

150630 27

**YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNLAR YARDIMIYLA KONUŞMA  
BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**DIE ENTWICKLUNG DER SPRECHFERTIGKEIT  
IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT UNTER  
BESONDERER BERÜCKSICHTIGUNG  
DES SPIELEINSATZES**

(Yüksek Lisans Tezi)

**Gülcan ÇAKIR**

**Eskişehir, 1999**

## **YÜKSEK LİSANS TEZİ ÖZÜ**

### **YABANCI DİL ÖĞRETİMİNDE OYUNLAR YARDIMIYLA KONUŞMA BECERİSİNİN GELİŞTİRİLMESİ**

**Gülcan ÇAKIR**

**Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı**

**Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Haziran 1999**

**Danışman: Yrd. Doç. Dr. Umut GÜRBÜZ**

Televizyon, radyo, telefon gibi teknolojik araçların yanı sıra, ülkeler arası iletişimi daha da arttıran ve insanların birbirine yakınlaşmasını, bilgi alış-verişinde bulunabilmesini sağlayan çeşitli internet ağlarının da hüküm sürdüğü ve anahtar sözcüklerinin “bilgi, ileri teknoloji ve iletişimin” oluşturduğu bir çağda yaşıyoruz. Dolayısıyla bu çağa ayak uydurmak isteyen çağdaş insan birden fazla dilin gerekliliğinin bilincindedir. Bunun dışında bir dilin insanın dünyayı anlayabilmesine, kendi tecrübelerini, yaşadıklarını, varsayımlarını çözümleyip dışa vurabilmesine olanak tanınması ve aynı zamanda bir iletişim aracı olması gerçeği, dilsel öğrenmenin insanı kişisel, toplumsal ve mesleki açıdan hareketli ve özgür kıldığının bir göstergesidir. İşte bu hareketliliğin daha da artması ve kendi dil ailemizin dışına taşabilmesi, ancak yabancı bir dil edinilerek ulaşılması mümkün bir amaç halini alabilir.

Genel anlamda yabancı dil öğretimine daha da önem vermek ve ortaya çıkmış veya çıkabilecek olan sorunlara karşı da bir takım çözümler getirmek gerekmektedir ve bu da demektir ki, var olanla yetinmek değil de dil öğretimi konusunda eksiklikleri bulup, artan imkanlara paralel şekilde yeni yollar, yeni atılımlar gerçekleştirilmelidir. Kuşkusuz ki, yabancı dil öğretiminde var olan tüm sorunlara bir kere de eğilmek göze alınamayacak kadar kapsamlı ve güç bir hedef demektir. Çünkü öğrencisinden öğretmenine, ders yönteminden belirlenen hedeflere kadar bir çok unsur söz konusudur. Bu yüzden sınırlandırılmış bir şekilde bazı sorunlara eğilmek daha sağlıklı çözümler getirecektir.

Yabancı dil öğretiminde genel anlamda dört temel dilsel becerinin (okuma, yazma, dinleme-anlama, konuşma) geliştirilmesi amaçlanmakta ve çoğu zaman da bu becerilerin önem sırası dil öğrenme sebebine göre farklılaşmaktadır. Ancak günümüzün iletişim çağı kabul edilmesi ve iletişimin hayatımızda çok büyük bir yer tutması sebebiyle ve yine derslerde iletişimin ön planda olması, yabancı dil dersinde ve özellikle de yabancı dil öğretmeni yetiştiren kurumlarda “konuşma becerisinin” önemini gözler önüne sermektedir. Hedef beceri olarak da kabul edebileceğimiz konuşma becerisi çoğu zaman geri plana atılmış, yeterli dilbilgisi ve kelime hazinesiyle kendiliğinden oluşabilecek bir beceri halini almıştır. İşte bu gerçek, üniversitelerdeki hazırlık sınıflarında konuşma becerisinin geliştirilmesi konusuna yeniden değinilmesi gerekliliğini ortaya çıkarmış ve bu araştırmaya zemin hazırlamıştır.

Araştırmada yabancı dilde konuşmanın geliştirilebilmesi için gerekli duygusal faktörlerin önemi vurgulanmakta ve özellikle serbest konuşmanın geliştirilmesinde uygulamanın (alıştırmanın) kaçınılmazlığından yola çıkılmaktadır. Her iki işlevi de yerine getiren konuşma oyunları ya da başka bir deyişle oyun olarak algılanan aktiviteler öneri olarak sunulmaktadır. Oyunlar sayesinde öğrenci biraz olsun dersi ders havasında değil de, normal bir konuşma atmosferinde algılama şansına sahiptir, dolayısıyla da zevk alabileceği fazla zorlanmayacağı bir öğrenme söz konusudur. Böylece öğrenci güncel yaşamda da kullanabileceği bir konuşma becerisine ve isteğine sahip olabilecek bir duruma getirilebilir.



## ABSTRACT

Today we live in a century like national wide communication is getting more common and thus people get in a closer contact, the interaction is done more easily and quickly by the internet webs where the keywords are “knowledge, high technology and communication” besides the communication vehicles like television, radio and telephone. So, the modern man is aware of acquiring more than language who wants to get in a contact to the present day. Moreover the language will cause the man to have a better perspective of life, to clarify the assumptions and to express his own opportunities and what he has lived so far, thus the reality that language is a tool for communication shows a sign about language learning, this makes a person more active and arises him to freer atmosphere in terms of individual social statues and occupation. Therefore to make it happen for activating this motion it is possible by learning other foreign languages.

In general meaning better solutions derived to foreign language teaching about the problem that have occurred and that may exist, this means we shouldn't be satisfied with the existing knowledge but we must find out the missing points and parallel with the increasing possibilities new ways, attempts should be developed. Doubtlessly, going over the problems in foreign language teaching all at once is a contentfull and long-term goal. Because there are too many factors like the student to the teacher, methodology and the goals that are clarified. For this reason it would be more healthy to try to solve the problems in a limited way.

In foreign language teaching, developing the four language skills (reading, writing, listening-comprehension, speaking) is aimed and usually the preference in learning a foreign language affects the importance of this skills. But, today is criticized as the communication century and communication takes a big role in our lives and during the classes it is more likely considered to be major reason, the importance of “speaking skill” is visible in the foreign language classes and especially in the faculties or schools that grow language teachers up. As we would evaluate the speaking skill as a target skill is usually skipped away, it becomes a skill by acquiring adequate grammar and that might be developed by learning new words. Therefore this reality forms a reason about the revision that speaking skill should be developed and a cause for this research.

In this research, in order to developed speaking the importance of the essential emotional factors and emphasized and it is derived from the idea of developing free talking, the



application (the exercise) is very important. The activities like games or the games that take the place of both factors are supervised as a preference. By the application of the games, the students will feel more comfortable as if they are more likely in a normal atmosphere than the atmosphere of a lesson, thus an enjoyable learning without having any difficulties will become. This way the learner will more willing and be motivated to have a speaking skill that he could use in his daily life.

## JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI

Gülcan Çakır'ın “Yabancı Dil Öğretiminde Oyunlar Yardımıyla Konuşma Becerisinin Geliştirilmesi” başlıklı tezi 03.06.1999 tarihinde, aşağıdaki jüri tarafından Lisansüstü Eğitim Öğretim ve Sınav Yönetmeliğinin ilgili maddeleri uyarınca, Alman Dili Eğitimi Anabilim dalında Yüksek Lisans tezi olarak değerlendirilerek kabul edilmiştir.

Adı Soyadı

İmza

Üye (Tez Danışmanı) : Yrd. Doç.Dr. Umut GÜRBÜZ

Üye : Yrd. Doç.Dr. Türkan KUZU

Üye : Yrd.Doç.Dr. Bülent ÇİFTPINAR



## ÖNSÖZ

Araştırmanın bu aşamaya gelmesinde bana her konuda yardımını ve desteğini esirgemeyen danışmanım sayın Yrd. Doç. Dr. Umut Gürbüz'e, Berlin'e gidebilmeme olanak tanıyan Alman Dili Eğitimi Anabilim Dalı Başkanı sayın Doç Dr. Yüksel Kocadoru'ya, Eğitim Fakültesi Dekanlığı'na, değerli hocalarıma, Berlin'de bulunduğum süre boyunca kaynak bulma konusunda yardımcı olan sayın Prof. Dr. Brigitte Handwerker'e ve tezin oluşmasında kuşkusuz büyük emeği olan sayın Dr. Barbara Gügold'a, gerek karşılaştığım sorunlar ve güçlükler çerçevesinde gerekse beni cesaretlendirmek konusunda her zaman yanımda olan sayın Öğr. Gör. Ayşe Köker'e ve yine sayın Öğr. Gör. Fatma Kürkçüoğlu'na en içten teşekkürlerimi bir borç bilirim.

Eskişehir, Haziran 1999

Gülcan ÇAKIR

## İÇİNDEKİLER

|                            |      |
|----------------------------|------|
| ÖZ .....                   | ii   |
| ABSTRACT.....              | iv   |
| JÜRİ VE ENSTİTÜ ONAYI..... | vi   |
| ÖNSÖZ .....                | vii  |
| ÖZGEÇMİŞ.....              | viii |

### 1. TEIL

#### ZUM BEGRIFF „SPRECHEN“

|                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------|----|
| 1. Einleitung.....                                                       | 1  |
| 1.1. Streitfrage.....                                                    | 2  |
| 1.2. Das Wunder der Sprache.....                                         | 3  |
| 1.3. Gesprochene und Geschriebene Sprache .....                          | 5  |
| 1.3.1. Unterschiede zwischen Gesprochener und Geschriebener Sprache..... | 6  |
| 1.4. Definition des Begriffs „Sprechen“ .....                            | 10 |

### 2. TEIL

#### DIE FERTIGKEIT „SPRECHEN“ IM WANDEL DER FREMDSPRACHLICHEN LEHRMETHODEN

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 2. Die Grundorientierungen im Fremdsprachenunterricht ..... | 14 |
| 2.1. Die Grammatik - Übersetzungs- Methode.....             | 15 |
| 2.2. Die Direkte/ Natürliche Methode .....                  | 19 |
| 2.3. Die Audiolinguale Methode .....                        | 22 |
| 2.4. Die Kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode.....  | 25 |

### **3. TEIL**

#### **VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE AUSBILDUNG SPRACHLICHER FÄHIGKEITEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

|                                                             |    |
|-------------------------------------------------------------|----|
| 3. Affektive Faktoren als Voraussetzung .....               | 32 |
| 3.1. Der Lehrende als Partner.....                          | 32 |
| 3.1.1. Die Lehrerpersönlichkeit .....                       | 35 |
| 3.2. Die Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht..... | 38 |
| 3.2.1. Erfahrungsorientierung.....                          | 40 |
| 3.2.2. Sprachhandlungsorientierung .....                    | 41 |
| 3.2.3. Bedürfnisorientierung.....                           | 42 |
| 3.2.4. Realitätsorientierung.....                           | 42 |
| 3.3. Das Emotionale Klima .....                             | 43 |
| 3.4. Die Sitzordnung .....                                  | 44 |

### **4. TEIL**

#### **DIE ENTWICKLUNG DER SPRECHFERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT**

|                                                                                    |    |
|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 4. Bedeutung und Rolle des Sprechens im Fremdsprachenunterricht.....               | 47 |
| 4.1. Das Problem einer Lernzielbeschreibung für die Fertigkeit Sprechen .....      | 49 |
| 4.2. Dialogisches vs. Monologisches Sprechen .....                                 | 52 |
| 4.2.1. Funktionen des Dialogischen und Monologischen Sprechens.....                | 52 |
| 4.2.2. Wesensmerkmale des Dialogischen und Monologischen Sprechens.....            | 54 |
| 4.2.3. Wie entsteht eine sprachliche Äußerung ?.....                               | 56 |
| 4.2.3.1. Herausbildung der Sprechintention im<br>Fremdsprachenunterricht.....      | 57 |
| 4.2.3.2. Gedankliche Konzipierung der Äußerung .....                               | 58 |
| 4.2.3.3. Innersprachige semantisch-grammatische Realisierung der<br>Äußerung ..... | 58 |
| 4.2.3.4. Sprechmotorische Umsetzung.....                                           | 60 |
| 4.2.3.5. Kontrollhandlung.....                                                     | 61 |



|                                                                        |    |
|------------------------------------------------------------------------|----|
| 4.3. Didaktisch-methodische Stufen mündlicher Sprachbeherrschung ..... | 64 |
| 4.3.1. Stufe des Variationslosen Sprechens.....                        | 66 |
| 4.3.2. Stufe des Gelenkt-variiierenden Sprechens .....                 | 67 |
| 4.3.3. Stufe des Freien Sprechens .....                                | 69 |

## **5. TEIL**

### **SPIELEINSÄTZE FÜR DIE ENTWICKLUNG DES FREIEN SPRECHENS**

|                                                                              |            |
|------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5. Zum Begriff "Spiel" .....                                                 | 72         |
| 5.1. Begründung für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht ..... | 73         |
| 5.1.1. Linguistische Begründung .....                                        | 74         |
| 5.1.2. Sprachdidaktische Begründung.....                                     | 75         |
| 5.2. Didaktische Spiele .....                                                | 77         |
| 5.2.1. Spiele als Auslöser von Interaktion.....                              | 81         |
| 5.2.1.1. Narrative Spiele.....                                               | 82         |
| 5.2.1.2. Argumentationsspiele .....                                          | 85         |
| 5.2.2. Methodische Aspekte zum Einsatz von Spielen im Unterricht .....       | 89         |
| <br><b>ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG .....</b>                        | <b>94</b>  |
| <br><b>QUELLENVERZEICHNIS (KAYNAKÇA).....</b>                                | <b>101</b> |

## 1. Teil

### ZUM BEGRIFF „SPRECHEN“

#### 1. Einleitung

Die Sprache hilft dem Menschen, sich in der Welt zu orientieren, ermöglicht Vermittlung und Verarbeitung von Erfahrungen und ist Mittel für kreatives und ästhetisches Gestalten. In diesem Sinne macht sprachliches Lernen individuell, gesellschaftlich und beruflich handlungsfähig. Gerade der Fremdsprachenunterricht besitzt die Kraft diese Handlungsfähigkeit über den eigenen Sprachraum hinaus auszuweiten. Denn er erschließt Kulturen und Sprachen, die außerhalb des bisherigen Erfahrungsbereiches der Fremdsprachenlerner liegen und leistet damit einen Beitrag zur globalen Kommunikationsfähigkeit. So ist die Entscheidung, eine fremde Sprache zu lernen, der erste Schritt auf einem Weg, der die gesamte Person in ihrer Stellung zur Welt verändern kann, wobei der Lerner sich voll und ganz auf das Abenteuer der Fremdsprache einlassen muß, um wesentliche Erfolge bzw. Ergebnisse erzielen zu können. Bei diesem lebenslangen Bemühen, um eine fremde Sprache ist jedoch das wichtigste Ziel, die fremdsprachige Kommunikationsfähigkeit zu erlangen<sup>1</sup>. Denn die Fähigkeit in einer fremden Sprache zu kommunizieren, bildet sozusagen die Hauptbasis, wenn es darauf ankommt, sich dem Kommunikationszeitalter anzuschließen. Gewiß sind im Fremd-

---

<sup>1</sup> Mehr dazu: Axel GÖRISCH, Neue Sprachen, (27.11.1998) URL. <http://www.bildung.hessen.de/fbreich/neusp/rplan/a.htm>.



sprachenunterricht alle vier sprachlichen Fertigkeiten (Lesen, Hören, Schreiben, Sprechen) anzustreben und eng miteinander verbunden, doch besteht auch kein Zweifel darüber, daß das "Sprechen" als wichtigste Zieltätigkeit betrachtet werden könnte. Insbesondere dann, wenn man bedenkt, daß in vielen Fällen also auch in anderen Fächern, die unterrichtet werden, auf Kommunikation nicht zu verzichten ist und dies zugleich auch ein Mittel zur Aneignung einer fremden Sprache ist.

### 1.1. Streitfrage

Ein Problem, das hin und wieder auftritt, besteht zumal in der Annahme, daß die Sprechfertigkeit in der fremden Sprache sich ohne Weiteres herausbilden läßt, beispielsweise durch Regelwissen, Wortschatzarbeit usw., es ist jedoch auch nicht zu bestreiten, daß diese Kenntnisse wesentliche Voraussetzungen dafür bilden, denn einen angemessenen Wortschatz oder bestimmte Grammatikkenntnisse braucht man, um überhaupt sprachliche Äußerungen realisieren zu können.<sup>2</sup> Doch im Fremdsprachenunterricht braucht man noch viel mehr!

In diesem Sinne ist es notwendig, die geeignete Lernwegorganisation zu finden, die zur Ausbildung des Sprechens begünstigend wirkt, auf der anderen Seite sollten Einflußgrößen auf Seiten des Lernalters näher in Anspruch genommen werden, denn schließlich ist der ganze Aufwand ja um seiner willen. Er muß die Möglichkeit erhalten, frei handeln zu können, sowohl aus sprachlicher als auch psychologischer Sicht. Dies erfordert Unterrichtsinhalte und Wege, die Interesse, Freude und Kreativität einbeziehen und Raum geben zu entdecken, zu erkunden und Antworten selbst zu finden. Dabei sollte der Unterricht sowohl die intellektuellen als auch die emotionalen, praktischen und ästhetischen Fähigkeiten und Bedürfnisse der Lerner ansprechen. Er sollte jene Werthaltungen und Verhaltensweisen fördern, die den Willen und die Fähigkeit zur Kommunikation und zum verantwortlichen Handeln stärken: Verständnisbereitschaft, Interesse am anderen, Mut zum Einbringen eigener Standpunkte, Bereitschaft, für sich selbst und andere Verantwortung zu übernehmen, kooperativ und selbstverantwortlich zu handeln.

---

<sup>2</sup> Mehr dazu: GÖRISCH.



## 1.2. Das Wunder der Sprache

Bevor wir uns dem Begriff "Sprechen" zuwenden, möchten wir uns zunächst auf das Sprechen im Erstspracherwerb konzentrieren und somit auf das Wunder des Sprechens verweisen, indem wir dem Sprachkönnen den primären Standpunkt einräumen; und zwar gegenüber dem Regelwissen.

Jedes Kind, das unter normalen Bedingungen aufwächst, eignet sich im Laufe der Zeit die Sprache seiner Umgebung an, es erwirbt also eine erste Sprache. Doch der natürliche Prozeß dieses Erwerbs kann gestört werden, wenn niemand mit dem Kind spricht bzw. wenn es keine Gelegenheit hat, andere Menschen reden zu hören. Im Verlaufe dieses Prozesses spielt das Sprechen als Medium überhaupt eine große Rolle. Es ist nämlich nicht möglich, ohne mit dem Kind zu sprechen, ihm das Sprechen beizubringen. In diesem Zusammenhang ist das Sprechen ein Mittel, und zwar ein Mittel zum Zweck.<sup>3</sup> Denn durch die Sprache selbst wird die Sprache bzw. das Sprechen gelernt. Doch keiner der Eltern wird sich wohl in den ersten Jahren darüber Sorgen machen, warum ihr Kind im Vorschulalter nicht unbedingt grammatisch richtig spricht. Eher würden sie sich freuen, daß es überhaupt spricht. Denn sie sind sich darüber im klaren, daß das Kind auf irgend einer bestimmten Art und Weise das Sprechen schon hinkriegen wird.

Winkler betont in diesem Zusammenhang, daß das Kind in einer anschaulichen Welt lebt und diese Welt geistig mit Hilfe der Sprache verarbeitet, durch die Sprache ein Vermögen zur Abstraktion entwickelt und auf diese Weise fähig wird, auch unanschauliche geistige Gehalte, die es nur durch die Sprache kennenlernt, zu erfassen. Für das Kind ist zunächst Denken und Sprechen dasselbe. Sobald es klar denkt, spricht es hörbar laut, und es kann nur klar denken, wenn es spricht.<sup>4</sup> So steht also nicht nur das Sprechen, sondern auch die Sacherfahrung am Anfang des Spracherwerbs.

Sozusagen versucht das Kind die Welt durch die Sprache aufzunehmen und seine eigene Welt mit der Sprache zu vermitteln. Dabei denkt es nicht an die grammatische

<sup>3</sup> Siehe dazu: Ernst APELTAUER, **Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs**. (Berlin: Langenscheidt Verlag, 1997), S.10.

<sup>4</sup> Siehe dazu: Christian WINKLER, **Deutsche Sprechkunde und Sprecherziehung**. (Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1954), S. 337.



Korrektheit der beabsichtigten sprachlichen Realisierung, sondern an deren Sach- und Mitteilungsbezug.

Daß man während des Sprechens in Gedanken bei den Sachen oder Sachverhalten ist, über die man spricht; doch wiederum kaum daran denkt, wie etwas überhaupt formuliert werden sollte, wird in diesem Zusammenhang auch von der unten angegebenen Aussage von Butzkamm ersichtlich:

Wer spricht, baut Sätze und errichtet Gebäude der Sprache, einfache oder weitläufige, schlichte wie prunkvolle. Doch diese Sprachgebilde gehen meist weit über das hinaus, was der einzelne Sprechende ergründen kann. Denn über die Struktur dessen, was wir da aufgebaut haben, können wir nur höchst unvollkommen Auskunft geben. Das Produkt ist viel klüger als der Produzent. Denn dumm und unwissend (...) lernen wir unsere Muttersprache. Dies ist das Wunder der Sprache.<sup>5</sup>

Laut Butzkamm vollzieht sich dieser Prozeß rein natürlich und das Wunder, von dem die Rede ist, ist das Wunder der Grammatik. Denn er vertritt die Meinung, daß man sehr wohl weiß, was man tut, wenn man Liebe statt Haß, Haus statt Hütte, gut statt schlecht, laufen statt kriechen sagt. Man wählt solche Wörter bewußt, wägt und prüft sie miteinander sehr genau. Doch die Regeln, nach denen man sie zusammenfügt, kennt man nicht.<sup>6</sup> Und so steht in erster Linie der Spracherwerb ohne bewußte Grammatikkenntnisse im Mittelpunkt und das Sprechen ohne Regelkenntnisse. Mit anderen Worten hat die Belehrung über die sprachliche Form am Anfang des Sprachvollzuges keinen so großen Stellenwert, denn das Sprachwissen wird sich stärker auf den gekonnten Sprachgebrauch strukturieren müssen.

Demzufolge könnte man auch behaupten, daß es ein Irrtum war, daß man früher meinte, *"Kenntnisse über die Sprache in ihrem Bestand, besonders grammatische Kenntnisse, verbürgten ihren rechten Gebrauch, die Sprache als Vollzug"*.<sup>7</sup> Denn das bloße Regelwissen würde nicht helfen den Kindern das Sprechen beizubringen und wenn man bedenkt, daß das Kind durch diese Regelschulung überfordert wird, könnte es sich sogar negativ auf den Sprechprozeß auswirken. Man sollte nicht außer Acht lassen, daß das

<sup>5</sup> Wolfgang BUTZKAMM, *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache*. (Tübingen: Francke Verlag, 1989), S. 84.

<sup>6</sup> BUTZKAMM, S. 84-85.

<sup>7</sup> WINKLER, S. 330.



Kind seine erste Sprache bzw. Muttersprache nicht durch ein bewußtes Lernen, wie z.B. durch das Regelwissen, durch das Lesen oder durch gezielte Schreibtechniken sowie auch nicht durch das Alphabet aneignet, sondern daß sich das Sprechen eher in einer natürlichen Umgebung vollzieht. Um die Ausbildung des Sprechens nicht zu stören, sollte man daher die Sprache im Kinde wachsen lassen und nicht durch Regeln das Kind aufzwingen, denn wie Winkler es auch mehrmals betont hat, fördert Regelwissen den praktischen Sprachgebrauch erst nach dem 12. Lebensjahr, also in der entscheidenden Zeit, wird die Sprache durchaus nur in der praktischen Anwendung hauptsächlich durchs Gefühl erworben.<sup>8</sup>

In diesem Zusammenhang sollte jedoch noch darauf hingewiesen werden, daß in der Türkei zur Zeit eine 8 jährige Grundbildung als Pflichtbildung anerkannt wird und demzufolge ein Grundschulkind schon mit 8 oder 9 Jahren mit Regelwissen konfrontiert wird. Das würde dann heißen, daß der Prozeß des Sprechens bis zu diesem Lebensalter unbewußt verläuft, denn so wie wir gehen lernen, ohne die Gesetzmäßigkeiten der Schwerkraft oder der Fortbewegung zu kennen und ohne diese überhaupt erklären zu können, lernen wir es einfach. Es handelt sich um ein unbewußtes Lernen, denn es entzieht sich der Bewußtarmachung und kann auch nicht durch bewußte Anweisung beeinflusst werden.<sup>9</sup> In diesem Zusammenhang könnte man von einem Wunder oder von einer *"unbewußt wirksamen Intelligenz des Leibes"*<sup>10</sup> sprechen. Denn wir lernen hören, ohne daß wir die Gesetze der Akustik kennen und auch so, ohne überhaupt zu wissen, was Sprechen ist, wie es sich vollzieht und nach welchen Gesetzmäßigkeiten -in dem Falle Grammatikkenntnissen- gesprochen wird, lernen wir es einfach.

### 1.3. Gesprochene und Geschriebene Sprache

Ehe wir uns näher mit dem Begriff „Sprechen“ auseinandersetzen, soll nun noch darauf eingegangen werden, wie sich das Sprechen vom Schreiben bzw. die gesprochene Sprache von der geschriebenen Sprache unterscheidet; also inwieweit sie voneinander abweichen und unter welchen Bedingungen sie produziert werden, um überhaupt das

<sup>8</sup> Mehr dazu: WINKLER, S. 330-331.

<sup>9</sup> Siehe dazu: Henning WODE, *Einführung in die Psycholinguistik*. (Ismaning: Max Hueber Verlag, 1988), S. 15.

<sup>10</sup> BUTZKAMM, S. 86.



Phänomen „Sprechen“ definieren zu können. Dabei wird besonders die gesprochene Sprache betont, um von ihr aus auch die Besonderheiten der geschriebenen Sprache bestimmen zu können.

Die gesprochene Sprache bezeichnet in diesem Sinne „*spontan produzierte und akustisch realisierte Sprache, die relativ frei gestaltet werden kann*“;<sup>11</sup> im Gegensatz zur geschriebenen Sprache -könnte man sagen- setzt sie eine Situation voraus, in der die Kommunikationsbeteiligten anwesend oder über ein Medium (z.B. über das Telefon) miteinander verbunden sind und wo Sprachproduktion und -rezeption zeitlich zusammenfallen.

### 1.3.1. Unterschiede zwischen geschriebener und gesprochener Sprache

Sprechen und Schreiben sind zwei grundverschiedene Prozesse, die unter völlig unterschiedlichen Produktionsbedingungen ablaufen und gerade deshalb weichen auch diese Produkte deutlich voneinander ab: Spontan gesprochene Formulierungen und schriftlich Niedergelegtes unterscheiden sich sowohl in ihrer sprachlichen Form als auch in ihrer grammatischen Struktur. Doch trotzdem wird häufig so getan, als gäbe es eine einzige, überall verwendbare und verbindliche Grammatik. Jedoch handelt es sich dabei um eine Grammatik der Schriftsprache, die aber nicht in allen Fällen für mündliche Äußerungen Gültigkeit hat.<sup>12</sup>

Bei einem mündlichen Gespräch gibt es zahlreiche Möglichkeiten auch außerhalb des rein sprachlichen Textgehalts mit den Gesprächspartnern zu kommunizieren und Informationen auszutauschen. So betont Gerighausen, daß Sprecher neben den linguistischen auch lautliche und motorische Mittel einsetzen können, um sich mitzuteilen und führt u.a. die phonetischen Mittel, wie z.B. Intonation, Sprechrhythmus und stimmliche Eigenschaften als so genannte paralinguistische Merkmale an, die über die Schriftsprache hinausweisen.<sup>13</sup>

<sup>11</sup> Heinz Helmut LÜGER. Gesprächsanalyse und Fremdsprachenvermittlung. (17.08.1998). URL [http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/vv/sli/sli\\_sh2.htm](http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/vv/sli/sli_sh2.htm).

<sup>12</sup> Vgl. Felix BUBENHEIMER, Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache. (17.7.1998). URL <http://www.Uni-bielefeld.de/felixbub/gesproch.html>.

<sup>13</sup> Siehe: Josef GERIGHAUSEN, „Stilistik und Fremdsprachenunterricht“, in *Forschungen zur gesprochenen Sprache und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung*. (München: Kemmler, 1971), S. 229.



Auch spielen bei der mündlichen Kommunikation Ausdrucksmittel, wie Gestik, Mimik, Kinesik, Proxemik<sup>14</sup> bzw. die Körpersprache generell eine große Rolle, denn sie können eine kommunikative Funktion erfüllen, die in anderen Situationen, d.h. insbesondere im schriftlichen Sprachgebrauch, von der Sprache selbst übernommen werden müßten.

In mündlichen Gesprächen wird häufig auf Dinge oder Sachverhalte Bezug genommen, die für alle Gesprächspartner unmittelbar wahrnehmbar sind, wie z.B. auf Gegenstände, die man sehen kann, so daß das Gesprochene mit wesentlich weniger Worten auskommen kann, als es in einem schriftlichen Text erforderlich wäre.<sup>15</sup> Anders formuliert, spielt also der gesamte Bereich der non-verbalen Kommunikation bei mündlichem Sprachgebrauch eine wesentlich größere Rolle als bei schriftlichem.

Auch Wernicke's Aussagen über die situationsbedingten Merkmale der gesprochenen Sprache, die sie aufgrund der spontan bewältigten verbalen Äußerung in einer Kommunikationssituation, in der Sender und Empfänger in einer direkten Beziehung stehen, aufgreift, bestätigen unsere Meinung:

1. Die Lautung und Betonung der Wörter wird zur Hervorhebung einzelner für den Sender wichtiger Aussagen und Gefühlswerte benutzt.
2. Das Zeigefeld wird ausgenutzt, d.h., Dinge, die dem Gesprächspartner vor Augen liegen, brauchen nicht verbalisiert ("verwortet") zu werden.
3. Die Gestik des Sprechers unterstreicht das Gesagte. Der Hörer stellt über Gesten schon einen vorsprachlichen Kontakt her.<sup>16</sup>

Laut Neuf-Münkel und Roland liegt ein weiterer Unterschied darin, daß die mündliche Äußerung keine Spuren hinterläßt, das Geschriebene dagegen festgelegt bzw. fixiert ist. Dies ermöglicht nach der Produktion eine Korrektur des Geschriebenen, was beim Gesprochenen nicht der Fall wäre. Denn der Schreiber hat sowohl während des Schreibens als auch nach dem Schreiben Gelegenheit sein Produkt zu korrigieren und

<sup>14</sup> Kinesik bezeichnet das körperliche Interaktionsverhalten, wie die Bedeutungshaltigkeit von Gesichtsausdruck, Gesten u.a. Körperbewegungen oder -haltungen; Proxemik bezeichnet die nonverbale Kommunikation unter dem Aspekt der Körperhaltung, des Abstands und der Nähe zwischen Kommunikationspartnern, also ob es sich z.B. um eine intime, persönliche oder öffentliche Distanz handelt. Mehr dazu: Theodor LEWANDOWSKI, *Linguistisches Wörterbuch Bd. 2*. (Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, 1994), S. 534 und 846.

<sup>15</sup> Siehe: BUBENHEIMER.

<sup>16</sup> Ute WERNICKE, *Sprachwissen*. (Hamburg: Handwerk & Technik Verlag, 1976), S. 89.



eventuell nochmals zu schreiben, doch der Sprecher muß schon während des Sprechens aufpassen, keine Fehler zu machen, denn das Gesagte kann er nicht rückgängig machen und hat nur beschränkte Möglichkeiten es zu verbessern oder zu korrigieren.<sup>17</sup>

Mit anderen Worten kann derjenige, der schreibt sich in der Regel Zeit lassen, über seine Äußerungen nachzudenken, bevor er sie niederschreibt und kann diese wieder später überarbeiten. Demgegenüber muß mündliche Produktion in sehr kurzer Zeit geschehen, und was einmal geäußert ist, kann nicht leicht wieder verändert werden. Infolgedessen kann der Zeitdruck in solchen Fällen den Sprecher so negativ beeinflussen, daß er alles durcheinander bringt und seine Formulierung nicht systematisch verläuft. Solche Äußerungen sind zwar nach den schriftlichen Regeln nicht immer korrekt, aber für die mündliche Rede -so die Annahme- normal und werden meistens nicht einmal bemerkt.

Abgesehen von diesen Besonderheiten gesprochener und geschriebener Sprache, weisen insbesondere auch die syntaktischen Strukturen beider Pole wesentliche Unterschiede auf, die von Lüger wie folgt zusammengefaßt werden:

Gesprochene Texte enthalten nicht nur syntaktisch wohlgeformte Sätze, der Anteil fragmentarischer Äußerungen ist relativ hoch; charakteristisch sind u.a. Anakoluthe, Brüche der Satzkonstruktion (wir haben/ das kann man so aber nicht sagen), Aposiopesen (Satzabbrüche wie er wollte doch...) und Kontaminationen, also Verbindungen verschiedener Konstruktionen (da müssen sie sich einen großen Wandel durchmachen). Hinzu kommt die Häufigkeit elliptischer Ausdrücke, vor allem in Frage-Antwort-Zusammenhängen (vgl.: Stimmt das?- Sicher.); das Ausgesparte läßt sich in der Regel aufgrund von Kontext und Situationswissen problemlos ergänzen. Andererseits ist festzuhalten, daß Ellipsen durchaus auch in der geschriebenen Sprache gebräuchlich sind, z.B. in Überschriften, Slogans oder Telegrammen.<sup>18</sup>

Anders formuliert, zeichnet sich die gesprochensprachliche Syntax im Gegensatz zur schriftsprachlichen Syntax durch eine geringere Komplexität aus. So sind z.B. die Sätze kürzer, und als die übliche Satzform existiert bzw. dominiert der Einfachsatz gegenüber Satzgefügen und längeren Satzreihen. Denn es kommen öfter unzusammenhängende, folgewidrige Sätze vor oder eine Rede wird plötzlich abgebrochen, so daß der begonnene Satz fast in der Luft hängt oder gar Konstruktionen vermischt werden.

<sup>17</sup> Siehe dazu: Gabriele NEUF-MÜNKEL / Regine ROLAND. **Fertigkeit Sprechen**. (Berlin: Langenscheidt Verlag, 1994), S.144.

<sup>18</sup> LÜGER.



In diesem Zusammenhang werden auch häufiger Satzeinleitungen wie "und, aber, also" verwendet; „*bezeichnend ist ebenfalls der asyndetische Anschluß (vgl. dazu Weglassen der Konjunktion 'daß' in: ich denke, darüber haben wir lange genug geredet)*“.<sup>19</sup> Die gesprochene Sprache enthält demnach Satzabbrüche, Pausen, einfache Äußerungen oder andere Vorkommensweisen, die normalerweise in der geschriebenen Sprache keinen so großen Stellenwert haben.

Auf der anderen Seite erfordert das Sprechen vielmehr als nur ein korrektes Grammatikwissen, denn jeder reale, menschliche Sprecher ist bei seiner wirklichen Sprachverwendung, der von Chomsky so genannten „*Performanz*“<sup>20</sup> einer sehr großen Vielzahl von Einflüssen unterworfen. Und genau diese Einflüsse machen es ihm unmöglich, sich allein und ohne Einschränkung auf sein psycholinguistisches Wissen zu stützen. Chomsky zählt dazu u.a. „*Zerstreuung und Verwirrung, Verschiebung in der Aufmerksamkeit und im Interesse und ein begrenztes Gedächtnis*“.<sup>21</sup>

Wenn man den letztgenannten Aspekt näher heranzieht, dann hängt die Verständigung bei der mündlichen Äußerung auch davon ab, inwieweit die Versprachlichung die begrenzte Merkleistung des Kurzzeitgedächtnisses gewährleistet und eine sehr schnelle Informationsverarbeitung ermöglicht. Besonders bei zahlreichen Untersuchungen, deren Ziel es war, die Beschränkungen, denen Produzenten mündlicher Äußerungen unterworfen sind, neurobiologisch zu erklären, gelang man zu der Annahme, daß es einem Sprecher unter normalen Bedingungen nicht möglich wäre, -wegen der begrenzten Kapazität seines Kurzzeit-gedächtnisses- sich gleichzeitig auf mehr als die Menge an Informationen zu konzentrieren, die in sechs Wörtern ausgedrückt werden kann.<sup>22</sup> Daraus würde dann resultieren, daß es in der mündlichen Äußerung praktisch nicht möglich wäre, auf einem Male Sätze zu produzieren, die aus mehr als ca. sechs Wörtern bestehen.

In manchen Fällen kommt es aber auch dazu, daß bei der gesprochenen Sprache häufig längere Sätze oder Äußerungen auftreten, deren Vorkommen von Bubenheimer, wie

<sup>19</sup> LÜGER.

<sup>20</sup> Noam CHOMSKY. *Aspekte der Syntax-Theorie* (Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1973), S. 14.

<sup>21</sup> CHOMSKY, S. 13.

<sup>22</sup> Siehe dazu: BUBENHEIMER.



folgt erklärt wird:

Es sind von zahlreichen Sprechern immer wieder auch längere Sätze zu hören, die dennoch keine Irregularitäten im Sinne des herkömmlichen Grammatikverständnisses aufweisen, doch könnte dies darauf zurückzuführen sein, daß darin häufig gebrauchte, formelhafte Wendungen verwendet werden, die bereits als fertige Einheiten im mentalen Lexikon der Sprecher gespeichert sind, so daß sie das Kurzzeitgedächtnis nicht stärker belasten, als es sonst ein einzelnes Wort täte.<sup>23</sup>

Doch bei der schriftlichen Produktion dagegen, kommen öfter längere, komplizierte Sätze in Frage, deren Verarbeiten das Gedächtnis nicht so sehr belastet. Denn beim Schreiben hat man die Möglichkeit, längere Zeit über das Beabsichtigte bzw. Geschriebene nachzudenken, man muß nicht spontan reagieren können und dementsprechend erfordert es auch weniger Konzentration. Man kann während des Schreibens Pausen machen und sich erholen und schließlich später weiter schreiben, denn der Zeitdruck ist viel geringer als bei der mündlichen Äußerung.

Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache gibt es auch im Bereich des Wortschatzes, doch sind sie nach Lüger's Feststellung weniger auffällig:

Insgesamt läßt sich...auf seiten der gesprochenen Sprache eine geringere Varianz, ein niedrigeres typetoken - Verhältnis feststellen; diese Tendenz geht einher mit der häufigen Verwendung semantisch vager Ausdrücke (vgl. passe-partout-Wörter wie Sache, Ding, machen, tun). Andererseits enthalten gesprochene Texte eine Vielzahl von Partikeln (vgl. hm, ja, doch, also) und Wendungen (wie z.B. ich verstehe, nicht zu glauben), mit denen in der Kommunikation verschiedene Funktionen wahrgenommen werden können.<sup>24</sup>

Die Unterschiede könnten noch ausgeweitet werden, doch sollten diese kurzen Ausführungen vorerst zur Illustration genügen; denn schließlich liegt unser Bestreben darin, mit Hilfe dieser Unterschiede einen Überblick in das Gesprochene bzw. in das Sprechen zu bekommen, um einer Begriffsdefinition den Weg zu öffnen.

#### 1.4. Definition des Begriffs „Sprechen“

Der Begriff „Sprechen“ bezeichnet als Opposition zu dem Begriff „Sprache“ im Sinne von langue, den individuellen Sprachgebrauch oder die Anwendung des Sprachsystems,

<sup>23</sup> BUBENHEIMER.

<sup>24</sup> LÜGER.



also die parole. Demnach ist es die aktuelle Tätigkeit des Sprechers zur Übermittlung von Informationen, im weiteren Sinne ist es auch eine Aufforderung zum Handeln.<sup>25</sup>

Wenn man Sprechen jedoch als Alltagssprachlicher Ausdruck zu definieren versucht, so umfaßt es laut Glück alle sämtlichen Dimensionen mündlicher Kommunikation, die er wie folgt zusammengefaßt hat:

Es ist das Alltagssprachliche Wort für den Gegenstand der Sprechwissenschaft: Sprechfähigkeit als Mit- und Zueinandersprechen im System aller anderen Tätigkeiten (intra- und intersubjektiv), Sprache benutzend und produzierend, auf Orientierung, Koordination, Reflektion und Systematisierung durch Verständigung zielend, wobei Sprache als Verständigungsmittel und Verständigungsbasis der Bezugspunkt aller anderen Zeichensysteme ist. Sprechen hat akustische Materialität (Sprechschall). Sprechfähigkeit vollzieht sich in einem sozialen Bedingungsgefüge durch ein System von körperlichen und psychischen, inter- und intrasubjektiven Sprechhandlungen und -operationen (Sprechverhalten). Sie ist eingebettet in wechselseitige soziale und personale Bezüge, in soziale Situationen (mikrohistorisch) situiert, konstituiert Sinn als Vermittlung von subjektivem Meinen und Verstehen, führt zu anderen mentalen oder realen (Sprech-) Handlungen und (Sprech-) Operationen. Sie wird in jedem Faktor von intrapsychologischen Mustern gesteuert, die in (Sprech-) Tätigkeitsprozessen ontogenetisch erworben werden.<sup>26</sup>

Mit anderen Worten, können wir aus dem Zitat entnehmen, daß Sprechen eine sprachliche, soziale, psychische, körperliche, historische Tätigkeit ist. Diese Tätigkeit oder Aktivität konstituiert Sinn und löst wiederum andere Tätigkeiten aus. Die Sprechfähigkeit dient dem Erkenntnisgewinn oder auch dem Informationsaustausch, denn sie hilft dem Menschen seine eigenen Erfahrungen zu vermitteln oder andere zu verarbeiten. Abgesehen davon ist sie akustisch realisierbar und tritt als Verständigungsmittel in den Vordergrund.

Eine weitere Definition laut Lewandowski bezeichnet Sprechen als partnerbezogenes und bedeutungsvolles Handeln, als Durchführung eines kommunikativen Handlungsspiels und als ein geregeltes soziales Handeln in Kontexten und Situationen. In diesem Zusammenhang ist Sprechen als soziales Handeln zu verstehen.<sup>27</sup>

Winkler dagegen geht davon aus, daß das Sprechen eher eine sich ständig wiederholende Arbeit des Geistes ist, die es versucht, den artikulierenden Laut zum

<sup>25</sup> Siehe dazu: LEWANDOWSKI, S. 1087.

<sup>26</sup> Helmut GLÜCK, Metzler Lexikon Sprache. (Stuttgart: Metzler Verlag, 1993), S. 595.

<sup>27</sup> Vgl. dazu: LEWANDOWSKI, S. 1087.



Ausdruck des Gedankens zu machen. Auf diese Weise wird es dem Sprecher möglich, seine geistige Welt in Worte zu fassen.<sup>28</sup>

Wie aus den vorangehenden Ausführungen ersichtlich wird, handelt es sich nicht in jedem Fall um eine einheitliche Definition des Sprechens. Doch im Allgemeinen läßt sich sagen, daß Sprechen als eine soziale Handlung zu begreifen ist, die aufgrund geistiger Prozesse bewältigt wird, partnerbezogen verläuft, alle sämtlichen Dimensionen der mündlichen Kommunikation miteinbezieht und zur Übermittlung von Informationen dient.

Auf der anderen Seite kann Sprechen auch als Haupttätigkeit angesehen werden, wenn man die Aufmerksamkeit anderer auf sich lenken möchte, wenn man in der Interaktion mit anderen etwas erreichen möchte, wenn man Situationen oder das Verhalten von Gesprächspartnern beeinflussen möchte und zwar den eigenen Absichten entsprechend -sei es rein persönlich unter vier Augen oder vor einer Gruppe rein öffentlich, sei es mit einem Lehrer oder Vorgesetzten oder mit Gleichgestellten. Doch nicht in allen Fällen ist es leicht sich sprachlich gut auszudrücken, man könnte sogar damit rechnen, daß es manchmal nicht gelingen wird, denn wenn es darauf ankommt, könnte es passieren, daß man in mancher Situation die passende Formulierung oder den passenden Ausdruck irgendwie nicht finden kann.

In diesem Zusammenhang braucht derjenige, der einen Gesprächsbeitrag machen möchte neben sprachbezogenem, kulturbezogenem und inhaltlichen Wissen und Können nach Huneke und Steinig „*zwei knappe Ressourcen, die eine eher kognitiver Art, die andere eher affektiver Natur*“.<sup>29</sup>

Sie gehen zumal davon aus, daß der Sprecher bzw. der Gesprächsteilnehmer einerseits Aufmerksamkeit und Konzentration braucht, damit er seinen Beitrag in der Kürze der Zeit organisieren und überhaupt realisieren kann; und andererseits Mut, und zwar den

---

<sup>28</sup> Siehe: WINKLER, S. 21.

<sup>29</sup> Hans W. HUNEKE - Wolfgang STEINIG, *Deutsch als Fremdsprache: Grundlagen der Germanistik*. (Berlin: Erich-Schmidt Verlag, 1997), S. 109.

Mut, sich dem Risiko des Scheiterns auszusetzen und sich von der Sprechängstlichkeit oder Sprechhemmung nicht zu sehr behindern zu lassen.<sup>30</sup>

Besonders beachtenswert werden diese beiden Aspekte im Fremdsprachenunterricht. Denn wie es auch von den bisherigen Ausführungen zu verstehen ist, ist das Sprechen selbst in der Muttersprache ein hochkomplexer psycholinguistischer Vorgang, der wegen seiner Komplexität zu gewissen Störanfälligkeiten, wie z.B. Versprechen führen kann und wenn es sich dann noch um das Sprechen in einer fremden Sprache handelt, erhöht sich die Komplexität; die Sprechangst oder -hemmung wird fast verdoppelt und der Mut braucht einen großen Anstoß. Gerade der Fremdsprachenlerner muß vieles wagen, um die Angst des Scheiterns überhaupt überwinden zu können und braucht dafür eine hohe Konzentration und Aufmerksamkeit und noch dazu den Mut, seine Gedanken in Worte zu fassen.

---

<sup>30</sup> Mehr dazu: HUNEKE-STEINIG, S.110.



## 2. Teil

### DIE FERTIGKEIT „SPRECHEN“ IM WANDEL DER FREMDSPRACHLICHEN LEHRMETHODEN

#### 2. Die Grundorientierungen im Fremdsprachenunterricht und ihre Bedeutung

Es ist nicht zu bestreiten, daß ein Unterricht nach bestimmten Regeln oder Schritten handeln muß, um bei den Lernern eine beabsichtigte Verhaltensänderung zu ermöglichen. Auch im fremdsprachigen Unterricht ist das der Fall. Man braucht als Lehrer also eine bestimmte, durchgeplante Orientierung, die es ihm ermöglicht, während des Unterrichts nicht zu zweifeln und durcheinanderzukommen.

In diesem Zusammenhang soll in diesem Kapitel die Grammatik – Übersetzungsmethode, die Direkte, die Audiolinguale und die Kommunikative Methode bzw. Orientierung unter die Lupe genommen werden. Mit der Annahme, daß diese Methoden die wesentlichen Grundorientierungen darstellen, möchten wir die weiteren Orientierungen, die sich in vielen anderen Lektüren zeigen lassen (Audiovisueller, Interkultureller, Kognitiver Ansatz, Alternative Methode usw.) und jeweils verschiedene Schwerpunkte nachweisen, nicht behandeln, da es zu einer Methodensammlung oder –darstellung führen würde. Abgesehen davon, liegt unser Bestreben im Grunde genommen darin, in diesen ausgewählten vier Methoden die Fertigkeit Sprechen zu untersuchen, wobei auch mehrmals auf verschiedene Aspekte und Schwerpunkte der Orientierungen Bezug

genommen wird, um auf diese Weise zu zeigen, daß es sich öfters um verschiedene Fertigungsbereiche handelt, die an Bedeutung gewinnen.

## 2.1. Die Grammatik - Übersetzungs- Methode

Die Grammatik-Übersetzungs-Methode entwickelte sich in Europa im Verlaufe des 19. Jahrhunderts für den neusprachlichen Unterricht. Ihre Verbreitung hing eng mit der bildungspolitischen Situation und der dominierenden Stellung des Latein zusammen, das zu dieser Zeit schon seit dem Mittelalter eine prestigebesetzte Rolle als Wissenschafts- und Gelehrtensprache einnahm. Sozusagen war Vorbild dieser Methode der Unterricht der alten Sprachen, wie z.B. Griechisch und Latein.<sup>31</sup> Man versuchte den neusprachlichen Unterricht mit derselben Methode zu erteilen, wie es bei den älteren bzw. toten Sprachen gewesen war, und zwar ohne dabei zu berücksichtigen, daß dies zur Vernachlässigung bestimmter Fähigkeiten führen würde.

Doch die damaligen Gelehrten und Wissenschaftler waren sich einig, diese Methode in großem und ganzem für den Unterricht der modernen Sprachen einzusetzen. Die fatale Orientierung an den alten Sprachen hatte jedoch in diesem Zusammenhang seine Gründe, die von Neuner und Hunfeld wie folgt zusammengefaßt wurden:

- a) Übergreifendes Ziel des gymnasialen Unterrichts war damals die allgemeine Geistesbildung des Schülers. Zu dieser geistig-formalen Schulung tragen nach der damaligen Meinung insbesondere die Beschäftigung mit Mathematik und mit Sprachen bei. Die Schüler sollten ihren Verstand an der Logik und Systematik der Sprache - etwa des Lateinischen - schulen. Die überlieferten Zeugnisse der literarisch geformten Sprache („wertvolle Literatur“) dienten dabei als Maßstab.
- b) Sprachunterricht in der Schule war - von wenigen Ausnahmen abgesehen - das Privileg derjenigen Schüler, die das Gymnasium besuchten. Das war eine sehr kleine „Bildungs-Elite“ („Bildungsbürgertum“).
- c) Wenn die neuen neusprachlichen Fächer - also in erster Linie Französisch und Englisch - als Schulfächer im Gymnasium akzeptiert werden und dem übergreifenden Ziel der Geistesbildung dienen wollten, mußten sie die Konkurrenz zu Latein und Griechisch bestehen. Sie hatten dann zunächst keine andere Wahl, als ähnliche Unterrichtsziele zu formulieren und vergleichbare Methoden des Unterrichts anzuwenden.<sup>32</sup>

<sup>31</sup> Siehe dazu: Uwe MULTHAUP, *Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen*. (Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995), S. 15.

<sup>32</sup> Gerhard NEUNER-Hans HUNFELD, *Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts*. (Berlin: Langenscheidt Verlag, 1993), S. 19.



Ausgehend von den oben zitierten Gründen fand von nun an der Sprachunterricht unter dem Konzept der Grammatik-Übersetzungs-Methode statt. Besonders berücksichtigt wurde dabei die Schulung der Grammatik und der Übersetzung.

Das kognitive Konzept dieser Methode geht davon aus, daß die intensive Schulung oder Betonung der Grammatik, die das tragende Element der Lernstoffprogression und das übergreifende Lernziel darstellt, der einzige Weg sei, die fremde Sprache voll und ganzheitlich zu beherrschen. Die Betonung der Übersetzung dagegen ist das Ziel der Anwendung der Fremdsprache, also derjenige der korrekt übersetzen kann, kann auf diese Weise zeigen, wie gut er die Sprache beherrscht. So ist der Beweis für das richtige Verständnis die Übersetzung in die Muttersprache und der Beweis für die Kenntnis der grammatischen Regel die richtige Übersetzung in die fremde Sprache.<sup>33</sup>

Um die Vermittlung der Grammatik und deren praktischen Gebrauch in einem literarischen Übersetzungstext zu ermöglichen, ging man von einem deduktiven Verfahren aus, d.h. zuerst wurde die entsprechende Regel angegeben und dann anhand von Beispielen verdeutlicht. Doch dabei stehen besonders die zu behandelnden neuen Grammatikstoffe im Mittelpunkt, ohne Hinweise auf eventuell auftretende Probleme.<sup>34</sup> Anders formuliert, versuchte man dem Schüler eine formale Geistesschulung -eine Erziehung zu ordnendem Denken- zu ermöglichen, wobei hauptsächlich auf bewußte Einsicht des Sprachsystems Bezug genommen und die Zielsprache vernachlässigt wurde.

Laut Neuner sind besonders drei Prinzipien für die Grammatik-Übersetzungs-Methode charakteristisch:

- Einsicht nehmen in die Bausteine der fremden Sprache (durch Vergleich mit der Muttersprache)
- Rekonstruktion der fremden Sprache und Reproduktion korrekter Sätze durch Anwendung der Regeln
- Besonders markante Übungsformen sind: Bildung korrekter Sätze durch Regelanwendung; Satzumformung nach formalen Grammatikregeln; Übersetzung von

<sup>33</sup> Vgl.: Gert HENRICI, **Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)**. (Paderborn: Schöningh Verlag, 1986), S. 122.

<sup>34</sup> Siehe dazu: NEUNER- HUNFELD, S.31-36.

der Muttersprache in die Fremdsprache (Hinübersetzung) und von der Fremdsprache in die Muttersprache (Herübersetzung).<sup>35</sup>

Auf der Basis dieser Prinzipien besteht das Sprachlernen aus der metasprachlichen Formulierung von Grammatikregeln und der Lernweg ist somit deduktiv konzipiert. Dabei ist das Ziel die literarische Übersetzungsfähigkeit.

Nach Rösler dienen auch die Texte in erster Linie dafür, das Grammatikpensum zu präsentieren und daher handelt es sich nicht um authentische Texte, die im Unterricht vermittelt bzw. durchgeführt werden. Die gewählte sprachliche Ebene dabei ist fast immer nur die des schriftlichen Textes und kaum wird der mündliche Sprachgebrauch berücksichtigt; die Zielsprache ist demnach die literarisch orientierte, geschriebene Standardsprache.<sup>36</sup>

Die Orientierung an den literarischen Texten hatte in diesem Zusammenhang auch eine enge Verbindung mit dem Versuch die Persönlichkeit der Schüler zu formen, d.h. durch die Vermittlung der fremden Kultur, wurde dem Schüler die Möglichkeit bereitgestellt, diese Kultur mit der Eigenkultur zu vergleichen. Infolgedessen sollte dann eine bestimmte Persönlichkeitsformung erreicht werden, die eine besondere Erwartung der damaligen höheren Bildung und Eliteschulung war. Die akzeptierte Unterrichtssprache war die Ausgangs- bzw. Muttersprache der Lerner, die zur Erklärung der Regeln diente. Man versuchte in der Muttersprache über die fremde Sprache zu sprechen und zwar ohne dabei Dialoge, Zeichnungen, Fotos oder nonverbales Spielen heranzuziehen. Da dabei die Produktion korrekter Sätze und Texte angestrebt wurde, waren besonders beliebte Übungsformen dafür Lückentexte, Umformungsübungen und Nachbildungen von vorgegebenen Beispielsätzen.<sup>37</sup>

Laut Neuner und Hunfeld wird der Unterricht nach der Grammatik-Übersetzungsmethode in drei Unterrichtsphasen realisiert, die sie anhand eines Schemas dargestellt haben:

<sup>35</sup> Gerhard NEUNER, „Methodik und Methoden“, in Karl-Richard BAUSCH et al. (Hrsg.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. (Tübingen: Francke Verlag, 1991), S. 148.

<sup>36</sup> Mehr dazu: Dietmar RÖSLER, **Deutsch als Fremdsprache**. (Stuttgart: Metzler Verlag, 1994), S.100-101.

<sup>37</sup> Siehe: RÖSLER, S. 101.



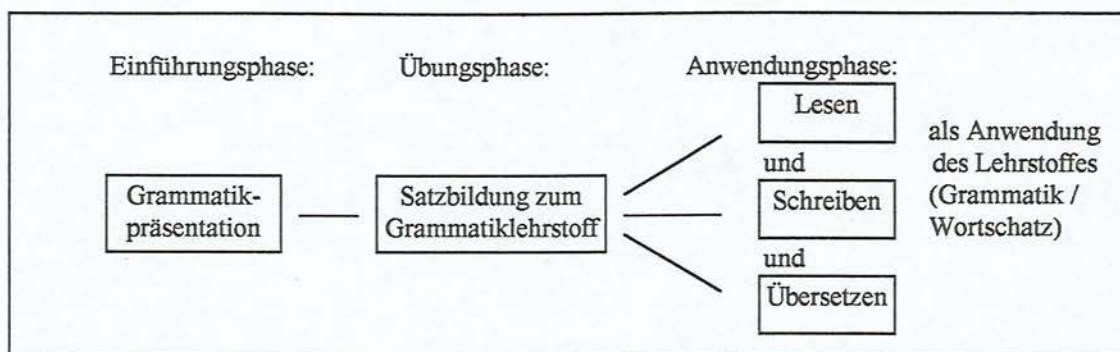


Tabelle 1: (Auszug aus, Neuner-Hunfeld) <sup>38</sup>

Wie von den vorigen Ausführungen und besonders vom Schema ersichtlich wird, liegt das Bestreben in diesem Ansatz besonders darin, Fertigkeiten zu entwickeln, die nur für eine allgemeine Geistesschulung bzw. für ein entsprechendes Sprachwissen tragend sind, denn wenn man bedenkt, daß die Schulung der Grammatik, Übersetzung und die Förderung des Lesens und Schreibens im Mittelpunkt stehen, fehlen sehr wichtige Fertigkeiten, wie Hörverstehen und Sprechen. Das Hörverstehen und der aktive Gebrauch der gesprochenen Sprache sind demnach zweitrangig, also sie erhalten keinen großen Stellenwert, was man als sehr großen Nachteil empfinden kann, wenn es darauf ankommt, irgendwann mal die fremde Sprache in alltäglichen Situationen aktiv zu gebrauchen.

So lautet auch Henrici's Meinung, der seine Gedanken zur Vernachlässigung der gesprochenen Sprache wie folgt zusammengefaßt hat:

Die gesprochene Sprache war in den Augen dieser Schule nicht viel mehr als eine Art akustischer Repräsentation der geschriebenen Sprache, wie sie beim Lesen und Diktieren von Texten in Erscheinung tritt. Daß man sich für die frei gesprochene Sprache nicht interessierte, zeigte sich unter anderem darin, daß man im Unterricht die mündliche Kommunikation nicht übte und allen aus einer solchen Zielsetzung sich ergebenden didaktisch - methodischen Fragen, zum Beispiel der Frage einer systematischen Ausspracheschulung, keine Aufmerksamkeit schenkte. <sup>39</sup>

Schließlich kam man zu dem Entschluß, daß sich durch eine reine Grammatik-Übersetzungsmethode nur ein sehr geringer Ausschnitt des komplexen Fremdsprachen-

<sup>38</sup> NEUNER-HUNFELD, S. 31.

<sup>39</sup> HENRICI, S. 123.

lernens und -lehrens realisieren ließ und dadurch wurde sie immer mehr als eine unerwünschte Methode angesehen, die so schnell wie möglich durch eine andere ersetzt werden mußte.

## 2.2. Die Direkte/ Natürliche Methode

Die direkte Methode entwickelte sich als Gegenbewegung zur Grammatikorientierung bzw. aus dem Versuch, sich von dem Lehrkonzept der alten Sprachen zu lösen und ein entsprechendes Verfahren zu entwickeln, das den lebenden gesprochenen Sprachen gerechter sein würde.

Dabei wurde sie besonders von Wilhelm Vietör initiiert, der in seiner berühmten Schrift „Der Sprachunterricht muß umkehren“ darauf verwies, daß mit dem bloßen Regellernen kein Erfolg im Sprachunterricht erreicht werden kann. Eher sollte den Lernern die Möglichkeit bereitgestellt werden, aus einer Vielzahl von Beispielen selbst die Regeln herauszufinden und schließlich selbst zu erarbeiten. Sozusagen versuchte er den Sprachunterricht aktiver zu gestalten und wandte sich in erster Linie gegen das Vorherrschen der Schrift und der Grammatik im Unterricht, dementsprechend gab er der gesprochenen Sprache und dem natürlichen Spracherwerb den Vorrang.<sup>40</sup>

Vietör kritisiert in diesem Zusammenhang auch das bloße Vokabellernen, welches er als sinnloses Lernen von zusammenhangslosen Wörtern bezeichnet. Er fordert dagegen ihre Einbettung in bestimmte Satzzusammenhänge, indem er wie folgt zitiert:

Man wird nie eine fremde Sprache dadurch sprechen lernen, daß man einfach lange Listen von abgerissenen Wörtern dem Gedächtnis überliefert. Kennt man selbst alle Regeln der Grammatik noch dazu, so wird man, wenn es drauf und dran kommt, mit dem Aneinanderreihen der Worte und dem Verstehen von dem, was uns erwidert wird, gar bald am Ende sein.<sup>41</sup>

Demzufolge verlief der Sprachunterricht auf dem Wege eines induktiven Verfahrens, wobei man von Beispiel zur Regel überging, d.h. aus vielen Beispielsätzen soll der Lerner

<sup>40</sup> Vgl. dazu: Wilhelm VIETÖR, "Der Sprachunterricht muß umkehren", in Werner HÜLLEN, *Didaktik des Englischunterrichts*. (Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1979), S.12; zit bei: NEUNER-HUNFELD, S. 34.

<sup>41</sup> NEUNER-HUNFELD, S. 34-35.



zur Regel gelangen, wobei letztere die Regelvermittlung hauptsächlich als Festigung oder Bestätigung des neu Gelernten dienen sollte. Unter ähnlichen Gesichtspunkten fand auch die Wortschatzvermittlung statt, man versuchte die Wörter in bestimmten Zusammenhängen zu erklären und zu festigen, wobei besonders auf Einsprachigkeit und Anschaulichkeit Bezug genommen wurde. Der Lerner sollte auf diese Weise in die Lage versetzt werden, die Fremdsprache intuitiv zu erschließen, sozusagen sollte sich bei ihm ein Sprachgefühl entwickeln, ähnlich wie es sich beim Mutterspracherwerb vollzieht. Genauso, wie das Kind in die Muttersprache hineinwächst, soll der Schüler in die fremde Sprache hineinwachsen.<sup>42</sup>

Es handelte sich in dieser Hinsicht um ein natürliches Lernen, das beabsichtigt wurde. Daher wurden auch besonders alltägliche Themen bzw. lebensnahe Situationen als Unterrichtsinhalte bevorzugt. Solche Themen sollten dem Schüler die Möglichkeit geben, auch im Alltag ihre Sprachkenntnisse aktiv zu gebrauchen und aus diesem Grund wurde auch die Umgangssprache in den Unterricht miteinbezogen. So, wie ein Kind seine ersten Wörter und Sätze aus einem unmittelbaren Erfahrungsbereich lernt, sollten die Lernenden besonders am Anfang ihrer Bemühungen in Bezug auf ihre nähere natürliche Umgebung -in diesem Sinne schulische und häusliche Umgebung- unterrichtet werden.<sup>43</sup>

Rösler betont als charakteristische Eigenschaft der direkten Methode die Beschäftigung mit gesprochener Sprache und besonders intensives mündliches Sprachtraining (Ausspracheschulung). Auch weist er darauf hin, daß Übersetzungen vermieden, der Anteil formalen Grammatikunterrichts reduziert und vor allem die Bedeutungsvermittlung sich von nun an auf eine direkte Beziehung zwischen dem Ausdruck der fremden Sprache und dem zu bezeichnenden Objekt konzentriert und dabei Hilfsmittel wie Bilder und Wandbilder herangezogen werden. Er deutet insbesondere darauf hin, daß Hören und Nachsprechen innerhalb dieses Ansatzes die wichtigsten Wege zum Fremdsprachenlernen seien und daß das vorher vernachlässigte Gespräch einen höheren Stellenwert erhielt.<sup>44</sup>

<sup>42</sup> Mehr dazu: NEUNER-HUNFELD, S. 35-36.

<sup>43</sup> Vgl.: NEUNER-HUNFELD, S. 35.

<sup>44</sup> Siehe: RÖSLER, S.102.

So wäre aus Röslers Aussagen zu erschließen, daß die direkte Methode -wie auch von dem Namen zu erkennen ist- auf dem Prinzip der Einsprachigkeit beruht. Das heißt sie läßt es nicht zu, daß zwischen der angestrebten Sprache und dem Lerner ein Mittel bzw. die Muttersprache als Vermittlungshilfe eintretet; denn der Unterricht wird -im Gegensatz zur Grammatik-Übersetzungsmethode- in direktem Bezuge durch die Zielsprache vermittelt.

Laut Neuner und Hunfeld soll in diesem Ansatz die Sprachbeherrschung so weit wie möglich durch einen unbewußten Umgang mit der Sprache erreicht werden, wobei lautliche Äußerungen der fremden Sprache „*durch Assoziation mit bestimmten geistigen Vorstellungen oder Erinnerungen verbunden werden*“.<sup>45</sup> Anders formuliert, soll die fremde Sprache, die zumal die Unterrichtssprache ist, ein neues Bezugssystem für die ganzen Wörter, Sätze und ähnlichen Satzformen aufbauen, das unabhängig, in sich geschlossen und ohne die Muttersprache dasteht.

Ausgehend von den bisher erwähnten Gesichtspunkten, könnte man behaupten, daß man sich mittlerweile schon bewußt geworden war, was für einen erheblichen Platz die Ausbildung des Sprechens im Rahmen des Fremdsprachenlernens einnahm. Denn um die Vernachlässigung des Hörverstehens und des Sprechens auszugleichen, versuchte man diese Methode zu konstruieren, wobei folgende Übungsformen bevorzugt wurden:

- Fragen und Antworten
- Nachsprechübungen/Ausspracheschulung
- Lückentexte/Einsatzübungen
- Nachspielen von Dialogen
- Auswendiglernen von Reimen, Liedern usw.
- gelegentlich: Diktat und Nacherzählung.<sup>46</sup>

Man versucht sozusagen, den Schüler durch spielerische Entfaltung im Unterricht zu aktivieren, indem ihm die Gelegenheit bereitgestellt wird, das Gelernte selbst zu erproben. Dabei ergänzen Dialoge, Lieder, Reime, Geschichten, Märchen usw. den Unterricht, der aus alltäglichen Inhalten und Situationen besteht. Diese ausgewählten Themen sollen es schließlich dem Schüler ermöglichen, mit Hilfe eines angemessenen Wortschatzes auch aktiv außerhalb des Unterrichts zu kommunizieren.

---

<sup>45</sup> NEUNER-HUNFELD, S. 37.

<sup>46</sup> NEUNER-HUNFELD, S. 42.



Doch das Problem besteht darin, daß man zwar im Unterricht versucht, die Aussprache und überhaupt das Sprechen zu schulen, doch dagegen keine echte Kommunikation stattfindet. Also weder von einem deutschen Muttersprachler, noch von einem Tonband hat der Schüler die Möglichkeit, an einer echten Kommunikation teilzuhaben. Sozusagen war die Ausbildung des Sprechens mit auswendig gelernten Wörtern und der korrekten Wiedergabe von Dialogen gleichgesetzt und freie Gesprächsmöglichkeiten daher eingeschränkt.

### 2.3. Die Audiolinguale Methode

Die Entwicklung der audiolingualen Methode beruht auf einer Reihe von Neuansätzen im Bereich der Pädagogik, Linguistik und Lerntheorie der 30er bis 50er Jahre in den USA. Zu dieser Zeit erwachte bei den Wissenschaftlern das Interesse die Sprache -insbesondere auch die gesprochene Sprache- und die Sprachvermittlung zu erforschen. Dabei etablierte sich die Linguistik als eigenständige Wissenschaft und Wissenschaften wie Psychologie und Soziologie fingen an, sich mit Sprache zu befassen.<sup>47</sup> So kam es schließlich dazu, daß sich in den USA ein neuer methodischer Ansatz entwickelte, den man als eine Weiterentwicklung der direkten Methode ansehen kann.

Aus lerntheoretischen Gesichtspunkten wird in diesem Ansatz der natürliche Spracherwerb in Anlehnung an den Behaviourismus gefordert. Die Lerner sollen ihre Fremdsprache also so lernen, wie sie ihre Muttersprache gelernt haben, nämlich durch unbewußtes Imitieren und Nachahmen. Durch Nachahmung und ununterbrochenes Einüben von Satzstrukturen soll es schließlich dem Lerner gelingen, seine Sprechfertigkeit in der fremden Sprache zu entwickeln.<sup>48</sup>

Demzufolge könnte man sagen, daß das Ziel der audiolingualen Methode nicht mit dem Sprachwissen verbunden ist, wie es bei der Grammatik-Übersetzungsmethode der Fall war, sondern daß das angestrebte Ziel auf dem Sprachkönnen beruht. So steht der

<sup>47</sup> Mehr dazu: MULTHAUP, S. 20-21.

<sup>48</sup> Siehe dazu: Gertraude HEYD, *Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. (Frankfurt am Main: Moritz Diesterweg Verlag, 1990), S. 26-27.

alleinige Gebrauch der fremden Sprache im Mittelpunkt, wobei die Fertigkeiten Hören und Sprechen den Vorrang gegenüber Schreiben und Lesen haben.

Neuner stellt in diesem Sinne acht wichtige methodische Prinzipien fest, die für die audiolinguale Methode beachtenwert sind:

- 1.Vorrang des Mündlichen vor dem Schriftlichen (des Hörens/Sprechens vor dem Lesen/Schreiben);
- 2.didaktische Folge der Fertigkeiten: Hören-Sprechen-Lesen-Schreiben;
- 3.Situativität des Unterrichts (Einbettung der speech patterns in Alltagssituationen);
- 4.Authentizität der Sprachvorbilder (Nachahmung der Sprachgewohnheiten des native speaker);
- 5.Einübung von Sprachmustern durch Imitation und häufiges Wiederholen;
- 6.grundlegende Einsprachigkeit des Unterrichts;
- 7.Progression des Lernprogramms durch systematische Steigerung der Komplexität der pattern (Grammatikprogression);
- 8.charakteristische Übungstypen: pattern drills in vielen Variationen; Satzschalttafeln und Substitutionsübungen; Ergänzungsübungen (Lückentexte); Dialogreproduktion; Satzbildung aus Einzelementen.<sup>49</sup>

Im audiolingualen Unterricht dominiert also die Einsprachigkeit und man trifft auf viele Übungen, die zumal durch Nachahmung und ständige Wiederholung durchgeführt werden; die Grammatikvermittlung dagegen findet größten Teils ohne explizite Regeln statt, eher beruht sie auf einem induktivem Verfahren, also analog zu der direkten Methode geht man vom Beispiel zur Regel.

Die zu lernenden Sprachmuster, so Rösler, sind in Situationen und visuelles Material eingebettet, d.h. es werden Bilder eingesetzt, indem das Bild und der Inhalt gezielt und zusammen präsentiert werden, um gedankliche Assoziation bewußt herzustellen und zu verfestigen. Außerdem werden visuelle Hilfsmittel wie Wendekarten, die Tafel, Wandbilder, Tageslichtprojektor, Dias und Diaprojektoren, Filme usw. verwendet. Doch besonders kennzeichnend für diese Methode ist der Einsatz des Tonbandgerätes bzw. des Sprachlabors als technologisches Hilfsmittel.<sup>50</sup>

Multhaup betont in dieser Hinsicht, daß es die technische Entwicklung in den 60er Jahren war, die es mehr oder weniger zufällig erlaubte, Tonbandgeräte oder Sprachlabore für

<sup>49</sup> NEUNER, S.149.

<sup>50</sup> Siehe dazu: RÖSLER, S. 103.



die Zwecke des Sprachlernens einzusetzen. So führte nach ihm der Einsatz der Sprachlabore zu einer relativ großen Vermehrung der aktiven Übungszeit für jeden einzelnen Lerner. Denn die Lerner konnten auf diese Weise die dargebotenen zielsprachigen Sprechmodelle selbständig erarbeiten. Je nach Bedarf konnte jeder einzelne Lerner das Tonband vor- oder zurückspulen und solange weitermachen, bis er die beabsichtigten Übungen beherrschte. Sozusagen gaben die Sprachlabore dem Lerner die Möglichkeit, sein Arbeitstempo selbst zu bestimmen und dementsprechend selbst zu üben, ohne sich an andere orientieren zu müssen.<sup>51</sup>

Besonders konnte das Sprachlabor in solchen Situationen dem Lehrer Beihilfe leisten, wo der Lehrer selbst die Zielsprache nicht wie ein Muttersprachler beherrschte oder mit Akzent sprach. Doch das heißt lange nicht, daß das Sprachlabor das Sprechen der Schüler aktiviert, denn durch das Tonbandgerät kann man höchstens eine angemessene Aussprache schulen, das Hörverstehen sichern bzw. erweitern oder elementare Satzmuster einschleifen; mit einem Dialog zwischen Schüler und Tonband wäre aber nicht zu rechnen.

Abgesehen vom Einsatz der Sprachlabore, und der Schulung der Aussprache oder einzelner Satzstrukturen, die durch pattern drill eingeübt wurden, gab es in dieser Methode keine Bemühungen den Lerner als eigenständiger Sprecher in der fremden Sprache zu befähigen, obwohl gerade das eines ihrer Hauptanliegen war. Man versuchte zwar einigermaßen das Sprechen generell zu fördern, indem man dem Lerner Fragen stellte oder nachsprechen ließ; doch der aktive, freie oder kommunikative Gebrauch blieb weiterhin vernachlässigt.

Henrici betont in diesem Zusammenhang die Vernachlässigung der Lerneraktivität aus einer lernpsychologisch-lerntheoretischen Grundlage:

Spracherwerb wird mit Überlegungen aus der behavioristischen Psychologie erklärt(...), die das Verhalten des Menschen auf einen mechanischen Ablauf von Reizen und Reaktionen von Vor- und Nachmachen reduziert, und damit die schöpferischen

---

<sup>51</sup> Siehe dazu: MULTHAUP, S. 23.

Fähigkeiten des Menschen auf ein Minimum beschränkt und kaum Raum für aktive psychische Prozesse läßt.<sup>52</sup>

Ein weiterer Punkt, der in dieser Hinsicht Aufmerksamkeit verdient, ist, daß die Themen bzw. Inhalte nach einer bestimmten Grammatikprogression untergeordnet werden und der Unterricht lehrer- und mediengesteuert verläuft. Denn es ist wohl gut anzunehmen, daß die grammatikalisch erstellten Dialoge oder Texte, die im Sprachlabor oder in den Lehrbüchern präsentiert wurden, in ihrer sprachlichen Form manchmal komisch und unecht klangen. So mangelte es den Texten an einem Realitätsbezug, der schließlich die grammatische Absicht spüren ließ und den Lernern die gesprochene Sprache oder die Art des Sprechens nicht präsentieren konnte.<sup>53</sup>

Im weiteren Sinne wurde im Unterricht zu wenig gesprochen, außer daß der Lehrer den Lernern vorschrieb, was sie tun sollten oder wie sie die technologischen Mittel benutzen könnten. Der Lerner hatte trotz der Medienüberflutung keinen freien Spielraum, denn die einzelnen Phasen und Lernschritte wurden auch in diesem Ansatz genau festgelegt, es ging also um ein programmiertes Lernen, d.h. der Lehrer kontrollierte zumal das Gelernte, indem er es selbst bestimmte.<sup>54</sup>

Im Mittelpunkt des Fremdsprachenunterrichts sollte demgegenüber die Kommunikationsfähigkeit stehen, also die Lernenden sollten sowohl durch Texte und Inhalte als auch durch Übungen die gezielte Sprache so erlernen, daß es ihnen schließlich möglich sein sollte, sie in den alltäglichen konkreten Situationen angemessen zu gebrauchen. Doch dazu trug die audiolinguale Methode nicht genügend bei und wurde dann in den 70er Jahren durch die kommunikative Didaktik abgelöst.

#### **1.4. Die Kommunikativ-pragmatisch orientierte Methode**

Die kommunikative Methode entwickelte sich besonders durch den steigenden Bedarf an Fremdsprachenkenntnissen. Dieser Bedarf war nach Neuner und Hunfeld schon seit dem

<sup>52</sup> Gert HENRICI, "Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden", in Gert HENRICI-Claudia RIEMER (Hrsg.). *Einführung in die Didaktik des Unterrichts DaF mit Videobeispielen.* (Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1996), S. 512.

<sup>53</sup> Siehe NEUNER-HUNFELD, S. 172.

<sup>54</sup> Vgl.: Barbara DAHLHAUS. *Fertigkeit Hören.* (Berlin: Langenscheidt Verlag, 1994), S. 42-45.



Zweiten Weltkrieg durch den Zusammenschluß der europäischen Union in militärischen, kulturellen und wirtschaftlichen Bündnissen gestiegen. Und dazu kam noch, daß sich die Möglichkeiten globaler Kommunikation durch technische Medien wie Telefon, Rundfunk und Fernsehen rasant entwickelten und die Mobilität der Menschen in Freizeit und Beruf (Tourismus) enorm stieg.<sup>55</sup>

So waren es im weiteren Sinne die wachsenden internationalen Beziehungen, die wesentlich entscheidend für die Entwicklung dieser Methode waren. Denn um die sich ständig verändernde Welt verstehen zu können und dementsprechend sich über deren Entwicklungsvorgänge im Laufenden zu halten, mußte man sich den globalen Bedingungen und Voraussetzungen anpassen, man sollte sozusagen an diesem Kommunikationszeitalter teilhaben, indem man selbst kommuniziert und mit anderen Menschen kooperiert. Da diese Kommunikation über die Grenzen des eigenen Landes herausragen und andere Nationen erreichen sollte, war der zeitgenössische Mensch darauf angewiesen, andere Sprachen zu lernen. Da es dabei um Kommunikation geht oder hauptsächlich Kommunikation im Mittelpunkt steht, sollte dementsprechend, was den Fremdsprachenunterricht angeht, kommunikativ gelernt werden.

Das Konzept eines kommunikativen Fremdsprachenunterrichts geht wie andere fremdsprachendidaktische Methoden auf Entwicklungen im Bereich der linguistischen Theoriebildung zurück. In diesem Sinne stellte die kommunikative Linguistik bzw. linguistische Pragmatik den Anspruch, die Funktionalität und Intentionalität von Sprache in konkreten Kommunikationssituationen mit in ihre Analyse einzubeziehen. Diese pragmatisch orientierte Betrachtungsweise wirkte sich dann schließlich auf die Fremdsprachendidaktik aus, bei der die Beschreibung und Erklärung von Strukturen und Regelsystemen der Sprache immer mehr an Bedeutung verlor.<sup>56</sup>

Man ging von den Intentionen bzw. Absichten aus, mit denen ein Sprecher normalerweise eine Kommunikation realisiert. Denn jeder der spricht, spricht aus irgend einem Grund, er möchte mit seinen Formulierungen etwas erreichen, wie z.B. jemandem etwas Erklären, etwas Begründen, seine Meinung äußern usw. und braucht dafür

<sup>55</sup> Siehe dazu: NEUNER-HUNFELD, S. 83.

<sup>56</sup> Mehr dazu: HENRICI, "Kleine...". S. 517.



geeignete Redemittel. Dementsprechend fragte man auch nach der Funktion der Sprache, also wie man das Beabsichtigte angemessen formulieren kann, so daß es von einem Kommunikationspartner auch ohne weiteres richtig verstanden wird.

In diesem Zusammenhang geht das Konzept von ähnlichen Fragerichtungen aus, die von Wunderlich für das gesamte Aufgabenfeld der Pragmatik zusammengestellt wurden. Demnach fragt man vor allem:

Wie stellt man mit Hilfe einer sprachlichen Äußerung eine Beziehung zu anderen Personen her? Wie hält man schon bestehende Beziehungen aufrecht? Wie kann man das Handeln und die Meinungen anderer Personen beeinflussen? Inwiefern lassen sich sprachliche Äußerungen als spezifische Arten von Handlungen verstehen? Welches sind die Bedingungen dafür, daß eine Sprechhandlung gelingt oder unter Umständen auch nicht gelingt? Welche Konsequenzen ergeben sich daraus jeweils für die Kommunikationspartner? Wie bezieht man sich in den Äußerungen auf den vorliegenden Situations- und Handlungskontext und wie auf die (durch Tradition, Erziehung, Erfahrung vermittelte) Realität von Natur, Gesellschaft und Arbeitsprozessen?<sup>57</sup>

Wie von den gestellten Fragen ersichtlich wird, geht es um das Bestreben einer Fähigkeit, die dem Sprecher die Möglichkeit geben soll, seine Äußerungen an eine Sprechsituation entsprechend anzupassen. Erst nur wenn der Sprecher bereit ist, sich mit diesen Fragestellungen auseinanderzusetzen, kann er aktiv an einer Kommunikation teilnehmen, die dann mit großer Wahrscheinlichkeit erfolgreich verlaufen wird.

Nach Huneke und Steinig liefert in diesem Konzept nicht mehr das Sprachsystem an erster Stelle und zentral die Kriterien für die Planung der Progression in einem Lehrgang, sondern es ist zunächst nach den frequentesten Sprechhandlungen zu fragen, die den Lernern möglichst schnell in erwartbaren Situationen eine größtmögliche Handlungsfähigkeit in der fremden Sprache eröffnen. Durch die Einbettung dieser Sprechhandlungen in Situationen ergeben sich schließlich die inhaltlichen Themen, die an die Erfahrungswelt der Lerner anknüpfen, wesentlich authentisch sind und aus der Perspektive der Lerner relevant sein sollten.<sup>58</sup>

<sup>57</sup> Dieter WUNDERLICH, "Referenzsemantik", in **Funk Kolleg Sprache - Eine Einführung in die moderne Linguistik Bd. 2.** (Frankfurt am Main: Fischer Taschenbuch Verlag, 1974), S. 102.

<sup>58</sup> Vgl. dazu: HUNEKE-STEINIG, S. 150.



So strebt man einen so weit wie möglich authentischen Gebrauch der Sprache an, der nicht durch erstellte Dialoge oder Texte repräsentiert bzw. vermittelt wird und daher auch nicht an einer sogenannten Grammatikorientierung leidet. Es handelt sich hier um alltägliche Themen, die lerner- und erfahrungsorientiert sind, d.h. sie basieren auf einer Realität, sie beinhalten Redeweisen oder Redemittel, die in einer normalen aktuellen Kommunikation im Zielsprachenland vorkommen können. Und genau daher sind sie für die Lerner relevant, denn durch solche Themen kann es ihnen in Zukunft gelingen, ihre mündlichen Sprachkenntnisse zu aktivieren und an einer echten Kommunikation in der Zielsprache teilzunehmen.

Laut Rösler stellt eine kommunikativ-pragmatische Orientierung vor allem die Lerner mit ihren jetzigen und künftigen Bedürfnissen, Interessen und Lernvoraussetzungen in den Mittelpunkt fremdsprachendidaktischer Reflexion, sie wendet sich sozusagen stärker als die anderen Methoden dem Lernenden als Subjekt des Lernprozesses zu; d.h. man knüpft an ihre Fähigkeit zu eigener kreativer Sprachverwendung und an ihre Vorerfahrungen an.<sup>59</sup>

Dieser Wechsel der didaktischen Perspektive, also vom Lerngegenstand zum Lernenden selbst, macht deutlich, daß dieser Ansatz kein in sich geschlossenes, universell gültiges Konzept zu entwerfen versucht, ihr Bestreben liegt eher darin, zielgruppenspezifische Verfahrensweisen für den Unterricht bereitzustellen. Denn, so Neuner und Hunfeld, verlangen die unterschiedlichen Rahmenbedingungen des Deutschunterrichts und die Voraussetzungen, die sehr unterschiedliche Lerngruppen in den Lernprozeß mitbringen, ein weitgehend offenes und flexibles methodisches Konzept, das auf lerngruppenspezifische Bedingungen und kulturspezifische Lerntraditionen eingeht.<sup>60</sup>

Die Orientierung an den Lernenden selbst, also das Eingehen auf soziokulturelle Faktoren, die Lernhaltungen und Lerntraditionen prägen, wie z.B. Vorwissen, Einstellung, Motivation, Muttersprache, Persönlichkeitsentfaltung durch Begegnung mit der fremden Kultur usw., zeigt, daß der kommunikative Ansatz sich insbesondere mit Fragen des zielgruppenspezifischen Bedürfnisses von Lernenden beschäftigt.

<sup>59</sup> Mehr dazu: RÖSLER, S. 106.

<sup>60</sup> Siehe dazu: NEUNER-HUNFELD, S. 104-105.



Eine solche Lernerorientierung im Unterricht ist auch Grundlage dafür, daß dieses Konzept neue Sozialformen in den Lehr- und Lernprozeß mit einbezogen hat. Man versuchte also den Lernenden im Unterricht aktiven und freien Raum zu geben, indem man vielfältige, auf den jeweiligen Lernzweck abgestimmte Übungsformen und -sequenzen entwickelte, was auch mit Henrici's erziehungswissenschaftlich - didaktisch fundierten Aussage bestätigt wird:

Die Orientierung an emanzipatorischen, erziehungswissenschaftlichen und philosophischen Konzepten ist deutlich (...). Die in vielen fremdsprachendidaktischen Methoden üblichen frontalen -von manchen als autoritär bezeichneten- Übungsformen werden aufgegeben. An ihre Stelle treten Unterrichtsformen, die den Diskurs fördern, sozial integrativ sind und bei denen die Lernenden Unterrichts- und Übungsformen wie Gruppenunterricht, Projekt, Rollenspiel, Simulation, Planspiel mitbestimmen.<sup>61</sup>

Im Gegensatz zu den anderen fremdsprachlichen Lehrmethoden wurde also in dieser Methode der Lerner voll und ganzheitlich in den Lehr- und Lernprozeß aufgenommen. Sowohl in Gruppenarbeit als auch in Partner- oder Einzelarbeit sollte er aktiviert werden, denn schließlich ist er derjenige, der normalerweise zu fremdsprachigen Kenntnissen befähigt werden sollte und nicht der Lehrer, der zumindest angenommen diese Fähigkeiten sowieso schon beherrscht. Somit verlor auch die früher vorherrschende Lehrerdominanz an Bedeutung. Auch stand der Lehrer nicht mehr als Medientechniker oder Wissensvermittler im Mittelpunkt sondern nahm seine Stelle als *"Helfer im Lernprozeß"*<sup>62</sup> ein.

Die Übungsformen eines kommunikativ-pragmatisch orientierten Ansatzes, die wir auch schon vorhin erwähnt haben, werden in eine Übungstypologie eingebettet, für die Neuner/Krüger/Grewer vier Stufen vorschlagen:

- Stufe A- Übungen zur Entwicklung und Überprüfung von Verstehensleistungen..
- Stufe B- Übungen zur Grundlegung von Mitteilungsfähigkeit-Übungen mit reproduktivem Charakter zur sprachlichen Form..
- Stufe C- Übungen zur Entwicklung von Mitteilungsfähigkeit-sprachliche Ausgestaltung vorgegebener Situationen, Rollen, Verständigungsanlässe in Übungen mit reproduktiv-produktivem Charakter..
- Stufe D- Übungen zur Entfaltung von freier Äußerung.<sup>63</sup>

<sup>61</sup> HENRICI, "Kleine...", S. 517.

<sup>62</sup> Mehr dazu: NEUNER-HUNFELD, S. 105.

<sup>63</sup> Gerhard NEUNER - Michael KRÜGER - Ulrich GREWER. *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht.* ( Berlin: Langenscheidt, 1981). S.44.



Diese festgelegte Stufung soll dann schließlich für die Herausbildung der Kommunikationsfähigkeit im fremdsprachlichen Deutschunterricht eine bedeutende Funktion haben, denn Übungssequenzen, die sich an diese Abfolge orientieren, sollen den Lernern wie Stufen einer Leiter helfen, sich vom Verständnis eines Textes ausgehend zur eigenen Äußerungsfähigkeit aufzuarbeiten.<sup>64</sup>

In diesem Zusammenhang sollte jedoch noch darauf hingewiesen werden, daß in manchen Fällen eine starke Orientierung an eine schematische Abfolge von Übungstypen auch Nachteile mit sich bringen kann. So warnt Piepho, der einer schematischen Abfolge bzw. Stufung von Übungsformen sehr zurückhaltend gegenübersteht, daß beim Planen und Durchführen von Übungen die Gefahr besteht, die sprachliche Könnenskomponente ohne Bindung an tatsächliche-echte Handlungen und Ereignisse isoliert zu betonen. Piepho fordert dagegen, daß alles getan werden sollte, um die Lerntätigkeit auf Seiten des Lerners sinn-, verwendungs- und inhaltsbezogen erscheinen zu lassen, gerade auch dann wenn es auf Übungen ankommt.<sup>65</sup>

Letztendlich können wir mit Hilfe der ganzen Ausführungen, die innerhalb dieser Methode erwähnt wurden, zusammenfassend feststellen, daß die kommunikative Didaktik in großem und ganzem auf Kommunikation oder auf die Kommunikationsfähigkeit der Lerner abzielt. Sie versucht durch ihr offenes flexibles Konzept den Lernenden in den Mittelpunkt zu rücken, indem sie auch Themeninhalte heranzieht, die dem Lerner etwas bedeuten. Im Vergleich zu den anderen Methoden wird die Fertigkeit Sprechen bzw. die Äußerungsfähigkeit zur Teilnahme an Kommunikation in Real-situationen und im Fremdsprachenunterricht selbst, besonders in dieser Methode berücksichtigt.

Sozusagen waren es die Befunde der Pragmalinguistik, die es schließlich ermöglichten, daß die Entwicklung des Sprechens einen wichtigen Stellenwert im kommunikativen Fremdsprachenunterricht erhielt, als je zuvor. Doch abgesehen davon, daß man sich mit den häufigsten und für die aktuelle Kommunikation wichtigsten Sprechakten befaßte und

<sup>64</sup> Siehe dazu: NEUNER-KRÜGER-GREWER, S. 44-45.

<sup>65</sup> Mehr dazu: Hans-Eberhard PIEPHO. *Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen.* (Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1980), S. 71-75.

sich den Lernern zuwandte, fehlte etwas sehr Wichtiges, was man für die Produktion (fremd-) sprachlicher Äußerungen unabdingbar braucht, nämlich die Förderung der Bereitschaft dafür. Denn wir gehen davon aus, daß es nicht viel nützen würde, einer pragmalinguistisch orientierten Lehrmethode sehr stark zu folgen, die dem Lerner schon geeignete Redemittel bereitstellt, jedoch nicht zu sehr dazu beiträgt, dessen Bereitschaft zu fördern, um diese in der Lerngruppe aktiv zu verwenden.

In diesem Sinne sprechen wir von der Sprechbereitschaft, die aus einem Zusammenwirken einer Vielzahl von Lehr-, Lern- und Verarbeitungsfaktoren resultieren und sich erst durch eine bestimmte Vorgehensweise entwickeln lassen würde. Da unser Anliegen größten Teils darauf beruht, möchten wir im nächsten Kapitel auf dies begünstigende Voraussetzungen verweisen.



### 3. Teil

## VORAUSSETZUNGEN FÜR DIE AUSBILDUNG SPRACHLICHER FÄHIGKEITEN IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

### 3. Affektive Faktoren als Voraussetzung

Die Ausbildung der Sprechfertigkeit und zugleich auch der Sprechbereitschaft erfordert vom Fremdsprachenunterricht und seinen affektiven Komponenten, die wir hier als Lehrer, Klima, Sitzordnung usw. auffassen, bestimmte Situationen und Atmosphären, in denen die Lerner mit einer effektiven Entwicklung rechnen können. Gewiß gibt es außer dem Bereich der sozialpsychologischen Faktoren auch andere Schwerpunkte wie biologische und kognitive Voraussetzungen, die die Aneignung einer fremden Sprache wesentlich mitbeeinflussen. Jedoch soll im Sinne von Apeltauer<sup>66</sup> schwerwiegend davon ausgegangen werden, daß Gefühle beim Sprechen und Sprechenlernen helfen und daß eben die geeignete Atmosphäre dazu beitragen könnte.

#### 3.1. Der Lehrende als Partner

Es ist wohl unbestreitbar, daß jeder Lehrer bzw. Fremdsprachenlehrer vor einer schwierigen Aufgabe steht, wenn er vor der Klasse mit seinem Unterricht beginnen

---

<sup>66</sup> Mehr dazu: APELTAUER, S. 105.

möchte. Die Aufgabe, mit der er konfrontiert wird, besteht nämlich darin, seine Kenntnisse und Erfahrungen oder einen meist vorgegebenen Stoff in einer institutionellen Umgebung einem oder mehreren Lernern zu vermitteln. Dabei ist sein Spielfeld sowohl durch bestimmte Rahmenbedingungen, die durch die Institution festgelegt sind, als auch durch unterschiedliche Lerner begrenzt, die durch *"Alter, Geschlecht, Schulbildung, soziale Situation, (...) muttersprachliche Kultur, Vorkenntnisse in anderen Sprachen, bestimmte Lerngewohnheiten"*<sup>67</sup> vorgeprägt sind und mit bestimmten, ja sogar variierenden Erwartungen und Wünschen in seinen Unterricht kommen.

Gerade aus diesem Grund kommt sehr vieles auf einen Fremdsprachenlehrer zu, der es nicht als eine seiner Ziele sieht, ohne Rücksicht auf seine Lerngruppe bloßes, abstraktes Wissen zu vermitteln. Denn in diesem Sinne wären die Lerner mit einer Gruppe von Schafen zu vergleichen, die ohne weiteres zuhören und versuchen, alles Gesagte aufzufassen und zu befolgen. Eine solche Vorgehensweise würde vielleicht bei Schafen etwas bringen oder nützen, aber nicht im Fremdsprachenunterricht bei Lernern, denn jeder Lerner hat abgesehen seiner unterschiedlichen Persönlichkeitsmerkmale auch unterschiedliche Erwartungen, Lernvoraussetzungen und -bedingungen, mit denen sich ein Lehrer schon während des Unterrichts vertraut machen muß, um an einem erfolgreichen Fremdsprachenunterricht renommieren zu können. Daher wäre es angebracht, daß der Lehrer sich mit den Bedürfnissen, Erwartungen oder Vorstellungen der Lerner auseinandersetzt, indem er so weit wie möglich versucht, den Lernern als Ansprechpartner zu begegnen, um schließlich dementsprechende Unterrichtswege befolgen zu können, die auch im Rahmen dieser Arbeit nachdrücklich erwähnt werden.

Der Gedanke, daß Lerner von Behavioristen als ein 'Tabula-rasa-wesen' angesehen wurden, hebt die Vorstellung von Formbarkeit, Steuerung, kleinschrittiger Planung, durchgängig voraussagbaren, korrekten Lerneräußerungen und von einem sprachlich vorbildlichen, präzisen Lehrereinput hervor. Doch dabei wird ersichtlich, daß das Kommunikationsmodell, das hier im Hintergrund steht, ein mechanisches Input-Output Modell darstellt. Denn nach diesem Modell soll das vom Lehrer Gesagte direkt und störungsfrei in die Köpfe der Schüler eindringen und dort eine prägende Spur

---

<sup>67</sup> HEYD, S. 234.



hinterlassen. Nur wurde dabei außer Acht gelassen, daß das was ein Lehrer als Input äußert, von jedem einzelnen Lerner in unterschiedlicher Weise rezipiert wird. Und wie soll man dann nun von Lernern erwarten, daß alle zugleich dasselbe auf die selbe Art und Weise lernen werden, wobei schon feststeht, daß jeder einen Input auf unterschiedlicher Weise dekodiert und prozessiert, also daß jeder Mensch mit seinen individuellen Verarbeitungsprozessen auf manche Dinge ganz anders und eben manchmal auf andere Dinge aufpaßt?<sup>68</sup>

Genau diese Fragestellung zeigt, wie wichtig eine Orientierung an die Lernenden und somit an die Lernbedingungen selbst sein kann. Denn nur mit einem Blick des Lehrers in die Welt der Lernenden wäre in Bezug auf ihre eigenen Erwartungen und Bedingungen schon vieles überwunden. Doch das Problem besteht darin, daß man als Lehrer meistens immer nicht weiß, wie man an eine solche Erkenntnis kommen kann; doch ist man sich auch dabei ferner bewußt, daß ein Alleswisser oder dominanter Sprachmeister, der seine Schüler als Gefäße ansieht, die ständig gefüllt werden müssen, sehr lange dafür braucht. In diesem Zusammenhang sollte der Lehrende seine Schüler als Freunde oder Partner, nicht als Konkurrenz ansehen, insbesondere auch dann nicht, wenn er fremdsprachige Mängel aufweist. Huneke und Steinig's Empfehlungen zu dieser Sache bestätigen unsere Meinung:

Anstatt fremdsprachige Mängel als peinlich zu empfinden oder zu vertuschen, wäre es sinnvoller, Lernern die Haltung zu vermitteln, daß man als Lehrer immer auch ein Lerner ist, sich ebenfalls ständig um die Fremdsprache bemühen muß und die Sprachkompetenz eines Muttersprachlers kaum erreichen kann.<sup>69</sup>

Nach Heyd sollten Fremdsprachenlehrer die Rolle eines dominierenden Wissensvermittlers fallenlassen und statt dessen sich dem Lerner als Partner annähern. Um dies realisieren zu können, fordert sie eine intensive Zuneigung zum Lerner vom Lehrer aus. Sie geht im Weiteren davon aus, daß es als Lehrer nicht reicht, voll und ganzheitlich mit dem Lehrplan und Lernstoff vertraut zu sein; ein wesentlicher Lernerfolg hängt auch davon ab, seine Lernergruppe sehr gut zu kennen und zu wissen, was diese von dem Unterricht erwartet. Heyd empfiehlt in diesem Zusammenhang mit den Lernern

<sup>68</sup> Mehr dazu: HUNEKE-STEINIG, S. 188-190.

<sup>69</sup> HUNEKE-STEINIG, S. 194.



schon vor Beginn des Unterrichts oder des Kurses über deren Erwartungen an dem Unterricht zu sprechen und zu erklären, welche Lernziele angestrebt werden und welche Unterrichtsverfahren dazu geeignet sind und eventuell eingesetzt werden sollen.<sup>70</sup>

Gerade eine solche partnerschaftliche Zuwendung des Lehrers dem Lernenden gegenüber könnte die Lernbereitschaft fördern; besonders bei erwachsenen Lernern, die meist aufgrund ihres Alters Hemmungen und Lernschwierigkeiten haben, würde sich die Einsicht in die Ziele und Methoden des Lehrers als erfolgversprechend aufweisen.<sup>71</sup> Denn man könnte durchaus davon ausgehen, daß Erwachsene ihren Lehr- und Lernprozeß bewußt erleben möchten, also in der Regel darauf bestehen, die Lehrverfahren und deren Wirkungen mitzuverfolgen. Dies erfordert vom Lehrer ein angemessenes Verhalten, welches besonders von seiner Persönlichkeit abhängt und auch für eine partnerschaftliche Zuwendung den Lernern gegenüber entscheidend ist.

### 3.1.1. Die Lehrerpersönlichkeit

Es ist nicht zu bezweifeln, daß außer der Lehrerpersönlichkeit auch andere wichtige Faktoren den Erfolg des Unterrichts beeinflussen, wie z.B. das linguistische Wissen der Lehrer, die schulische Ausbildung u.s.w. Aber in diesem Zusammenhang können wir nicht auf alle Faktoren auf Seiten des Lehrers eingehen, denn allein ein Blick in die fremdsprachendidaktische Literatur zeigt, wie unglaublich die Menge von Veröffentlichungen zu den verschiedenen Aspekten der Lehrerpersönlichkeit vorliegt,<sup>72</sup> so daß andere Faktoren nicht eingehender dargestellt werden können. Unser Bestreben liegt aus diesem Grund eher darin, einen tieferen Einblick in das Lehrerverhalten und in die Lehrerpersönlichkeit zu bekommen, um daraus resultieren zu können, was die Persönlichkeit als Voraussetzung im Fremdsprachenunterricht so alles ausmacht.

In diesem Zusammenhang wollen wir zunächst auf eine Darstellung von Schwerdtfeger hinweisen, die den idealen Fremdsprachen-Lehrenden anhand von verschiedenen

<sup>70</sup> Mehr dazu: HEYD, S. 234 - 235.

<sup>71</sup> Mehr dazu: Albert RAASCH, "Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung", in Karl-Richard BAUSCH et.al. (Hrsg). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. (Tübingen: Francke Verlag, 1991), S. 90-95.

<sup>72</sup> Vgl. Hans Jürgen KRUMM, "Der Fremdsprachenlehrer", in Karl-Richard BAUSCH et al. (Hrsg) **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. (Tübingen: Francke Verlag, 1991), S. 400-401.



Veröffentlichungen wie folgt zusammengestellt hat:

Er macht aus der Begeisterung am Unterricht einer Sprache kein Hehl, nimmt Anregungen aus anderen Fächern auf, beherrscht die Zielsprache in allen ihren Zeichenrealisierungen, hat keine Angst, die Zielsprache zu brauchen, weiß von der sozialen Bedingtheit von Sprache, verwendet Medien..., hat keine Angst an ihnen gemessen zu werden..., zeigt freundliche und interessierte Distanz allen Lernenden gegenüber, sieht Fehler als Lernhilfen nicht als Anlässe für Maßregeln, sorgt für Förderung, Erhaltung und Ausbau der Motivation durch Einräumung von Entscheidungsfreiraum..., verdeutlicht, daß Tests/Klassenarbeiten Lernhilfen sind, fördert Sprachhandeln der Schüler durch angemessene Impulse, schafft Freiräume zum sprachlichen Experiment in der Zielsprache von Anfang an..., wirkt darauf hin, daß die Schüler voneinander lernen, indem sie aufeinander hören, weiß, daß Scheitern in kommunikativen Handlungen zentraler Bestandteil ungeschützter, d.h. wirklicher Kommunikation, ist, beschränkt sich mit Fortschreiten des Lernprozesses auf seine Funktion als Organisator.<sup>73</sup>

Eine solche Sammlung von Eigenschaften und Verhaltensweisen entspricht zwar nicht immer der Realität, könnte aber wesentlich als Voraussetzung für erfolgreiches Lehren im Fremdsprachenunterricht angesehen werden. Es ist daher angebracht, daß auch Lehrende sich mit den Eigenschaften oder Persönlichkeitsmerkmalen von aufgelisteten idealen Lehrern auseinandersetzen sollten, um sich dementsprechend an diese anzupassen oder wenigstens versuchen, sich einen idealen Lehrer anzunähern. Dabei sollte man besonders beachten, daß die Persönlichkeit sich auch auf den Unterricht, besonders auf die Arbeitsformen auswirken kann. So wäre beispielsweise von einem pessimistisch geprägten Lehrer kein optimales Ergebnis im Fremdsprachenunterricht zu erreichen. Denn allein seine geschlossene Haltung, die aufgrund pessimistischer Gedanken, wie z.B. "die Schüler lernen sowieso nichts, die sind doch gar zu dumm, ich verschwende hier nur meine kostbare Zeit" usw. entstehen, würde keinen Zugang zu kreativen Arbeitsformen lassen, die schließlich als einer der Motivationsfaktoren im Unterricht angesehen werden können. Auch würden Arbeitsformen wie Projekte, Drama-einsatz, Simulationen, Rollenspiele usw. von einem Lehrer, der sich zum Teil als Lernhelfer oder Partner versteht, wahrscheinlich erfolgreicher begleiten lassen als von einem Lehrer, zu dessen Stärken freiere Interaktionen mit den Lernenden nicht gehören.

Ein idealer Lehrer sollte wissen, wie man mit Menschen umgehen muß, damit eine Verhaltensänderung oder -prägung beim Lerner erreicht werden kann. Er sollte

<sup>73</sup> Inge C. SCHWERDTFEGER. *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. (Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1977), S. 22.



sozusagen kreativ sein und diese Kreativität mit in seinen Unterricht bringen, indem er vielfältige, motivationsfördernde Arbeitsformen heranzieht. So betont auch Eggert, daß die Art und Weise, wie der Lehrer mit Phantasie und Erfindergeist im Fremdsprachenunterricht arbeitet, von großer Bedeutung ist. Denn im Unterricht soll ja auch auf die Kreativität des Schülers abgezielt werden, d.h. er soll die fremde Sprache so erwerben, daß es ihm schließlich möglich wird, in alltäglichen Situationen vielseitig handeln zu können. Doch wie aber soll er sich die Fähigkeit, wirklich kreativ zu sein, aneignen, wenn nicht über das Vorbild des Lehrers?<sup>74</sup>

So ergibt sich aus dieser Tatsache das Bedürfnis an kreative Fremdsprachenlehrer. Doch was zeichnet denn einen kreativen Lehrer so aus? Oder wie kommt man dazu, sich überhaupt als kreativ zu betrachten?

Laut Eggert muß der kreative Lehrer über eine sehr reiche, variabel organisierte Wissensbasis verfügen, d.h. er muß die fremde Sprache -in dem Sinne deutsche Sprache- sowohl sprachpraktisch als auch aus theoretischer Sicht sehr gut beherrschen, er muß sehr gut über die deutschsprachigen Länder, deren Menschen und ihre Kultur Bescheid wissen; er muß ferner durch theoretische Unterweisung und eigene praktische Erfahrung das notwendige psychologische und didaktische Rüstzeug angeeignet haben, um sein Wissen motivierend und effektiv an die Lerner vermitteln zu können. Außerdem muß er seine Flexibilität dadurch zeigen, daß er den Unterrichtsprozeß adressatenspezifisch, abwechslungsreich und immer wieder interessant ausgestaltet. Er sollte die Fähigkeit besitzen aus seinem schon vorhandenen breiten Methodenrepertoire entsprechend auszuwählen und völlig neue noch nicht erprobte Wege zu gehen, um den Deutschunterricht als etwas Überraschendes für den Lerner erlebbar zu machen, was dann schließlich die Lust auf wieder Neues, auf Entdeckerfreude wecken wird.<sup>75</sup>

Andererseits braucht ein Fremdsprachenlehrer nur an seine eigene Lernerzeit nachzudenken, um darauf zu kommen, wie wichtig die Haltung, Kreativität und Einstellung des Lehrers damals für ihn war. Denn schließlich waren es ja solche

<sup>74</sup> Vgl. dazu: Sylvia EGGERT. "Kreativität - Traum eines jeden Lehrers", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer**. (München/Berlin: Langenscheidt Verlag, 1996/ H1-33. Jahrgang), S. 23.

<sup>75</sup> Mehr dazu: EGGERT, S. 25-26.



Merkmale, mit denen man einen Lehrer als gut oder schlecht bewerten konnte. Doch dabei trugen vermutlich besonders die eigenen Erwartungen der Lernenden wesentlich bei, die ihrerseits für einen motivationsfördernden, erfolgsversprechenden Lehrer plädierten.

So wäre die Annahme nicht falsch, daß Lernende ihre Lehrer nicht als Privatpersonen sehen, sondern als Träger einer bestimmten Rolle, an die sie bestimmte Erwartungen knüpfen. Denn in diesem Sinne stellten Huneke und Steinig durch autobiographische Reflexionen von Studenten zu früheren schulischen und außerschulischen Lernerfahrungen heraus, daß besonders diejenigen Lehrer geschätzt wurden, die hohe Erwartungen an ihre Schüler richteten, die fordernd und erfolgsorientiert waren, aber sich auch selbst anstrengten, ihr Bestes zu geben.<sup>76</sup>

Mit anderen Worten würde das heißen, daß in einer Atmosphäre, in der der Lernprozeß gemeinsam gestaltet wird und sowohl der Lehrer als auch der Lerner sich gegenseitig respektieren und dementsprechend beide Seiten für den Erfolg etwas tun, die Motivation und Erfolgsorientierung am größten ist und dies der Erwartung eines Lerners am ehesten entsprechen würde.

Auch die gegenseitige Respektieren oder gar die verschiedenen Interaktionsweisen von Lehrenden und Lernenden im Unterricht, also die Fragestellungen *"wie wird im Unterricht miteinander (nicht) kommuniziert, wer spricht wann, wie lange und wie, wer führt welche Themen ein und läßt welche (nicht) zu, wer läßt wann wen zu Wort kommen, wer fragt und wer antwortet, usw."*<sup>77</sup> werden, so Rösler, maßgeblich durch Aspekte der Lehrerpersönlichkeit mitbestimmt.

### 3.2. Die Lernerorientierung im Fremdsprachenunterricht

Als eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten im fremdsprachlichen Deutschunterricht wird schon seit der kommunikativ-pragmatischen Wende die Lernerorientierung angesehen.

<sup>76</sup> Siehe dazu: HUNEKE-STEINIG, S. 189.

<sup>77</sup> RÖSLER, S. 37.

In diesem Zusammenhang sollte jedoch darauf hingewiesen werden, daß ein lernerzentrierter Unterricht weitgehend von den Lerngewohnheiten der bisherigen Schüler abweicht (abweichen kann) und daß es nicht leicht für einen Lehrer sein mag, eine Gruppe zu lernerzentrierten Arbeiten zu führen, da solche Arbeiten vom Lerner, so Heyd, Eigenschaften wie Spontaneität, Aktivität, Risikobereitschaft verlangen, die durch einen früher herrschenden lehrerzentrierten Unterricht völlig außer Acht blieben. Unter diesen Umständen betont Heyd, daß der Lehrer trotz allem nicht sämtliche Unterrichtsvorgänge selbst übernehmen darf, sondern geduldig versuchen sollte, bei seinen Lernern lernerzentrierte Gewohnheiten aufzubauen, indem er möglichst viele Aktivitäten den Schülern überläßt.<sup>78</sup>

Eine solche Vorgehensweise ist besonders dann von hoher Relevanz, wenn man sich darüber klar wird, daß die Schüler nur etwas ausführlicher lernen und behalten werden, wenn sie selbst experimentieren und handeln können, d.h. wenn sie selbst an einer Sache bzw. am Lernprozeß beteiligt sind. Genau diese Tatsache wäre einer der Gründe dafür, daß ein schülerzentrierter Unterricht als notwendige Voraussetzung betrachtet werden sollte.

Nach Ehnert ist der Fremdsprachenunterricht lernerorientiert, wenn als Ausgangspunkt unterrichtlicher Planung und Durchführung eine Orientierung an der Lernergruppe und dem individuellen Lerner gesucht wird. Er betont dabei, daß ein lernerorientierter Fremdsprachenunterricht sich im einzelnen als erfahrungs-, bedürfnis-, realitäts-, und handlungsorientiert kennzeichnen muß.<sup>79</sup>

Da wir unser Bemühen auch teilweise auf einer Lernerorientierung aufbauen und sie als wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung sprachlichen Könnens bearbeiten möchten, soll im folgenden noch kürzlich auf die einzelnen Aspekte Bezug genommen werden.

---

<sup>78</sup> Siehe dazu HEYD, S.235.

<sup>79</sup> Siehe dazu: Rolf EHNERT. Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache. (München: Goethe Institut, 1990), S. 53.



### 3.2.1. Erfahrungsorientierung

Es ist wohl kaum bestreitbar, daß jeder Lerner sowohl aufgrund seiner muttersprachlichen Sozialisation als auch durch seine nähere Umgebung auf bestimmten Erfahrungen beruht, die ihm im Laufe seines Lebens entweder als Wegweiser oder als Verstehenshilfe begegnen, wenn es darauf ankommt, im Lichte seiner Erfahrungen etwas zu vollbringen.

In diesem Sinne hat man auch Lernerfahrungen aus der Grundschule oder gegebenenfalls auch vom Lernen einer anderen Fremdsprache, die einem Lerner in der Regel schon einige Grundlagen geben, wie z. B.:

- daß man besonders gut lernt, wenn man aktiv an dem Prozeß mitwirkt,
- daß Lernen eine Anstrengung bedeutet,
- daß man gelerntes wieder vergessen, aber auch in Erinnerung bringen kann,
- daß Lernen nur dann stattfindet, wenn man die innere Bereitschaft dazu aufbringt,
- daß man zur sicheren Beherrschung einer Sache immer wieder üben muß,
- daß Lernen Spaß macht, wenn man Erfolge erzielt.<sup>80</sup>

So sollte den Lernern bewußt gemacht werden, daß sie entsprechend ihrer Erfahrungen besser lernen bzw. innerhalb des Lernprozesses ihr Vorwissen von größter Bedeutung ist. Daher ist es angebracht, im Fremdsprachenunterricht solche Situationen und Themen heranzuziehen, die es ihm ermöglichen, an seine vorherigen Erfahrungen und Vorwissen zurückzugreifen. Sei es um das Lernen zu erleichtern oder um den Lernerfolg zu steigern.

Laut Ehnert verfügt der Lerner über soziale Erfahrungen, die als die Menge der unterschiedlichen Rollen, die er übernommen hat, aufgefaßt werden können. Auch gelten nach ihm gesellschaftlich vermittelte Wissensbestände über Personen, Sachen und Ereignisse als soziale Erfahrungen der Lerner, die bei der Unterrichtsgestaltung und besonders bei der Themenwahl beachtet werden sollten. In diesem Zusammenhang fordert er einen Unterricht, der von solchen Lebenssituationen ausgeht, die die Lerner für

<sup>80</sup> Peter BIMMEL - Ute RAMPILLON. *Lernerautonomie und Lernstrategien*. (Berlin: Langenscheidt, 1996), S. 62.

sich als bedeutsam erfahren haben.<sup>81</sup> Auf diese Weise soll dann der Lerner an sein Vorwissen anknüpfen können, wobei der Unterricht ihm die Möglichkeit dafür bieten sollte.

### 3.2.2. Sprachhandlungsorientierung

Da die Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts auch darin besteht, die fremdsprachliche Handlungsfähigkeit des Schülers zu gewährleisten, können wir als notwendige Voraussetzung eines erfolgreichen Unterrichts die Handlungsorientierung betrachten. So betont auch Henrici, daß in einem auf Erfahrungen bezogenen und Erfahrungen thematisierenden Sprachunterricht die Sprache von den Lernenden als reales Handlungsinstrument, wie es in den verschiedenen Lebenssituationen verwendet wird, angeeignet wird und nicht als von Erfahrungen losgelöstes, formales und abstraktes Wissen. In dem Sinne fordert er Unterrichtssituationen, in denen soweit wie möglich natürliche Situationen bevorzugt werden, die den Schülern freien Handlungsraum öffnen und die Möglichkeit bereitstellen, die Sprache als reales Handlungsinstrument zu erleben und dementsprechend anzueignen.<sup>82</sup>

Auf der anderen Seite würde das bedeuten, daß die Schüler und nicht immer wieder der Lehrer sprachlich handeln soll, also daß der Lerner Gelegenheit zum Sprechen bekommt. Denn zum Erwerb von Sprechfähigkeit führt nur das "Lernen durch Handeln" oder in dem Sinne durch das Sprechen. Dabei sollte berücksichtigt werden, daß Handlungen unterschiedlicher Art sein können, d.h. sowohl sprachlich als auch nichtsprachlich, rezeptiv oder produktiv, gegenständlich oder symbolisch vorkommen können und daß man für alle Arten von Handlungen den Schüler anregen und zur Selbstbeteiligung ermutigen sollte.<sup>83</sup>

<sup>81</sup> Mehr dazu: EHNERT, S. 53-54.

<sup>82</sup> Vgl. dazu: HENRICI, S. 86.

<sup>83</sup> Siehe dazu: EHNERT, S. 53.



### 3.2.3. Bedürfnisorientierung

Jeder Mensch und nicht nur Lerner einer fremden Sprache haben Interessen und Bedürfnisse, die sie auf irgend einer Art und Weise zu befriedigen versuchen. Da wir uns aber im Grunde genommen mit den Bedürfnissen und Interessen eines Fremdsprachenlernalers befassen, handelt es sich in diesem Zusammenhang um dessen Interessengebundenheit den Lerngegenständen gegenüber. Denn dies ist einer der Faktoren, die die Haltung des Lerners zu seiner Lernumgebung und Lerngruppe prägen und zugleich den Lernerfolg steigern. Ausgehend dieser Gesichtspunkte schlägt Göbel vor, daß der Lehrer oder Kursleiter sich nach den Interessen, Erwartungen und der Neugier der Lerner richten sollte und nicht zu sehr nach dem Lehrprogramm selbst.<sup>84</sup>

Da die Lernbedürfnisse, so die Aussage Ehnert's<sup>85</sup>, nicht nur den Erwerb bestimmter sprachlicher Ausdrucksmittel betreffen, sondern auch die Art des Lernens beeinflussen, wäre ein Unterricht zu fordern, der die Interessen der Lerner ans Tageslicht bringt. Sozusagen darauf abzielt, interessante Themen als Lerngegenstand heranzuziehen, so daß die Lerner nicht mit einer Demotivation gegenüberstehen. Denn es ist nicht zu bezweifeln, daß Interesse / Desinteresse am Lerngegenstand oder am Unterricht selbst die Motivation entweder steigert oder abschwächt und daher die Notwendigkeit solcher Themen als Voraussetzung erscheint.

### 3.2.4. Realitätsorientierung

Es ist unbestreitbar, daß ein Unterricht, der es anstrebt, seine Schüler zur alltäglichen Kommunikation in realen Situationen vorzubereiten, mit anderen Worten versucht, den Schüler auf eine Verständigung außerhalb der Schule zu befähigen, auf die Bedingungen des alltäglichen Lebens nicht verzichten kann. Im weiteren Sinne bedeutet das, daß der Fremdsprachenlerner die Fähigkeit erwerben soll, *"sprachlich initiativ zu werden, um auf unvorhersagbare Situationsentwicklungen sachlich und emotional*

<sup>84</sup> Mehr dazu: Richard GÖBEL. **Verschiedenheit und gemeinsames Lernen; Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht.** (Königstein: Scriptor Verlag, 1981), S. 14-15.

<sup>85</sup> Siehe dazu: EHNERT, 53.

*adäquat reagieren zu können*<sup>86</sup>. Doch wie außer realitätsnahe natürliche Situationen oder Themen, die im Unterricht bearbeitet werden, hätte der Schüler die Möglichkeit, dieses Ziel zu erreichen?

Genau diese Tatsache macht es für Ehnert als Erfordernis, daß solche Texte oder Themen angeboten werden sollten, die Realitätsausschnitte als Teil der gegenwärtigen oder zukünftigen Lebenswelt des Lernalers darstellen und ihn somit zur Stellungnahme herausfordern und die Beschäftigung mit alltäglichen Problemen zur spannenden Sache machen. Dabei betont er, daß Realität nicht als "Normalität" oder "Durchschnittlichkeit" verstanden werden soll, sondern tatsächliche oder eventuell erwartete und erwartbare Lebenssituation des Lernalers darstellen soll.<sup>87</sup>

### 3.3. Das Emotionale Klima

Neben anderen Faktoren, die auf fremdsprachliches Lernen ihren Einfluß hinterlassen, wird von Apeltauer als wesentliche Voraussetzung das emotionale Klima angesehen, denn er geht davon aus, daß die Emotionen oder generell gesagt ein emotionales Klima Auswirkungen auf den Lernprozeß haben und im Grunde genommen als Voraussetzung für die fremdsprachliche Ausbildung gelten können. Dabei weist er darauf hin, daß ein Lerner das, was er für bedeutsam hält und mit positiven oder negativen Emotionen assoziiert, schneller speichert als Material, das als emotional neutral gilt.<sup>88</sup>

So wäre in diesem Zusammenhang anzunehmen, daß als Faustregel gilt, dem Schüler ein emotionales Klima zu schaffen, denn so wie Apeltauers Aussage bestätigt, wird das Lernen nur effektiver, wenn sie auf Emotionen der Schüler Bezug nimmt. Wichtig ist also auch, daß der Lehrer, um dies zu bewältigen, Nachhilfe leistet, indem er ein Vertrauensverhältnis zu seiner Lernergruppe aufbaut oder wenigstens sich für einen Aufbau bemüht. Dabei wäre es angebracht, wie auch schon vorher erwähnt, daß der Lehrer sich dem Schüler als Helfer oder Partner zuwendet und dazu beiträgt, daß innerhalb der Klasse ein sicheres, vertrauensvolles Klima herrscht. Denn:

<sup>86</sup> HENRICI, S. 87.

<sup>87</sup> Mehr dazu: EHNERT, S. 54.

<sup>88</sup> Vgl.: Ernst APELTAUER, "Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb", in APELTAUER (Hrsg.) *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. (München: Verlag, 1987), S. 28.



Sicherheit in der Beziehung zu anderen, Identitätsbewußtsein und positives Selbstwertgefühl beeinflussen Lernbereitschaft und Lernleistung günstig, wogegen negative Gefühle, wenn sie zu stark werden, dazu beitragen, daß ein Lerner sich dumm und unwissend fühlt.<sup>89</sup>

Auf der Basis des angeführten Zitats wird ersichtlich, daß wieder sehr vieles auf den Fremdsprachenlehrer zukommt. Denn als zentrale, vielfach sogar entscheidende Variable des Unterrichts im Sinne von Bachmayer<sup>90</sup>, ist er darauf angewiesen, das Aufkommen von Angst zu verhindern, sich durch Lob, Anerkennung und Unterstützung für das Aufheben sogenannter Hemmungen zu bemühen und in dem Falle besonders in der Lerngruppe für ein Gefühl der Geborgenheit zu sorgen.

Besonders wenn es darauf ankommt, die Gesprächsfähigkeit der Schüler zu fördern, kann man keineswegs auf eine vertrauensvolle Atmosphäre verzichten. Denn in diesem Sinne würden ausgewählte Sprechanlässe nicht genügen, wenn der Schüler kein Vertrauen zum Lehrer hat. Anders formuliert, sollte der Schüler schon spüren oder ganz sicher davon sein, daß er in einer Konversationsstunde offen sagen darf, was er denkt und daß gewisse Äußerungen nicht über die vier Wende hinausragen insbesondere auch dann nicht, wenn ein Schüler peinliche Fehler oder kritische Formulierungen hinter sich hat. Außerdem sollte das soziale Umfeld der Lernenden positive Gefühle begünstigen und außerhalb des Klassenzimmers zwischen den Lernern das Reden statt Schweigen fordern, damit sie auch im Unterricht den Mut zum Weitersprechen haben können.<sup>91</sup> So könnte daraus resultieren, daß nur in einem Klima, wo gegenseitige Achtung dominiert, ein effektiver Gedankenaustausch möglich ist und dies eine wesentliche Voraussetzung für die Entwicklung des Sprechens im Fremdsprachenunterricht darstellt.

### 3.4. Die Sitzordnung

Wenn in einem Raum einer Institution bzw. einer Schule ein Gespräch verwirklicht wird, wäre anzunehmen, daß sich eine gelöste, menschliche Atmosphäre herausbildet oder

<sup>89</sup> APELTAUER, "Gesteuerter...", S. 29.

<sup>90</sup> Vgl. dazu: Gabriele BACHMAYER, *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. (Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag: 1993), S. 114 -115.

<sup>91</sup> Mehr dazu: Gerhard STEINDORF, *Grundbegriffe des Lehrens und Lernens*. (Bad Heilbrunn/Obb.: Julius Klinkhardt Verlag, 1991), S. 154.

wenigstens herausbilden sollte; sei es um Informationen auszutauschen oder um konkrete Meinungen abzugeben. Auf jeden Fall sollte die Unterrichtsgestaltung lebendig und ungezwungen wirken, um eine gegenseitige Verständigung gewährleisten zu können. Gerade deshalb gehen wir davon aus, daß als weitere Voraussetzung für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten die Sitzordnung in Anspruch kommen sollte. Denn nur wenn auch wirklich die freie, natürliche und für das Gruppenklima sehr wichtige Sitzordnung in Erscheinung tritt, ist es unserer Meinung nach möglich, einen Unterricht lebendig und wirklichkeitsnah in Trab zu halten.

So plädiert auch Steindorf auf eine gesprächsfördernde Sitzordnung, um den institutionalisierten Unterricht freier erscheinen zu lassen. Er betont dabei, daß sich im Hörblock kein Gespräch führen ließ und die Sitzgelegenheiten beweglich sein sollten, damit sich die Gesprächspartner auch äußerlich einander zuwenden können. Wortwörtlich zitiert er wie folgt:

Der Kreis konzentriert nicht nur stark auf den Gegenstand des Gesprächs, sondern gleich stark auf die Haltung eines jeden einzelnen... Weiter macht der Kreis jeden einzelnen wunderbar frei vor dem andern und bereit, sich ihm zu öffnen... Mimik und Gestik können auf diese Weise als zusätzliche Verständnishilfen wirksam werden. Man sollte als Lehrer gewisse äußere Gegebenheiten wie Raumkonstellation, Stimmung, Sitzanordnung u. dgl. nicht unterschätzen; diese konstituieren allein gewiß noch nicht die Gesprächssituation, aber sie begünstigen das Zustandekommen von Gesprächen.<sup>92</sup>

In diesem Zusammenhang vertritt auch Heyd dieselbe Meinung, indem sie eine kreisförmige Sitzordnung für den modernen Fremdsprachenunterricht für angemessener ansieht, anstatt die Tische oder Bänke hintereinander zuzuordnen. Sie geht davon aus, daß es besonders günstig ist, wenn die Tische für eine Gruppenarbeit leicht umgestellt werden und der Lehrer sich möglichst in die Gruppe integriert, es sei denn er muß an der Tafel oder am Tageslichtprojektor etwas erklären.<sup>93</sup>

So wäre anzunehmen, daß man innerhalb der Unterrichtsplanung auch die für die Lerner relevante Sitzordnung beachten sollte. Denn da sie das fremdsprachige Kommunizieren lernen sollen, sind dementsprechend auch günstige Situationen oder Ordnungen zu

<sup>92</sup> STEINDORF, S. 153.

<sup>93</sup> Mehr dazu: HEYD, S. 235.



schaffen. Man sollte daher für den Abbau des Frontalunterrichts sorgen, denn er würde typischerweise die Kommunikation über den Lehrer laufen lassen, statt die Lerner zu befähigen. Daher ist es angebracht, sich mehr an eine Partner- und Gruppenarbeit fördernde Sitzordnung zu halten bzw. sich für diese zu bemühen.

Letztendlich möchten wir noch auf Schiffler's<sup>94</sup> Aussagen aufmerksam machen, der im Weiteren davon ausgeht, daß die Interaktion im Klassenzimmer besonders mit der Sitzordnung und dem Lehrerstandort sozusagen seinem Distanzverhalten zu tun hat. Denn ein vor der Klasse stehender Lehrer würde sehr stark dominieren und sich sowohl als ständiger Impulsgeber als auch Bezugsperson für Schüleräußerungen geradezu anbieten. Daher fordert er vom Lehrer, so oft wie möglich diese Position zu wechseln, auch bei einer frontalen Aufstellung der Sitzplätze, sollte er sich bei Gelegenheit unter die Schüler setzen. Er plädiert in diesem Sinne für eine Sitzordnung in Hufeisenform oder an Gruppentischen, denn diese würde die Interaktion zwischen Schülern fördern und den Wechsel der Sozialformen erleichtern.

Doch abgesehen vom Idealen, also von der hufeisenförmigen Sitzordnung, die normalerweise als gesprächsfördernd betrachtet wird, sieht die Realität in der Türkei nicht so leicht lösbar aus. Denn in den türkischen Schulen bzw. Hochschulen ist die Anzahl der Lerner nicht so gering, daß eine solche Sitzordnung gefordert werden könnte. Doch wäre in diesem Zusammenhang empfehlenswert, daß man die Klassen mit 40-50 Lernern aufteilt -eventuell die Klassenzahl verdoppelt- und trotz allem versucht, der idealen Form gerecht zu werden.

---

<sup>94</sup> Siehe dazu: Ludger SCHIFFLER, *Interaktiver Fremdsprachenunterricht*. (Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980), S. 21-23.

## 4. Teil

### DIE ENTWICKLUNG DER SPRECHFERTIGKEIT IM FREMDSPRACHENUNTERRICHT

#### 4. Bedeutung und Rolle des Sprechens im Fremdsprachenunterricht

Ehe wir darauf hinweisen, wie sich die produktive Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht ausbildet oder wie man zu einem fremdsprachigen Können überhaupt effektiver kommen kann, möchten wir zunächst die Bedeutung und Rolle des Sprechens im Fremdsprachenunterricht betonen.

Desselmann und Hellmich<sup>95</sup> vertreten die Meinung, daß sich die Bedeutung des Sprechens als Zieltätigkeit im Fremdsprachenunterricht aus der Rolle und den Funktionen des Sprechens in der sprachlichen Kommunikation ableitet und dabei das Sprechen auch gleichzeitig als ein wesentliches Mittel zur Aneignung der fremden Sprache dasteht. Sie betonen in diesem Sinne, daß die kommunikative Grundtätigkeit in der alltäglichen Lebenspraxis eingesetzt wird, um verschiedene Kommunikationsaufgaben zu bewältigen und im wesentlichen als Hauptverständigungsmittel in Erscheinung

---

<sup>95</sup> Mehr dazu: Günther DESSELMANN- Harald HELLMICH, *Didaktik des Fremdsprachenunterrichts / Deutsch als Fremdsprache*. (Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1986), S. 218.



tretet. So erfüllen sprachliche Äußerungen im Rahmen einer Tätigkeit bestimmte Funktionen und betreffen jeweils bestimmte Absichten, die ein Sprecher mit seinen Äußerungen erreichen will. Genauso ist es auch im Fremdsprachenunterricht, denn der Lerner, der darauf abzielt, eine fremde Sprache zu lernen, muß auch die verschiedenartigen Funktionen des Sprechens meistern, damit er in der Lage ist, sich mit deutschsprachigen Partnern oder Menschen verständigen zu können.

Im weiteren Sinne würde das bedeuten, daß der produktiven Fertigkeit Sprechen im Fremdsprachenunterricht dieselbe, ja sogar größere Bedeutung zukommt, wie es im alltäglichen Leben der Fall wäre. Denn normalerweise sprechen wir ohne Umstände mit Hilfe unserer Ausgangssprache, doch im Fremdsprachenunterricht lernen wir eine neue fremde Sprache mit dem Ziel sie angemessen verwenden zu können. Doch wie ohne selbst zu sprechen, könnten wir dieses Ziel erreichen oder wie weit werden wir es schaffen, überhaupt kommunikationsfähig zu werden? Auf solche Fragen könnte man wohlmöglich nie eine übereinstimmende Antwort geben können, doch "ohne zu kommunizieren kann man keine Kommunikation lernen" und "Kommunizieren lernt man eben nur durch Kommunizieren", so lautet das Motto Butzkamm's. Und diesem Motto wollen wir uns anschließen, denn Sprechen ist eine Fähigkeit, die nur durch Übung erworben und erweitert werden kann und zugleich im fremdsprachigen Unterricht durch das Sprechen bzw. durch das Sprechen oder Anregen des Lehrer vermittelt wird.<sup>96</sup>

So ist daraus zu schließen, daß die mündliche Kommunikation im Fremdsprachenunterricht eine erhebliche Rolle spielt, sei es auf Seiten des Lehrers oder des Lerner, denn so wie jeder Mensch normalerweise -mit Ausnahme eines Stummen oder Gehirngeschädigten- das Bedürfnis zum Sprechen hat, lernt man auch eine fremde Sprache fast immer mit dem selben Bedürfnis. Der einzige variierende Unterschied dabei besteht darin, daß das 'Sprechen' im Fremdsprachenunterricht sowohl anzustrebendes Ziel als auch dahin führender Weg zugleich ist. Und gerade diese Realität sollte es schließlich ermöglichen, die Rolle und Bedeutung des Sprechens bzw. Miteinandersprechens im fremdsprachigen Deutschunterricht darzustellen.

---

<sup>96</sup> Vgl. dazu: BUTZKAMM, S. 78-79.

Doch abgesehen davon, hängt auch die Rolle des Sprechens von den Zielen des jeweiligen Fremdsprachenunterrichts ab. Denn man könnte durchaus annehmen, daß die Fertigkeit Sprechen bei Lernern, die später in das Zielsprachenland gehen möchten oder bei zukünftigen Deutschlehrern oder Dolmetschern stärker betont und entwickelt werden muß als bei Lernern, die die fremde Sprache nur als Wahlpflichtfach eines anderen Studiums erhalten.

#### 4.1. Das Problem einer Lernzielbeschreibung für die Fertigkeit Sprechen

Es ist von unerheblicher Relevanz, daß man sich als Lehrender bewußt wird, daß die Unterrichtsvorbereitung zwei Seiten umfaßt, nämlich den didaktischen Teil der Lernziel- und Lernstoffbestimmung und den methodischen Teil der Lernwegorganisation. Denn kurzum geht es bei der Unterrichtsvorbereitung nicht nur darum, wie man Lernstoffe anbietet also um die Methode, sondern auch um das was, d.h. um die Lernziel- und Lernstoffbestimmung, sozusagen um die Didaktik. Dabei ist der Lerner nicht ein Objekt, der wie ein Gefäß gefüllt werden muß, sondern ein Subjekt, dessen individuelle Voraussetzungen - wie z.B. seine Motivation, Ausbildung, Erwartungen usw.- die didaktischen und methodischen Überlegungen wesentlich mitbestimmen<sup>97</sup>. Daher wollen wir uns zunächst im Rahmen der Didaktik mit den Lernzielen beschäftigen.

Gewiß gibt es in zahlreichen Lektüren Lernzielbeschreibungen, die immer wieder auf dasselbe hinweisen, nämlich auf die Kommunikationsfähigkeit der Lerner, d.h. der Lerner soll befähigt werden, eine Kommunikation mit einem fremden Partner durchzuführen, indem alle sprachlich - kommunikativen Grundtätigkeiten zielgerichtet und planmäßig entwickelt werden müssen.<sup>98</sup> Doch wie könnte man in diesem Zusammenhang eine eventuelle Kommunikation vorhersehen? Wie sollte man wissen, über was in dem entsprechenden Moment gesprochen wird? Es ist natürlich unmöglich solche Fragen präzise zu beantworten, doch sollte man bei einer Lernzielbeschreibung auch dies in Anspruch nehmen und dementsprechende Formulierungen heranziehen.

<sup>97</sup> Mehr dazu: Dieter STRAUSS, *Didaktik und Methodik Deutsch als Fremdsprache; Eine Einführung*. (Berlin: Langenscheidt Verlag, 1984), S. 60.

<sup>98</sup> Vgl. dazu: Marianne LÖSCHMANN, *Vom Lesen zum Sprechen*. (Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1985), S. 7-8.



Nach Baldegger / Müller / Schneider sollen die Lerner die Fähigkeit besitzen, spontan, in einfacher, verständlicher und möglichst angemessener Form:

- ihre Bedürfnisse, Wünsche, Absichten, Erfahrungen, Meinungen oder Gefühle zu äußern,
- mit kürzeren Äußerungen zu reagieren auf situativ oder im Gesprächsablauf erwartbare Äußerungen anderer
- sich aktiv mit Informations- oder Meinungsäußerungen an Gesprächen zu Alltagsthemen zu beteiligen;
- wenn nötig, die Gesprächspartner um Formulierungshilfe, um langsames, deutlicheres Sprechen, um Wiederholung oder Paraphrasierung zu bitten...
- telefonisch kurze Informationsgespräche zu führen;
- unbekannte gehörte Namen oder Ausdrücke zu wiederholen (z.B. in Rückfragen);
- unbekannte gelesene Namen oder Ausdrücke verständlich auszusprechen (z.B. bei Fragen nach Orten, Straßen oder der Bedeutung von Ausdrücken auf der Speisekarte).<sup>99</sup>

So wird ersichtlich, daß es sich durch solche listenmäßige Aufzählungen relativ genau beschreiben läßt, was der Lernende eben tun können soll, wenn er sein Bemühen beendet hat. Doch ist es nicht möglich zu beschreiben, wie gut ein Lerner etwas tun können soll, sozusagen wie gut er sprechen können soll. Aus diesem Grund müßten wir uns mit vagen Umschreibungen wie "verständlich" oder "möglichst angemessen" begnügen. Denn der Wunsch oder überhaupt die Vorstellung, das Niveau eines Muttersprachlers erreichen zu können, ist in der Regel unrealistisch, man könnte im Normalfall höchstens damit rechnen ein Interlanguage Stadium zu erreichen, das mehr oder weniger weit vom Niveau eines Muttersprachlers entfernt ist.<sup>100</sup>

Ausgehend dieser Tatsache sehen Baldegger, Müller und Schneider als wichtigstes Kriterium, daß überhaupt eine Kommunikation zustandekommt, also daß die Botschaft des Sprechers verstanden wird. Dabei betonen sie, daß die völlige Korrektheit für ein Gelingen der Kommunikation nicht als Voraussetzung gelten kann und zur Verständigung auch Versprecher, Konstruktionsabbüchle, Neuansätze, Nachträge, kurze einfache Sätze gehören und die Kommunikation zwischen Muttersprachlern und Fremdsprachigen auch dann gelingt, wenn der Fremde mit Akzent spricht, Grammatikfehler macht oder unerwartete Ausdrücke verwendet. Doch sind sie sich auch ferner dabei bewußt, daß das Gelingen einer Kommunikation nicht ausreicht, um den

<sup>99</sup> Markus BALDEGGER - Martin MÜLLER - Günther SCHNEIDER, *Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache*. (Berlin/München: Langenscheidt Verlag, 1993), S.26.

<sup>100</sup> Vgl. dazu: Theo HERRMANN - Joachim GRABOWSKI, *Sprechen; Psychologie der Sprachproduktion*. (Heidelberg/Berlin/Oxford: Spektrum Verlag, 1994), S. 435-439.

Fertigkeitsgrad zu bestimmen. So nennen sie als zusätzliches Kriterium, daß der Lernende sich ohne weitere Schwierigkeiten verständlich machen sollte, so daß die Kommunikation ohne sprachliche Mißverständnisse ablaufen kann und somit der Gesprächspartner nicht ständig gezwungen ist, zurückzufragen oder geduldig bzw. ungeduldig auf den Abschluß einer Äußerung zu warten.<sup>101</sup>

Wie auch von den Aussagen zu verstehen ist, sollte das vorrangige Lernziel daher das flüssige, verständliche Sprechen beeinhalteln. Das grammatisch richtige Sprechen dagegen sollte zwar angestrebt aber dem obersten Lernziel untergeordnet werden.

Auf der anderen Seite kommen laut Strauss bei einer Lernzielbeschreibung für die Sprechfertigkeit besonders drei Kriterien eine große Rolle zu. Nämlich der Sprachebene, wie z.B. die gesprochene Standardsprache, die er erlernen soll; der Kommunikationssituation, die er aktiv bewältigen soll und der Niveaustufe, auf der er sich äußern können soll. Daher schlägt er folgende Lernzielrahmendefinition 'Sprechfertigkeit' für das Ende einer fremdsprachlichen Schul- bzw. Hochschulausbildung vor:

-Fähigkeit, in der gesprochenen Standardsprache die innerhalb des Kommunikationsrahmens relevanten Sprechsituationen aktiv auf einem Niveau bewältigen zu können, daß die Sprechabsichten in wirksamer Weise versprachlicht werden. Das setzt neben den klassischen phonetisch-morphosyntaktischen Fertigkeiten die Beherrschung von Kommunikationsstrategien wie z.B. der Sprechstrategien zum Einsatz registerspezifischen Materials voraus. (Sprachebene)

-Fähigkeit zur groben Rekonstruktion der Lernwegorganisation sowie zur Begründung der Lernstoffauswahl. (Kommunikationssituation)

-Fähigkeit zur Selbstbestimmung und zur sozialen Integration mit dem Ziel, den Lerner in die Gesellschaft einzuüben und ihn gleichzeitig gegen sie zu immunisieren. (Niveaustufe)<sup>102</sup>

Aus der angeführten Lernzielbestimmung wäre schließlich anzunehmen, daß sowohl die sprachliche Kompetenz als auch die Sprachlernfähigkeit des Lerners und seine soziale Kompetenz in den Vordergrund rückt und bei einer Lernzielformulierung beachtet werden sollte.

<sup>101</sup> Mehr dazu: BALGEGGER u.a., S.27.

<sup>102</sup> STRAUSS, S. 61.



## 4.2. Dialogisches vs. Monologisches Sprechen

Sowohl in der Lebenspraxis als auch im Fremdsprachenunterricht können mündliche Kommunikationsereignisse in bestimmten Erscheinungsformen des Sprechens verlaufen, nämlich in Form eines Dialogs oder eines Monologs. Daher halten wir es für nötig, daß beide zunächst aufgrund ihrer Wesensmerkmale und Funktionen eingehender beschrieben werden, um schließlich ihre verschiedenen Produktionsbedingungen und Funktionen für den Fremdsprachenunterricht bereitzustellen, so daß man sich schließlich bei der Übungsgestaltung an diese orientieren kann.

### 4.2.1. Funktionen des Dialogischen und Monologischen Sprechens

Laut Desselmann und Hellmich läßt sich die Funktion beider Arten mit Hilfe ihres Hauptunterscheidungsmerkmals erklären, nämlich der Alternation<sup>103</sup> in der Rede. Das bedeutet, daß Sprechen mit Rollenwechsel zwischen Sprecher und Hörer (dialogisches Sprechen) in Kommunikationssituationen, wie Telefongespräch, Interview, Versammlung usw. auftritt, die sich unter dem Sammelbegriff Gespräch oder Konversation zusammenfassen lassen. Demgegenüber kommt das Sprechen ohne Rollenwechsel (monologisches Sprechen, Rede) in längeren zusammenhängenden Ausführungen vor, die ein Sprecher in einer inhaltlich geordneten Abfolge zu einem Thema präsentiert; wie z.B. in Form eines Vortrags, einer Rede, eines Referats oder eines Diskussionsbeitrags.<sup>104</sup>

In diesem Zusammenhang könnte man sagen, daß den unterschiedlichen Strukturen und Funktionen, durch die ein bestimmtes Kommunikationsereignis gekennzeichnet ist -also ob es sich nun um einen Dialog oder Monolog handelt- eine wesentliche Bedeutung zukommt, insbesondere für den Sprecher. Denn er muß die Bedingungen, unter denen er eben kommuniziert, berücksichtigen und dementsprechende sprachliche Redemittel

<sup>103</sup> Das Wort 'Alternation' bzw. 'Alternanz' bedeutet in diesem Sinne die Abwechslung oder Veränderung des Partnerbezuges bzw. der Rollenwechsel. Siehe dazu: Mackensen von HOLLANDER, *Universal Wörter & Fremdwörterbuch*. (Hamburg: XENOS Verlagsgesellschaft 1983), S. 1198.

<sup>104</sup> Mehr dazu: DESSELMANN-HELLMICH, S. 219.

bereitstellen und diese schließlich anwenden können, wenn er mit seinen Äußerungen etwas erreichen möchte.

Demnach werden mit Hilfe der verschiedenen Arten des dialogischen Sprechens bzw. der Gesprächsarten die unterschiedlichsten Aufgaben erfüllt. Das Sprechen dient z.B. der Planung und Durchführung einer gemeinsamen praktischen Aufgabe, dem kooperativen Erkenntnisgewinn, dem Informations- und Meinungsaustausch, der sozialen Kontaktpflege, der Auslösung bestimmten Verhaltens. In diesem Sinne werden kommunikative Absichten sowohl zur Eigeninformation als auch zur Information anderer verwirklicht. Das würde dann heißen, daß der Sprecher entweder beabsichtigt, bestimmte Informationen vom Partner zu erhalten -wie Frage; Bitte um Aufklärung- und die beim Partner ausgelöste Reaktion führt dann dementsprechend zur Fortsetzung des Gesprächs oder er bezweckt schon vornherein eine Stellungnahme des Hörers, indem der sich ablehnend, zustimmend, vermutend, zweifelnd usw. äußert. Ausgehend dieser Tatsache sieht Desselmann es als wesentliche Voraussetzung, daß der fremdsprachige Lerner mit Übungen, in denen besonders performative sprachliche Mittel zum Ausdruck verschiedener kommunikativer Absichten im Mittelpunkt stehen, konfrontiert wird, um auf beide Gesprächsarten in der fremden Sprache vorbereitet zu sein.<sup>105</sup>

Auf der anderen Seite wäre zu beachten, daß mit Hilfe der Repräsentationsformen des monologischen Sprechens insbesondere zusammenhängende Informationen an einen Hörerkreis weitergegeben werden. Aber auch eingesetzt werden, um einen Partner emotional anzusprechen und bei ihm zu bestimmten Verhalten zu führen oder zu veranlassen. So dient es einerseits zur Fremdinformation und andererseits zur Auslösung außersprachlicher Tätigkeiten. In diesem Sinne spricht Heyd<sup>106</sup> von zwei Grundtypen der Rede, dem Informierenden und dem Überzeugenden. Sie ordnet dabei sachliches Berichten, emotionelles Schildern, sachliches Beschreiben und emotionelles Erzählen in die erste Gruppe zu; Erörtern dagegen gehört in die zweite Gruppe. Im Weiteren geht sie davon aus, daß alle Arten der Rede im Unterricht einzeln durchgeführt werden sollen, um

<sup>105</sup> Vgl.: Günther DESSELMANN, "Zur Entwicklung der dialogischen Sprachausübung", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer**. Berlin: Langenscheidt Verlag, 1971/ H1, S. 175-176.

<sup>106</sup> Vgl.: Gertraude HEYD, **Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)**. (Tübingen: Narr Verlag, 1997), S. 171.



den Lerner ihre Bedingungen klarzumachen und ihn für die praktische Anwendung zu befähigen.

Da nun im Fremdsprachenunterricht sowohl die selbständige inhaltliche als auch die sprachliche Gestaltung der Äußerungen von großer Relevanz ist, sollte man vorerst bei der Entwicklung des Sprechens unterscheiden, ob die Weitergabe (oder Wiedergabe) vorher erfaßter Texte oder eine eigene inhaltliche und sprachliche Gestaltung der Äußerungen beabsichtigt wird. Vom didaktisch-methodischen Gesichtspunkt sind aus diesem Grund beide Formen des Sprechens, also sowohl das reproduktive als auch das produktive entsprechend zu beachten. Denn beide Arten stellen aufgrund ihrer Spezifik unterschiedliche Anforderungen an den Sprecher und bringen daher auch unterschiedliche Schwierigkeiten für den Fremdsprachenlernenden mit sich<sup>107</sup>, der wohlmöglich das fremdsprachige Sprechen anstrebt, um durch seine mündlichen Äußerungen mit einem oder mehreren Gesprächspartnern Kontakt aufzunehmen oder aufrechtzuerhalten, eine gemeinsame Tätigkeit zu steuern, eine sprachliche Reaktion hervorzurufen usw. Anders gesagt, will er einfach mal seine Gefühle in der fremden Sprache ausdrücken oder bei anderen bestimmte Gefühle auslösen, er will Informationen weitergeben oder welche erhalten. Doch um diese Absichten bzw. variierenden Funktionen des Sprechens erfüllen zu können, die durch bestimmte Kommunikationsverfahren und Äußerungsformen realisiert werden, muß er über ein bestimmtes Wissen verfügen, mit dessen Hilfe er auch entweder einen Dialog oder einen Monolog in der fremden Sprache bewältigen kann.

#### **4.2.2. Wesensmerkmale des Dialogischen und Monologischen Sprechens**

Es sollte zunächst betont werden, daß der didaktisch-methodische Prozeß zur Entwicklung des Sprechens nach dialogischem und monologischem Sprechen gegliedert werden kann<sup>108</sup>. Und gerade daher halten wir es für sinnvoll, beide Pole aufgrund ihrer Wesensmerkmale überblicklich darzustellen.

<sup>107</sup> Mehr dazu: DESSELMANN-HELLMICH, S. 220-221.

<sup>108</sup> Mehr dazu: Ina SCHREITER, "Sprechen", in Gert HENRICI-Claudia RIEMER, *Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen* - Bd. 1. (Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1996), S.60-63.



In diesem Sinne wollen wir nun auf die Darstellung von Heyd aufmerksam machen, die beide Arten aufgrund ihrer Wesensmerkmale in sechs Punkten zusammengefaßt hat:

- Unmittelbare Partnerpräsenz, am ausgeprägtesten beim dialogischen Sprechen. Als Folge davon wird die sprachliche Tätigkeit durch außer- und parasprachliche Faktoren entlastet.
- Beim dialogischen Sprechen wechseln die Rollen ständig, der Sprecher wird zum Hörer und umgekehrt. Dadurch verbinden sich Sprechen und Hören zu einer Einheit. Beim Monolog dagegen behält der Sprecher über längere Strecken seine Funktion bei.
- Da beim dialogischen Sprechen die eigene Replik...eine angemessene Reaktion auf die vorangegangene Äußerung in der spezifischen Gesprächssituation erhalten muß, muß der Gesprächspartner die Replik des anderen hören, verstehen und gleichzeitig seine Antwort/Reaktion mental vorbereiten, er muß sprechdenken, was hohe Aufmerksamkeit verlangt und eine vorherige Vorbereitung unmöglich macht...Die monologische Rede dagegen kann gedanklich und sprachlich vorbereitet werden; dadurch ist sie in der Gedankenführung einheitlicher, zusammenhängender und folgerichtiger.
- Das dialogische Gespräch, besonders das Unterhaltungsgespräch, wechselt oft und sprunghaft den Gesprächsgegenstand; bei der monologischen Rede dagegen wird der gewählte Gegenstand in der Regel weiterverfolgt...
- Auch Sprechtempo, Stimmlage (verschiedene Sprecher) wechseln beim dialogischen Gespräch häufig, was besondere Anforderungen an das Hörverstehen stellt. Beim Monolog wechselt das Sprechtempo viel weniger häufig.
- Ein besonderes Merkmal des dialogischen Gesprächs ist der Einsatz der verschiedensten Intonationsmodelle. Die Intonation ist ein wichtiger Informationsträger im Dialog.<sup>109</sup>

So läßt sich mit Hilfe der Ausführung feststellen, daß zwischen dialogischem und monologischem Sprechen eine Reihe von Unterschieden bestehen, die für den Lerner den Bedarf unterschiedlicher Fähigkeiten voraussetzen. Denn schließlich muß er beide Formen des Sprechens beherrschen, um einerseits seine Gedanken so zu formulieren, daß er die von ihm erwartete oder beabsichtigte Partnerwirkung erreicht und um andererseits seine gelernten sprachlichen Mittel frei, situationsgemäß und funktionsgerecht verwenden zu können. In diesem Zusammenhang möchten wir darauf hinweisen, daß unser Bestreben zumal darin liegt, beide Arten des Sprechens zu berücksichtigen, jedoch schwerwiegend die Entwicklung des freien Sprechens betont werden soll. Da aber im Grunde genommen die freie sprachliche Produktion -sogar in der Muttersprache- eine sehr komplexe Tätigkeit ist und auch in der Fremdsprache diese Komplexität bewahrt, möchten wir uns zunächst mit dem Wie einer sprachlichen Äußerung beschäftigen, um schließlich aus dieser Fragestellung effektive Schlüsse für den Fremdsprachenunterricht herauszuleiten.

<sup>109</sup> HEYD, *Aufbauwissen...*, S. 150-151.



### 4.2.3. Wie entsteht eine sprachliche Äußerung ?

Um die Frage nach dem Wie einer sprachlichen Äußerung beantworten zu können, möchten wir uns im Folgenden auf das von dem sowjetischen Psycholinguisten Leont'ev erarbeiteten Generierungsmodell anschließen. Denn wir glauben, daß es zur Prozeßgestaltung für die Entwicklung der Sprechfertigkeit eine wesentliche Ausgangsbasis darstellt, wonach sich auch die Übungen bzw. die Übungsvielfalt richten könnte.

Für Leont'ev ist die Sprache ein integrativer Bestandteil menschlicher Tätigkeit. In diesem Sinne zeichnet sich die sprachliche Tätigkeit, wie alle menschlichen Tätigkeiten durch Strukturhaftigkeit und Zielgerichtetheit aus und hat dementsprechend drei Seiten: sie beginnt mit einem Motiv und einem Plan und endet mit dem Ergebnis, nämlich dem Textprodukt. Doch dazwischen liegt ein kompliziertes System konkreter Handlungen und Operationen zur Erlangung des Ziels.<sup>110</sup>

Da nun auch im Fremdsprachenunterricht die Erreichung eines sprachlichen Könnens angestrebt wird und die Analyse geistig-sprachlicher Prozesse, die bei der Planung und Durchführung sprachlicher Äußerungen auftreten, es möglich machen, die Ausbildung des Sprechens zu optimieren, soll das Generierungsmodell kürzlich dargestellt werden. Demnach umfaßt es folgende Etappen:

1. Herausbildung der Sprechintention (das Motiv, aus dem heraus der Sprecher etwas sagen will)
2. der Aufbau eines inneren Programms (allgemeinen Inhalts); (der Sprecher macht sich einen groben Inhaltsplan der Äußerung, der die Voraussetzung dafür ist, daß die Äußerung dann relativ flüssig wird.)
3. innersprachige semantisch-grammatische Realisierung der Äußerung (der Sprecher wählt die sprachlichen Mittel aus, mit denen er seine Gedanken ausdrücken will)
4. sprechmotorische Umsetzung; (es erfolgt die syntaktisch-morphologisch ausgestaltete phonetisch-intonatorische Realisierung der Äußerung.)
5. Kontrollhandlung (Der Sprecher kontrolliert -anhand der Reaktion des Gesprächspartners-, ob er seine kommunikative Absicht bei diesem erreicht hat und und ob er seine sprachliche Äußerung evtl. ergänzen oder korrigieren muß.)<sup>111</sup>

<sup>110</sup> Mehr dazu: Aleksej A., LEONT'EV, "Einige psycholinguistische Aspekte der Anfangsetappe bei der Spracherlernung", in **Deutsch als Fremdsprache 1**. (Leipzig: Langenscheidt Verlag, 1971), S. 151.

<sup>111</sup> LEONT'EV, S. 152 oder auch mit Begriffen der Kognitionspsychologie in John ANDERSON, **Kognitive Psychologie** (Heidelberg: Spektrum Verlag, 1989), S. 14-18.

Aus dem vorangehenden Modell wird ersichtlich, daß es sich bei einer sprachlichen Handlung um eine innere, vorbereitende und äußere Etappe handelt. Abgesehen davon könnte man auch - so Desselmann und Hellmich- von drei Phasen sprechen, die sich während der mündlichen Äußerung herausgliedern lassen. Es wären die Phasen der Orientierung und Planung, der Realisierung des Sprechaktes und des Vergleichs oder der Kontrolle, die auch im Modell herangezogen werden. Doch dabei sollte noch betont werden, daß im Fremdsprachenunterricht vielfach noch zu sehr die äußere Etappe (die sprachliche Realisierung) beachtet wird, während die vorbereitenden Phasen unterschätzt werden und dies sich als wesentliche Konsequenz für die Entwicklung des Sprechens feststellen läßt.<sup>112</sup>

#### **4.2.3.1. Herausbildung der Sprechintention im Fremdsprachenunterricht**

Es ist nicht zu bezweifeln, daß auch im Fremdsprachenunterricht ein auslösendes Motiv bzw. ein Grund für ein sprachliches Handeln erforderlich ist, denn auch außerhalb des Unterrichts spricht man aufgrund eines bestimmten Zieles oder Zweckes, das wesentliche Impulse mit sich bringt oder weitere veranlaßt.

Da aber im Unterricht Sprechintentionen oft nicht vorhanden sind, sollten Motive und kommunikative Ziele vom Lehrer vorgegeben werden. Dieser muß jedoch darauf achten, daß sie sich auf die Interessen der Lerner beziehen, wenn er sie motivieren will. Und gerade eine große Portion Motivation braucht der Lerner, um überhaupt sprechen zu können, denn so wie man es aus eigener Erfahrung weiß, kann man niemanden zum Sprechen zwingen; er muß schon Lust und Laune dafür haben. Um eben diese Lust zu wecken, muß man motiviert für etwas sein und durch ein bestimmtes Motiv weitere Impulse kriegen.

Löschmann geht in dieser Hinsicht davon aus, daß schriftlich fixierte Texte wesentliche Impulse für das Sprechen geben können. Sie betont dabei, daß sowohl der Inhalt als auch ihre sprachliche Gestaltung Sprechanlässe begünstigen und die sprachlichen Mittel, die ein Text darbietet, für den Sprecher Redemittel bereitstellen, durch die er dann je nach

<sup>112</sup> Siehe dazu: DESSELMANN-HELLMICH, S. 224-225.



Bedarf auswählen kann. Doch abgesehen davon würden sich auch in dieser Phase verbale Impulse des Lehrers oder außersprachliche Mittel wie Bilder oder Dias, im Weiteren sogar Filme als empfehlenswert erweisen.<sup>113</sup>

#### 4.2.3.2. Gedankliche Konzipierung der Äußerung

Nachdem sich ein sprachlicher Impuls oder ein auslösendes Motiv für den Lerner gebildet hat, erfolgt die nächste Phase, die sich gedankliche Konzipierung der Äußerung nennt oder als Aufbau eines inneren Programms gesehen werden kann. So betont Heyd,<sup>114</sup> daß zum Aufbau eines inneren Inhaltsplans der Äußerung für den Fremdsprachenlerner die Möglichkeit bereitgestellt werden soll, in einer stillen Phase die gestellten Kommunikationsaufgaben zu durchdenken und diese inhaltlich und sprachlich vorzubereiten.

Er soll auf diese Weise die Zeit dafür nutzen, seine Gedanken in eine Reihenfolge zu bringen, sie sozusagen zu ordnen, um die Faktoren der Kommunikationssituation geistig zu verarbeiten und die ihm individuell zur Verfügung stehenden fremdsprachigen Mittel mit seinen Gedanken in Übereinstimmung zu bringen. Dies kann je nach gestellter Aufgabe oder Übung; monologische Rede oder dialogisches Gespräch, vorbereitetes bzw. unvorbereitetes Sprechen- unterschiedlich lange Zeit in Anspruch nehmen. Weil auf dieser Vorbereitungsstufe der Prozeß eine lange Zeit entweder muttersprachig oder gemischtsprachig verläuft, weisen Desselmann und Hellmich darauf hin, daß der anzustrebende synchrone Ablauf von Inhaltsplan und sprachlicher Umsetzung im Fremdsprachenunterricht nur durch systematische Übungen in vielen analogen Kommunikationssituationen zu erreichen ist.<sup>115</sup>

#### 4.2.3.3. Innersprachige semantisch-grammatische Realisierung der Äußerung

Die Phase des Aufbaus eines inneren Programms ist eng mit dessen Umsetzung durch die innersprachige semantisch-grammatische Realisierung der Äußerung verknüpft. Denn

<sup>113</sup> Mehr dazu: LÖSCHMANN, S.14-18.

<sup>114</sup> Vgl. dazu: HEYD, *Aufbauwissen...*, S. 153.

<sup>115</sup> Vgl. dazu: DESSELMANN- HELLMICH, S. 226.

beide bezeichnen sozusagen einen inneren Prozeß, der sich im Kopfe des Sprechers abspielt, wobei das innere Programm durch einen objektiven sprachlichen Kode vermittelt wird. Dabei bildet die wesentliche Basis für die innere sprachliche Gestaltung die semantische Generierung, die in Verbindung mit der syntaktischen erfolgt. In diesem Zusammenhang wählt der Sprecher die sprachlichen Mittel aus, die zur Realisierung der entsprechenden kommunikativen Absicht erforderlich sind.<sup>116</sup>

Doch sollte in dieser Hinsicht beachtet werden, daß die Wahl der sprachlichen Mittel in der fremden Sprache im Gegensatz zur Muttersprache relativ begrenzt sind und daher man auch in dieser Phase kein flüssiges und korrektes Sprechen bearbeiten kann. So die Aussage Heyd's, die darauf hinweist, daß das Sprechdenken erst noch entwickelt werden sollte und dementsprechend noch Zeit braucht. Denn ferner ist das innere Sprechen in der Fremdsprache noch nicht als fremdsprachiges inneres Sprechen vorhanden und muß erst beim Lerner ausgelöst werden. Sie betont im Weiteren, daß der fremdsprachige Lerner hier eine zusätzliche Phase durchläuft, in der er das in der Muttersprache vorgedachte Konzept mit seinen sprachlichen Möglichkeiten vergleicht und einen Umkodierungsprozeß vollzieht. Dabei betrachtet sie diesen Vorgang als besonders schwierig bei komplizierten Gedankengängen und sieht die Lösung in vielen Übungen im Paraphrasieren, also Umschreiben, aber auch im Übersetzen und Übertragen von Äußerungen aus der Muttersprache oder im fremdsprachigen Reagieren auf Äußerungen in der Muttersprache.<sup>117</sup>

Auf der anderen Seite könnte man aber auch davon ausgehen, daß der fremdsprachige Lerner seinen innersprachigen Prozeß eher fremdsprachig verlaufen lassen sollte, damit er schließlich zu einem automatisierten Denken in der fremden Sprache befähigt wird und sich allmählich von Übersetzungs- und Übertragungsprozessen aus der Muttersprache befreit.

Desselmann und Hellmich plädieren in diesem Zusammenhang für Übungen, die es dem Lerner ermöglichen, lexikalische und grammatische Mittel in gleichen Situationen zu

<sup>116</sup> Siehe dazu: LEONT'EV, S. 152.

<sup>117</sup> Mehr dazu: HEYD, *Aufbauwissen...*, S. 153-154.



sprachliche Umsetzung eher verzögern.<sup>120</sup>

So würde daraus resultieren, daß der fremdsprachige Lerner durch Steuerungen des Lehrers nur aufgehalten und abgelenkt von seinen eigentlichen Äußerungen dastehen wird. Es ist auch ersichtlich, daß er in diesem Falle erneut Zeit brauchen würde, um seine neue Äußerung zu durchdenken und neu zu formulieren. Denn seine beabsichtigte Formulierung wird unterbrochen, was den Lerner auch zum Zweifeln führen könnte; er müßte sich nämlich so schnell wie möglich der vom Lehrer gesteuerten Äußerung anschließen und wieder von vorne anfangen diese überhaupt zu erschließen.

Da Bilder bzw. nichtsprachliche Mittel visuell wahrnehmbar sind und dynamische Erscheinungen, Veränderungen, Vorgänge, Handlungen vom Betrachter selbst konstruiert werden müssen, indem er sich aus dem dargestellten entscheidenden Augenblick eines Ereignisses Ablauf, Ursachen oder Folgen selbst erschließt, sieht auch Ulrich als wesentliche Steuerungshilfe visuelle Materialien, wie Bilder an. Er geht besonders davon aus, daß sprechende Bilder oder Ikone als Hilfe für sogenannte Sprechstörungen oder verzögerte Äußerungen brauchbar sind, die dem Lerner seine Eigeninitiative enthalten lassen und fremde Steuerungshilfen aussparen.<sup>121</sup>

#### 4.2.3.5. Kontrollhandlung

Nach Desselmann bezieht sich die Kontrollhandlung auf den Inhalts- und Ausdrucksplan der Äußerung. Das heißt, der Lerner kontrolliert und vergleicht in dieser letzten Phase, ob seine Äußerung die erwartete Partnerwirkung erreicht hat und ob seine Äußerung einer eventuellen Korrektur oder sprachlichen Ergänzung bedarf. Dies ist aber nur der Fall, wenn der jeweilige Sprecher überhaupt die Kenntnis dafür besitzt, selbständig zu kontrollieren oder zu korrigieren. Doch im Fremdsprachenunterricht funktioniert es aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht von vornherein mit der Eigenkontrolle.

<sup>120</sup> Vgl. Günther DESSELMANN, *Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer*. (Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1983), S. 23-25.

<sup>121</sup> Mehr dazu: Winfried ULRICH, *Das Bild als Sprech- und Schreibanlaß*. (Frankfurt am Main: Diesterweg Verlag, 1976), S. 13-20.

So betont Desselmann im Weiteren, daß es sich in den Sprechübungen sowohl um Eigen- als auch um Fremdkontrolle handelt, die beide in der Regel zusammenwirken sollten.<sup>122</sup>

In diesem Zusammenhang könnte man daraus entnehmen, daß die Fremdkontrolle meist durch den Lehrer erfolgen muß, weil er ja im Prinzip derjenige ist, der die fremde Sprache ausführlicher beherrscht als der Lernende. Jedoch sollte die Kontrolle und Korrektur maßvoll und vorsichtig eingesetzt werden, denn sie könnte den Lerner zum nochmaligen Äußern anregen oder ihn für immer hindern. Das soll aber nicht heißen, daß man als Lehrer gar nichts korrigieren soll oder bei Fehlern ein Auge zu drücken muß, um den Lerner nicht zu entmutigen. Denn ein Fremdsprachenunterricht, in dem die mündliche Kommunikation eine zentrale Stellung einnimmt, muß auch den beim Sprechen entstehenden und möglicherweise sogar die Verständigung behindernden Fehlern große Aufmerksamkeit schenken.

Auch Hohmann<sup>123</sup> weist auf die Relevanz der Fehlerkorrektur während des Sprechens bzw. einer sprachlichen Äußerung hin. Er betont dabei, daß das Leitziel der mündlichen Kommunikationsfähigkeit in Frage gestellt ist, wenn eventuelle Fehler, die grammatischer, lexikalischer, phonetischer oder intonatorischer Art sein können, ignoriert und vernachlässigt werden. Doch auch sieht er die Gefahr eines zu often Korrigierens für den Unterricht. Denn wenn bei jeder sprachlichen Unebenheit des Lernenden ununterbrochen eingegriffen wird, um diese zu ersetzen oder zu verbessern, wird nach Hohmann zugleich auch die Sprechbereitschaft reduziert oder gar zunichte gemacht. Und gerade darauf soll ja der Unterricht bestehen auf die aktive Sprechbereitschaft.

Im weiteren Sinne ergibt sich für Hohmann die Notwendigkeit einer flexiblen Handhabung der mündlichen Fehlerkorrektur. Er gibt dabei Orientierungshinweise, die wir in zwei Punkten wie folgt anführen:

<sup>122</sup> Mehr dazu: DESSELMANN, *Die Entwicklung...*, S. 27-28.

<sup>123</sup> Mehr dazu: Heinz - Otto HOHMANN, "Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht", in Udo O.H. JUNG (Hrsg.), *Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer-Bd.2.* (Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1992), S. 53. Vgl. HOHMANN, S. 54.



1. Lernpsychologischer Orientierungshinweis: Jeder Fehler beim Sprechen (...) muß vom Lernenden als natürliche Begleiterscheinung der Spracherlernung und jede Korrektur als Hilfestellung und integrierender Bestandteil des Unterrichts empfunden werden. Dieses für die psychische Lockerung des Spracherlerner innerhalb der Gruppe und für die darauf basierende Ausbildung des freien Sprechens unabdingbare Bewußtsein muß durch das Verhalten des Unterrichtenden (...) systematisch aufgebaut und erhalten werden.
2. Methodischer Orientierungshinweis: Je gebundener das Sprechen oder je kleiner die Sprechereinheit, desto konsequenter und intensiver im allgemeinen die mündliche Fehlerkorrektur. Je freier das Sprechen oder je größer die Sprechereinheit, desto behutsamer und zurückhaltender im allgemeinen die Fehlerkorrektur.<sup>124</sup>

So kann man durch den Ausführungen Hohmann's entnehmen, daß aus lernpsychologischer Sicht dem Lehrer eine bedeutende Rolle zukommt, denn er ist darauf angewiesen, dem Lerner beizubringen, daß Fehler immer auftreten und man eben durch sie etwas lernen kann, indem man darauf aufmerksam macht und sie langsam bzw. schrittweise zu verbessern versucht.

Aus methodischer Sicht würde dann folgen, daß der Schwerpunkt der mündlichen Fehlerkorrektur dort liegen sollte, wo es primär um die Aneignung und Festigung von neuem Sprachmaterial geht. Also gerade in der Phase der Sprachverarbeitung, in der es um mehr oder weniger gebundene Übungen geht, sollten häufiger Kontrollen und Korrekturen erfolgen, während sie in der Phase der Sprachanwendung, in der der Inhalt der Aussage bzw. das Gelingen der sprachlichen Kommunikation stärker im Vordergrund steht, zurücktreten und manchmal sogar hinterlassen werden sollten.<sup>125</sup>

So könnte der Lehrende während eines Unterrichtsgesprächs -je nach Intensität des Gesprächs- entweder auf einer unauffälligen Art und Weise die kommunikationsstörenden oder sprachlich gravierenden Äußerungen bzw. Fehler richtigstellen oder ganz und gar auf eine Kontrolle und Korrektur verzichten. Doch gehen wir in diesem Zusammenhang davon aus, daß während des Sprechprozesses fehlerhafte Äußerungen auf jeden Fall oder besser gesagt notwendigerweise durch Korrekturen und Hilfen vorgenommen werden sollten, um hin und wieder auftretenden Problemen sprachlicher Art vorzubeugen. Dabei möchten wir noch als wesentliche Voraussetzung darauf hinweisen, daß sowohl der Lehrer als auch der Lernende sich darüber einig sein sollten,

<sup>124</sup> HOHMANN, S. 54.

<sup>125</sup> Mehr dazu : HOHMANN, S.54-55.



daß Fehler ebenso selbstverständliche Bestandteile unterrichtlichen Geschehens sind wie die Reaktionen darauf. Es geht also darum, den Lernenden zu vermitteln, daß die Thematisierung einer sprachlichen Abweichung im Unterricht keine negative Markierung (schon gar nicht: einer Person) bedeutet, sondern als Lernhilfe für die gesamte Lernergruppe aufgefaßt werden kann.<sup>126</sup>

Abgesehen davon ist es auch fraglich, wer nun die Kontrolle übernimmt oder übernehmen sollte, um keine Hemmung oder Störung beim Lerner hervorzurufen. An dieser Stelle möchten wir uns an Knapp und Knapp-Potthoff 's<sup>127</sup> Meinungen anschließen und betonen, daß der Lehrer so weit wie möglich Selbstkorrekturen und Kontrollen durch Mitschüler fördern sollte, was schließlich zu einer Reduktion der Lehrerkorrekturen führen würde. In diesem Sinne sollten die Schüler auch bei freieren Phasen in der Klasse -wenn es auf Dialoge, Rollenspiele, Stellungnahmen oder kleine Vorträge ankommt- sogenannte Bewertungsaufgaben erhalten, indem einige auf den Inhalt oder die Ausführung achten, manche wichtige Fehler notieren, die dann im Anschluß besprochen werden. Auf jeden Fall sollten die Kontrollen den Lerner nicht hindern, sondern ermutigen und als Hilfestellung verstanden werden und gerade daher ist eine Klärung des Kontrollverhaltens in der Klasse sehr wichtig.

### 4.3. Didaktisch-methodische Stufen mündlicher Sprachbeherrschung

Da Übungen und Aufgaben zur Ausbildung des dialogischen und monologischen Sprechens den Lerner befähigen sollen, fremdsprachige Äußerungen zu verstehen sowie einem Partner die eigenen Redeabsichten verständlich zu machen und dazu die adäquaten fremdsprachigen Realisierungsmittel zu kennen und den Bedingungen der jeweiligen Kommunikationssituationen gemäß anzuwenden, müßte mit ihm geübt werden, wie er mit Mitteln der Fremdsprache einen Partner eventuell zu einer Auskunft oder Handlung veranlassen, einen Sprechpartner über bestimmte Sachverhalte informieren oder ihn über individuelle Meinungen und Haltungen zu Problemen in Kenntnis setzen könnte.<sup>128</sup>

<sup>126</sup> Karin KLEPPIN / Frank G. KÖNIG, *Der Korrektur auf der Spur*. (Bochum: Verlag, 1991), S.300.

<sup>127</sup> Siehe dazu: Annelie KNAPP- POTTHOFF/ Karlfried KNAPP, *Fremdsprachenlernen und -lehren*. (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1982), S. 196.

<sup>128</sup> Mehr dazu: Günther DESSELMANN, "Aufgabengeleitete Ausbildung des Sprechens", in Udo O.H. JUNG (Hrsg.), *Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer-Bd.2*. (Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1992), S. 259.



Im Weiteren würde das bedeuten, daß nur durch gezieltes Üben diese Fähigkeit erworben werden kann. Denn es ist nicht zu bestreiten, daß man ohne Bemühungen eben nicht gleich zum fremdsprachigen Sprechen kommen kann und erst gewisse Stadien durchläuft, die je nach Anstrengung des Lernalers variieren können. Das heißt, daß jeder Lerner von der Anfangsphase an Stufe für Stufe mit seinen fremdsprachigen Sprach- bzw. Sprechkenntnissen vorankommt und dementsprechende Übungsverfahren benötigt. Daher möchten wir die einzelnen Stufen, die die groben Fertigkeitsstufen der Schüler darstellen, zunächst näher behandeln. Dabei wollen wir uns an das von Desselmann und Hellmich festgestellte Stufenmodell anschließen, das sich bei der zielgerichteten Entwicklung des Sprechens herausbilden ließ. Demnach lassen sich folgende didaktisch-methodische Stufen unterscheiden:

- das variationslose Sprechen
- das gelenkt-variiierende Sprechen und
- das freie Sprechen<sup>129</sup>

Hauptkriterium für die Einteilung bildet dabei die Fragestellung, *ob und in welchem Maße die sprachliche Tätigkeit der Lernenden einer sprachlichen und/oder inhaltlichen Lenkung und Vorbereitung unterliegt und wie die Selbständigkeit in bezug auf Redekonzept und sprachliche Realisierung zunimmt.*<sup>130</sup> Das würde dann bedeuten, daß diese Stufung den reinen Sprachbesitz des Lernalers in Betracht zieht und den jeweiligen Ist-Stand signalisiert.

In diesem Zusammenhang geht Desselmann davon aus, daß man diese Stufung nicht ohne weiteres mit einer Schwierigkeitsstufung gleichsetzen sollte, denn in den verschiedenen Übungsformen zu den drei Stufen ergeben sich zahlreiche Varianten mit unterschiedlichen Schwierigkeitsgrad und zwar in Abhängigkeit davon, in welchem Maße neues Sprachmaterial vom Lernenden verwendet werden muß und welcher Art die zu benutzenden Sprachmittel sind. So betont er, daß für die Übungsgestaltung beachtet werden sollte, daß die Übergänge zwischen den Stufen fließend sind und entsprechende Übungen sowohl im Anfangsunterricht als auch in der Mittel- und Oberstufe durchgeführt werden bzw. durchgeführt werden müssen.<sup>131</sup>

<sup>129</sup> DESSELMANN-HELLMICH, S.228.

<sup>130</sup> DESSELMANN-HELLMICH, S.228.

<sup>131</sup> Vgl.: DESSELMANN, Die Entwicklung..., S.21.

Demnach stellt sich resultierend heraus, daß es keine Beschränkung auf bestimmte Klassenstufen geben darf, doch wohlmöglich mit fortschreitender Sprachbeherrschung sich die Proportionen zugunsten der Übungen im freien Sprechen verschieben sollten. Denn das Ziel der Übungen sollte es auf jedenfall sein, in jeder Stoffeinheit bzw. nach Möglichkeit sogar in jeder Unterrichtsstunde, in der Übungen oder Aufgaben zur Entwicklung des Sprechens im Vordergrund stehen, die eigentliche Zielstufe des freien Sprechens zu erreichen. Denn wir könnten annehmen, daß die Fähigkeit frei zu sprechen, dem Lerner die Möglichkeit geben wird, sowohl in monologischer Rede als auch in einem dialogischen Gespräch erfolgsversprechende Äußerungen abzugeben.

#### 4.3.1. Stufe des Variationslosen Sprechens

Die Stufe des variationslosen bzw. imitierenden Sprechens stellt die erste und sozusagen Anfangsphase eines Lerners dar, der es versucht, sich sprachlich in der fremden Sprache zu äußern. Es handelt sich -so Rampillon<sup>132</sup>- um die erste Reproduktion einer Äußerung, die durch Auswendiglernen oder Imitieren des Lerners entsteht. Das bedeutet, daß eine gelesene oder gehörte Information wörtlich wiedergegeben wird, und zwar mit identischer Formulierung, wie z.B. daß eine Antwort aus einem Text unverändert vom Schüler entnommen wird oder kurze Monolog- bzw. auch Dialogtexte gleichartig nachgeahmt werden.

Heyd betont in diesem Zusammenhang, daß das variationslose Sprechen im kommunikativen und kognitiven Unterricht schon längst an Bedeutung verloren hat und diese zuvor auch nie so recht hätte erhalten dürfen, denn die auswendig gelernten Äußerungen würden ihrer Meinung nach nichts bringen, wie es damals -bei der audiolingualen Methode- mit den sogenannten Patern Drills der Fall war. Ihre Einwände zu dieser Tatsache verdeutlicht sie mit folgender Äußerung: *"Ein Lerner, der auch in der Fremdsprache möglichst als er selbst agieren soll, soll nicht fremde Äußerungen auswendig lernen und reproduzieren, sondern sich möglichst früh an variierendes und freies Sprechen gewöhnen"*.<sup>133</sup>

<sup>132</sup> Mehr dazu: Ute RAMPILLON, *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. (München: Hueber Verlag, 1989), S. 89.

<sup>133</sup> HEYD, *Aufbauwissen...*, S. 178.



Demnach ist zu erschließen, daß Übungen in dieser Stufe den Lerner nicht ausreichend provozieren und aktiv beteiligen, in Zukunft frei zu sprechen, da es ja um die Wiedergabe von Sinnzusammenhängen geht. Doch wird dadurch nicht ersichtlich, ob sie wirklich überhaupt keine Funktion haben und warum sie dann eingesetzt wurden. Sind die sogenannten Reproduktionsübungen demnach außer acht zu lassen oder doch zu beachten?

Auf diese Fragestellung wäre eine angemessene Antwort erforderlich, die wir im Folgenden mit Desselmann und Hellmich's Aussagen auszugleichen versuchen:

Übungen im variationslosen Sprechen haben insofern eine Bedeutung, als beim Lernenden als Folge des reproduzierenden Sprechens bestimmte Erinnerungsspuren längere Zeit wirksam bleiben können. Ihr Vorhandensein in Gestalt von Wortverbindungen, Wendungen, Sätzen oder auch Textpassagen stellt ein Reservoir dar, auf das der Lernende zurückgreifen kann, wenn er eigene Gedanken beim Sprechen formuliert. Anzahl und Umfang dieser Übungen dürfen bestimmte Grenzen nicht überschreiten...<sup>134</sup>

Aus diesem vorausgehenden Zitat ist zu entnehmen, daß also doch nicht ganz auf diese Phase bzw. auf Übungen im variationslosen Sprechen verzichtet werden sollte. Denn sie bilden sozusagen einen Bestandteil der nächsten Phasen, die sich erst langsam aufbauen und entwickeln können. Andererseits sollte man sich aber nicht zu sehr mit solchen Übungen aufhalten lassen, um die erforderlichen Proportionen in Bezug auf die beiden anderen Stufen wahren zu können, die im wesentlichen entscheidender sind als die erste Stufe.

#### 4.3.2. Stufe des Gelenkt-variierenden Sprechens

Nachdem der fremdsprachige Lerner gelernt hat, die angestrebte Sprache überhaupt lautlich -auch wenn nur auf wiederholter Art und Weise- zu produzieren, erfolgt die zweite Phase, die sich gelenkt-variierendes Sprechen oder im Sinne von Rampillon<sup>135</sup> Rekonstruktion nennt. Demnach soll die Rekonstruktion dadurch realisiert werden, in dem der Inhalt eines Textes so weit wie möglich genau wiedergegeben wird, jedoch dabei der Schwerpunkt der Wiedergabe auf den wichtigsten Aussagen liegt. So kann sich

<sup>134</sup> DESSELMANN-HELLMICH, S. 229.

<sup>135</sup> Vgl. RAMPILLON, S. 98-99.

also die sprachliche Form der Wiedergabe als Vorlage entfernen und der Schüler freier bei seiner Wahl des Ausdrucks agieren.

Das Sprechen könnte in diesem Zusammenhang sprachlich und inhaltlich durch Stichworte, Gliederungen usw. unterstützt und erleichtert werden, denn der Lerner muß sozusagen zusammenfassen, erweitern, paraphrasieren oder die wichtigsten Textgehalte sprachlich hervorbringen können, wobei die sprachlichen Hilfen -je nachdem- ständig reduziert werden sollten, so daß nur noch Zeichnungen als Hilfe zur Verfügung stehen.

Desselmann und Hellmich's Aussagen bestätigen unsere Meinung:

Eine wichtige Lenkungshilfe bilden dabei verbale oder visuelle Vorlagen, an die die Sprachhandlungen der Lernenden gebunden sind oder an denen sie sich orientieren. Typisch für den Übungsprozeß ist weiter, daß die Aussagen der jeweiligen Textvorgabe, die inhaltlich und sprachlich vom Lehrer oder vom Lehrmaterial konzipiert vorliegen, durch bestimmte Aufgabenstellungen auch vom Lernenden variiert werden müssen. Solche Variierungen auf der Inhalts- und Ausdrucksebene äußern sich in der modifizierten Wiedergabe eines erarbeiteten Textmusters (z.B. Zusammenfassung, Erweiterung, Variierung eines Dialogmusters, eines Berichts, einer Beschreibung; Beantwortung von Fragen, die nicht unverändert aus einem Text möglich ist.<sup>136</sup>

Im weiteren Sinne wäre anzunehmen, daß in dieser Stufe auch Aufgaben und Übungen von großer Relevanz sind, die das Behalten der hauptsächlichsten Textaussagen ermöglichen und erleichtern. Denn es kommt nicht auf die korrekte sprachliche Äußerung an, sondern auf die inhaltlich gemeinte Formulierung.

Abschließend soll noch darauf hingewiesen werden, daß diese Stufe ein weiterer Schritt für die freie Sprachanwendung ist und der Schüler zahlreiche Sprechanlässe und Situationen braucht, die ihn zum Sprechen bringen und in denen er seine Sprechfertigkeit gezielt üben kann. So auch die Annahme Rampillon's<sup>137</sup>, die im Weiteren betont, daß hier Lerntechniken nicht weiter helfen, sondern eher die Unterstützung durch den Lehrer oder durch ein entsprechendes Arbeits- und Übungsbuch erforderlich ist, in dem vielfältige, kreative Aufgaben vorhanden sind.

<sup>136</sup> DESSELMANN- HELLMICH, S. 229.

<sup>137</sup> Mehr dazu: RAMPILLON, S. 98.



### 4.3.3. Stufe des Freien Sprechens

In dieser Stufe handelt es sich um den freien Sprachgebrauch, der sowohl vom Lerner als auch von den Arbeitsformen oder Übungen, die es begünstigen, erwartet wird. Das bedeutet, daß im wesentlichen jede Form des Sprechens gemeint wird, die als frei zu bezeichnen ist. Es könnten sozusagen Diskussionen, Gespräche, Vorträge, Argumente oder Reden sein, die im Unterricht ihren Platz finden. Denn auf dieser Stufe soll der Lerner seine eigenen Gedanken so weit wie möglich ohne inhaltliche oder sprachliche Hilfen ausdrücken. Dementsprechend muß er seinen Inhaltsplan selbständig aufstellen und die erforderlichen Ausdrucksmittel selbständig auswählen.<sup>138</sup>

Da die Äußerungen des Lerners sich nunmehr nicht auf einen im Unterricht erarbeiteten Mustertext beziehen und somit nicht inhaltlich vorgegeben werden, ist daraus zu schließen, daß sich die Anforderungen an die selbständige Planung des Redekonzepts auf Seiten des Lerners erhöhen. Denn die Regulierung des Sprechprozesses -so die Aussage Desselman und Hellmich's<sup>139</sup> - ist nicht mehr von der sogenannten äußeren Lenkung abhängig, sondern vielmehr von der eigenen inneren Lenkung des Lerners. Das bedeutet, daß der Lernende die entsprechende Situation im Hinblick auf die Aussageinhalte und Mittel selbst erfassen muß, sowie er die innersprachliche Ausformung der Aussagen auch selbst vornimmt. Demnach entscheidet auch er anstatt der Lehrer über den Inhalt der Äußerung und die Wahl und Verwendung der dazu erforderlichen Sprachmittel.

Im Weiteren möchten wir betonen, daß trotz allem die Entwicklung des freien Sprechens nur dann wesentlich unterstützt wird, wenn die sprachlichen Mittel ausreichend aktiviert worden sind. Vor allem meinen wir hier vorbereitende Übungen zur Lexik (Wortschatzarbeit), die eben automatisiertes Sprachmaterial zur Verfügung stellen und dem Lerner dadurch die Gelegenheit geben, sich sprachlich korrekt und flüssig auszudrücken. Auch sei noch darauf verwiesen, daß diese Phase sich auf einer eher fortgeschritteneren Sprachstufe realisieren läßt und im wesentlichen nach einem bestimmten Sprachbeherrschungsniveau von Bedeutung ist, denn die Lerner haben hier die Möglichkeit ihren ganzen Sprachbesitz -gemeint ist auch Grammatikwissen- zu

<sup>138</sup> Siehe dazu: DESSELMANN, *Die Entwicklung...*, S. 22-23.

<sup>139</sup> Vgl.: DESSELMANN-HELLMICH, S. 230-231.

präsentieren und auszuüben, was auch mit ihrem allgemein aktuellen Wissen in Verbindung steht.

Laut Heyd würden sich besonders in der Stufe der freien Sprachanwendung der Hinweis auf dialogtypische Wendungen als notwendig erweisen, denn der Lerner braucht -wenn nicht durch direkte Lenkung oder Anweisung- Redemittel, die für freies Sprechen in Frage kommen und dem Sprecher vieles erleichtern. Dabei werden für ein Gespräch Redensarten wie *"Ganz meiner Meinung. Da bin ich aber ganz anderer Ansicht. Was mir besonders auffällt..."*<sup>140</sup> usw. von ihr als sehr hilfreich anerkannt.

Auch Allhoff schließt sich einigermaßen der Empfehlung Heyd's -in Bezug auf eine Erleichterung- an, indem er für Gespräche, bei denen es um die Klärung von Sachfragen oder um das Erarbeiten von Lösungen bzw. um die Einigung auf gemeinsames Handeln geht, eine Strukturierungsphase vorsieht. So soll bevor die Sachdiskussion oder das Gespräch beginnt, eine Phase eingeschaltet werden, in der das Gespräch erst mal gründlich geplant wird und die zu besprechenden Punkte gesammelt und geordnet werden. Den Grund für eine solche Aufbauphase sieht er darin, daß man so im eigentlichen Gespräch Zeit spart, Umwege vermeidet und leichter zu akzeptablen Lösungen kommt, was für die freie Sprachanwendung von großer Bedeutung sein kann.<sup>141</sup>

Ob es sich nun um Dialoge, Sachgespräche, Berichte oder Vorträge handelt, der Lerner muß in dieser Phase aus seinen vorhandenen Kompetenzen schöpfen und auswählen, wobei eine neue Schwierigkeit für den Lerner nach Rampillon<sup>142</sup> darin besteht, eine Aussageintention selbständig zu strukturieren, insbesondere wenn diese lang ist. Das bedeutet, daß es für den Lerner anstrengend und schwierig sein könnte, seine Gedanken als verbalisiertes Konzept so darzustellen, daß es auch von einem Hörer richtig verstanden wird. Denn abgesehen von seinem sprachlichen Wissen, braucht der Lerner auch die Lust und Laune oder sozusagen auch den Mut zum Sprechen.

<sup>140</sup> HEYD, *Afbauwissen...*, S.159.

<sup>141</sup> Vgl.: Dieter W. ALLHOFF, "Rhetorik als Gesprächspädagogik", in *Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache* 18. (München: Iudicium Verlag, 1992), S. 313.

<sup>142</sup> Mehr dazu: RAMPILLON, S.89.



Zusammenfassend könnte man in diesem Sinne für eine Sprechbereitschaft plädieren, die die aktive Beteiligung erhöhen würde und so auch im Fremdsprachenunterricht durch geeignete Übungsformen begünstigt werden sollte.

Demnach stellt sich die Frage, wie man zu geeigneten Übungen kommen kann, die den Lerner in die Lage versetzen, sich auch in der fremden Sprache ohne weitere Probleme frei zu unterhalten. Laut Speight ist dies nur dann möglich, wenn die Übungen typische Elemente der gesprochenen Sprache enthalten, er meint dabei Kurzantworten, Füllwörter und Verstärkungspartikel. Auch wäre es nach ihm sinnvoll, ritualisierte Phasen von Konversation zu üben, wie z.B. Komplimente machen, sich bedanken, begrüßen, sich verabschieden usw.<sup>143</sup> Jedoch wäre es auch keine falsche Behauptung, wenn man davon ausgeht, daß eine von vornherein geplante Übungsgestaltung den Lerner manchmal überfordern oder sogar zur Langeweile führen würde. Man sollte daher immer wieder versuchen, sich an verschiedene, lustweckende, motivierende und vom Lerner gewollte Übungen zu orientieren, um das Lernen effektiver zu machen.

Unser Bestreben liegt aber in diesem Zusammenhang nicht darin, allgemeine Anforderungen an sogenannte Sprechübungen zu stellen -allein weil sie zu umfangreich sind, sondern eher eine von uns als wichtig anerkannte Übungsform bzw. Übungsart darzustellen und vorzuschlagen, von der wir glauben, daß sie sowohl das Sprechen als auch die Sprechbereitschaft fördern wird. Gemeint ist hier das 'Sprachlernspiel' oder anders gesagt spielerische Aktivitäten, die wir als weitere Möglichkeit für die Entwicklung des freien Sprechens im fünften Kapitel ausführlicher behandeln werden.

---

<sup>143</sup> Mehr dazu: Stephen SPEIGHT, "Konversationsübungen", in Karl - Richard BAUSCH et al. *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (Tübingen: Francke Verlag, 1991), S. 211.

## 5. Teil

### SPIELEINSÄTZE FÜR DIE ENTWICKLUNG DES FREIEN SPRECHENS

#### 5. Zum Begriff "Spiel"

Gewiß gibt es in Bezug auf die Lernformen, Vorgehensweisen, Arbeitsformen oder methodische Annahmen zahlreiche Möglichkeiten einen fremdsprachigen Deutschunterricht durchzuführen und effektiver zu gestalten. Wie z.B. die Annahme, daß Lerner etwas lernen, in dem sie schreiben, still oder laut lesen, zuhören, Antworten auf Fragen geben, miteinander sprechen, einen Film betrachten, Fehler verbessern, mit einem Programm arbeiten usw. In diesem Zusammenhang wollen wir jedoch auf eine Lernform aufmerksam machen, die nach Beisbart und Marenbach zum Teil ein Schattendasein führte, nicht immer ernst genommen wurde und in der Regel als Abwechslung oder als Erholung vom richtigen Lernen angesehen werden kann. Gemeint ist hier das Spiel oder das spielerische Hantieren<sup>144</sup>.

Nun stellt sich die Frage, was unter dem Begriff Spiel und Spielen zu verstehen ist. Doch ist es auch nicht leicht, aufgrund der Vielfalt der Spielformen eine allgemein gültige Definition aufzustellen. So betont Wittgenstein, daß es keinen gemeinsamen Nenner

<sup>144</sup> Vgl. dazu: Ortwin BEISBART-Dieter MARENBACH, *Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur*. (Donauwörth: Ludwig Auer Verlag, 1997), S. 229-230.



für alle Extensionen von Spiel geben kann. Es ergibt sich stattdessen bei der Betrachtung von Spielen *"ein kompliziertes Netz von Ähnlichkeiten, die einander übergreifen und kreuzen. Ähnlichkeiten im Großen und Kleinen"*<sup>145</sup>. So kann man dem Begriff "Spiel" keine übergreifende gemeinsame Definition zuordnen, vielmehr sollte man daher seinen spezifischen Gegenstandsbereich aus der phänomenologischen Vielfalt ausgrenzen.

In diesem Sinne möchten wir mit Portele auf das wichtigste Kriterium von Spiel verweisen, daß es um eine Tätigkeit geht, *"die diejenigen, die an dieser Tätigkeit beteiligt sind als Tätige oder Beobachter oder Interaktionspartner als Spiel definieren und dies hat reale Konsequenzen"*<sup>146</sup>. So wird daraus ersichtlich, daß es nicht primär um das Phänomen Spiel selbst geht, sondern um die Auffassung der Handelnden, also der Spielenden selbst. Demnach muß der Beteiligte selbst die Tätigkeit als Spiel empfinden oder sich sozusagen auf diese Bezeichnung einigen können, damit dieses überhaupt als Spiel gelten kann.

Auf der anderen Seite würde das heißen, die Tätigkeit muß Spaß machen und nicht als mühselige Arbeit oder Drill empfunden werden und sie muß noch dazu für die Spielenden folgenlos sein, d.h. darf also im Fremdsprachenunterricht auch keine strenge Benotung oder Bewertung irgendwelcher Art mit sich bringen.

### **5.1. Begründung für den Einsatz von Spielen im Fremdsprachenunterricht**

Es ist nicht zu bezweifeln, daß Spiele und Spielesammlungen besonders als Bestandteil kommunikativer und alternativer Methoden einen Boom erlebten, das aber nicht heißen sollte, daß man sie nicht in jeder Art von Unterricht einsetzen könnte. Eher könnte man diese plötzliche Zuwendung an spielerische Aktivitäten damit in Verbindung setzen, daß sich zu dieser Zeit eine größere Lernerorientierung und dementsprechende Neigung zu kreativen, aktivierenden und vielfältigen Übungsformen nachweisen läßt. Doch

<sup>145</sup> Ludwig WITTGENSTEIN, *Philosophische Untersuchungen*. (Frankfurt/M., 1971), S.48. Zit. bei Johannes WAGNER, *Kommunikation und Spracherwerb im Fremdsprachenunterricht*; (Tübingen: Narr Verlag, 1983), S. 72.

<sup>146</sup> G. PORTELE, "Arbeit, Spiel, Wettbewerb". Lehmann, J.-Portele, G.(eds.): *Simulationsspiele in der Erziehung*. Weinheim 1976: 115-133. Zit. bei: WAGNER, S.72.

trotzdem bestehen bei vielen Lehrern Zweifel darüber, ob während der zeitaufwendigen Spiele wirklich Sprache gelernt, erprobt und aktiviert wird, oder ob man mit Spielereien und spielerischen Aktivitäten nur kostbare Unterrichtszeit vergoldet<sup>147</sup>.

Und gerade diesen Zweifeln wollen wir begegnen und ein Ende schaffen, indem wir versuchen, das Spiel linguistisch und sprachdidaktisch zu begründen.

### 5.1.1. Linguistische Begründung

Da es die grundlegende Aufgabe des Fremdsprachenunterrichts ist, die Fremdsprachenlerner zur Kommunikation in der Fremdsprache zu befähigen, genügt es nicht grammatisch korrekte Sätze einzuschleifen. Eher sollte der Gebrauch der Sprache und somit die Sprechfertigkeit im Vordergrund stehen.

In diesem Zusammenhang betrachten Psycholinguisten das Sprechen als ein Teil menschlichen Handelns, das nur durch Handeln erworben werden kann. Genauso leitet Leont'ev aus seiner Theorie der Sprechfähigkeit Konsequenzen für den Sprachunterricht ab, indem er betont, daß alles Gesagte aus einem Motiv und einem Ziel, also einem Warum und Wozu gesagt wird und geht weiterhin davon aus, daß es jemandem unmöglich sein wird, bei vorgegebenem Motiv, Ziel und Umständen der Tätigkeit das zu sagende nicht zu sagen. Aus dieser Tatsache fordert er wiederum für den Sprachunterricht und den Lerner fiktive Umstände, in die der Lerner sich dann hineinversetzen und handeln kann.<sup>148</sup> So soll der fremdsprachliche Deutschunterricht in Erscheinung treten als *"Gesamtheit von -sprachlichen und nichtsprachlichen-Bedingungen, die notwendig und hinreichend dafür sind, die Sprechhandlung...zu realisieren"*<sup>149</sup>.

<sup>147</sup> Mehr dazu: Karin KLEPPIN, "Sprachlernspiele", in Karl-Richard BAUSCH et al. (Hrsg.) *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. (Tübingen: Francke Verlag, 1991), S. 187.

<sup>148</sup> Mehr dazu: Aleksej A. LEONT'EV, *Psycholinguistik und Sprachunterricht*. (Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1974), S. 50-51

<sup>149</sup> LEONT'EV, *Psycholinguistik*...S. 51.



Ausgehend von Leont'ev's Ausführung läßt sich sagen, daß der Fremdsprachenunterricht geradezu angewiesen ist, dem Lerner sogenannte fiktive Umstände zu schaffen, um seine Sprechbereitschaft und Sprechfertigkeit angemessen ausbilden und üben zu können. Doch wie können diese Forderungen besser erfüllt werden als durch Spiele oder spielerische Aktivitäten? Denn gerade in Spielen wäre allein wegen der Haltung der Lerner oder deren Auffassung eine fiktive Situation geschaffen, wo so weit wie möglich frei gesprochen und gehandelt wird.

Laut Heyd kommt es im Spiel darauf an, eine Sprechhandlung auszuführen, die in der entsprechenden Situation wahrscheinlich oder möglich wäre. Es wäre also von einer fiktiven Situation zu sprechen, die Motiv, Ziel, und Angaben zur sozialen Rolle der Kommunikationspartner beinhaltet. Da sich Faktoren wie Situation und soziale Rolle im Spiel spiegeln lassen, spricht sie von einem gesellschaftlichen Bezug, welches das Spiel erreichen kann. Im Weiteren betont sie, daß der Lehrer durch das Spielen der Lerner Informationen über die Interimsprache in Funktion gewinnen und über eventuelle kommunikationsbeeinträchtigende Fehler entsprechende Maßnahmen treffen kann<sup>150</sup>.

Auch wäre in Anschluß auf Heyd's Behauptung anzunehmen, daß die Sprache im Spiel als Kommunikationsmittel eingesetzt wird und dabei das fremdsprachige Sprechen geübt und frei vom Lernenden angewendet wird. Es handelt sich somit um die Teilnahme an Sprechaktivitäten, die auch Fehler enthalten können. Da ja auch in der muttersprachlichen Interaktion häufig sprachliche Fehler als normal empfunden werden, können die Fehler, die während des Spiels auftreten, erstmals ignoriert werden und erst nach weiteren Korrekturversuchen der Lerner -wenn immer noch keine Klarheit besteht- anschließend vom Lehrer durch mitspielen klargestellt werden. So läßt sich durch Spielen auch dem Korrekturproblem einigermaßen vorbeugen.

### **5.1.2. Sprachdidaktische Begründung**

Um sich letztendlich für das Spielen im Unterricht zu entscheiden, wäre eine linguistische Begründung nicht ausreichend, denn schließlich soll sie ja im Fremdsprachenunterricht

---

<sup>150</sup> Mehr dazu: HEYD, S.152.

eingesetzt werden; daher halten wir es für sinnvoll auch aus sprachdidaktischer Sicht die Begründung fortzuführen.

Es ist nicht zu bezweifeln, daß die Kommunikationsfähigkeit eines fremdsprachigen Lernalers sich auf die fremdsprachige Umgebung auswirkt, also ob letztendlich nun Erfolge oder Mißerfolge erzielt werden, hängt von seiner Vorbereitung ab. Wenn der Lerner sich nicht ausdrücken kann oder sich nicht wagt, zu sprechen, kann er sich nicht artikulieren bzw. verständlich machen und erst recht nicht, wenn er vor einem Publikum steht. Denn der Streß des fremdsprachigen Sprechens könnte ihn zum Scheitern führen, wenn er sich nicht von vornherein auf bevorstehende Sprechsituationen vorbereitet. Und gerade im Spiel könnten solche Situationen vorweggenommen werden, denn der Lerner übt sich *"in sprachliche und gesellschaftliche Verhaltenstrategien ein, bringt seine Erfahrungen ein, sammelt neue. Er probiert die Wirkungsweise seiner Kommunikationsfähigkeit aus, ohne Sanktionen befürchten zu müssen"*<sup>151</sup>.

Nach Baumgartner-Heppner können Spiele auch Interaktionen zwischen Beteiligten auslösen, so daß der Lernende grundlegende Interaktionserfahrungen sammeln könnte. Im weiteren Sinne betont er, daß das Spiel eine breite Palette von Möglichkeiten gibt, für das jeweilige Interaktionssystem und die jeweilige Situation notwendige Verhaltensweisen und Fähigkeiten zu erproben und zu befriedigen. Denn über das Spiel können nach ihm Erfahrungen und Fähigkeiten erworben werden, wie z.B. die Entwicklung der Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, der mimischen und sprachlichen Fähigkeit, Üben der Konzentrationsfähigkeit und Überwindung von Sprechängsten<sup>152</sup>.

So läßt sich aufgrund Baumgartner-Heppner's Ausführung feststellen, daß die erwähnten Fähigkeiten, die ein Spiel begünstigt, für das Sprechen notwendige Voraussetzungen bilden, denn gerade Mut, Konzentration oder Aufmerksamkeit, sowie auch sprachliche

<sup>151</sup> HEYD, S. 153.

<sup>152</sup> Siehe dazu: Martin BAUMGARTNER-HEPPNER, Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Projektes mit gewaltbereiten Jugendlichen zum Umgang mit Konflikten, Aggressionen und Gewalt. (14.02.1998). URL: [http://owe.fhoemden.de/Arbeiten/Diplomarbeiten/Jugendgewalt/Arbeit.html#\\_Toc38317659](http://owe.fhoemden.de/Arbeiten/Diplomarbeiten/Jugendgewalt/Arbeit.html#_Toc38317659)



bzw. außersprachliche Mittel braucht man für die Kommunikation, auf die es eben ein Spiel ankommen läßt.

Auf einer anderen Perspektive möchten wir noch die wesentliche Ursache für die günstige Auswirkung eines richtig eingesetzten Spiels aufmerksam machen, um dadurch klarzustellen, daß der Einsatz nicht ohne Grund empfohlen wird. Nämlich, daß Spiele oder spielerische Aktivitäten die Lernmotivation im allgemeinen und die aktuelle Motivation in besonderer Weise stärken können. Nach Bohn und Schreiter trägt dazu folgedes bei:

...die Tatsache, daß der Reiz des Neuen wirkt und dadurch die natürliche Wißbegierde ausgenutzt wird, daß die Neugier und die Lust zur Nachahmung angeregt werden...daß das bei Kindern und auch bei Erwachsenen vorhandene Spielbedürfnis befriedigt wird und daß die Ausführung oft Spaß macht." <sup>153</sup>

## 5.2. Didaktische Spiele

Da wir es beabsichtigen, mit Spielen den Gebrauch von Sprache zu üben bzw. die Sprache selbst zu gebrauchen, stehen im Zusammenhang dieser Arbeit didaktische Spiele im Mittelpunkt, denn die Spieler sollen im und durch das Spiel das Sprechen lernen oder ausüben. Gewiß wird auch in anderen Spielen etwas gelernt, zumindest die Spielregel. Doch soll darüber hinaus im didaktischen Spiel ein festgelegtes Lernziel erreicht werden -in unserem Falle die freie Sprachanwendung und Sprechbereitschaft.

In diesem Zusammenhang stellt sich die Frage, was überhaupt mit didaktischen Spielen gemeint wird. Mit didaktischem Spiel können -so Wagner- Tätigkeitsabläufe bezeichnet werden,

- wenn damit ausformulierte Lernziele verbunden sind;
- wenn sie folgenlos für die Realität sind,...
- wenn sie prinzipiell wiederholbar sind...
- wenn sie offen sind...
- wenn sie regelgesteuert sind, d.h. expliziten Regeln folgen, die von den Spielern verändert werden können;

<sup>153</sup> Rainer BOHN - Ina SCHREITER, "Sprachlernspiele", in Gert HENRICI - Claudia RIEMER (Hrsg.) Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen-Bd.2. (Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1996), S. 421.

-wenn sie Spaß machen.<sup>154</sup>

In Anlehnung an Wagners Aussage wäre demnach zu schließen, daß didaktische Spiele nach bestimmten Zielen eingesetzt werden, keine Entscheidungen mit einem ernsten Charakter beinhalten und daher immer wieder die Möglichkeit besteht, das Spiel abubrechen oder von vorn anzufangen. Auch darf der Spielausgang für die Lerner nicht erkennbar sein, also nicht von vornherein festliegen. Und als Resultat davon, soll durch sie Lust geweckt werden, indem sie hin und wieder Spaß machen.

Abgesehen davon gibt es eine große Menge von Spielen, die als didaktische Spiele gelten und mit denen im Fremdsprachenunterricht auf recht unterschiedliche Aktivitäten Bezug genommen werden.<sup>155</sup> So kann es sich beispielsweise um Tätigkeiten handeln, die zeitlich sehr begrenzt als Übungen für das Lernen einer Fertigkeit oder sprachlichen Einheit eingesetzt werden und vielmehr neben anderen Übungen auf dem Gelernten aufbauen. Und genau diese Übungen möchten wir in Anspruch nehmen, die also dazu dienen, die Sprechfertigkeit und Interaktion im Fremdsprachenunterricht zu beeinflussen und dementsprechend zu fördern.

In diesem Zusammenhang wäre noch auf die Aufforderung von Bohn und Schreiter zu verweisen, denn sie enthält eine wesentliche Konsequenz für den Einsatz von didaktischen Spielen im Unterricht:

Spielen wir also im Unterricht, aber bedenken wir dabei: Sprachlernspiele sind keine Allheilmittel, und sie ersetzen nicht das systematische Lernen und das intensive Üben. Auf dem Gelernten bauen sie auf, und bezüglich der Übungen sind sie nur eine Form neben vielen anderen. Das heißt, Übungen mit spielhaften Handlungen zu 'Spielstunden' zusammenzufassen, wäre genauso wenig sinnvoll, wie auf Lernspiele überhaupt zu verzichten. Setzt der Lehrer sie aber geplant, maßvoll und zielgerichtet ein und versteht es dadurch, Freude am Gebrauch der Fremdsprache zu wecken, hat er auch bei seinen Schülern 'gewonnenes Spiel'.<sup>156</sup>

Demzufolge betreffen Spiele sowohl die Lerner also auch den Lehrer, denn der Lehrende muß genau wissen, wie und wann er diese einsetzen sollte, um nicht mit der häufigen Anwendung zu übertreiben oder zu drängen. Er muß nach bestimmten Zielen vorgehen

<sup>154</sup> WAGNER, S. 73.

<sup>155</sup> Vgl. dazu: Torsten SCHULZ, Sprachspiele. (18.08.1998). URL. <http://members.aol.com/Torschulz/liste.htm>.

<sup>156</sup> BOHN-SCHREITER, S. 435.



und genau wissen, was er damit erreichen will. Dabei darf er keineswegs vergessen, daß es für jedes Spiel gewisse Regeln gibt, die entscheidend sind und denen hin und wieder zu folgen sind.

Baumgartner-Heppner schlägt in diesem Sinne vor, die Spielregeln genau zu beachten und bei Abweichungen im schlimmsten Falle den Grund vorzugeben. Er geht davon aus, daß für eine Spielsituation folgende Regeln gelten:

- Keinem Teilnehmer der Gruppe soll ein Spiel, eine Übung oder eine Rolle aufgedrängt werden, in der er sich nicht wohl fühlt oder die er nicht ausprobieren möchte.
- Nicht mitspielende Teilnehmer können (ihr Einverständnis vorausgesetzt) als Beobachter eingesetzt werden und somit eine wichtige Rolle und Funktion in der erfolgreichen Projektgestaltung übernehmen.
- Die Teilnehmer sollen für sich sprechen, d.h. sie sollen ihre eigenen Wahrnehmungen und Gefühle ausdrücken...
- Der Prozeß und die Ergebnisse des Spiels... und der Übungen dürfen keiner Leistungsbewertung unterliegen.
- Störungen sind ernst zu nehmen, da sie Informationen über den Gruppenprozeß und die Befindlichkeit der Einzelnen beinhalten.<sup>157</sup>

Anschließend zum letzten Punkt der Regeln könnten beispielsweise einzelne Lernende, die am Spiel beteiligt sind, besondere Probleme, Hemmungen oder Spannungen äußern. In dem Falle könnte dann schließlich vereinbart werden, ob diese Probleme im Spiel für alle lösbar sind, oder ob es aus der Spielsituation auszugrenzen ist.

Abgesehen davon, sollte die Fehlerkorrektur im Spiel kaum in den Vordergrund gestellt werden, was besonders von Kleppin betont und als Nachteil empfunden wird, denn die Frage nach dem wann, was und wie der Korrektur bleibt im Spiel nach ihr ein offenes Problem. Daher sollte man sich der Korrektur so weit wie möglich fernhalten insbesondere der *"mit einem erhobenen Zeigefinger"*.<sup>158</sup> Im weiteren Sinne würde das bedeuten, daß der Lehrer nicht offensichtlich korrigieren, sondern eher dies unauffällig bewältigen sollte, indem auch er sich möglicherweise in die Spielatmosphäre integriert und als Partner fungierend, verbesserte Äußerungen von sich gibt. Auf diese Weise hätte

<sup>157</sup> BAUMGARTNER-HEPPNER.

<sup>158</sup> Vgl. Karin KLEPPIN, "Zur Funktion von Sprachlernspielen für den Zweitspracherwerb", in Ernst APELTAUER, *Gesteuerter Zweitspracherwerb*. (München: Verlag, 1987), S. 263.

der Lerner die Möglichkeit, den eventuell bevorstehenden Fehler intuitiv zu erschließen, was auch nicht zu Hemmungen führen würde.

Nach Kleppin steht in einer engen Verbindung zur Korrektur im Spiel auch die Gruppengröße. Denn sie geht davon aus, daß sich Großgruppenspiele (über c.a. 10 Teilnehmer) zwar für Spiele mit Wettbewerbscharakter sehr gut eignen, sich jedoch Rollenspiele, Diskussionspiele oder Argumentationsspiele eher in kleineren Gruppen realisieren ließen, weil im Gegenfall sich zumal wenige Beteiligten äußern würden. Auch Korrekturen in größeren Gruppen würden sich hemmend auf den Spielfluß auswirken, denn die Konzentration auf zwei Ebenen (Unterrichts- und Inhaltsebene) könnte manchen Schülern Schwierigkeiten bereiten. Also wenn sie sich sowohl auf die Unterrichts- als auch auf die Inhaltsatmosphäre einlassen und vor allen Mitschülern verbessert werden müßten, könnten sie Fehler als peinlich empfinden.<sup>159</sup>

Demnach wären Kleingruppenspiele (c.a. 2-4 Spieler) geeigneter, denn man hätte die Möglichkeit gleichzeitig und parallel zu arbeiten, was einerseits die Sprechzeiten erhöhen und andererseits auch eine Binnendifferenzierung zulassen würde, weil gerade jeder das Spiel seinem individuellen Vermögen nach gestalten könnte. So könnten Diskussionen bzw. andere Spiele in Kleingruppen vorbereitet und anschließend der Großgruppe präsentiert werden, wobei Fehler durch den Lehrer helfend schon in der Vorbereitungsphase verbessert werden könnten, so daß das der Großgruppe präsentierte Ergebnis fast fehlerfrei verlaufen würde<sup>160</sup>.

Weiterhin sollte noch nachhaltig betont werden, daß im Grunde genommen für die Entwicklung des freien Sprechens hauptsächlich Spiele eingesetzt werden sollten, die einen interaktionslösenden Charakter haben und die Lerner zum Sprechen bringen, denn gerade auf die Interaktion kommt es in einer aktuellen Kommunikation an. Daher möchten wir uns im Folgenden auf solche Spiele konzentrieren.

<sup>159</sup> Mehr dazu: KLEPPIN, "Sprachlernspiele".... S. 186-187.

<sup>160</sup> Siehe dazu: KLEPPIN, "Sprachlernspiele".... S. 187.



### 5.2.1. Spiele als Auslöser von Interaktion

Da es unser Bestreben ist, durch Spielen das Sprechen zu aktivieren bzw. zu gebrauchen, sollten vorrangig dies begünstigende Spiele in Anspruch kommen. In diesem Zusammenhang möchten wir auf die Klassifikation von Wagner, der Spiele im wesentlichen als Regelsysteme auffaßt, *"die Diskurswelten etablieren, in denen sprachlich gehandelt wird"*<sup>161</sup>, verweisen und diese als Ausgangsbasis annehmen. Gerade diese Diskurswelten der Lerner sind unserer Meinung nach zu beachten und zu bestreben. Denn es geht darum, Diskursformen bzw. Interaktionsformen zu schaffen, in denen die fremde Sprache kommunikativ verwendet wird und zugleich der Einfluß des Lehrers reduziert und kontrolliert wird, ohne dabei ihm die bestimmten Funktionen der Planung und Korrektur völlig aus der Hand zu nehmen.

So möchten wir in erster Linie dafür plädieren, die Kommunikationsverhältnisse im Klassenzimmer zu ändern und zwar durch ein gemeinsames Abkommen zwischen Lehrer und Lerner. Beide Pole sollten sich für eine Änderung im Unterricht einigen und somit sich für interaktive Spiele entscheiden, die sowohl die Haltung des Lehrers ändern als auch das sprachliche Können der Lerner hervorheben können, sowie auch zugleich die gesamte Atmosphäre des Unterrichts.

Nach Wagner sind Spiele jeweils in zwei Gruppen zu unterteilen, Spiele mit Sprache und Spiele durch Sprache. Dabei geht er davon aus, daß Spiele mit Sprache Wortspiele oder Lernspiele sein können, die z.B. für die Einübung grammatischer oder syntaktischer Strukturen dienen; doch dagegen besonders Spiele durch Sprache einen größeren Stellenwert erhalten, wenn es darauf ankommt, die Sprache aktiv im Unterricht zu verwenden. Denn das Sprechen allein bildet im letzteren Falle die Ausgangsbasis<sup>162</sup>. Daher soll es zumal um solche Spiele gehen, die durch bzw. mit Hilfe der Sprache realisiert werden.

Wir möchten in diesem Zusammenhang narrative Spiele und Argumentationsspiele in Anspruch nehmen, was aber nicht heißen soll, daß sie die einzigen Spiele sind, die einen

<sup>161</sup> WAGNER, S. 173.

<sup>162</sup> Mehr dazu: WAGNER, S. 88-92.

interaktiven Charakter haben. Ferner soll das heißen, daß sie Manche von Vielen sind und im Wesentlichen dazu beitragen sollen, die strukturellen Defizite des institutionalisierten Sprachunterrichts zu mildern oder gar aufzuheben.<sup>163</sup>

### 5.2.1.1. Narrative Spiele

Bevor wir narrative Spiele eingehender beschreiben, möchten wir darauf hinweisen, daß wir mit ihnen erzählerische Formen aller Art meinen, die auch in Form von Ratespielen auftreten können und zumal das monologische Sprechen in den Vordergrund rücken, was für die Entwicklung des freien Sprechens nicht außer acht gelassen werden sollte. Denn wie wir es auch in dem vorherigen Kapitel erwähnt haben, gehört zum Sprechen auch der Monolog oder monologische Äußerungen.

Bei narrativen Spielen geht es meistens darum, daß die Beteiligten oder fremdsprachigen Lerner eine Geschichte erzähle, wobei alle Tätigkeiten erwähnt werden können, die als Monolog zu bezeichnen sind. Es könnte z.B. über Begebenheiten wie eine Urlaubsreise, ein Fest, ein Tagesablauf oder ähnliches berichtet; eine Biographie einer fiktiven Person erfunden oder eine Zubereitung eines Gerichts beschrieben werden. Das Wichtige an diesem Spiel ist, daß am Anfang keine Unterhaltung zwischen zwei oder mehreren Personen stattfindet, dagegen Sprecher nacheinander an die Reihe kommen.<sup>164</sup> Das bedeutet, daß die Geschichte mit einem Sprecher beginnt und nach einigen Sätzen ein weiterer Spieler drankommt und die Geschichte je nach Wunsch weiterführt. Nachdem der einen kurzen Abschnitt erzählt hat, ist wiederum ein anderer an der Reihe.

So werden alle Lerner an der Etablierung eines Textes beteiligt, dessen thematische Progression die Spielbeiträge strukturieren wird. Es wird zwar nicht gleich den Anschein eines Spiels haben, doch hängt sie mithin von der Auffassung der Lerner ab, die wohlmöglich durch die Offenheit des thematischen Teils es als solches empfinden werden. Denn alle Spieler können immer wieder neue Themen einbringen, alte Themen abschließen, verändern oder wieder aufnehmen.<sup>165</sup>

<sup>163</sup> Vgl. dazu: Wilhelm GRIEBHABER, *Rollenspiele im Sprachunterricht*. (Tübingen: Narr Verlag, 1987), S. 216.

<sup>164</sup> Siehe dazu: HEYD, S. 158.

<sup>165</sup> Mehr dazu: WAGNER, S. 173-174.



Es könnte sich beispielsweise um die Erfindung einer fiktiven Person handeln, so könnte ein Lerner mit dem Satz: "Er/Sie wurde am 4. November 1974 geboren...es war zu dieser Zeit sehr kalt..." beginnen und andere diesen weiterführen: "es schneite, stürmte es war so schlimm, daß sie beinahe vor Kälte gestorben wäre..." oder "doch dann schien plötzlich die Sonne, es war wie im Sommer...". Das sollte im Weiteren ein Verweis dafür sein, daß sich der thematische Teil immer wieder ändern kann und witzige sogar komische Zusammenstellungen produziert werden, über die nach Spielende gesprochen und diskutiert werden kann.

Abgesehen davon möchten wir auch Anekdoten<sup>166</sup> erzählen lassen zu den narrativen Spielen zählen. Wo es nämlich darum geht, daß Lerner schon zu Hause zwei Anekdoten vorbereiten, wobei eine von denen erlebt, die andere dagegen erfunden ist. In der Klasse bzw. unterrichtlichen Situation werden dann beide vorgetragen, indem die Mitschüler gut zuhören und in einer kreisförmigen Sitzordnung miteinander den Blickkontakt haben, so daß sie auch Mimik und Gestik beobachten können. Nach der Erzählung -also dem monologischen Berichten- erfolgt dann die erste Unterhaltung über beide Anekdoten. Denn die Lerner sollen jetzt durch Fragen herauskriegen oder erraten, welche von beiden erfunden und welche echt ist. So muß auch der Erzähler spontan und unvorbereitet auf die Fragen angemessene Antworten geben können, um die fragende Partei lange Zeit zum Schwitzen zu bringen.

Demnach könnte sich die Frage-Antwort Situation in die Form von Ratespielen einbetten und zur weiteren Interaktion führen. Neuf-Münkel und Roland betonen in diesem Sinne, daß man bei solchen Spielen auch gewinnen oder verlieren kann, und über die Übung hinaus ein interessantes Ziel gesetzt ist, was mehr motiviert und dadurch Schüler zu häufigerem Sprechen bewegt, als bloßes Üben zu zweit<sup>167</sup>. Das würde dann heißen, daß alle Lerner versuchen, als erster die Lösung zu finden, um somit ihr Ratebedürfnis zu befriedigen oder ihre Intelligenz zu beweisen.

Als eine weitere Form von narrativen Ratespielen könnten auch solche gelten, in dem die Lerner eine berühmte Persönlichkeit auf einen Zettel schreiben, dies aber keinem anderen

<sup>166</sup> Siehe dazu: SCHULZ,

<sup>167</sup> Mehr dazu: NEUF-MÜNKEL/ROLAND, S. 59.

Mitschüler zeigen. Schließlich wählt der Lehrer einen Freiwilligen, der sich in die Mitte des Kreises setzen soll und an den anschließend Fragen gestellt werden, die mit "ja" oder "nein" zu beantworten sind. Auf diese Weise sollen die Lerner durch Fragen die entsprechende Person herausfinden. So würde sich nebenbei die Fähigkeit "Fragen zu stellen" - was auch für die Kommunikation außerhalb des Klassenzimmers entscheidend ist- ausüben lassen, wobei entstehende Fehler schon während der Produktion verbessert werden können.

Abgesehen davon, könnten monologische Äußerungen durch spielerische Aktivitäten kommunikativ erscheinen. Wenn z.B. jeder Lernende ein Foto mit einer berühmten Persönlichkeit bekommt (Pop-Star, Politiker oder Moderator), die wirklich von allen bekannt ist. Der Lernende versetzt sich in deren Rolle und stellt sich als diese vor, indem er seinen Beruf, sein Aussehen, sein vermutliches Alter usw. fremdsprachig vorgibt. Die anderen müssen dann raten oder herausfinden, wer sich da vorstellt. Als Lösung wird dann das Foto gezeigt.<sup>168</sup>

Analog zu dieser Übung könnte man auch Beschreibungen realisieren lassen, wobei die Lerner den in der Mitte Sitzenden sowohl äußerlich als auch vom Charakter her versuchen, zu schildern. Dabei wäre auch die mitspielende Funktion des Lehrers auf Seiten des Lerner von großer Bedeutung, denn auf dieser Art und Weise könnte die hin und wieder entstandene Lehrer-Schüler Hierarchie aufgehoben werden; gerade deshalb weil der sich als Partner empfinden läßt. Auch würde dies für eine Erhöhung der Lerner-Lerner Sprechzeiten beitragen.

Nach Saxer und Kuri ist es auch möglich durch Ratespiele, die anfangs erzählerischen Charakter haben, die allgemeine Sprechkompetenz der Lerner und zugleich ihre außersprachliche Kombinationsfähigkeit zu fördern. Dazu schlagen sie folgende Vorgehensweise als Beispiel vor:

Was ist passiert?

Der Lehrer erzählt eine Situation. Die Lernenden sollen herausfinden, wie es zu dieser Situation gekommen ist. Sie stellen dem Lehrer Entscheidungsfragen. Der Lehrer

<sup>168</sup> Vgl. dazu: Robert SAXER - Sonja KURI, **Mündliche und schriftliche Kommunikation und Methodik**. (Eskisehir: ETAM Web-Ofset Tesisleri, 1993), S. 64.



antwortet mit "ja" oder "nein".

Die Lerner müssen genau zuhören, müssen sich Gedanken machen und ihre Gedanken in Entscheidungsfragen formulieren.

Angaben, die der Lehrer seinen Lernenden gibt: Das Fenster ist offen. Auf dem Boden liegt ein zerbrochenes Glas. Überall am Boden ist Wasser. Romeo und Julia liegen tot am Boden.

Mögliche Fragen:

Hat jemand eingebrochen?

Wurden Romeo und Julia ermordet?

...

Lösung: Ein Sturm hat das Fenster geöffnet, dabei das Glas mit den beiden Goldfischen namens Romeo und Julia hinuntergeworfen. Das Glas ist zerbrochen, das Wasser hat sich auf dem Boden ergossen, Romeo und Julia sind aus Wassermangel gestorben.<sup>169</sup>

So wird auch aus dem erwähnten Beispiel ersichtlich, daß es viele Möglichkeiten gibt, auch in der fremden Sprache mit den Lernern zu spielen. Man braucht dafür nur den Willen und eventuell noch ein wenig Erfindergeist, so daß aus allen Tätigkeitsabläufen Spiele konstruiert werden können, die den Lerner anregen, sprachlich aktiv zu werden.

### 5.2.1.2. Argumentationsspiele

Als weitere interaktionsauslösende Spiele möchten wir besonders Argumentationsspiele hervorheben, die von Johannes Wagner neben Rollen- und Simulationsspielen als komplexe dialogische Spiele aufgefaßt werden. Er geht zumal davon aus, daß bei dieser Art von Spielen die auftretenden Interaktionsformen nicht im Voraus festlegbar sind, daß also die Teilnehmer entscheiden, welche Interaktionsmuster verwendet werden.<sup>170</sup> Das würde dann heißen, daß über alles Mögliche gesprochen werden kann, was für die Lerner von Bedeutung ist und ihnen als Auslöser für eine Diskussion oder Argumentation die nötigen Impulse gibt.

Wie auch vom Namen dieses Spiels ersichtlich wird, handelt es sich um Argumentationen bzw. Begründungen oder Beweisführungen, die vom Lerner erwartet werden. Dabei bezeichnen wir Argumentation als,

die Begründung einer Aussage oder These; die Anführung von Argumenten zur Rechtfertigung einer (strittigen) Behauptung. Rede- oder Textstrategie zum Nachweis der Richtigkeit oder Fehlerhaftigkeit einer Behauptung; sprachliche Handlung mit dem

<sup>169</sup> SAXER-KURI, S. 71.

<sup>170</sup> Mehr dazu: WAGNER, S. 174.

Ziel, andere zu überzeugen. Die Argumentation erfolgt durch Anführung bzw. Rückbezug auf bekannte und anerkannte Aussagen und deren Stützung durch allgemeinere Sätze, Normen, Werte und Überzeugungen.<sup>171</sup>

Ausgehend von der angeführten Bezeichnung, besteht das Ziel dieses Spiels demnach darin, daß den Teilnehmern der Zusammenhang einer Behauptung mit allgemein anerkannten Aussagen oder Erfahrungen einsichtig wird. Im Weiteren würde das heißen, daß das Gesagte begründet und von anderen Spielern nachvollzogen wird.

Auf diese Weise soll das Spiel auch zur Ermittlung von Fakten und Inhalten dienen, wobei das von verschiedenen Beteiligten Geäußerte die Funktion neuer Informationen hat. Denn die variierenden Behauptungen können dazu führen, daß man sich von etwas, was man früher anders empfunden hatte, ein neues Bild macht. Als Verweis dafür würde es reichen, wenn man sich bewußt wird, daß hin und wieder unterschiedliche Meinungen zwischen Menschen bestehen, die immer wieder anders begründet werden können. So auch ist es im Argumentationsspiel, denn alle Spieler müssen sowohl ihre Gedanken äußern als auch den Grund für diese Gedanken erläutern, wobei sie das Thema, das sie zum Sprechen anregt, selbst wählen können. Das heißt, daß für den Lehrer die Möglichkeit besteht, Argumente, die für oder gegen eine Sache sprechen, die an- und durchdiskutiert werden können, von den Lernenden selbst im Klassenverband oder in Gruppenarbeit zusammenstellen zu lassen.

Nach Heyd wird im Argumentationsspiel eine komplexe Entscheidungssituation etabliert, wobei alle Spieler ihren Vorlieben entsprechend oder aufgrund vorgegebener Informationen eine Entscheidung treffen müssen. Sie betont weiterhin, daß die Lerner ihren Standpunkt darlegen müssen und ihre Entscheidung begründen oder feststellen, ohne jedoch darauf zu bestehen, die eigene Begründung anderen aufzudrängen oder eine endgültige Entscheidung bzw. Lösung von der Situation zu erwarten.<sup>172</sup>

Demnach ist ein wichtiger Punkt bei der Planung dieses Spiels die Wahl des geeigneten Themas bzw. Themenbereichs, das eine angestrebte entsprechende Haltung begünstigen

<sup>171</sup> Theodor LEWANDOWSKI, *Linguistisches Wörterbuch 1*. (Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1994), S. 87.

<sup>172</sup> Mehr dazu: HEYD, S. 159.



kann. In diesem Sinne könnte man Themen vorschlagen, die keine eindeutige Entscheidung zulassen, sondern eher die Auffassung oder Entscheidung der Lerner in den Vordergrund stellen und zum Meinungsaustausch dienen. Dabei sollten sie strittigen Charakter haben, um eine gegenseitige Interaktion im Anschluß zu ermöglichen.<sup>173</sup>

Empfehlenswert für ein lösbares Argumentationsspiel wäre ein Vexierbild, sozusagen ein Suchbildrätsel, was den Lernern vorgezeigt wird und nach dem sie eine Entscheidung fällen sollen. Als Beispiel könnte man hier das Vexierbild "alte Frau-junge Frau" nennen, auf dem man entweder eine junge oder alte Frau sehen kann, oder gar beides zusammen:

Bild 1: (Auszug aus, H. König)<sup>174</sup>



Alte Frau



Alte und junge Frau



Junge Frau

Auf der Basis des vorgezeigten Bildes, das beide Erscheinungen beinhaltet, könnten Fragen gestellt werden, wie z.B. "Wie alt ist die Frau?", "Ist sie hübsch?" oder "Was wird mit diesem Bild beabsichtigt?", "Weshalb hat es zwei Dimensionen?", "Wie sieht die Frau aus? Arm oder Reich? Alt oder jung? Bedenklich oder trübe?", "Woher merkt man, daß sie alt oder jung ist?", "Was hat die Frau an?" oder "Wie könnte man die Person auf dem Bild beschreiben?" usw., die zu einer Diskussion führen würden. Dabei könnten zweierlei unterschiedliche Argumente entstehen, aufgrund des Aufgefaßten. Denn es ist durchaus anzunehmen, daß manche Spieler die junge, andere dagegen die alte Frau sehen oder ihnen den primären Platz einräumen und dementsprechend sprachlich reagieren werden. Auf der anderen Seite könnten verschiedene Standpunkte zur Rede kommen,

<sup>173</sup> Mehr dazu: WAGNER, S. 174.

<sup>174</sup> Heinz KÖNIG, *Wort und Sinn*. (Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1972), S. 30.

könnten verschiedene Standpunkte zur Rede kommen, die auf den Erwartungshorizont und auf die Sinnerfassung der Lerner weisen und schließlich sprachlich bewältigt werden.

Ein weiteres Argumentationsspiel könnte auch in Form einer Debatte auftreten, in dem ein konträres bzw. entgegengesetztes Thema von zwei oder mehreren Gruppen diskutiert wird. Es könnte sich dabei um Frauen- im Gegensatz zu Männerrechte, Fleisshesser-Vegetarier u.ä. handeln. Aber auch könnten Pro und Contra einer Gegebenheit oder eines Geschehens wie z. B. "im Ausland Studieren" behandelt werden, wobei Vor- und Nachteile in kleineren Gruppen vorgenommen werden können und der weitere Teil der Klasse als Zuhörer oder Bewerter fungiert.

Auch Segermann schließt sich unserem Vorschlag an, indem sie weiterhin betont, daß die Debatte im Sinne eines Argumentations-Rollenspiels einen festen Bestandteil für einen gesprächsfördernden Fremdsprachenunterricht bilden könnte. So geht sie davon aus, daß der Lerner in solchen Spielen seinen eigenen oder angenommenen Standpunkt vertreten und sich auf diese Weise auf bevorstehende außerunterrichtliche Situationen vorbereiten kann.<sup>175</sup>

Ihre Gedanken zum Einsatz dieses Spiels im Fremdsprachenunterricht versucht sie mit folgender Aussage klarzustellen:

Sie sollten früh genug beginnen und so konzipiert sein, daß sie ohne Vorbereitung stattfinden können -vor allem ohne schriftliche Vorbereitung- mit wenigen Redeeinheiten, bescheidenem Sprachinventar und einem thematischen Rahmen, der die Lerngruppe zur Diskussion herausfordert. Voraussetzung ist wieder..., daß das benötigte Sprachmaterial vorher aufgrund systematischer, progressiv zu ergänzender Zusammenstellungen gelernt wurde. In der Übung selbst wird nur das Abrufen dessen geübt, was individuell ins Gedächtnis gebracht wurde.<sup>176</sup>

So wird aus dem Zitat ersichtlich, daß von vornherein immer sprachlich geübt werden soll und auf schriftliches Notizemachen verzichtet werden sollte, es sei denn das sprachliche Material wurde vorher nicht eingeübt und das mündliche Üben nicht von Anfang an trainiert. Nur in dem Falle wäre nach Segermann vielleicht ein Ablesen von aufgelisteten Argumenten und diskursiven Redemitteln als realisierbare Form

<sup>175</sup> Vgl. dazu: Krista SEGERMANN, *Typologie des fremdsprachlichen Übens*. (Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1992), S. 187-188.

<sup>176</sup> SEGERMANN, S. 188.



erscheinbar, was aber in Großem und Ganzem erst als Notfall empfehlenswert würde.<sup>177</sup>

Da im Fremdsprachenunterricht -besonders für die Entwicklung des Sprechens- die Selbstbeteiligung der Lerner im Mittelpunkt stehen muß, erscheint es als Erfordernis, daß eventuell notwendige Spielleiterfunktionen von den Lernern unternommen werden, um die spielerische Interaktionsform zu wahren und demgegenüber das lehrerzentrierte Agieren zu hindern.

### 5.2.2. Methodische Aspekte zum Einsatz von Spielen im Unterricht

Es ist schon mittlerweile klar geworden, daß der Einsatz sogenannter didaktischer Spiele nicht ohne Grund für die Entwicklung des Sprechens von Bedeutung ist, jedoch nur durch richtiges Planen und Einsetzen erfolgsversprechend sein kann. Denn so wie Gudjons zu sagen pflegt: *"Eine blinde Praxis, die nur spielt um zu spielen, wird eher Lernprozesse verhindern und Ziele verfehlen als diese bewußt zu planen und kontrolliert zu realisieren"*.<sup>178</sup>

Demzufolge sollte im Unterricht besonders darauf geachtet werden, warum man diese Spiele überhaupt als Übungsform oder Aktivität anwendet bzw. anwenden sollte. Neben falschem praxisbezogenem Wissen, daß Spiele nicht viel Vorbereitung brauchen und daher wenig Zeit in Anspruch nehmen, sollten sich Lehrer eher darüber Gedanken machen, weshalb ihr Unterricht für die Lerner -sogar für ihn selbst- manchmal so langweilig verläuft oder gar zum Scheitern führt, anstatt sich mit dem zu begnügen, was sie haben.

Es wird sicher nicht lange dauern, daß solche Lehrer sich bewußt werden, daß etwas mit der Planung nicht in Ordnung war, denn einfach zu Spielen, ohne an jegliches Wissen zurückzugreifen, wäre ein Fehlschlag. In diesem Sinne vertreten Wagner und Heyd die Meinung, daß Spiele erst dann sinnvoll und zielgerichtet eingesetzt werden können, wenn

<sup>177</sup> Mehr dazu: SEGERMANN, S. 188-189.

<sup>178</sup> H. GUDJONS, *Spielbuch der Interaktionserziehung*. (Bad Heilbrunn/Obb., 1992), S. 16. Zit bei BAUMGARTNER-HEPPNER.

der Lehrer geplant, kontrolliert und wissend vorgeht. Sie schlagen dafür ein Dreistufenmodell vor, die die positive Funktion eines Spiels wesentlich mitbestimmen kann:

- a) Vorbereitung
- b) Spiel
- c) Auswertung<sup>179</sup>

Demnach sollte vorerst eine Vorbereitungsphase eingeschaltet werden, die für den Spielablauf von großer Relevanz ist. Denn in dieser Phase sollten sprachliche Mittel, wie syntaktische Strukturen oder Lexik, bereitgestellt werden, auf die die Lerner während des Spiels zurückgreifen können. Auch könnte der Lehrer mit einer Situationsschilderung anfangen, um die Lerner gleich ins Spiel zu integrieren. In der Spielphase jedoch sollte er seiner Dominanz ein Ende geben und dem Lerner das Agieren überlassen, so daß man ihn nur bei Rückfragen oder Hilfen in Anspruch nehmen kann. Eine andere Vorgehensweise wäre aber auch die, daß der Lehrer sich als ein Teil der Spielgruppe beteiligt. So könnte er nämlich leichter gegensteuern, wenn mal Unsicherheiten in anderen Gruppen auftreten, die ein entspanntes kreatives Spiel nicht zulassen würden. Abgesehen davon, könnten Spiele auf Tonbändern oder Videos aufgezeichnet werden, wodurch man bei der Auswertungsphase Zeit gewinnen kann. Denn zuletzt erfolgt die inhaltliche und sprachliche Auswertung, wobei man auf Fehler und Korrekturen aufmerksam werden kann.<sup>180</sup>

In diesem Zusammenhang wäre schließlich auch anzunehmen, daß während der Bewertung häufig auftretende Fehler besprochen werden könnten, *"die auf der Basis der jeweiligen Interimsprache die meiste Aufmerksamkeit erfordern und durch Selbstkorrektur der Lerner am ehesten veränderbar sind"*.<sup>181</sup> Auf diese Weise könnten die Lerner ihre Sprachproduktion und sprachlichen Fehler selbst diskutieren und somit ihre Fähigkeit zur Selbstkorrektur entwickeln.

Laut Kleppin ist es auch möglich, durch sinnvoll eingesetzte Spiele zugleich positive Effekte zu erzielen, so daß die Beteiligten miteinander und voneinander Lernen können,

<sup>179</sup> HEYD, S. 161 und WAGNER, S. 175.

<sup>180</sup> Siehe dazu: WAGNER, S. 176-177.

<sup>181</sup> HEYD, S. 161.



handlungsorientiert und selbstverantwortlich reagieren, wenn man z.B. etwas sagt, was im Unterricht noch nicht vorgekommen ist, und was man in Erfahrung bringen muß. Abgesehen davon betont sie, daß Spiele in vielen Fällen ihren eigenen Bewertungscharakter haben und aufgrund der Bewältigung des Spiels Erfolge bzw. Mißerfolge vermitteln können. Auch sollte das heißen, daß der Lehrer in diesem Falle aus der traditionellen Lehrerrolle herausgehen und als Service-Station dienen kann, der für die Aufhebung und Erklärung sogenannter kritischer Situationen zur Verfügung steht.<sup>182</sup>

Demnach wäre daraus zu schließen, daß der Lehrer am Ende eines Spiels häufig vorgekommene sprachliche Fehler wiederholen kann und sich durch das spielerische Agieren der Lerner ein Bild von den jeweiligen Interimsprachen machen kann, wobei er anschließend versucht, das Fehlende einer Äußerung -und zwar wegen mangelnder Sprachkenntnisse- zu erklären und die Lerner weiterhin ermutigt, besser zu werden.

Da Spiele echte, situative Sprechanlässe schaffen, die keine Künstlichkeit sondern eher eigene Produktion der Lerner und somit Authentizität darstellen, können sie die Lernenden in Atmosphären oder Situationen bringen, in denen kreatives sprachliches Handeln das Wesentliche bildet und gefordert wird. Mit anderen Worten würde das heißen, daß in spielerischen Tätigkeiten die Lerner von allein, ohne Zwang Sprechen müssen, damit das Spiel weitergehen kann. In dem Falle wird die Fremdsprache Medium der Verständigung und zugleich Unterrichtsgegenstand und als Resultat davon, werden die Lerner in der fremden Sprache tätig. Auf der anderen Seite werden durch das spielerische Hantieren, durch das Erlebniselement und durch das entdeckende Lernen die Emotionen angesprochen, wodurch eine hohe Bereitschaft zum Wiederholen und Gebrauch sprachlichen Materials geschafft wird.<sup>183</sup>

Demzufolge handelt es sich bei Spielen, um Formen unbewußten Lernens, wobei die Mühe oder Anstrengung nicht empfunden wird. Denn ohne zu wissen, daß man während des Spielfortgangs etwas lernt, spielt man einfach, wobei letztendlich doch geübt und

<sup>182</sup> Mehr dazu: KLEPPIN, "Zur Funktion...", S. 266 und "Sprachlernspiele", S. 186.

<sup>183</sup> Mehr dazu: Rainer BOHN-Ina SCHREITER, "Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer**. (München/Berlin: Langenscheidt Verlag, 1986/ H3-23. Jahrgang), S. 170-171.

gelernt wird. So könnte man davon ausgehen, daß aus diesem Grund auch leistungsschwache oder gehemmte Lerner befähigt werden könnten, ohne sich intensiv anstrengen zu müssen.

Bohn und Schreiter betonen im Weiteren, daß der Fremdsprachenlehrer sich mit bestimmten Überlegungen vertraut machen sollte, um einen effektiven Einsatz gewährleisten zu können. Dabei nennen sie folgende Gesichtspunkte für besonders beachtenswert:

- Die Spiele sollten geeignet sein, möglichst viele Schüler zu beteiligen und aktiv werden zu lassen. Diese Aktivität ist insbesondere in bezug auf die Sprache zu erstreben, aber auch nonverbale (mimische, gestische u.a.) Äußerungen, die bei den Mitschülern auf Sprachproduktion zielen, sind zweckmäßig.
- Sprachlernspiele müssen dem Alter und dem Sprachkönnen der Lernenden angemessen sein. Im Hinblick auf das Alter ist das zwar ... nicht so problematisch, weil die Freude am Spiel in gleichem Maße bei Kindern und bei Erwachsenen vorhanden ist und sich auch erwachsene Lerner für 'Kinderspiele' begeistern können, wenn diese ihrem Sprachniveau angepaßt sind.<sup>184</sup>

So wird aus dem Zitat ersichtlich, daß besonders auf das Sprachbeherrschungsniveau zu achten sei, denn es könnte durchaus passieren, daß je nach Lernergruppe die Anforderungen eines Spiels zu hoch eingeschätzt werden und daher die Motivation, die Neugier oder der Reiz des Neuen verloren geht.

Abgesehen davon, daß das Spiel vom Sprachstand der Lerner abhängig sein sollte, gilt das weitere Prinzip der Einsprachigkeit, denn die Gestaltung und Bereitstellung relativ echter Sprech- und Spielsituationen erfolgt nach Günther nur dadurch, daß man fremdsprachig kommuniziert. Seine Gedanken zu dieser Sache sind wie folgt:

...Auch die Lernenden müssen sich zunehmend veranlaßt sehen, fremdsprachig ihre Anliegen vorzutragen, Fragen zu beantworten usw. Daß solche Sprechsituationen viel häufiger anzutreffen sind, als bisweilen angenommen wird, akzeptiert jeder Fremdsprachenlehrer sofort, wenn er bei der Auswertung von Unterrichtsstunden verpaßte Gelegenheiten feststellt, wenn er bei der Vorbereitung gezielt entsprechende Möglichkeiten aufspürt.<sup>185</sup>

<sup>184</sup> BOHN-SCHREITER, "Sprachlernspiele im..." S. 171.

<sup>185</sup> Klaus GÜNTHER, *Wege zu erfolgreicher Fremdsprachenaneignung*. (Berlin: Volk u. Wissen Verlag, 1986), S. 123.



So würde daraus resultieren, daß auch während der Spielvorbereitung und eventuellen Unterbrechung des Fortgangs vorrangig deutsch gesprochen werden sollte, da diese Gespräche zwischen den Angehörigen im Klassenverband wesentlich authentischen Charakter haben würden.

## ZUSAMMENFASSUNG UND SCHLUSSFOLGERUNG

In dieser Studie handelt es sich um die effektive Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht bzw. in universitären Konversationsstunden in den Vorbereitungsklassen, wobei besonders die Übungsform "Sprachspiel" für die Phase der freien Sprachanwendung berücksichtigt wurde. Da es gerade in dieser Phase um die freie und zusammenhängende Äußerung der Lerner geht, ist auch die Anforderung an Sprechbereitschaft, Lust und Motivation nicht zu unterschätzen, auf die es eben ein Spiel ankommen läßt. Daher wurde der Einsatz dessen mit großer Achtung in Betracht gezogen und letztendlich als mögliche Lösung empfohlen.

Der Grund dafür, weshalb der Untersuchungsgegenstand gerade die Fertigkeit "Sprechen" ist, liegt damit in Verbindung, daß sie im Fremdsprachenunterricht die wichtigste Zieltätigkeit ist und die Hauptbasis alles Weiteren darstellt; wenn man bedenkt, daß *"die Sprache... ein entscheidendes Medium des Lebens und Lernens"*<sup>186</sup> ist, ist sie im fremdsprachlichen Unterricht sowohl das anzustrebende Ziel als auch dahin führender Weg zugleich und wurde trotz allem immer wieder vernachlässigt. Denn wie es auch in der vorliegenden Arbeit mehrmals erwähnt wurde, ging man davon aus, daß sich das Sprechen von allein entwickeln würde, ohne dabei das Problem ihrer Anwendung oder Ausübung näher vor Auge zu halten, bis sich schließlich auf didaktischer Ebene eine kommunikativ-pragmatische Wende vollzog, die sich in Großem und Ganzem auf mögliche Sprechsituationen und -akte beschränkte, wobei jedoch personale Faktoren der sozialen Interaktion in der Lerngruppe unberücksichtigt blieben, was aber besonders für das Sprechen bzw. für die Bereitschaft dafür von tragender Bedeutung ist. Gerade daher hielten wir es für nötig, einen erneuten Eingriff in die Entwicklung der Sprechfertigkeit zu machen, um sowohl dessen Ausübung hervorzuheben und dies begünstigende affektive Faktoren bzw. Voraussetzungen mit zu berücksichtigen und letztendlich Übungsformen zu empfehlen, die beides als Ausgangsbasis in Anspruch nehmen.

Als Grundwissen für die Ausarbeitung dieser Arbeit hielten wir es für nötig, im ersten Teil den Begriff Sprechen im allgemeinen ausführlicher zu behandeln, denn ohne zu

<sup>186</sup> Horst BARNITZKI. *Sprachunterricht Heute*. (Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor Verlag, 1993), S. 5.



wissen, was mit dem Begriff gemeint ist, könnten wir ihn nicht für den Fremdsprachenunterricht einschränken und auf ihm aufbauen. Dabei beschäftigten wir uns mit dem Wunder der Sprache, sozusagen damit, wie weit wir das Sprechen mit dem Regelwissen in Verbindung bringen könnten. Um schließlich einer Begriffsdefinition den Weg zu öffnen, hielten wir uns im Weiteren mit gesprochener und geschriebener Sprache auf, indem wir beide aufgrund ihrer Wesensmerkmale und Abweichungen erklärten und zur Definition des Begriffs Sprechen übergingen.

Im zweiten Teil untersuchten wir die Fertigkeit Sprechen im Wandel der Grundorientierungen im Fremdsprachenunterricht. Unser Anliegen lag zumal darin, einen kurzen Methodenüberblick zu verschaffen und festzustellen, in welchen dieser Methoden die Sprechfertigkeit und deren Ausbildung am meisten beachtet wurde, wenn, dann mit welchen Übungsformen. Dabei wollten wir durch die Vielfalt der Lehrmethoden zeigen, daß seit dem Bruch mit der Grammatik-Übersetzungsmethode alle -auf ihre Art- sich um das Sprechen bemühten, jedoch in vieler Hinsicht scheiterten.

Im darauf folgenden Teil wurden Voraussetzungen für die Entwicklung des Sprechens unter die Lupe genommen. Dabei gingen wir davon aus, daß das (fremdsprachige) Sprechen nicht nur durch bestimmtes methodisches Vorgehen erworben werden kann, sondern in hohem Maße auch durch die Lehrenden, die Sitzordnung oder die Atmosphäre des Klassenzimmers bzw. durch das emotionale Klima und nicht zuletzt durch die Hinwendung zu den Lernenden selbst bestimmt ist. Denn im Sinne von Schiffler<sup>187</sup> schätzen wir besonders affektive Faktoren für das Tätigsein und Wollen in der fremden Sprache sehr hoch ein, so daß auf Seiten des Lehrers nicht nach bestimmten Methoden, sondern eher nach Prinzipien zu handeln ist, wenn er das Ziel anstrebt, das sprachliche Können seiner Lerner interaktiv und effektiv zu entwickeln.

Im vorletzten Teil wurde schließlich die Entwicklung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht betont, wobei wir uns zunächst über dessen Relevanz im Sprachunterricht aufgehalten haben. Im Weiteren machten wir uns anhand von bestehenden Lernzielbeschreibungen Gedanken darüber, welche Lernzielbestimmung für

---

<sup>187</sup> Mehr dazu: SCHIFFLER, S. 10.

das Sprechen in Frage kommen würde, denn wenn man gerade etwas anstrebt, müßte man sich auch mit dessen Didaktik auseinandersetzen, also mit dem Was des zu Lernenden. Mit der Annahme, daß für die Entwicklung des Sprechens der Dialog als auch Monolog anzustreben sei, untersuchten wir anschließend auch diese beiden Erscheinungsformen der mündlichen Produktion, um einerseits ihre Funktionen zu verdeutlichen und andererseits anhand der bestehenden Unterschiede für den Sprachunterricht effektive Schlüsse zu ziehen, die besonders für die Übungsgestaltung tragend sein könnten. Abgesehen davon, konnten wir auch feststellen, daß beide Pole auf Seiten des Lerners den Bedarf unterschiedlicher Fähigkeiten voraussetzen. Denn schließlich muß er beide Formen des Sprechens beherrschen, um einerseits seine Gedanken so zu formulieren, daß er die von ihm erwartete oder beabsichtigte Partnerwirkung erreicht und um andererseits seine gelernten sprachlichen Mittel frei, situationsgemäß und funktionsgerecht verwenden zu können.

Anschließend gingen wir im selben Teil einer psycholinguistischen Fragestellung auf den Grund, sozusagen befaßten wir uns mit dem Wie einer sprachlichen Äußerung; wobei anhand eines Generierungsmodells versucht wurde, die einzelnen Phasen, die ein Sprecher durchläuft, zu verdeutlichen und auf die dem fremdsprachigen Lerner bevorstehenden analogen Phasen aufmerksam zu machen. Unser Bestreben lag zumal darin, diese Phasen aus fremdsprachendidaktischer Sicht darzustellen, so daß sie für die Prozeßgestaltung für die Entwicklung des Sprechens eine wesentliche Ausgangsbasis darstellen konnten. Innerhalb dieser Darstellung wurde insbesondere auch die Selbst- und Fremdkontrolle bzw. Fehlerkorrektur hervorgehoben, um möglichen Problemen in diesem Bereich durch effektive Lösungen vorzubeugen. Daraufhin gingen wir auf die didaktisch-methodischen Stufen der mündlichen Sprachbeherrschung im Fremdsprachenunterricht ein. Auf diese Weise wollten wir darauf hinweisen, daß jeder Lerner erst gewisse Stadien durchläuft also von der Anfangsphase an Stufe für Stufe mit seinen fremdsprachigen Sprach- bzw. Sprechkenntnissen vorankommt und nicht sofort als fremdsprachiger Sprecher fungieren kann. Im Weiteren sollte diese Darlegung dazu dienen, sich über geeignete Übungsverfahren, die in den jeweiligen Stufen brauchbar sind, Gedanken zu machen und schließlich zu entsprechenden Formen zu gelangen.



Zuletzt wurde auf eine kreative Lernform aufmerksam gemacht, die leider bisher nicht zu sehr berücksichtigt wurde und daher ein Schattendasein führte. Gemeint ist das Spiel bzw. das spielerische Agieren, was von uns für die Entwicklung des freien Sprechens im fünften Teil als effektive Möglichkeit dargestellt wurde. Dabei fingen wir mit der Definition des Begriffs "Sprechen" an und versuchten diese für unseren Zweck einzuschränken. Im Weiteren wurde auf eine Begründung für den Einsatz von Sprachlernspielen Bezug genommen, wobei diese sowohl linguistisch als auch sprachdidaktisch erfolgte. Anschließend wurden insbesondere interaktionsauslösende Spiele unter die Lupe genommen -da wir es ja auf Interaktion, Kommunikation, Sprechen und Sprechbereitschaft abgesehen haben. Wir konzentrierten uns dabei auf Narrative Spiele und Argumentationsspiele und führten jeweils für beide Arten charakteristische Beispiele an. Narrative Spiele waren unseres Erachtens aufgrund ihres erzählerischen Charakters dafür geeignet, das monologische Sprechen der Lerner zu aktivieren. Demgegenüber das Argumentationsspiel eher für das Einüben dialogischer Kommunikation in Betracht gezogen wurde.

Im Rahmen der vorhandenen Informationen bzw. Angaben, die bisher erwähnt wurden, setzten wir uns im selben Teil letztendlich mit den methodischen Aspekten dieser Spiele auseinander, wobei wir besonders ihre auflockernde, motivationsfördernde, interaktionsauslösende und lustbetonende Funktion und deren Auswirkungen hervorhoben. Ausgehend der Tatsache, daß ein lernerorientierter und nicht lehrerzentrierter Fremdsprachenunterricht den Lerner befähigen könnte, sich auch in der fremden Sprache zu unterhalten und mündlich aktiv zu werden, sollten daher dies begünstigende Aufgaben gewählt werden, die ihn zur Stellungnahme herausfordern und dazu anregen, Meinungen zu äußern. Da nun in Spielen dafür die nötigen Impulse vorhanden sind, plädieren wir dafür, daß sich die Lehrer -auch die Lerner- einer kreativen Übungsform zuwenden und sich wenigstens ab und zu für das Spielen entscheiden, um schließlich das langweilige Lernen und die mühselige Paukerei beiseite zu schaffen und die hin und wieder auftretende Sprechangst bzw. -hemmung aufzuheben.

Einer empirischen Untersuchung haben wir uns unterzogen, weil der Zeitraum und die nötigen Kenntnisse dafür zu knapp sind, denn wir reden hier von einer Untersuchung, die sowohl auf das emotionale Klima aufbaut, als auch den Lehrer und die verschiedenen



Lernergruppen in Betracht zieht, wobei zuerst das Klima geschaffen werden muß, in dem die Lerner sich wohl fühlen und Vertrauen zum Lehrer und zu den Mitschülern entwickeln -und das geht eben nicht von heute auf morgen- und dann erst die Spiele eingesetzt werden müßten. Abgesehen davon, müßte man zuerst vorlegen, wie der Unterricht ohne dessen Mitwirkung aussah, welche Erfolge bzw. Mißerfolge erzielt wurden, welche Probleme es gab und dann wie er sich positiver entwickeln ließ, besonders durch kreative Arbeitsformen und durch ein interaktionsauslösendes emotionales Klima. In diesem Zusammenhang wäre mit vielen Unterrichtsstunden zu rechnen, die dazu beitragen könnten; doch leider fehlen uns dafür noch weitere Voruntersuchungen, an denen wir uns orientieren könnten. So lehnen wir uns an die Aussage von Wagner, der davon ausgeht, daß Wirkungen oder Funktionen von Spielen einer empirischen Untersuchung kaum unterliegen können, weil dies eine zu umfassende Dimension einbezieht. Abgesehen davon betont er, daß solche Untersuchungen eher auf Vermutungen beruhen. Seine Gedanken fahren wie folgt fort: *"Auffallenderweise sind die Wirkungen von Spielen kaum untersucht. Bei Zielen im Bereich des sozialen Lernens ist dies verständlich, da Effekte dieses Typs nur schwer mit bestimmten Übungsformen kausal verbunden werden können"*.<sup>188</sup> Und so ergibt sich für uns die Tatsache, daß wir uns mit einem Wahrscheinlichkeitsgrad begnügen müssen und von Vermutungen sprechen, die wir trotz allem versucht haben, an gute Gründe zu knüpfen.

Ausgehend von all den Bemühungen, denen wir im Rahmen dieser Arbeit gegenüber standen, können wir schlußfolgernd sagen, daß das Sprechen zumal ein hochkomplexer psycholinguistischer Vorgang ist, dessen Bewältigung auch in der Muttersprache von vielen Aspekten abhängt und erst Stufe für Stufe erworben werden kann. Und wenn es nun auf eine fremde Sprache ankommt, verdient es eine dementsprechende Achtung und Aufmerksamkeit.

Man sollte als Fremdsprachenlerner niemals daran zweifeln, eine Sprache nicht beherrschen zu können und als Resultat davon, sich auf dem Wege einer fremden Sprache aufhalten zu lassen oder gar aufzugeben. Denn abgesehen seines Bestrebens, hängt auch vieles vom Unterricht und nicht zuletzt von den Lehrenden selbst ab. Der

---

<sup>188</sup> WAGNER, S. 78-83.



Lehrende sollte bewußt und wissend vorgehen, so daß wesentliche Erfolge erzielt werden können, die sich auf Seiten des Lernalers positiv auswirken lassen.

Für die Entwicklung sprachlicher Fähigkeiten gilt einerseits, daß auf psychologischer und affektiver Sicht für den Lerner die Atmosphäre geschaffen wird, in der er sich geborgen, wohl und sicher fühlt, er braucht Raum, um seine Kenntnisse sprachlich bewältigen zu können und den Mut, sich vor anderen Mitschülern bloßzustellen -auch wenn er falsche Formulierungen abgibt. Dies erfordert die Zuneigung des Lehrers als Partner und die Bereitstellung des emotionalen Klimas dafür. Auch wären andere räumliche Faktoren zu beachten, die keineswegs negative Einflüsse mit sich bringen sollten.

Der Lehrer, der aufgrund seiner dominanten Funktion in den Vordergrund tritt, sollte als Helfer fungieren und dem Lerner freien Raum geben, seine Vorwissen und neu erlernten Kenntnisse auszuüben, indem er kreativ handelt und kein Hehl aus seinem vorhandenem Sprachbesitz macht. Eher sollte er versuchen, den Lernalern beizubringen, daß sie selbst für ihre sprachliche Entwicklung beitragen können, indem sie aktiver am Unterrichtsgeschehen teilhaben und ihren Spracherlernungsprozeß mitgestalten.

Andererseits gilt für die Entwicklung der Sprechfertigkeit besonders die Faustregel, daß *"Kommunikation durch/in Kommunikation zu entwickeln ist"*<sup>189</sup>, denn so ist es auch bei vielen anderen Dingen im Leben, je mehr man mit einer Sache zu tun hat, desto mehr verfügt man über diese. In diesem Sinne soll betont werden, daß ein Unterricht, der es auf mündliche Kommunikation und deren Entwicklung abgesehen hat, nie dieser Erkenntnis abweichen und dementsprechende Übungsformen heranziehen sollte.

Mit anderen Worten plädieren wir dafür, daß die Übungsvielfalt breit angelegt sein sollte, damit mit keinen Demotivationen oder Unlustgefühlen zu rechnen ist und daß die Form des Lernens auf Seiten des Lernalers nicht als mühselige Arbeit oder Drill empfunden werden sollte, sondern eher spielhaften und erregenden, sogar auflockernden

---

<sup>189</sup> Gudrun STEINBACH, "Kommunikation-Ziel und Mittel des Fremdsprachenunterrichts in der Erwachsenenbildung", in Günther BURGER (Hrsg.) *Fremdsprachenunterricht in der Erwachsenenbildung*. (Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995), S. 27. 23-32.

Charakter haben könnte, indem man solchen Arbeitsformen den primären Standpunkt zuordnet.

Aus diesem Grund möchten wir im Rahmen dieser Arbeit nachhaltig auf die Übungsform Sprachspiel aufmerksam machen, denn gerade diese Form des Lernens bzw. Übens stellt wesentliche Funktionen dar, die dazu beitragen können, den Lerner sprachlich zu aktivieren. Außerdem könnten durch sie die Sprechbereitschaft und Lernmotivation im Allgemeinen gefördert werden, allein weil sie keinen ernsthaften Charakter haben und keine Leistungsbewertung mit sich bringen, die Sprechzeiten der Lerner erhöhen und einer Lehrerdominanz vorbeugen können.

Da unser Bemühen zum Teil das Ziel verfolgte, aus einem komplexen Bedingungsgefüge grundlegende und beeinflussbare Voraussetzungen für den Ausbau der Sprechfertigkeit und -bereitschaft herauszustellen und durch Empfehlungen zu konkretisieren, möchten wir abschließend betonen, daß sich der Einsatz von Spielen für einen Versuch lohnen würde; denn eine fremde Sprache kann in ihrer kommunikativen Funktion nur erlebt werden, wenn elementare Bedürfnisse der Lerner, eigene Erfahrungen, Interessen usw. motiviert mitzuteilen und am Vorhaben aktiv teilzunehmen, ständig bestärkt werden. Gerade deshalb, sollte man es nicht nur beim Reproduzieren vorgegebener Texte belassen, sondern eher kreative Übungen zur Ausbildung der freien Sprachanwendung heranziehen; sozusagen als Lehrer selbst eigene Prinzipien setzen, die in hohem Maße von der jeweiligen Lerngruppe und ihren Bedürfnissen abhängig sein sollten. Denn eine solche Vorgehensweise würde intensiver ablaufen als bis ins kleinste Detail geplante Schritte im Rahmen einer Lehrmethode, die sowohl den Lehrer als auch den Lerner eher stark binden würden.



## QUELLENVERZEICHNIS (KAYNAKCA)

- Allhoff, Dieter W. "Rhetorik als Gesprächspädagogik", in **Jahrbuch Deutsch als Fremdsprache** 18. München: Iudicium Verlag, 1992, S. 308-328.
- Anderson, John. **Kognitive Psychologie; Eine Einführung**. Heidelberg: Spektrum der Wissenschaft Verlagsgesellschaft, 1989.
- Apeltauer, Ernst. **Grundlagen des Erst- und Zweitspracherwerbs**. Berlin: Langenscheidt Verlag, 1997.
- \_\_\_\_\_. "Einführung in den gesteuerten Zweitspracherwerb", in Apeltauer (Hrsg.) **Gesteuerter Zweitspracherwerb**. München: Max Hueber Verlag, 1997, S. 9-50.
- Bachmayer, Gabriele. **Deutsch als Fremd- und Zweitsprache**. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag, 1993.
- Barnitzki, Horst. **Sprachunterricht Heute**. Frankfurt a.M.: Cornelsen Scriptor Verlag, 1993.
- Baldegger, Markus - Müller, Martin - Schneider, Günther. **Kontaktschwelle Deutsch als Fremdsprache**. Berlin/München: Langenscheidt Verlag, 1993.
- Beisbart, Ortwin - Marenbach, Dieter. **Einführung in die Didaktik der deutschen Sprache und Literatur**. Donauwörth: Ludwig Auer Verlag, 1997.
- Bimmel, Peter - Rampillon, Ute. **Lernerautonomie und Lernstrategien**. Berlin: Langenscheidt Verlag, 1996.

Bohn, Rainer - Schreiter, Ina. "Sprachlernspiele", in Gert Henrici - Claudia Riemer (Hrsg.) **Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen- Bd.2.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1996, S. 419-437.

\_\_\_\_\_. "Sprachlernspiele im Unterricht Deutsch als Fremdsprache", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.** München/Berlin: Langenscheidt Verlag, 1986/ H3, S. 167-172.

Bubenheimer, Felix. Grammatische Besonderheiten gesprochener Sprache. (17.7.1998).  
URL [http:// www. Uni-bielefeld.de/ felixbub/gesproch.html](http://www.Uni-bielefeld.de/felixbub/gesproch.html).

Butzkamm, Wolfgang. **Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: natürliche Künstlichkeit: von der Muttersprache zur Fremdsprache.** Tübingen: Francke Verlag, 1989.

Chomsky, Noam. **Aspekte der Syntax-Theorie.** Frankfurt: Suhrkamp Verlag, 1973.

Dahlhaus, Barbara. **Fertigkeit Hören.** Berlin: Langenscheidt Verlag, 1994.

Desselmann, Günther. **Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer.** Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1983.

\_\_\_\_\_. - Hellmich, Harald. **Didaktik des Fremdsprachenunterrichts / Deutsch als Fremdsprache.** Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1986.

\_\_\_\_\_. "Aufgabengeleitete Ausbildung des Sprechens", in Udo O.H. Jung (Hrsg.) **Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer-Bd.2.** Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1992. S.259-266.

\_\_\_\_\_. "Zur Entwicklung der dialogischen Sprachausübung", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.** Berlin: Langenscheidt Verlag, 1971/ H1, S. 175-180.



Eggert, Sylvia. "Kreativität - Traum eines jeden Lehrers", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer**. München/Berlin: Langenscheidt Verlag, 1996/ H1, S. 23-27.

Ehnert, Rolf. **Einführung in das Hochschulfach Deutsch als Fremdsprache**. München: Goethe Institut, 1990.

Gerighausen, Josef. „Stilistik und Fremdsprachenunterricht: Lehrziel sprachliche Angemessenheit“, in **Goethe Institut: Forschungen zur gesprochenen Sprache und Möglichkeiten ihrer Didaktisierung**. München: Kiemler Verlag, 1971, S. 224-242.

Glück, Helmut. **Metzler Lexikon Sprache**. Stuttgart-Weimar: Metzler Verlag, 1993.

Göbel, Richard. **Verschiedenheit und gemeinsames Lernen; Kooperative Binnendifferenzierung im Fremdsprachenunterricht**. Königstein: Scriptor Verlag, 1981.

Görisch, Axel. Neue Sprachen, (27.11.1998) URL. <http://www.bildung.hessen.de/fbreich/neusp/rplan/a.htm>.

Grießhaber, Wilhelm. **Rollenspiele im Sprachunterricht**. Tübingen: Narr Verlag, 1987.

Günther, Klaus. **Wege zu erfolgreicher Fremdsprachenaneignung**. Berlin: Volk u. Wissen Verlag, 1986.

Henrici, Gert. **Grundlagen für den Unterricht im Fach Deutsch als Fremd- und Zweitsprache (und anderer Fremdsprachen)**. Paderborn: Schöningh Verlag, 1986.

\_\_\_\_\_. "Kleine Geschichte der Fremdsprachenlehr- und Lernmethoden", in Gert Henrici-Claudia Riemer (Hrsg.). **Einführung in die Didaktik des Unterrichts**

**DaF mit Videobeispielen.** Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 1996, S. 506-522.

Heppner-Baumgartner, Martin. Theorie und Praxis eines sozialpädagogischen Projektes mit gewaltbereiten Jugendlichen zum Umgang mit Konflikten, Aggressionen und Gewalt.(14.02.1998).URL.[http://owe.fhoemden.de/Arbeiten/Diplomarbeiten/Jugendgewalt/Arbeit.html#\\_Toc38317659](http://owe.fhoemden.de/Arbeiten/Diplomarbeiten/Jugendgewalt/Arbeit.html#_Toc38317659)

Herrmann, Theo - Grabowski, Joachim. **Sprechen; Psychologie der Sprachproduktion.** Heidelberg: Spektrum Verlag, 1994.

Hohmann, Heinz - Otto. "Entwicklung der Sprechfertigkeit im fortgeschrittenen Fremdsprachenunterricht", in Udo O.H. Jung (Hrsg.) **Praktische Handreichung für den Fremdsprachenlehrer-Bd.2.** Frankfurt: Peter Lang Verlag, 1992, S. 53-65.

Hollander von, Mackensen. **Universal Wörter & Fremdwörterbuch.** Hamburg: XENOS Verlagsgesellschaft, 1983.

Huneke, Hans W. - Steinig, Wolfgang. **Deutsch als Fremdsprache: Grundlagen der Germanistik.** Berlin: Erich-Schmidt Verlag, 1997.

Kleppin, Karin. "Sprachlernspiele", in Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg.) **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 185-187.

\_\_\_\_\_. - König, Frank G. **Der Korrektur auf der Spur: Untersuchungen zum mündlichen Korrekturverhalten von Fremdsprachenlehrern.** Bochum: Universitätsverlag Brockmeyer, 1991.

\_\_\_\_\_. "Zur Funktion von Sprachlernspielen für den Zweitspracherwerb", in Ernst Apeltauer, **Gesteuerter Zweitspracherwerb.** München: Max Hueber Verlag, 1997, S.261-268.



- Knapp-Potthoff, Annelie - Knapp, Karlfried. **Fremdsprachenlernen und -lehren.** Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1982.
- König, Heinz. **Wort und Sinn.** Paderborn: Ferdinand Schöningh Verlag, 1972.
- Krumm, Hans Jürgen. "Der Fremdsprachenlehrer", in Karl-Richard Bausch et al. (Hrsg) **Handbuch Fremdsprachenunterricht.** Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 400-405.
- Leont'ev, Aleksej A.. "Einige psycholinguistische Aspekte der Anfangsetappe bei der Spracherlernung", in **Deutsch als Fremdsprache: Zeitschrift zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.** Berlin: Langenscheidt Verlag, 1971/ H1, S. 151-155.
- \_\_\_\_\_. **Psycholinguistik und Sprachunterricht.** Stuttgart: Kohlhammer Verlag, 1974.
- Lewandowski, Theodor. **Linguistisches Wörterbuch Bd.1.** Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, 1994.
- \_\_\_\_\_. **Linguistisches Wörterbuch Bd.2.** Heidelberg; Wiesbaden: Quelle & Meyer Verlag, 1994.
- Löschmann, Marianne. **Vom Lesen zum Sprechen; Zur Theorie und Praxis des Deutschunterrichts für Ausländer.** Leipzig: Enzyklopädie Verlag, 1985.
- Lüger, Heinz Helmut. Gesprächsanalyse und Fremdsprachenvermittlung. (17.08.1998). URL. [http:// www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/vv/sli/sli\\_sh2.htm](http://www.uni-konstanz.de/ZE/Bib/vv/sli/sli_sh2.htm).
- Multhaup, Uwe. **Psycholinguistik und fremdsprachliches Lernen.** Ismaning: Max Hueber Verlag, 1995.

- Neuf-Münkel, Gabriele - Roland, Regine. **Fertigkeit Sprechen**. Berlin: Langenscheidt Verlag, 1994.
- Neuner, Gerhard. „Methodik und Methoden“, in Karl-Richard Bausch et al. **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Francke Verlag, 1991, S.145-153.
- \_\_\_\_\_. - Hunfeld Hans. **Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts**. Berlin: Langenscheidt Verlag, 1993.
- \_\_\_\_\_. - Krüger, Michael - Grever, Ulrich. **Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht**. Berlin: Langenscheidt, 1981.
- Piepho, Hans-Eberhard. **Deutsch als Fremdsprache in Unterrichtsskizzen**. Heidelberg: Quelle & Meyer Verlag, 1980.
- Raasch, Albert. "Fremdsprachen in der Erwachsenenbildung", in Karl-Richard Bausch et.al. (Hrsg). **Handbuch Fremdsprachenunterricht**. Tübingen: Francke Verlag, 1991, S. 90-95.
- Rampillon, Ute. **Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht**. München: Hueber Verlag, 1989.
- Rösler, Dietmar. **Deutsch als Fremdsprache - Realien zur Sprache**. Stuttgart: Metzler Verlag, 1994.
- Saxer, Robert - Kuri, Sonja. (Hrsg. Bilhan Doyuran) **Mündliche und schriftliche Kommunikation und Methodik**. Eskisehir: ETAM Web-Ofset Tesisleri, 1993.
- Schiffler, Ludger. **Interaktiver Fremdsprachenunterricht**. Stuttgart: Ernst Klett Verlag, 1980.
- Schulz, Torsten. Sprachspiele. (18.08.1998). URL. <http://members.aol.com/Torschulz/liste.htm>.