzielt wird, „wenn dieses Anzapfen nicht nur verbal geschieht, sondern einhergeht mit motorischer Aktivität“ (ibid.). Solche Übungen sollten in erster Linie der Automatisierung von Redemitteln dienen.

Im Rahmen fiktiver Handlungskontexte werden die Schüler mit Merkmalen von Gesprächskohärenz vertraut gemacht, die sich nicht nur durch grammatische und thematische Elemente ausdrückt, sondern auch durch „kommunikativ-funktionale Beziehungen zwischen den einzelnen Gesprächsschritten“ (Brinker/Sager 2001: 75) – durch Verknüpfungssignale, Wiederholungen und Wiederaufnahmen.

Bibliographie

- Balboni, Paolo E. (2002): *Le sfide di Babele. Insegnare le lingue nelle società complesse*. Novara: UTET
- Blankmeyer, Marie Louise (2004): *Drama and Authentic Movement as Intercultural Communication Skill*. In: *GFL-Journal* 1 (2007), 124-133
- Boal, Augusto (1979): *Theater der Unterdrückten. Übungen und Spiele für Schauspieler und Nicht-Schauspieler*. Frankfurt am Main: Suhrkamp
- Borge, Sheree (2007): *The Use of Drama Activities in Teaching German in a Third-Level Classroom*. In: *Scenario* 1
- Brinker, Klaus; Sager, Sven (2001): *Linguistische Gesprächsanalyse. Eine Einführung*. Berlin: Schmidt
- Brisson, Ulrike (2007): *Sansibar oder der wirkliche Grund: Drama in a College German Language Class*. In: *Scenario* 1

- Donohoe, Peadar (2004): Exploring Peer Learning in the Drama Classroom with Neuro Linguistic Programming and Reciprocal Teaching. In: *GFL-Journal* 1 (2004), 84-108
- Edmondson, Willis (1999): Twelve Lectures on Second Language Acquisition. Foreign Language Teaching and Learning Perspectives. Tübingen: Gunter Narr
- Even, Susanne (2003): Drama Grammatik. Dramapädagogische Ansätze für den Grammatikunterricht Deutsch als Fremdsprache. München: iudicium
- Even, Susanne (2004): Dramagrammar in Theory and Practice. In: *GFL-Journal* 1 (2004), 35-51
- Fleming, Michael (2004): Drama and Intercultural Education. In: *GFL-Journal* 1 (2007), 110-123
- Gardner, Howard (1987): *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*. Milano: Feltrinelli. Orig.: (1983) *Frames of Mind. The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books
- Günthner, Susanne (2002): Konnektoren im gesprochenen Deutsch – Normenverstoß oder funktionale Differenzierung? In: *Deutsch als Fremdsprache* 2 (2002), 67-74
- Gwenzadse, Msia (2000): Kommunikativ-grammatische Paradigmen der gesprochenen Sprache und ihre Bedeutung für Deutsch als Fremdsprache. In: *Deutsch als Fremdsprache* 4/4, 217-220
- Hedge, Tricia (2000): *Teaching and Learning in the Language Classroom*, Oxford: Oxford University Press
- Helbig, Gerhard; Götze, Lutz; Henrici, Gert; Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin und New York: de Gruyter
- Henrici, Gert; Kohn, János (Hrsg.) (1995): *DaF-Unterricht im Spannungsfeld zwischen Forschung und Praxis*. Szombathelyer Didaktik – Symposium. Szombathely: Balogh & Co
- Huber, Ruth (2004): Persönlichkeit als Ressource: Rollenaushandlung und Gruppendynamik in theaterpädagogischen Prozessen. In: *GFL-Journal* 1/1, 52-72
- Oelschläger, Birgit (2004): Szenisches Spiel im Unterricht „Deutsch als Fremdsprache“. In: *GFL-Journal*, 1(2004), 24-34
- Rieger, Marie (2004): Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache. In: *Germanistentreffen Deutschland-Italien Bari 2003 – Tagungsbeiträge*. Bonn: DAAD
- Rohmann, Heike (1997): Sprechmut, Sprechfreude, Sprechvertrauen. In: Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg.): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien, Materialien Deutsch als Fremdsprache* 47: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 152-161.

- Rug, Wolfgang; Tomaszewski, Andreas (2003): *Grammatik mit (Un)sinn und Verstand*, Stuttgart: Klett.
- Schewe, Manfred (1997): Emotion und Kognition im Fremdsprachenunterricht: eine ästhetisch-dramapädagogische Perspektive. In: Wolff, Armin; Eggers, Dietrich (Hrsg): *Lern- und Studienstandort Deutschland. Emotion und Kognition. Lernen mit neuen Medien, Materialien Deutsch als Fremdsprache* 47: Fachverband Deutsch als Fremdsprache, 162-178.
- Schewe, Manfred (1993): *Fremdsprache inszenieren. Zur Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Zentrum für Pädagogische Berufspraxis
- Schewe, Manfred (2007): Drama und Theater in der Fremd- und Zweitsprachenlehre: Blick zurück nach vorn. In: *Scenario* 1 (2007)
- Schmenk, Barbara (2004): Drama in the Margins? The Common European Framework of Reference and its Implications for Drama Pedagogy in the Foreign Language Classroom. In: *GFL-Journal* 1 (2004), 7-23
- Storch, Gunther (1999): *Deutsch als Fremdsprache: eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung*. München: Fink
- Weiss, Anna (2007): And Who Says it Doesn't Make Sense? Drama in Third Level Language Classrooms: A Practical Approach. In: *Scenario* 1 (2007)
- Werning, Rolf (1998): Konstruktivismus. Eine Anregung für die Pädagogik? In: *Pädagogik* 7-8, 39-41
- Wettemann, Ulrich (2007): Kein trockener Anfängerunterricht mehr! Eine dramapädagogische Modelleinheit für die ersten DaF-Stunden. In: *Scenario* 1 (2007)
- Wolff, Dieter (1997): Lernstrategien: Ein Weg zu mehr Lernerautonomie. 10. Dezember 2009: <<http://www.ualberta.ca/~german/idv/wolff1.htm>>.
- Wolff, Dieter (2000): Sprachlernen als Konstruktion: einige Anmerkungen zu einem immer noch neuen Ansatz in der Fremdsprachendidaktik. In: *Fremdsprachen lehren und lernen* 29, 91-105

A Checkliste der Merkmale der gesprochenen Sprache⁵

A.1 Sprecherwechsel

A.1 Sprecherwechsel

- Wie werden Sprecherwechsel vollzogen?
- Gibt es verbale und/oder non-verbale Signale für übergangsrelevante Stellen, für Selbst- oder Fremdwahl?
- Verlaufen sie reibungslos oder gibt es Störungen, z.B. Weigerungen, das Rederecht abzugeben, simultanes Sprechen oder Unterbrechungen?

A.2 Interaktive Sprecher- und Hörsignale

A.2 Interaktive Sprecher- und Hörsignale

- Kommen interaktive Sprecher- und Hörsignale vor?
- Versichert sich der Sprecher der Aufmerksamkeit des Hörers?
- Zeigt der Hörer an, dass er aufmerksam zuhört oder fordert er ihn auf weiterzusprechen?
- Werden Sprechäußerungen kommentiert?
- Wird Nicht-Verstehen signalisiert?

A.3 Gesprächsbeendigung

A.3 Gesprächsbeendigung

- Entsprechen Routineformeln und -handlungen authentischen Situationen?
- Verläuft die Gesprächsbeendigung in mehreren Schritten: Einleitung/Fazit – Ratifizierung – Wiederholung von Abmachungen – Bekräftigung der Absicht, das Gespräch beenden zu wollen?
- Wird Beziehungsarbeit geleistet z. B. durch den Ausdruck von Wertschätzung und Wünschen?
- Wird in Konfliktgesprächen Reparaturarbeit geleistet?

A.4 Reformulierungshandlungen

A.4 Reformulierungshandlungen

- Werden Störungen in der Kommunikation aufgenommen und Beispiele dafür, wie diese zu beheben sind?

⁵ Aus Rieger, M.: Entschuldigung. Sprechen Sie Deutsch? – Ein Beitrag zur Relevanz der Gesprochene-Sprache-Forschung für die Vermittlung von Deutsch als Fremdsprache, in: Germanistentreffen Deutschland-Italien Bari 2003 –Tagungsbeiträge, DAAD Bonn 2004, 402.

B Texte (Transkription von Sonja Hösch)

- Majuskeln = sehr starke Betonung
- Fett gedruckt = starke Betonung
- Unterstrichen = leichtere Betonung

B.1 Text 1: Die Brille

Brillenschlange: Debo (*Pause*), ich finde meine **Brille** nicht. Weißt **du**, wo meine Brille ist?

Debo: In der **Klasse** habe ich sie gestern liegen sehen.

Brillenschlange: Was heißt **gestern**! Vor einer **Stunde** habe ich doch noch damit **gelesen**.

Debo: Das kann schon sein, aber gestern ist die Brille in der **Klasse** gelegen.

Brillenschlange: So red doch keinen solchen **Mist**. Was **nützt** mir denn das, wenn du die Brille gestern in der Klasse gesehen hast.

Debo: Ich sag's doch nur, weil du sie schon ein **paar Mal** in der Klasse liegen hast lassen. **Brillenschlange:** Ein **paar Mal**! – Die hab' ich schon **öfters** liegen gelassen – wo sie **jetzt** liegt, möchte ich wissen.

Ylenia: Ja, wo sie **jetzt** liegt, das weiß ich (wissen wir) **auch** nicht; irgendwo wird sie schon liegen. **Brillenschlange:** **Irgendwo**! Natürlich liegt sie irgendwo – aber wo – wo ist denn irgendwo? **Lorenzo:** Irgendwo? Das weiß ich auch nicht – dann liegt sie halt woanders!

Brillenschlange/oder Schüler: Woanders! – Woanders **ist** doch irgendwo.

Debo: Ach red doch nicht so blöd daher, **woanders** kann doch nicht zu gleicher Zeit "**woanders**" und "**irgendwo**" sein! – Jeden Tag diese Sucherei nach dieser saudummen Brille. Das nächste Mal **merkst** du dir halt, wo du sie hinlegst, dann **weißt** du, wo sie ist.

Brillenschlange: Aber X, so kann nur wer daherreden, der von einer Brille **keine Ahnung** hat. Wenn ich auch weiß, wo ich sie hingelegt hab, das nützt mir **gar** nichts, weil ich doch nicht sehe, wo sie liegt, (weil ich doch) ohne Brille (nichts sehen kann).

Ylenia: Sehr einfach! Dann musst du eben noch eine Brille haben, damit du mit der einen Brille die andere suchen kannst.

Brillenschlange: Hm!! Das wär ein **teurer Spaß**! 1000-mal im Jahr verleg ich meine Brille, wenn ich da jedes Mal eine Brille dazu bräuchte ... die billigste kostet 10 Euro, das wären 10.000 Euro Brillen im Jahr.

Lorenzo: Du **blöde Gans**! Du brauchst doch nicht 1000 Brillen!

Brillenschlange/oder Schüler: Aber **zwei** Stück unbedingt, eine **kurz-** und eine **weitsichtige**. – Nein, nein, da fange ich lieber gar nicht an. Stell dir vor, ich habe die weitsichtige **verlegt** und habe nur die kurzsichtige auf, die **weitsichtige** liegt aber weit entfernt, so dass ich die weitsichtig entfernt liegende mit der kurzsichtigen Brille nicht sehen kann.

Ylenia: Dann lässt du einfach die kurzsichtige Brille **auf** und gehst so nah an den Platz hin, wo die weitsichtige liegt, damit du mit der **kurzsichtigen** die **weitsichtige** siehst.

Brillenschlange: Ja, aber ich weiß doch den **Platz** nicht, wo die weitsichtige liegt.

Lorenzo: Der Platz ist doch eben **da**, wo du die Brille hingelegt hast.

Brillenschlange: Um das geht es ja! – Den Platz **weiß** ich aber nicht mehr.

Lorenzo: Das **verstehe** ich nicht. – Vielleicht hast du sie im **Etui** drinnen.

Brillenschlange: Ja, das könnte sein. Da wird sie drinnen sein! Du Ylenia, gib mir mal das Etui her.

Ylenia: Wo ist denn das Etui?

Brillenschlange: Das Etui ist eben **da**, wo die Brille drinnen steckt.

Ylenia: **Immer** ist die Brille auch nicht im Etui.

Brillenschlange: **Doch!** – Die ist immer im Etui. Außerdem hab ich's auf ...

Alle Kollegen/Lorenzo: Was? – Das **Etui**?

Brillenschlange: Nein!! – Die **Brille**.

Debo: Jaaaaa!. Was **seh** ich denn da? Schau doch mal auf deine **Stirne** hinauf!

Brillenschlange: Da seh ich doch nicht **hinauf**!

Debo: Dann **greif** hinauf!! – Auf die **Stirne** hast du deine Brille hinaufgeschoben!

Brillenschlange: Ah! – Stimmt – Da **ist** ja meine Brille! – Aber **leider** ...?!

Alle Kollegen: **WAS LEIDER!!!!????**

Brillenschlange: **OHNE ETUI!!!!**

B.2 Text 2: Der Hasenbraten

Fiorenza: Mama! – Ich hab doch **Hunger**, was ist denn heute mit dem Hasenbraten?

Irene: Der ist noch nicht ganz **fertig**, aber die **Suppe** steht schon am Tisch.

X – Bruder oder Vater: (*Schlürft.*) Na, die Suppe ist heut wieder **ungenießbar**.

Irene: **Wieso?** Das ist sogar heute eine ganz **feine** Suppe.

X: Das **sagt** ja auch niemand, dass die Suppe nicht **fein** ist, ich mein nur, sie ist **ungenießbar**, weil s' so **heiß** ist.

Fiorenza: Eine Suppe **muss** heiß sein.

X: Sicher! Aber nicht **zu** heiß!

Irene: **Immer** das gleiche Lied, entweder ist ihm die Suppe zu **heiß** oder sie ist ihm zu **kalt**; jetzt will ich dir einmal was **sagen**: Wenn ich dir nicht gut genug **koch**, dann gehst ins **Restaurant** zum Essen.

X: Das ist gar nicht **notwendig**, die Suppe ist ja **gut**, nur zu **heiß**.

Fiorenza: Dann wartest (du) halt so lang, bis sie **kalt** ist.

X: Eine kalte Suppe mag ich **auch nicht**.

Irene: Jeden Tag muss bei uns gestritten werden, anders geht's nicht.

X: Na ja, du willst es ja nicht anders haben.

Irene: So, hab **ich** wieder Schuld?

X: Na, **wer** denn, hab **ich** die Suppe gekocht?

Fiorenza: Eine kochende Suppe ist **immer heiß**.

- X: Ja, vielleicht kochst **du** sie zu heiß!
- Fiorenza:** (*Sarkastisch.*) Morgen hängst (du) ein **Thermometer** in den Suppentopf, damit der X eine richtig temperierte Suppe bekommt.
- X: Eine gute Köchin braucht kein Thermometer zum Suppekochen.
- Irene:** Ja ja, nun kommt die **spöttische** Seite, so geht's **jeden** Tag, zuerst **nörgelt** er und dann kommt der **Spott auch** noch dazu.
- X: Was heißt nörgeln? Ich habe doch als **Mann** das Recht zu sagen, die Suppe ist mir zu **heiß**.
- Fiorenza:** Jetzt fangt er **wieder** mit der heißen Suppe an; es ist wirklich zum Verzweifeln.
- X: Du brauchst nicht zu **verzweifeln**, sie soll Suppe so auf den Tisch stellen, wie sie sein soll, nicht zu **kalt** und nicht zu **heiß**.
- Fiorenza:** Aber jetzt ist sie doch nicht mehr zu heiß!
- X: Jetzt nicht mehr, aber wie die Mama sie hereingetragen hat, war sie zu heiß!
- Irene:** Du bist und bleibst ein Streithammel.
- Fiorenza:** Du – horch – nein, **riech** mal ... (*Riecht.*) Was **riecht** denn da so komisch?
- Irene:** Hast du vielleicht wieder eine brennende **Zigarette** auf den Teppich geworfen?
- X: Ich hab doch heute nicht geraucht, und **wenn** ich geraucht **hätte**, dann hätte ich die Zigarette in den **Aschenbecher** geworfen.
- Irene:** Ich hab ja nur gemeint und **MEINEN** wird man ja noch dürfen, **oder?**
UM GOTTESWILLEN!! Der Rauch kommt aus dem Gang!
- Fiorenza:** Geh halt **raus** und **schau** was los ist!!
- Irene:** Mein Gott! Die ganze Küche ist voll Rauch!! Der Has' ist verbrannt! (2x)
- Fiorenza:** Bei uns muss immer was los sein!!
- Irene:** **Da** schau her, jetzt **haben** wir die Bescherung! Du mit deiner ewigen Streiterei! Das **ganze Essen** ist verbrannt.
- X: **Mahlzeit!** – Ich habe nicht **gestritten**, ich habe nur **gesagt**, dass die Suppe zu heiß ist.
- Jetzt fängt er wieder mit der Suppe an. Ich geh ... (Steht auf und geht weg.)*
- X: Wegen der Streiterei hab ich den armen Hasen vergessen und er ist jämmerlich verbrannt. **Essen** kannst den nicht mehr.
- X: **Das** glaub ich auch. Aber dem **Tierschutzverein** werd ich's melden!!

B.3 Text 3: Der Ingenieur Wanninger (or.: Der Buchbindermeister Wanninger)

Ingenieur: Geht in seinem Büro ans Telefon und wählt eine Nummer.
Schulwart A.

: Hier Gymnasium Leonardo Da Vinci.

Ingenieur: Ja, hier ist der Ingenieur **Wanninger**. Ich möchte nur dem Gymnasium Da Vinci **mitteilen**, dass ich jetzt die **Software**, die sie **bestellt** haben, fertig habe und ob ich die Software **hinschicken** soll und ob ich die **Rechnung** auch mitschicken darf.

Schulwart A: Einen Moment, bitte.

Ingenieur.

: Jawohl.

Sekretariat B: Hier Gymnasium Leonardo Da Vinci, Sekretariat.

Ingenieur: Ja, hier ist der Ingenieur **Wanninger**. Ich möchte Ihnen nur **mitteilen**, dass ich die, die **Software**, da wo, dass ich die fertig habe und ob ich die, die **Dings** da, die **Software**, **hinschicken** soll und ob ich die Rechnung auch dann gleich mithinschicken soll – bitte.

Sekretariat B: Einen Moment bitte.

Ingenieur: Ja, ist schon recht.

Direktion A: Direktion Gymnasium Leonardo Da Vinci.

Ingenieur: Äää, hier ist der ... , der Ingenieur **Wanninger**. Ich möchte Ihnen nur und der Schule mitteilen, dass ich die **Ding**, die **Software** jetzt **fertig** hab und ob ich dann die Software **hinschicken** soll zu Ihnen und ob ich die **Rechnung** dann **auch** gleich mit hinschicken soll – bitte.

Direktion A: Ich verbinde Sie mit der **Verwaltung**, einen Moment, bitte, gell.

Ingenieur.

: Ja, ist schon recht.

Verwaltung B: Hier Gymnasium Leonardo da Vinci, Verwaltung.

Ingenieur: Ha? Jawohl, hier ist der Ingenieur Wanninger. Ich möchte Ihnen nur mitteilen, dass ich die Software jetzt fertig gemacht hab und dass ich's jetzt hinschick oder dass ich's hinschicken soll oder ob ich die Rechnung auch dann gleich mit hingeben soll.

Verwaltung B: Rufen Sie doch bitte **Nebenstelle 3** an. Sie können gleich weiterwählen.

Ingenieur: So, da muss ich ... – **jawohl**, ist schon **recht**, danke, bitte. (*Tippt die Nummer ein.*) Bin ich neugierig.

Nebenstelle A: Hier Gymnasium Leondardo Da Vinci.

Ingenieur: Ja, der ... **Ding** ist hier, hier ist der – **wer** ist dort?

Nebenstelle A: Hier Gymnasium Leondardo Da Vinci.

Ingenieur: Ja, ich hab's den andern jetzt schon ein **paar Mal** gesagt, ich möchte Ihnen nur des jetzt mitteilen, Fräulein, dass ich die **Ding**, die **Software** jetzt fertig habe und ob ich die Software zu Ihnen hinbringen soll oder hintrage und die **Rechnung** soll ich dann vielleicht eventuell **auch** gleich mitschicken, wenn Sie 's erlauben.

Nebenstelle A: Ja, einen Moment mal, ich verbinde Sie mit Herrn Professor **Plascheck**.

Ingenieur: Wie?

Plascheck: Hier Professor Plascheck.

Ingenieur: Ja, hier ist das Gymnasium ... eh ... hier ist der – wer ist dort? Hier ist der Ingenieur Wanninger. Ich möchte Ihnen nur und der Schule **mitteilen**, dass ich jetzt die Software da **fertig** gemacht hab und ob die Software dann zu Ihnen hinkommen soll, dass ich's hintrag und ob ich die Rechnung auch, **auch** hinofferieren sollte, bitte, zu Ihnen.

Plascheck: Ja, da weiß ich nichts davon.

Ingenieur: So!

Plaschek: Fragen Sie doch mal bei Herrn Professor **Klotz** an. Einen Moment mal, bittschön.

Ingenieur: Wie heißt der ? Was hat denn der für eine Nummer? He! – **Herrgottsakrament!**

Klotz: Professor Klotz.

Ingenieur: **Wanninger**, Wanninger, ich hab, ich hab eine, ich möchte das jetzt mitteilen, dass ich die Software schon **fertig** gemacht hab und die – und ob ich die Software jetzt nachher **hinschicken** soll zu Ihnen, weil ich die Rechnung **auch** gleich mit dabei hab und die würde ich dann auch **gleich** – dass ich's **dazu** geb' ... vielleicht.

Klotz: Ja, da fragen Sie am besten den Herrn Direktor **selbst**, der ist aber jetzt **nicht** in der Schule.

Ingenieur: Wo ist er denn?

Klotz: Ich verbinde Sie gleich mit der **Wohnung**.

Ingenieur: Na ... da bin ... passens auf, ... hallo!!!

Direktor B: Ja, hier ist Direktor **Hartmann**.

Ingenieur: Ja, der **Ding** is hier, der Ingenieur **Wanninger**. Ich möcht nur anfragen, ob ich jetzt Ihnen des **mitteilen** soll wegen der **Software**, weil – ich – die hab ich jetzt **fertig** gemacht und jetzt ist die fertig und ob ich's Ihnen nachher mit der Rechnung auch hin **mitschicken** soll, wenn ich – ich hätt' jetzt **Zeit**.

Direktor B: Ja, ich kümmere mich nicht um diese Sachen. Vielleicht weiß die Abteilung III Bescheid; ich verbinde zurück in die Schule.

Ingenieur: **Wer** ist. . . , **wo** soll ich hingehn? - **Herrgottsakrament**.

Abteilung III: Gymnasium Leonardo Da Vinci, Abteilung III.

Ingenieur: Ja, der **Ding** ist hier, der Ingenieur **Wanninger**, ich hab's jetzt den andern schon so **oft** gesagt, ich möcht nur den Herrn **Direktor** fragen, dass ich die Software – fragen, soll zu Ihnen und die Rechnung hätt ich **auch** geschrieben, ob ich die **auch** gleich mit der Software ... mit der Software mit zum Herrn – Ihnen **hinschicken** soll, dann.

Abteilung III: Einen Moment, bitte, ich verbinde mit der **Buchhaltung**.

Buchhaltung B: Gymnasium Leonardo da Vinci, Buchhaltung.

Ingenieur: Hallo ... , **wie?** Ja, der – ich möchte nur der Schule **mitteilen**, dass ich die Software jetzt **fertig** hab, nicht, und ich würd' jetzt Ihnen **hin-hin-hinüberschicken**, **hinaufschicken** in eure Schule und da möcht ich nur **fragen**, ob ich auch die Rechnung hin... hinbeigeben, **beilegen** soll, auch.

Buchhaltung B: So ... , so ist die Software nun endlich **fertig** ... **hören** Sie, dann können Sie mir ja diese morgen Vormittag gleich – **ach**, rufen Sie doch morgen wieder an, wir haben jetzt **Büroschluss**.

Ingenieur: Was? Jawohl, ja so, danke – **entschuldigen** Sie vielmals! (*Er hängt ein.*) **Saubande, dreckige!**