



ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ
ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΞΕΙΔΙΚΕΥΣΗ
ΚΑΘΗΓΗΤΩΝ ΓΕΡΜΑΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ
ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

"Förderung der Fertigkeit „Sprechen“ im DaF-Unterricht: didaktische Vorschläge"

“Προαγωγή της δεξιότητας παραγωγής προφορικού λόγου στο μάθημα των Γερμανικών ως ξένης γλώσσας: διδακτικές προτάσεις”

Foteini Papakotsi

A.M. 131156

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: Dr. Konstantinos Chatzidimou

ΠΑΤΡΑ, ΜΑΙΟΣ 2022

Φωτεινή Παπακώτση

Η παρούσα εργασία αποτελεί πνευματική ιδιοκτησία του φοιτητή («συγγραφέας/δημιουργός») που την εκπόνησε. Στο πλαίσιο της πολιτικής ανοικτής πρόσβασης ο συγγραφέας/δημιουργός εκχωρεί στο ΕΑΠ, μη αποκλειστική άδεια χρήσης του δικαιώματος αναπαραγωγής, προσαρμογής, δημόσιου δανεισμού, παρουσίασης στο κοινό και ψηφιακής διάχυσής τους διεθνώς, σε ηλεκτρονική μορφή και σε οποιοδήποτε μέσο, για διδακτικούς και ερευνητικούς σκοπούς, άνευ ανταλλάγματος και για όλο το χρόνο διάρκειας των δικαιωμάτων πνευματικής ιδιοκτησίας. Η ανοικτή πρόσβαση στο πλήρες κείμενο για μελέτη και ανάγνωση δεν σημαίνει καθ' οιονδήποτε τρόπο παραχώρηση δικαιωμάτων διανοητικής ιδιοκτησίας του συγγραφέα/δημιουργού ούτε επιτρέπει την αναπαραγωγή, αναδημοσίευση, αντιγραφή, αποθήκευση, πώληση, εμπορική χρήση, μετάδοση, διανομή, έκδοση, εκτέλεση, «μεταφόρτωση» (downloading), «ανάρτηση» (uploading), μετάφραση, τροποποίηση με οποιονδήποτε τρόπο, τμηματικά ή περιληπτικά της εργασίας, χωρίς τη ρητή προηγούμενη έγγραφη συναίνεση του συγγραφέα/δημιουργού. Ο συγγραφέας/δημιουργός διατηρεί το σύνολο των ηθικών και περιουσιακών του δικαιωμάτων.



ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Φωτεινή Παπακώτση

Επιτροπή επίβλεψης Διπλωματικής εργασίας

Επιβλέπων καθηγητής:

Δρ. Κωνσταντίνος Χατζηδήμου

Συν-Επιβλέπουσα Καθηγήτρια:

Δρ. Αιμιλία Ροφούζου

ΠΑΤΡΑ, ΜΑΙΟΣ 2022

Φωτεινή Παπακώτση

« Zunächst möchte ich mich herzlich bei Herrn Dr. Konstantinos Chatzidimou für seine nützlichen Ratschläge und wissenschaftliche Anleitung bedanken. Dankbar bin ich auch meinen Freunden für ihre Motivation und meinem Bruder für seine ausdauernde Hilfe bei allen Computerproblemen. Schließlich widme ich diese Arbeit meinem Vater, dessen Unterstützung im Verlauf meines Studiums wertvoll war.»

Φωτεινή Παπακώτση

Zusammenfassung

Im Rahmen der vorliegenden Diplomarbeit werde ich mich mit den verschiedenen Möglichkeiten, deren man sich zur Förderung des mündlichen Ausdrucks im DaF-Unterricht bedienen kann, auseinandersetzen. Der Grund, warum ich mich für dieses Thema entschieden habe, beruht auf der Tatsache, dass ich als Lehrerin immer wieder bei meinen Schülern feststelle, dass sie Angst davor haben, sich in der Zielsprache auszudrücken. Sie stehen oft vor der Qual der Wahl, welche Wörter, Ausdrücke, Formen und Strukturweisen sie benutzen sollen, um sich in einer konkreten Situation mündlich richtig zu äußern. Darüber hinaus weckt die Tatsache, dass man beim Sprechen in Echtzeit auf linguistische Aspekte einer Sprache z.B. Aussprache, Syntax und Wortschatz und gleichzeitig auf die soziokulturellen Bedingungen der Interaktion achten muss, unterschiedliche Emotionen, wie Redeangst und Hemmungen, die mündliche Äußerungen beeinflussen.

Jedoch, da heutzutage der kommunikative Ansatz die wichtigste Unterrichtsmethode vieler Lehrwerke im Fremdsprachenunterricht ist, lässt sich die Suche nach Lösungsmöglichkeiten zur Förderung der Mitteilungsfähigkeit als eine Aufgabe von zentraler Bedeutung einstufen.

So wird in dieser Diplomarbeit ein theoretischer und weiterhin ein praktischer Rahmen gebildet, um unser Ziel zu erreichen. Im theoretischen Teil wird der Begriff der Mündlichkeit, die Merkmale der gesprochenen Sprache, die Faktoren der mündlichen Kommunikation, die Kommunikationsprinzipien, die Hindernisse, die die Kommunikation potenziell beeinflussen, sowie der Einfluss der anderen sprachlichen Fertigkeiten auf das Sprechen, da sie im Zusammenhang zueinander stehen, beschrieben, während im praktischen Teil konkrete Vorschläge zur Förderung der Ausdrucksfähigkeit im DaF-Unterricht gemacht werden.

Schlüsselwörter

Förderung der Fertigkeit Sprechen

Φωτεινή Παπακώτση

Περίληψη

Στο πλαίσιο αυτής της διπλωματικής εργασίας, θα ασχοληθώ με τις διάφορες δυνατότητες που μπορούν να αξιοποιηθούν για την προώθηση της προφορικής έκφρασης στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας. Ο λόγος για τον οποίο επέλεξα αυτό το θέμα οφείλεται στο γεγονός ότι ως καθηγήτρια διαπιστώνω πολύ συχνά στους μαθητές/στις μαθήτριάς μου ότι φοβούνται να εκφραστούν στη γλώσσα-στόχο. Επιπλέον, το γεγονός ότι, όταν μιλά κανείς σε πραγματικό χρόνο πρέπει να δίνει προσοχή στις γλωσσικές πτυχές μιας γλώσσας, π.χ. προφορά, σύνταξη και λεξιλόγιο, και ταυτόχρονα στις κοινωνικό-πολιτιστικές συνθήκες της αλληλεπίδρασης, προκαλεί διαφορετικά συναισθήματα, όπως π.χ. φόβο και αναστολές, που επηρεάζουν τη προφορική έκφραση.

Ωστόσο, δεδομένου ότι στις μέρες μας η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η σημαντικότερη μέθοδος διδασκαλίας σε πολλά από τα σχολικά βιβλία στη διδασκαλία ξένων γλωσσών, η αναζήτηση πιθανών λύσεων για την προώθηση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων μπορεί να χαρακτηριστεί ως κεντρικής σημασίας.

Για την επίτευξη λοιπόν του στόχου μας διαμορφώνεται σε αυτή τη διπλωματική εργασία ένα θεωρητικό και επιπλέον ένα πρακτικό πλαίσιο. Στο θεωρητικό μέρος περιγράφονται η έννοια της προφορικότητας, τα χαρακτηριστικά του προφορικού λόγου, οι παράγοντες της προφορικής επικοινωνίας, οι αρχές της επικοινωνίας, τα εμπόδια που δυνητικά επηρεάζουν την επικοινωνία και η επίδραση των άλλων γλωσσικών δεξιοτήτων στον προφορικό λόγο, ενώ στο πρακτικό μέρος γίνονται συγκεκριμένες προτάσεις για την προώθηση της ικανότητας προφορικής έκφρασης στο μάθημα της Γερμανικής ως ξένης γλώσσας.

Λέξεις – Κλειδιά

Γερμανική ως ξένη γλώσσα, παραγωγή προφορικού λόγου, διδακτικές πρακτικές

Inhaltsverzeichnis

Einleitung.....	10
1 Der Begriff „Mündlichkeit“	12
1.1 Merkmale der gesprochenen Sprache	12
1.2 Der Stellenwert der Fertigkeit „Sprechen“ in der Entwicklung der didaktischen Methoden.....	14
1.3 Faktoren der mündlichen Kommunikation	16
2 Kommunikationsprinzipien.....	19
2.1 Kürze	20
2.2 Wahrheitsprinzip	20
2.3 Wichtigkeit	21
2.4 Verständlichkeit	21
2.4.1 Lautstärke	21
2.4.2 Artikulation.....	22
2.4.3 Betonung.....	22
2.4.4 Lexik.....	22
2.4.5 Syntax	23
2.4.6 Inhalt.....	23
2.4.7 Kontext und Situation.....	24
3 Komplexität und Schwierigkeiten beim mündlichen.....	25
3.1 Die Theorie der inneren und äußeren Sprache	25
3.2 Sprechprozess als Abfolge von Phasen.....	26
3.3 Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck	27
3.3.1 Die Geschwindigkeit bei der mündlichen Äußerung	27
3.3.2 Die Spontanität und Sprechangst bei der mündlichen Äußerung.....	27
3.3.3 Die akustische Komponente als Schwierigkeitsfaktor	28

3.3.4	Gedächtnis	28
3.4.5	Serialität.....	29
3.4.6	Phonologische Bewusstheit	29
3.4.7	Sprachliche Ausdrucksfähigkeit	30
4	Die vier Grundfertigkeiten	31
4.1	Der Einfluss des Hörverstehens auf die Sprechfertigkeit.....	31
4.2	Der Einfluss des Leseverstehens auf die Sprechfertigkeit	33
4.3	Der Einfluss des Schreibens auf die Sprechfertigkeit	34
5	Förderung der Sprechfähigkeit im DaF Unterricht- Die Rolle der Motivation	35
5.1	Gesteuerter und ungesteuerter Lernprozess	36
5.2	Phasen des Einübens der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht.....	36
6	Einsatz von Strategien zur Förderung der Sprechfertigkeit in DaF- Unterricht	38
6.1	Kommunikationsstrategien.....	38
6.2	Kompensationsstrategien	39
7	Einsatz von Übungen und Aufgaben zur Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht	41
7.1	Vorbereitende Übungen	41
7.2	Aufbauende Übungen.....	42
7.3	Strukturierende Übungen	43
7.4	Simulierende Übungen.....	44
7.5	Kommunikative Übungen und Aufgaben	46
8	Zur spielerischen Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht	47
8.1	Meinungsspiele.....	47
8.2	Fragespiele	48
8.3	Rollenspiele.....	49
8.4	Sprechspiele	49

Φωτεινή Παπακώτση

8.4.1	Lautspiele.....	49
8.4.2	Formelspiele	50
8.4.3	Satzspiele	51
8.4.4	Textspiele.....	51
9	Der Einsatz von Medien zur Förderung der Sprechfertigkeit.....	53
9.1	Auditive Medien.....	53
9.2	Visuelle Medien	55
9.3	Audiovisuelle Medien	57
9.3.1	Die klassischen audiovisuellen Medien.....	58
9.3.2	Neue Medien/ digitale Medien	60
10	Teilnahme an Erasmus-Programmen zur Förderung der Sprachfertigkeit	63
11	Schlussfolgerung.....	65
	Literaturverzeichnis	67
	ANHANG	1

Einleitung

Unumstritten ist das vorrangige Anliegen bzw. Ziel derer, die eine Fremdsprache lernen wollen, die Sprachbeherrschung. Dies bedeutet, dass Fremdsprachenlernende die gelernte bzw. zu lernende Sprache nicht nur verstehen, sondern auch selbst sprechen wollen. Das ist auf viele Gründe zurückzuführen. Einer der wichtigsten ist sicher die Tatsache, dass die gesprochene Sprache in der Alltagskommunikation dominiert, wie auch Wolff (2000:11) darstellt, da er davon spricht, dass das Verhältnis von gesprochener zu geschriebener Sprache ca. 95% zu 5% beträgt. Allerdings lässt sich die Realisierung dieses Ziels als schwierig einstufen, denn Lernende empfinden den Prozess in diesem Bereich als anspruchsvoll, da die Mündlichkeit für sie eine besondere Herausforderung darstellt. Diese Schwierigkeiten im Umgang mit Mündlichkeit im Fremdsprachenerwerb erklärt sich durch die Komplexität von rezeptiven und produktiven Komponenten, welche mehrere Teilprozesse und Teilfertigkeiten umfassen. Aus diesem Grund ist der Einsatz von verschiedenen Kompetenz- und Wissensbereichen, wie spezielles Sprachwissen, das vom phonetischen und lexikalischen über grammatikalisches bis zu pragmatischem und soziolinguistischem Wissen reicht, sowie der Einsatz von Kompensation-Problemlösungen und Vermeidungsstrategien eine wichtige Voraussetzung für die Bewältigung dieser Schwierigkeiten im mündlichen Ausdruck (vgl. Behr/Wapenhans 2014: 134–137).

Die vorliegende Arbeit besteht aus neun Kapiteln, wobei die Theorie und die Praxis in enger Verbindung miteinander stehen. Im ersten Kapitel des theoretischen Teils wird zunächst versucht, den Begriff der „Mündlichkeit“ zu definieren. In den Unterkapiteln wird weiterhin auch auf die Merkmale der gesprochenen Sprache, auf den Stellenwert der Fertigkeit „Sprechen“ in der Entwicklung der didaktischen Methoden, sowie auf die Faktoren der mündlichen Kommunikation eingegangen. Im Anschluss daran werden im zweiten Kapitel die Kommunikationsprinzipien beschrieben, während im dritten Kapitel die verschiedenen Schwierigkeiten, denen man beim Sprechen im DaF-Unterricht begegnen kann, dargestellt werden. Das letzte Kapitel des theoretischen Teils widmet sich den drei anderen Fertigkeiten, nämlich dem Hören, dem Schreiben und dem Lesen, und deren Einfluss auf das Sprechen.

Φωτεινή Παπακώτση

Im praktischen Teil werden weiterhin verschiedene Vorschläge gemacht, wie das „Sprechen“ im DaF-Unterricht gefördert werden könnte. Zu Beginn wird beschrieben, inwieweit die Motivation die Bereitschaft zum Sprechen beeinflussen kann, was gesteuerter und ungesteuerter Lernprozess bedeutet, sowie in welchen Phasen das „Sprechen“ eingeübt werden kann. Der eigentliche praktische Teil der Arbeit beginnt jedoch mit der Präsentation verschiedener Möglichkeiten zur Förderung der Sprechfähigkeit. Zunächst wird die Bedeutung des Einsatzes von Strategien im mündlichen Ausdruck erläutert, wobei auch zwischen Kommunikations- und Kompensationsstrategien unterschieden wird. Weiterhin folgt in den nächsten zwei Kapiteln die Darstellung von mündlichen Übungen nach der Übungstypologie von Janikova und von Spielen mit entsprechenden Beispielen, welche einen großen Beitrag zur Verbesserung der mündlichen Ausdrucksfähigkeit leisten können. Anschließend wird im folgenden Kapitel der Einsatz von Medien im Unterricht als ein entscheidender Faktor zur Förderung des Sprechens empfunden und dargestellt, unter Hinblick auf die Tatsache, dass die Technologie stark in unser Leben eingetreten ist. So wird hier versucht zu zeigen, welchen positiven Einfluss Medien auf die Ausdrucksfähigkeit ausüben können, da sie den Unterricht anschaulicher und interessanter gestalten können. Im letzten Kapitel wird die Bedeutung der Teilnahme von Schülern/Schülerinnen an Erasmus-Programmen betont, da sie eine Bereicherung in vieler Hinsicht sind, wenn man davon ausgeht, dass der Kontakt zu den Muttersprachlern unter anderem zur Erweiterung ihres Wortschatzes und Optimierung sowohl ihrer Aussprache als auch ihrer Ausdrucksfähigkeit führen kann.

Im Anhang befinden sich alle benutzten Materialien, mit deren Hilfe bestimmte Vorschläge zur Förderung des mündlichen Ausdrucks im DaF-Unterricht gemacht wurden.

1 Der Begriff „Mündlichkeit“

Mündlichkeit umfasst die Aspekte Zuhören und Sprechen. Dies bedeutet, dass damit einerseits die rezeptive (Hören/Hörverstehen) und andererseits die produktive Seite (Sprechen) der mündlichen Kommunikation angesprochen werden. Insbesondere ist damit auch signalisiert, dass die Förderung des Zuhörens eine gleichwertige und wichtige Rolle spielt, wenn es um die Entwicklung kommunikativer Kompetenzen geht.¹ Der Begriff Mündlichkeit bezieht sich auf die verbale Kommunikation, die sich im privaten oder öffentlichen Kontext in verschiedenen Graden von Direktheit vollzieht. Man kann so dabei zwischen der diachronen und der im Alltag vorherrschenden synchronen Mündlichkeit unterscheiden. Bei der diachronen Mündlichkeit handelt es sich um die Mündlichkeit, die durch mnemotechnische Mittel, wie das Auswendiglernen und die Gruppenrezitation, über die Zeit hinweg bewahrt wird, während die synchrone Mündlichkeit als die Mündlichkeit verstanden wird, die der direkten Kommunikation zur Verbindung von Menschen im Raum dient.²

1.1 Merkmale der gesprochenen Sprache

Zu den spezifischen Charakteristika des mündlichen Sprachgebrauchs zählen einige Punkte, die berücksichtigt werden sollen. Zunächst befinden sich die Gesprächspartner in mündlichen Kommunikationen zur selben Zeit und am selben Ort und dies heißt, dass mimische und gestische Mittel, sowie nonverbale situative Signale, wie Hinweise auf eine Person in der Nähe, eingesetzt werden können. Dadurch wird das Verständnis gestützt, was angesichts der „Flüchtigkeit“ der mündlichen Kommunikation sinnvoll und funktional ist. Nach Schatz (2006: 33) ist die mündliche Kommunikation auch mit der Körpersprache verbunden und im Gegensatz zur schriftlichen Sprache hinterlässt sie fast nie ihre Spuren. Weiterhin befindet

¹ Vgl. <https://myheritagelanguage.com/de/book/promoting-speaking-first-language/introduction/what-does-orality-mean/>.

² Vgl. <https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/027880/2010-05-21/>.

Φωτεινή Παπακώτση

sich der Sprecher/die Sprecherin während des Sprechens unter Zeitdruck und aus diesem Grund kann es vorkommen, dass er/sie Fehler begeht. Auch werden beim mündlichen Ausdruck keine Hilfsmittel, wie Wörterbücher benutzt, was aber dadurch ausgeglichen wird, dass auch keine so große grammatikalische, syntaktische und lexikalische Korrektheit erwartet wird. Die Sprecher benutzen einfachen Wortschatz und bilden einfache Sätze. Darüber hinaus folgt die Mündlichkeit in sprachlicher Hinsicht eigenen Regeln, die sich von jenen der geschriebenen Sprache unterscheiden. Damit ist gemeint, dass unvollständige Sätze, Satzabbrüche, Wiederholungen, punktuelle Sprachwechsel, wie z.B. von der Standardsprache zum Dialekt, und assoziative Sprünge festzustellen sind. Konkreter gesagt kann der Satzanfang vergessen und die Satzstruktur abgebrochen werden, was Anakoluth genannt wird. Das resultiert daraus, dass man in einer spontanen Gesprächssituation noch keinen definitiven Plan von dem hat, was man sagen wird (Vgl. Schwitalla 1994: 24). Ein anderer Fall ist auch die Ellipse. Unter diesem Begriff wird das Sprechen in unvollständigen Sätzen oder in einzelnen Wörtern verstanden. Allerdings wird in diesem Fall das Verständnis nicht verhindert, was damit zusammenhängt, dass der situative Kontext und das vorher Gesprochene zum Verständnis beitragen. So kann sie nicht als ein Regelverstoß angesehen werden, da die gesprochene Sprache keine Sätze bildet, wie es in den Texten üblich ist (Vgl. Hennig 2006: 160). Anschließend gibt es auch eine weitere Eigenschaft der kommunikativen Aktivität, nämlich die Redundanz. Das bedeutet, dass der Sprecher/die Sprecherin denselben Inhalt mit anderen Wörtern wiederholt, was auf verschiedene Gründe zurückzuführen ist, denn entweder möchte er/sie sicher sein, dass er/sie vom Hörer/von der Hörerin verstanden wurde, oder weil er/sie daran interessiert ist, die Wichtigkeit des Gesprochenen zu betonen. Auf diese Weise erhöht sich in der Kommunikation der Grad der erfolgreichen Übertragung einer Information, da man etwas zweimal sagt, ggf. leicht unterschiedlich formuliert.³ Auf der anderen Seite ist Schreiben, das den direkten sprachlichen Kontext berücksichtigt, mit einer ausführlichen Planung verbunden und aus diesem Grund werden die sprachlichen Mittel bewusst benutzt (Storch 1999: 34).

In diesem Sinne lässt sich feststellen, dass im Bereich der Mündlichkeit anders als in dem entsprechenden der Schriftlichkeit vorgegangen wird, obwohl allerdings die Arbeit im Bereich der Mündlichkeit nicht losgelöst von der schriftlichen Förderung verläuft, denn die beiden Großbereiche stehen in einem Verhältnis zueinander, das als zirkulär bezeichnet

³ Vgl. <https://neueswort.de/redundanz/>.

werden kann: Was nämlich im mündlichen Bereich geübt wird, kommt anschließend der Schriftlichkeit zugute und umgekehrt.

1.2 Der Stellenwert der Fertigkeit „Sprechen“ in der Entwicklung der didaktischen Methoden

Welchen Stellenwert hat aber die Fertigkeit Sprechen im Zeit- und Methodenwandel? Im Laufe der Jahrhunderte haben sich gleichzeitig unterschiedliche Lernmethoden entwickelt, die im Fremdsprachenunterricht verwendet wurden. Bei jedem Medienkonzept wird der Förderung der Fertigkeit „Sprechen“ eine unterschiedliche Wichtigkeit zugeschrieben, obwohl es sich um Unterrichtskonzepte handelt, die stets miteinander zusammenwirkten und sich miteinander beeinflussten (Bausch/Christ/Krumm 2003: 228).

Als Erste kommt also die Grammatikübersetzungsmethode. Bei dieser Methode liegt der Schwerpunkt auf der Grammatikvermittlung. Nach Roche (2008: 12) orientieren sich die Lehrer an der Didaktisierung der Dichter und Schriftsteller von Griechenland und Italien und nach Ehnert (2001: 97) ist deren Lernziel die formale Geistesbildung, das bedeutet, dass dieser Theorie zufolge das Lesen, die Übersetzung von Texten und das Schreiben im Vordergrund stehen. Das Hören, die Aussprache und das Sprechen haben keinen Wert, während der Unterricht fast ausschließlich in der Muttersprache durchgeführt wird. Auch macht Janikova (2011:25f) darauf aufmerksam, dass die Baugesetze der Fremdsprache in dieser Methode im Vergleich mit der Muttersprache erschlossen werden, und dass Ziel des Unterrichts ist, korrekte Sätze zu produzieren, die dadurch erfolgen, dass man bereitgestellte Regeln anwendet.

Anschließend folgt die direkte Methode, die sich am Ende des 19. Jahrhunderts als Reaktion auf die Grammatikübersetzungsmethode durchsetzt. Die Kritik bezog sich auf die Tatsache, dass im Fremdsprachenunterricht das Schreiben dem Sprechen überwiegte und dass der Unterricht darauf gegründet wurde, starre grammatische Regeln zu memorieren (vgl. Janikova 2011: 26). So ist das Ziel der direkten Methode viel mehr pragmatisch ausgerichtet, was bedeutet, dass anstatt des Auswendiglernens das „naturgemäße Lernen“ gefördert wird (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 35). Dies vermittelt den Lernern lebensnahe Situationen und basiert auf der Assoziationsmethode, während das Sprechen im Gegensatz zu dem erlebten Schreiben der Grammatikübersetzungsmethode den Vorrang im Unterricht übernimmt. Die Schulung der Aussprache steht im Vordergrund, während der charakteristische Texttyp der

Φωτεινή Παπακώστη

Dialog ist, der in Alltagssituationen eingebettet ist. Darüber hinaus erfasst der Lerner/die Lernerin die Gesetzmäßigkeiten der fremden Sprache durch Nachahmung und Gewöhnung, was allerdings nicht auf kognitiver, sondern auf gefühlsmäßiger Ebene verwirklicht wird. Somit werden auch nach Tsokoglou (2002: 193f) die Regeln der Sprache auf induktivem Wege vermittelt. Schließlich wird die Muttersprache, die bisher als kognitives Element einbezogen wurde, als Störfaktor empfunden, was bedeutet, dass die Einsprachigkeit zum wichtigsten Unterrichtsprinzip der direkten Methode wird. Typische Übungsformen dieser Methode sind das Nachspielen von Dialogen, Nachsprechübungen, Einsetz- und Ergänzungsübungen, Auswendiglernen von Reimen und Liedern oder gelegentliche Diktate und Nacherzählungen. (vgl. Janíková 2011: 27).

An die Konzeption der direkten Methode knüpfen auch die audiolinguale Methode und die audiovisuelle Methode, die ihre Theorie weiterentwickelten. Das Charakteristische dieser Methoden ist der Einsatz des reproduktiven Drills von Spachmustern. Die Sprachfertigkeit wird also durch Hören und Nachsprechen entwickelt, wobei die audiovisuelle Methode noch einen visuellen Aspekt hinzufügt. Dementsprechend lautet also die didaktische Abfolge der Fertigkeiten: Hören/Sprechen vor Lesen/Schreiben und die Sprechmuster werden über Nachahmung und Wiederholung angeeignet, nämlich durch das Einschleifen von Sprachgewohnheiten, die sogenannten habits (vgl. Janíková 2011: 28f.).

Weiterhin formierte sich in der ersten Hälfte der 70er Jahre die kommunikative Methode. Einer der entscheidendsten Faktoren für ihre Entwicklung waren außer dem steigenden Bedarf an Fremdsprachenbeherrschung wegen der Verbreitung des Fremdsprachenunterrichtsangebots auch die Entstehung einer neuen linguistischen Disziplin, der Pragmalinguistik (vgl. Janíková 2011: 84), die im Gegensatz zur behavioristischen Theorie, die das Fremdsprachenlernen als „rein imitativen Prozess“ (vgl. Janíková 2011: 30) betrachtete, unter dem Fremdsprachenlernen „einen bewussten, kognitiven und kreativen Vorrang“ versteht (vgl. Neuner/Hunfeld 1993: 84) und somit in den Fremdsprachenunterricht den Gedanken hineinträgt, dass „die Sprache ein Aspekt des menschlichen Handelns“ sei (vgl. Bausch/Christ/Krumm 2003: 231). Der Unterricht wird also als „handlungsorientiert“ bezeichnet (vgl. Schatz 2006:17), bei dem der Sprechakt ein bedeutender Aspekt ist. Dazu gehören die Mitteilungsabsicht des Sprechers, die gewählten Redemittel, mit denen die Sprechabsicht sprachlich umgesetzt wird, der situative Kontext, der die Auswahl der Redemittel beeinflusst, und die Wirkung auf den Gesprächspartner (vgl. Janikova 2011: 30).

Φωτεινή Παπακώστη

Auch erhält die Grammatikbeherrschung eine ganz unterschiedliche Stellung, denn es werden nicht mehr vollkommene Grammatikkenntnisse angestrebt, sondern nur solche, die für die Realisierung einer konkreten Sprechintension in der Alltagskommunikation erforderlich sind. Aber auch beim Wortschatzerwerb sieht es ähnlich aus. Nach Neuner/Hunfeld (1993: 92) wird alles darauf bezogen, dass bei der dialogischen Sprache einfacher Satzbau und eine reihende Anordnung von Sätzen bevorzugt wird. Darüber hinaus steht bei der kommunikativen Methode die Lernerorientierung im Vordergrund und dies nicht nur in Bezug auf die Lernerinhalte, sondern auch auf Lehr- und Lernverfahren. Wichtig ist auch die Aktivierung der Lernenden, die als aktive Partner am Lernprozess teilnehmen, sowie das selbstentdeckende Lernen und die Entwicklung von Verstehens- und Lernerstrategien. Janíková (vgl. 2011: 31).

Schließlich entsteht in der zweiten Hälfte der 80er Jahre der interkulturelle Ansatz, der als Nachfolger der Kommunikationsmethode gilt. In dieser Methode, wie Janikova (2011:31) darstellt, wird der Erwerb einer kommunikativen Kompetenz in interkulturellen Situationen erstrebt und es wird auch der Gedanke verfolgt, dass man Einblick in eine fremde Welt bekommt, wenn man sie mit der eigenen Welt vergleicht, was auch das Interesse der Schüler am Deutschunterricht wecken kann (vgl. Neuner/Hunfeld 1993:111). Der Schwerpunkt des Unterrichts liegt also in einer kontrastiven Vermittlung der Kultur und dementsprechend leiten sich von diesem Konzept einige wichtige Grundzüge ab. So werden beim interkulturellen Ansatz die sprachlichen und die landeskundlichen Phänomene mit der eigenen Sprache, Gesellschaft und Kultur verglichen und die fremdsprachliche Äußerungsfähigkeit, die angestrebt wird, beschränkt sich nicht nur darauf, sich in Alltagssituationen sprachlich angemessen zu verhalten, sondern wird um das expressive Element erweitert, (z.B. Diskussion, heuristisches und kreatives Schreiben etc.). Die Übungen dieser Methode verbinden die kommunikative Methode mit verschiedenen interkulturellen Kontaktsituationen (z.B. dramapädagogische Übungen) und die Lernenden haben die Möglichkeit, die fremden Welten kennenzulernen und die Kulturen zu vergleichen (vgl. Janikova 2011:31).

1.3 Faktoren der mündlichen Kommunikation

Nach Storch (vgl. 1999: 15) ereignet sich die Kommunikation im Medium der Sprache, und wenn man Interesse daran hat, an der Kommunikation teilzunehmen, kann man entweder

Φωτεινή Παπακώστη

einer fremden Äußerung bestimmte Informationen entnehmen oder anderen selbst Informationen vermitteln. Jedoch ist in der Regel die Kommunikation äußerst komplex und lässt sich nicht immer in all ihren Facetten angemessen beschreiben. Konkreter gesagt gibt es einen Sender/eine Senderin, der/die einem Empfänger/einer Empfängerin gegenüber etwas äußert. Dabei verfolgt er/sie ein bestimmtes Interesse. Andererseits wird aber auch der Empfänger/die Empfängerin von einem bestimmten Interesse geleitet, was bedeutet, dass er/sie sich darum bemüht, den Sender zu verstehen oder auch nicht. Anschließend sagt auch eine Äußerung auch etwas aus, sie enthält also eine Aussage, die aber nicht immer mit allem übereinstimmt, was der Sender/die Senderin sagen will. Ein weiterer Faktor der mündlichen Kommunikation ist auch die Absicht des Senders/der Senderin, der/die den jeweiligen Hörer/die jeweilige Hörerin dazu auffordern möchte, sich über das Gesagte Gedanken zu machen (Theisen 2000a: 49). Weiterhin kommen die Funktion, die eine Äußerung hat, und die Wirkung, die sich beim Empfänger/bei der Empfängerin auslöst. Eine Äußerung kann verschiedene sprachliche Funktionen haben, die mit der Textsorte und der jeweiligen Aussage der Äußerung abhängen. So gibt es Texte oder Äußerungen mit Informationsfunktion (Vorträge Buchbesprechungen, Zeitungsartikel), mit Appellfunktion (Befehle, Fragen, Werbespots), mit Oblikationsfunktion (Versprechen, Heiratsanträge, Garantiescheine), mit Kontaktfunktion (Gespräch über das Wetter, Small Talks, Urlaubskarten) und mit Deklarationsfunktion (Ernennungen, Testamente, Trauerformel) (Theisen 2000a: 83). Was die Wirkung einer Äußerung auf den jeweiligen Hörer/der jeweiligen Hörerin betrifft, ist die Kommunikationswaage zwischen dem Sprecher/der Sprecherin und dem Hörer/der Hörerin oft problematisch, denn der Hörer/die Hörerin scheint dem Sprecher/der Sprecherin zu überlegen (Theisen 2000c: 25), wenn man davon ausgeht, dass es an ihm/an ihr liegt, ob er/sie auf das Gesagte Rücksicht nimmt oder nicht. Zu berücksichtigen ist auch der Kode, dessen sich der Sender/die Senderin bei seiner/ihrer Äußerung bedient. Unter dem Kode einer mündlichen Äußerung versteht man nicht nur Merkmale der Aussprache, sondern auch der Lexik, der Grammatik und des Satzbaus (Theisen 2000c: 26). Wenn man also vorhat, jemandem seine Gedanken und Gefühle mitzuteilen, muss man sie in Sprache fassen, sie nämlich kodieren, wobei man sich bestimmter Wörter bedient, die man in einer bestimmten Weise in Sätzen zusammensetzt. Der Hörer/die Hörerin hat auf der anderen Seite die Aufgabe, diese zusammengesetzten Wörter zu entschlüsseln, nämlich zu dekodieren (Theisen 2000a: 59). Dabei muss er/sie den

Φωτεινή Παπακώτση

Kodiervorgang rückgängig machen und, wenn die Kommunikation in dieser Weise verläuft, ist sie auch geglückt (Theisen 2000a: 60). Darüber hinaus lässt sich auch der Kanal, mit Hilfe dessen die jeweilige Äußerung übermittelt wird, als entscheidender Faktor der mündlichen Kommunikation einstufen. Er kann nämlich einen großen Beitrag zum Gelingen oder Misslingen des mündlichen Kommunikationsprozesses beitragen, denn für das Gelingen der Kommunikation ist es wichtig, dass der Kanal offen ist (Theisen 2000c: 31). Jedoch kann er verstopft oder verengt werden, was auf viele Gründe zurückzuführen ist. So könnten allerlei Störungen, wie Nebengeräusche sowie fehlende Lautstärke zum Erschweren der Kommunikation beitragen (Theisen 2000a: 66). Zusätzlich könnte man zu den Störungen des Kanals auch die Eintönigkeit der Äußerung, die Müdigkeit des Hörers/der Hörerin oder auch die Antipathie des Hörers/der Hörerin dem Sprecher/der Sprecherin gegenüber mitzählen (Theisen 2000c: 32). Schließlich kommt auch die Einschätzung, die ein besonders komplexer Faktor ist, da sowohl von der Seite des Senders/der Senderin als auch von der des Empfängers/der Empfängerin vieles eingeschätzt werden muss (Theisen, 2000a: 26). Der Grund liegt darin, dass jede Einschätzung eine Hypothese ist: Man schätzt den Sender/die Senderin, den Empfänger/die Empfängerin, die Situation, den Kanal und, ob er gestört wird oder nicht, den Kode, die Einschätzung des Senders/der Senderin über den Empfänger/der Empfängerin (z. B. er/sie meint vielleicht, dass seine/ihre Äußerungen klar, explizit und verständlich sind), die Einschätzung des Empfängers über den Sender/die Senderin (z. B. könnte sich der Empfänger/die Empfängerin wundern, wenn der Sender/die Senderin von ihm/von ihr erwartet, dass er/sie verstanden wird, obwohl er/sie vielleicht Dialekt oder zu schnell spricht) (ebd.: 26f).

2 Kommunikationsprinzipien

Wenn man kommuniziert, stößt man auf Regeln, von denen man annimmt, dass der andere sich daran hält (Theisen 2000c: 101). Beim Sprechen ist die Sache jedoch ein wenig komplizierter. Der Sprecher/die Sprecherin versucht sich verständlich zu machen, indem er/sie Rücksicht auf seinen/ihren Zuhörer/Zuhörerin nimmt und auf eine verständliche Art und Weise spricht, damit der Hörer/die Hörerin ihn/sie begreift. Theisen (2000c:106) behandelt vier Kommunikationsprinzipien, die bei dem effektiven mündlichen Ausdruck berücksichtigt werden müssen. Das sind die Kürze, die Wichtigkeit, die Wahrheit und die Verständlichkeit, die ich mir im Folgenden genauer anschauen werde.

Im Unterricht muss gesprochen werden, denn „das Sprechen ist ein wesentliches Mittel zur Aneignung der fremden Sprache“ (Henrici/Riemer 1996:53). Darüber hinaus muss auch betont werden, dass man beim mündlichen Ausdruck in der Lage sein muss, sich nicht nur auf die Kommunikationssituation zu konzentrieren, sondern man hat sich auch auf den Kommunikationspartner einzustellen. Diese Fähigkeit muss im Fremdsprachenunterricht gelehrt werden, denn nach Storch (1999: 15) ist „das oberste Lehr- und Lernziel des DaF-Unterrichts die Kommunikation in der deutschen Sprache.“ Auch beinhaltet der Kommunikations-kontext außer den bereits erwähnten Faktoren, nämlich den Kommunikationspartner und die Kommunikationssituation, noch den Kommunikationsgegenstand, die kommunikative Intension und das Medium (vgl. ebd. :17). Die Autoren Huneke/Steinig (2000:116) sind der Auffassung, dass das Sprechen keine einfache Sache ist und scheitern kann. Beweis dafür ist, dass in mancher Situation nicht die passende Formulierung gefunden werden kann. Ferner müssen auch die Sprechangst und die Angst vor dem Scheitern mitberücksichtigt werden. Aus diesem Grund ist es unaufdringlich, dass man sich an Regeln und Prinzipien beim Sprechen hält, wenn man ein Scheitern des Kommunikationsvorgangs verhindern will. Konkreter bedeutet dies, dass menschliche Handlungen bestimmten Standards und Mustern folgen sollen, denn jede Abweichung stellt Fragen, auf die man eine Antwort wartet (Theisen 2000c:101). Anders gesagt soll die Kommunikation bestimmten Kommunikationsprinzipien folgen, mit denen bestimmt werden kann, ob der inhaltliche Kern einer Botschaft vollständig vom Gegenüber erfasst wird, ob

Φωτεινή Παπακώτση

negative Erscheinungen auftreten, ob die Wortwahl korrigiert wird oder ob inhaltliche Aspekte hinzugefügt werden sollen (Ertlibert 2007:2). Theisen zählt, wie es schon erwähnt ist, vier solche Prinzipien auf, nämlich die Kürze, die Wahrheit, die Wichtigkeit und die Verständlichkeit (Theisen 2000c: 106).

2.1 Kürze

Die Kürze ist ein relativer Begriff, was auch die Kommunikation betrifft (Theisen 2000c: 108). Jedoch hat der Sprecher/die Sprecherin bei der Länge seiner Texte bestimmte Sachen, wie der Kontext, die Situation und damit auch die Verständigungsmöglichkeiten des Hörers/der Hörerin zu berücksichtigen, damit die Kommunikation nicht misslingt. (vgl. ebd.:110). Also nicht zu Unrecht wird der Begriff „Angemessenheit“ gebraucht, was bedeutet, dass der Sprecher/die Sprecherin immer darauf achten sollte, ob man ihm/ihr folgen kann, während der Hörer/die Hörerin sich seinerseits/ihrerseits auch fragen sollte, warum der Sprecher/die Sprecherin zu schnell oder eventuell zu lang gesprochen hat. (Theisen 2000c:114).

2.2 Wahrheitsprinzip

Das Wahrheitsprinzip ist äußerst sensibel, denn es gibt viele Formen des Sprechers/der Sprecherin sich auszudrücken. Es gibt Übertreibungen, Höflichkeit, Feindseligkeit, Reduktionen oder auch Verallgemeinerungen, die vom Kommunikationspartner/von der Kommunikationspartnerin auch völlig anders verstanden werden können (Theisen 2000c: 120), was mit dem Identifikationsfaktor des jeweiligen Hörers/der jeweiligen Hörerin zusammenhängt. Darüber hinaus sollte der Hörer/die Hörerin auch seinerseits/ihrerseits davon ausgehen, „dass das, was der Sprecher/die Sprecherin sagt, seiner/ihrer Meinung nach der Wahrheit entspricht“ und andererseits sich darüber im Klaren sein, „dass der jeweilige Sprecher/die jeweilige Sprecherin sich täuschen kann, dass seine/ihre Äußerung von einer bestimmten Perspektive geschieht“ (Theisen 2000c:122). Der Sprecher/die Sprecherin soll demnach dem Hörer/der Hörerin verdeutlichen, warum und in welcher Hinsicht das, was er/sie sagt, er/sie auch für wahr hält (Theisen 2000c:116).

2.3 Wichtigkeit

Subjektivität charakterisiert das Wichtigkeitsprinzip, da die Relevanz einer Aussage sowohl von der Perspektive des Sprechers/der Sprecherin als auch von der des Hörers/der Hörerin eingeschätzt werden soll (Theisen 2000c: 125). Allgemein ist die Wichtigkeit in erheblichem Maße an die Kommunikationspartner gebunden, was bedeutet, dass sich der Sprecher/die Sprecherin unter Berücksichtigung des Kenntnisstandes des Hörers/der Hörerin und richtiger Einschätzung der Situation ausdrücken soll, während sich der Hörer/die Hörerin seinerseits/ihrerseits zu bemühen hat, das ihm/ihr wichtig Erscheinende hinauszukristallisieren (Theisen 2000c: 128).

2.4 Verständlichkeit

Schließlich ist die Verständlichkeit deshalb das wichtigste Kommunikationsprinzip, da, bevor man vor die Aufgabe gestellt wird, eine Information in puncto Kürze, Wahrheit und Wichtigkeit zu beurteilen, sie zuerst verstanden haben muss. Ein Sprecher/eine Sprecherin muss sich also Mühe geben, sich verständlich auszudrücken, denn beim mündlichen Ausdruck besteht leider nicht die Möglichkeit, wie beim Schreiben, „alles so zu ordnen, dass es verständlich wird“ (Theisen 2000c:129). Nach Ansicht von Theisen spielen bei der Verständlichkeit im mündlichen Ausdruck die Faktoren Lautstärke, Artikulation, Betonung, Lexik, Syntax, Inhalt und Kontext und Situation eine wichtige Rolle.

2.4.1 Lautstärke

Die Lautstärke ist ein wesentlicher Faktor beim Sprechen, denn oft werden mit der Lautstärke die Intensionen des Sprechers/der Sprecherin deutlich. Beim Streitgespräch z.B. wird die Lautstärke bewusst oder unbewusst erhöht, was dem Gesprächs- bzw. Streitpartner eine angreifende Haltung symbolisieren soll. Bei verschiedenen Gesprächsanlässen wird unterschiedliches Lautstärkevolumen eingesetzt. Je nachdem, ob man seinem Gesprächspartner/seiner Gesprächspartnerin gegenüber selbstbewusst auftreten will, oder einen Freund/einer Freundin tröstet, muss vom Sprecher/von der Sprecherin die angebrachte Lautstärke gewählt werden, um nicht missverstanden zu werden. Jedoch fällt es vielen schwer, ihre Stimme zu modulieren und differenzierte Betonungen zu setzen, worunter auch die Verständlichkeit leidet (Theisen 2000c: 129). Man muss natürlich davon ausgehen, dass

Φωτεινή Παπακώτση

jeder/jede seinen eigenen Lautstärkebereich hat, in dem er/sie seine/ihre Stimme am deutlichsten modulieren kann, doch es ist erforderlich, wenn man verstanden werden will, ein Gespür für die Lautstärke zu entwickeln, das heißt, dessen bewusst zu werden, wo geflüstert, normal oder laut gesprochen werden soll (Theisen 2000c: 130).

2.4.2 Artikulation

Im Deutschen gibt es im Vergleich zum Englischen und Französischen nicht so viele Unterschiede zwischen Schreibweise und Aussprache (Theisen 2000c: 130). Zu berücksichtigen ist aber, dass es unterschiedliche Ausspracheweisen von Wörtern und Buchstaben gibt (Theisen 2000c: 132) und deshalb im Fremdsprachenunterricht die richtige Artikulation geübt werden sollte, damit Abweichungen von der richtigen Aussprache bestimmter Buchstaben und Wörter reduziert werden.

2.4.3 Betonung

Die Betonung beim Sprechen ist im Deutschen von äußerster Wichtigkeit, was hauptsächlich daran liegt, dass es im Deutschen keine Betonungszeichen gibt, wie es z.B. in der griechischen Sprache der Fall ist. Außerdem ist es bekannt, dass es im Deutschen Wörter gibt, die bei verschiedener Betonung eine ganz andere Bedeutung haben. So spielt die Betonungsintensivierung eine kaum zu überschätzende Rolle, wenn man Interesse daran hat, sich verständlich auszudrücken (Theisen 2000c:133). Huneke/Steinig (2000:123) bemerken hierbei, dass „eine normabweichende Aussprache zu Verstehensproblemen oder gar Kommunikationsbrüchen führt“.

2.4.4 Lexik

Unumstritten muss man je nach Sprachebene einen bestimmten Wortschatz beherrschen, um im Rahmen dieser konkreten Sprachebene kommunizieren zu können. Je höher das Sprachniveau, desto größer der Umfang des Wortschatzes. Falls aber diese Gleichung nicht „aufgeht“, entstehen Kommunikationsschwierigkeiten. Storch gibt zwei Dimensionen des Wortschatzes an, um zu veranschaulichen, dass das Thema „Wortschatz“ nicht so einfach abzuhandeln ist. Konkreter unterscheidet er zwischen „Inhaltswörter“ und „Funktionswörter“ und erklärt, dass die Wörter einer Sprache, sowohl eine akustische bzw. eine orthographische Gestalt, als auch eine Inhaltsseite, nämlich ihre Bedeutung haben (Storch 2001:55). Ein weiterer Aspekt des Wortschatzeinsatzes beim mündlichen Ausdruck ist auch die Tatsache, dass man in manchen Fällen kein passendes Wort zu einem gedanklichen Konzept findet,

Φωτεινή Παπακώτση

auch wenn es uns „auf der Zunge liegt“ (Huneke/Steinig 2000:133). So bemisst sich die Schwierigkeit der Wörter im Fremdsprachenunterricht nach ihrem Bekanntheitsgrad (Theisen 2000b: 25), denn es gibt Themen, für die man nicht über den richtigen Wortschatz verfügt und deswegen nicht in der Lage ist, darüber zu sprechen, weil man nicht die richtigen und passenden Wörter kennt (Theisen 2000c: 137). Jedoch wird der Wortschatz im Verlauf des progressiven Unterrichts nach und nach erweitert und darüber hinaus sollte auch den Lernenden beigebracht werden, zu Umschreibungen oder auch teilweise zu deiktischen Ausdrücken zu greifen, mit deren Hilfe Notlösungen realisiert werden können (Theisen 2000c: 137).

2.4.5 Syntax

Bezüglich der Syntax wird im mündlichen Ausdruck, im Gegensatz zu den geschriebenen Texten, wo die Satzklammer ein besonders großes Hindernis beim Lese- oder Hörverstehen darstellen (Theisen 2000b: 22), mit keinen so komplizierten Sätzen gerechnet. Meistens begnügt man sich mit der Verwendung von ein- oder zweistufigen Sätzen und verzichtet auf komplizierte syntaktische Phänomene. Ein Problem jedoch, das im mündlichen Ausdruck vorkommt, ist oft die Eintönigkeit der verwendeten Ausdrücke, was die Verständlichkeit nicht gerade fördert (Theisen 2000c: 137). So sollten die Schüler von einem bestimmten Niveau nicht nur SPO- Sätze verwenden, sondern auch kompliziertere, welche den gesprochenen Text sowohl anschaulicher als auch interessanter machen können.

2.4.6 Inhalt

Der Inhalt ist ein wichtiger Bestandteil der Verständlichkeit, denn eine wichtige Voraussetzung für eine verständliche Aussage ist, dass man sich auf das vermutliche Vorwissen des Hörers/der Hörerin einstellt. (Theisen 2000c:138). Dies ist natürlich nicht immer leicht einzuschätzen, denn es kommt vor, dass man von Dingen erzählt, die uns selbstverständlich erscheinen, wovon aber der andere/die andere keine Ahnung hat oder auch andererseits langweilig findet, wenn sie ihm/ihr längst bekannt sind (Theisen 2000c: 138). So hat der jeweilige Sprecher/die jeweilige Sprecherin das Vorwissen seines Gegenübers zu berücksichtigen, denn andererseits wird er/sie wohl die geringste aller Möglichkeiten haben, verstanden zu werden, auch wenn er/sie sich laut genug, klar und deutlich, mit der richtigen Intonation und grammatisch und syntaktisch richtig ausdrückt.

Φωτεινή Παπακώτση

2.4.7 Kontext und Situation

Der Sprecher/die Sprecherin muss sich sowohl des Kontextes als auch der Situation bewusst sein, wenn er/sie spricht, denn beide Faktoren bestimmen, „wie“ man spricht. Nach Storch (1999:214) teilen die Kommunikationspartner beim Sprechen einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen (Situation, Vorwissen) und die gesprochene Sprache setzt diesen kommunikativen Rahmen voraus und verweist zugleich darauf. So können zahlreiche Äußerungen ohne Rückgriff auf die Situation und Berücksichtigung der Begleitumstände gar nicht verstanden werden (Theisen 2000a: 67). Darüber hinaus, wenn man sich für den Gesprächspartner/für die Gesprächspartnerin interessiert, sollte man versuchen, eine solche Atmosphäre zu verschaffen, in der Witze erzählt werden, mit Hilfe derer positive Ansätze gegenüber dem Negativen hervorgehoben werden können (Theisen 2000c: 138).

3 Komplexität und Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck

Die kommunikative Kompetenz wurde aufgrund des steigenden Bedürfnisses, sich mit den Fremden zu kommunizieren, zum Hauptziel im Fremdsprachenunterricht. Demnach sollen den Lernenden authentische Sprechanlässe angeboten werden, welche bei der Aktivierung der Sprache und ihrer Verwendung beitragen können. Die Förderung aber eines freien Gebrauchs der Sprache im Unterricht stößt auf viele Schwierigkeiten, die bewältigt werden müssen. Diese Schwierigkeiten sind mit der Tatsache verbunden, dass man sich gleichzeitig auf vieles zu konzentrieren hat, da die mündliche Sprachproduktion eine Zusammenstellung verschiedener Teilfertigkeiten, wie Inhalt, Artikulation, Intonation, Partnerangemessenheit, und vieler anderer Faktoren ist.

3.1 Die Theorie der inneren und äußeren Sprache

Vygotskij (2004: 124) stellt in den Erforschungen der *inneren Rede*, die er als „eine stumme schweigende Sprache“ bezeichnet, dar, dass die sprachlichen Äußerungen äußerst komplex sind. Unter dem Begriff *innere Rede* versteht man die mentale und sprachliche Äußerung, die der *äußeren Rede* vorausgeht. Jedoch, im Gegensatz zu der inneren und äußeren Rede beim Sprechen eines Schülers im Grundschulalter in der Muttersprache, die fast parallel verlaufen, lässt sich beim Sprechen in der Fremdsprache, in der die Sprachmittel noch nicht genug verankert und automatisiert sind, feststellen, dass die innere Rede strikt die Struktur der äußeren Rede kopiert. Konkret bedeutet dies, dass der Prozess der Gestaltung einer Sprachäußerung in der inneren und äußeren Rede einer Fremdsprache nicht parallel verläuft, sondern nacheinander. Man konstruiert also die Sprachäußerung zuerst in der inneren Rede wortwörtlich und dann überführt man sie in der gleichen Form in die äußere. So entsteht ein Zeitabstand zwischen der inneren und der resultierten äußeren Formulierung. Dies nennt man *hesitation pause*, also eine Überlegungspause, die eines der Probleme darstellt, die beim Sprechen vorkommen können. Aus diesem Grund ist es sehr wichtig, dass diese Tatsache im Fremdsprachenunterricht berücksichtigt wird und den Lernenden, besonders den Anfängern

genug Zeit zum Überlegen zur Verfügung gestellt wird, damit sie sich richtig ausdrücken können (vgl. Podrápská 2008: 102f.).

3.2 Sprechprozess als Abfolge von Phasen

Nach der Kognitionspsychologie wird die sprachliche Äußerung in zwei Phasen untergliedert. Die erste Phase (Redekonzept) besteht aus der *Konstruktion* und *Transformation*, während die zweite Phase (sprachliche Formulierung und Verlautbarung) die *Exekution* beinhaltet (vgl. Janíková 2011: 86; vgl. Schatz 2006: 29f.). Bei der ersten Phase tritt zunächst die *Konstruktion* auf. Unter Konstruktion versteht man eine Vorbereitungsphase, bei der das Sprechvorhaben und eine Vorstellung des Mitteilungsinhalts entsteht. Anders gesagt überlegt man dabei, wie man in Bezug sowohl auf den Adressaten als auch auf die jeweilige Situation seine Mitteilung formulieren kann. Weiterhin folgt die *Transformation*, bei der der Intension eine Form gegeben wird. Dies bedeutet, dass es nach den entsprechenden verbalen und nonverbalen Sprachmitteln gesucht wird, mit deren Hilfe die Sprechabsicht realisiert werden kann. Anschließend kommt alles, was im Gehirn des jeweiligen Sprechers abläuft, nämlich eine Vielzahl von Such-, Verknüpfungs- und Entscheidungsvorgängen, welche der letzten Phase, nämlich der Phase der *Exekution* vorausgehen. Bei dieser Phase wird sowohl auf der lautlichen als auch auf der mimisch-gestischen Ebene die eigentliche Sprachformulierung verwirklicht, wobei sich auch einhergehend die Überprüfung der Richtigkeit der Realisierung aufgrund der Reaktion des Sprechpartners ereignet. (vgl. Lachout 2006/2007: 170f.) Jedoch geraten viele Lernende bei einer mündlichen Produktion nicht selten in Schwierigkeiten, die besonders in der Phase der Transformation festzustellen sind, wobei die meisten Probleme damit zu tun haben, mit der Menge der Prozesse, die im Kopf verlaufen, umzugehen und infolgedessen auch ihre Gedanken sprachlich umzusetzen (Schatz 2006: 29f.). Ebenso bedeutend ist auch das Scheitern in der Phase der Realisierung, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass gerade die richtige Aussprache, klare Artikulation und begleitende Körpersprache wichtige Faktoren bei der Verständigung und Interpretation der Mitteilung darstellen. (Schatz 2006: 30). Deshalb ist es von hoher Bedeutung, dass die Phase der Realisierung nicht unterschätzt wird, was heißt, dass man von Anfang an großen Wert auf die Ausspracheschulung legen soll, damit den Lernenden Bedingungen für Erfolgserlebnisse beim Sprechen gewährleistet werden können.

3.3 Schwierigkeiten beim mündlichen Ausdruck

Unumstritten werden die Lernenden, die sich in der Fremdsprache äußern wollen, oft mit verschiedenen Schwierigkeiten konfrontiert. Diese Schwierigkeiten stellen oft ein großes Hindernis dar, sich in der Fremdsprache zu äußern, und können Lernende entmutigen, sich weiterhin mit dem Erlernen der Fremdsprache auseinanderzusetzen.

3.3.1 *Die Geschwindigkeit bei der mündlichen Äußerung*

Eine kaum zu unterschätzende Schwierigkeit, mit der man bei den mündlichen Äußerungen fertig werden soll, ist die riesige Geschwindigkeit, in welcher der ganze Sprechprozess verläuft. Denn, während man sich beim Schreiben genug Zeit zum Nachdenken nehmen kann, bevor das Konzept in Schrift realisiert wird, befindet man sich beim Sprechen in erheblichem Zeitdruck. Die Konstruktion, Transformation und Realisierung, von denen es vorher die Rede war, verschmelzen sich und sind im Gegensatz zur Schreibproduktion gleichzeitig zu bewältigen (vgl. Schatz 2006: 33f.). Hinzu lässt sich auch bemerken, dass die Prozesse des syntaktischen Aufbaus, der phonologischen Kodierung und der phonetischen Spezifikation und Artikulation zu schnell verlaufen müssen, dass man sie nicht völlig unter unsere Kontrolle bringen können (vgl. Lachout 2006/2007: 171). Aus diesem Grund ist es wichtig, dass es eine gewisse Kontrolle in der Phase der Formulierung gibt. Diese kann durch ein langsames Sprechen erreicht werden. Diese Möglichkeit sollte den Lernenden gegeben werden, damit sie durch die Verlangsamung ihrer Sprache mehr Planungszeit erhalten, sich gezielt auszudrücken (vgl. Wolff 2006: 68).

3.3.2 *Die Spontanität und Sprechangst bei der mündlichen Äußerung*

Mündliche Äußerungen werden durch die Spontanität charakterisiert. Weniger strenge Normbindungen, häufige Reduktionen und einfache syntaktische Strukturen stellen gegenüber dem Schreiben einen großen Vorteil dar (Barkowski/Krumm 2010: 317). Jedoch erhebt die Tatsache, dass es beim Sprechen nicht die Möglichkeit besteht, in einem Wörterbuch nachzuschlagen (Schatz 2006:33), höhere Ansprüche auf die aktive Beherrschung des Wortschatzes, was bedauerlicherweise selten der Fall ist. Darüber hinaus ist beim Sprechen eine gewisse Sprechangst vorhanden. Dabei handelt es sich um die Angst, die Fremdsprache aktiv zu benutzen. Nach Apeltauer (1997: 107) entsteht sie, wenn man Angst davor hat, etwas falsch auszusprechen, wodurch man sich lächerlich machen könnte,

Φωτεινή Παπακώστη

oder wenn man Angst vor Fehlern hat, aus denen Missverständnisse hervorgehen können. Beushausen (1996:23f) geht davon aus, dass es drei Ebenen von Sprechangst gibt, nämlich *die kognitiv-emotionale, die psychophysiologische und die motorisch-behaviorale Ebene*. Bei *der kognitiven Ebene* geht es um Befürchtungen in Bezug auf die eigene Leistung und die Bewertung durch das Publikum. Diese Ängste können sich typischerweise im Unterricht einstellen, da die Leistungen derjenigen, die mündlich aktiv sind, durch die Kommilitonen/Kommilitoninnen bewertet oder sogar kommentiert werden. Weiterhin treten als *physiologische Symptome* der Sprechangst der erhöhte Blutdruck, das Schwitzen und Erröten, während *auf der behavioralen Ebene* weitere Symptome zu beobachten sind, zu denen zu hohe Sprechlage, monotone Melodie, verzögerte Wortfindung, Sprechblockaden, unpassende Pausen, schnelles Sprechtempo, gesteigerte Atemfrequenz, kein Blickkontakt, starrer Gesichtsausdruck und angespannte, zitternde oder zappelnde Hände, Arme und Körperhaltung gehören. (vgl. ebd.: 25).

Jedoch hängt das Schweigen im Unterricht nicht immer nur mit der Sprechangst zusammen, da es sich in manchen Fällen auch um einen schüchternen Schüler/einer schüchternen Schülerin handeln kann, oder um einen Schüler/einer Schülerin, dem/der es auch in seiner/ihrer Muttersprache schwerfällt, einen Gedanken in eine sinnvolle sprachliche Äußerung umzusetzen.

3.3.3 Die akustische Komponente als Schwierigkeitsfaktor

Das Merkmal der Mündlichkeit lässt sich u.a. durch verschiedene syntaktische, lexikalische und phonologische Merkmale charakterisieren. Zunächst wird die Parataxe gegenüber der Hypotaxe bevorzugt und darüber hinaus gibt es viele Ellipsen (Auslassungen), Anakoluthe (Satzbrüche), Wiederholungen und gefüllte Pausen, welche oft das Verständnis beeinträchtigen können, oder laute Störgeräusche und monotone Intonation, die das Verstehen erschweren können (Grotjan 2001: 136-137). So hat sich der jeweilige Lernende im Fremdsprachenunterricht auf bestimmte akustische Komponente einzustellen, was nicht immer leicht ist und deshalb schon bei den Anfängern geschult werden soll.

3.3.4 Gedächtnis

Das Gedächtnis setzt sich aus verschiedenen Gedächtnisarten zusammen, die unterschiedliche Aufgaben haben. So gibt es z.B. andere Strukturen, wenn man sich an Urlaubserlebnisse erinnern will, andere beim Lernen wie man Fahrrad fährt und andere, wenn man sich Vokabeln einprägen und einsetzen will. Bei vielen Menschen mit Lese- und

Φωτεινή Παπακώτση

Rechtschreibschwäche lässt sich feststellen, dass eine oder mehrere Gedächtnisarten geschwächt sind,⁴ was auch ihre Sprechfähigkeit beeinflusst. Konkreter ist das auditive Kurzzeitgedächtnis, bei dem es sich um eine Art des Gedächtnisses handelt, in der die gehörte Information aufgenommen und gespeichert wird, bei vielen Menschen geschwächt, was ihnen auch Schwierigkeiten beim Sprechen bereitet. Wie bei den anderen Gedächtnisformen ist auch hier gezieltes Training möglich, das sinnvoll durch Stützen im Alltag ergänzt werden kann. Man kann z. B. die gehörte Information aufschreiben, damit diese gleichzeitig auch visuell aufgenommen werden kann. Man nennt dies „Visualisierung des Gehörten“, wobei hierbei Informationen durch Aufzeichnen oder Aufschreiben für die Augen wahrgenommen werden.⁵ Jedoch, obwohl das auditive Gedächtnis trainiert werden kann, stellt diese Schwäche oft ein großes Problem bei den mündlichen Äußerungen dieser Menschen dar, was auch beim Sprechen in der Fremdsprache bemerkbar ist.

3.4.5 Serialität

Als Serialität wird die Fähigkeit bezeichnet, eine Reihenfolge bzw. die genaue Abfolge von Schritten, wie eine bestimmte Tätigkeit ausgeführt werden muss, festzulegen, ohne dabei etwas zu vergessen. Von akustischer Serialität spricht man, wenn es darum geht, gehörte Informationen über eine Reihenfolge wahrzunehmen. Manche Personen haben beim Sprechen Schwierigkeiten in der Serialität, was sich auch beim Sprechen im Fremdsprachenunterricht widerspiegelt.⁶

3.4.6 Phonologische Bewusstheit

Unter phonologischer Bewusstheit versteht man die Fähigkeit, ähnlich klingende Laute, Wörter und weitere Geräusche akustisch zu unterscheiden. Diese Fähigkeit wird schrittweise schon im Vorschulalter entwickelt und ist essentiell um Laute in den Wörtern richtig bestimmen zu können, was eine Voraussetzung für das Lernen ist. Schon in den ersten Klassen sollten Kinder die Wörter in Einzelsilben aussprechen, die Länge der Laute erkennen, ähnlich klingende Laute unterscheiden können. Das alles gehört zur Kategorie der sogenannten phonologischen Bewusstheit. Diese Fähigkeit stellt eine wesentliche Voraussetzung für den Erwerb der sprachlichen Kulturtechniken, dem Lesen und Schreiben

⁴ Vgl. <https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/8/>.

⁵ Vgl. <https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/11/>.

⁶ Vgl. <https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/14/>.

Φωτεινή Παπακώτση

in der Muttersprache, dar⁷ und trägt auch zur Entwicklung der Sprechfähigkeit bei. So lässt sich in vielen Fällen feststellen, dass es, wenn diese phonologische Bewusstheit in der Muttersprache nicht genügend trainiert und entwickelt wird, auch beim Lernen der Fremdsprache Probleme auftreten können, die nicht leicht zu bewältigen sind.

3.4.7 Sprachliche Ausdrucksfähigkeit

Zur sprachlichen Ausdrucksfähigkeit versteht man das Ausdrücken von Gedanken, das Sprechen in ganzen, zusammenhängenden Sätzen, die Fertigkeit, anderen ein Problem oder Arbeitsvorgehen zu erklären, sowie das Vortragen vor anderen Menschen. Jedoch unterscheiden sich Menschen, was ihre sprachliche Ausdrucksfähigkeit betrifft, denn einerseits verfügen einige über einen sehr reichen Wortschatz, mit Hilfe dessen sie lange und in sehr komplexen Sätzen reden können, und andererseits gibt es Menschen, die im Reden sehr unerfahren sind, beim Sprechen vor anderen ins Stocken kommen oder auch das Zusammenfassen von Wörtern zu kohärenten Sätzen nur mit Schwierigkeiten schaffen.⁸ So, wenn dieses Problem in der Muttersprache vorhanden ist, lässt sich feststellen, dass diese Menschen auch Schwierigkeiten bei ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit in der Fremdsprache haben.

⁷ Vgl. <https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/15/>.

⁸ Vgl. <https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/18/>.

4 Die vier Grundfertigkeiten

Die sprachlichen Grundfertigkeiten lassen sich nach zwei Kombinationen unterscheiden, nämlich nach dem Kriterium der Schriftlichkeit und der Mündlichkeit und nach dem Kriterium der Produktion und der Rezeption. (Theisen 2000a :17). Bezüglich des ersten Kriteriums gehören das Lesen und Schreiben zu den schriftlichen Grundfertigkeiten, während das Hören und das Sprechen zu den Fertigkeiten der mündlichen Kommunikation zählen. Andererseits, was das zweite Kriterium betrifft, wird das Schreiben zusammen mit dem Sprechen den produktiven bzw. den aktiven Fertigkeiten zugeordnet, denen die rezeptiven bzw. passiven Fertigkeiten gegenübergestellt werden (Barkowski/Krumm 2010: 983). Diese Grundfertigkeiten aber beeinflussen sich gegenseitig und das Erlernen jeder einzelnen setzt den Gebrauch bestimmter Elemente der anderen Fertigkeiten voraus.

4.1 Der Einfluss des Hörverstehens auf die Sprechfertigkeit

Die erfolgreiche Teilnahme an mündlicher Kommunikation setzt die Entwicklung der Fertigkeit des Hörverstehens voraus. So muss sich ein Fremdsprachenunterricht, zu dessen Zielsetzungen die Ausbildung der Kommunikationsfähigkeit gehört, ständig darum bemühen. (Solmecke 2001:893). Wie kann aber die Fertigkeit des Hörverstehens das Sprechen beeinflussen?

Unumstritten weisen Hören und Sprechen gemeinsame Merkmale auf. Zunächst sind beide zeitverbunden, was bedeutet, dass man sozusagen nicht „zurückblättern“ kann, wenn man etwas nicht gehört hat. Beim Sprechen kann man zwar in bestimmten Situationen nachfragen, wenn man etwas nicht verstanden hat, doch man ist auf den anderen angewiesen, was oft problematisch sein kann. Auch hat man sich sowohl beim Hören als auch beim Sprechen auf sprachliche Varietäten einzustellen, nämlich auf Umgangssprache, Dialekte, Soziolekte, sowie auch auf Störungen, wie Flüstern, undeutliche, verschleifende Aussprache usw. und man hat auch mit Satzbaufehlern des Sprechers fertig zu werden (Theisen 2000a: 18).

Φωτεινή Παπακώτση

Was nun den Einfluss des Hörens auf das Sprechen betrifft, lässt sich sagen, dass Hörtexte im großen Maße zum Training der Sprechfertigkeit beitragen, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass das Gehör eine der wichtigsten Voraussetzungen für die Entwicklung der Sprache und der zwischenmenschlichen Beziehungen ist (vgl. Theisen 2000a: 102). Wenn man einen Text in der Fremdsprache hört, lernt man auch, sich an die Besonderheiten des mündlichen Ausdrucks einzustellen, denn in den mündlichen Texten im Gegensatz zu den schriftlichen, werden Wörter gekürzt, Satzkonstruktionen nicht durchgehalten, die Formulierungen sind nicht die elegantesten, sprachliche Abweichungen werden festgestellt, und die grammatikalischen und syntaktischen Regeln werden missachtet (vgl. Theisen 2000a: 108). Im Alltag wird aber auch nicht ideal geredet. Man kann verständlich und unverständlich, leise oder laut, schnell oder langsam sprechen, je nach Situation, dem Gesprächspartner oder der Laune. Darin spiegelt sich also die Wirklichkeit vielmehr als in den bemerkenswerten gut gesprochenen Texten (vgl. Theisen 2000a: 128). So kann dadurch auch dem jeweiligen Lerner/der jeweiligen Lernerin bewusstwerden, dass es beim Sprechen in der Fremdsprache eine gewisse Fehlertoleranz geben kann, was aber sowohl positive als auch negative Seiten haben kann, denn einerseits ist es zwar vorteilhaft, dass das Bewusstsein dieser Toleranz die Hemmschwelle an einem Gespräch teilzunehmen, herabsetzen kann. doch andererseits kann diese Toleranz auch ein Hindernis sein, Fehler im mündlichen Ausdruck zu beheben (vgl. Theisen 2000a: 18). Allerdings sind die mündlichen Äußerungen in den Hörtexten im Fremdsprachenunterricht rhythmisiert, das heißt, dass sie eine bestimmte Intonationsstruktur haben, nämlich dass ihre Bedeutung durch den Rhythmus, durch Betonung und durch Pausen verstärkt wird (Theisen 2000a: 123), was zudem einen großen Beitrag zur Förderung der Sprechfertigkeit leisten kann. Dies bedeutet, dass sich zum Üben der Sprechfertigkeit der Einsatz freundlicher Hörtexte eignet, die sich dadurch auszeichnen, dass darin deutlich und ungestört von Nebengeräuschen gesprochen wird. Solche Texte werden auch von Begleitgeräuschen gestützt, sind weder komplex noch langweilig und lassen dem Hörer/der Hörerin Zeit zum Verständnis. Darüber hinaus wecken sie Interesse, laden zum Mitmachen ein, sind informativ, anregend und unterhaltsam und führen schließlich auch zur Erweiterung des Wortschatzes, was das Sprechen positiv beeinflussen kann (vgl. Theisen 2000b: 53). Weiterhin können Hörtexte auch deshalb zur Verbesserung der Sprechfähigkeit im Fremdsprachenunterricht helfen, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass dabei visuelle Eindrücke fehlen und der jeweilige Hörer/die jeweilige Hörerin ganz auf sein/ihr

Φωτεινή Παπακώτση

auditives Verständnis angewiesen ist, da er/sie sich mehr auf Laute, Ausdrücke und Wörter konzentrieren kann, die er/sie sich später merken und einprägen kann (vgl. Theisen 2000b: 53), was auch seine/ihrer sprachliche Ausdrucksfähigkeit fördert.

Im Allgemeinen können Hörtexte einen großen Beitrag zur Verbesserung der Sprechfähigkeit leisten. Jedoch ist es erforderlich, dass darauf geachtet wird, welche Hörtexte für welches Niveau geeignet sind, so dass die Lernenden einerseits motiviert werden, weiterzumachen, und andererseits ihnen die Gelegenheit gegeben wird, ihre Aussprache zu verbessern und ihren Wortschatz zu erweitern.

4.2 Der Einfluss des Leseverstehens auf die Sprechfertigkeit

Bei den Lesetexten handelt es sich um schriftliche Äußerungen, bei denen die Zeit versetzt ist, nämlich was die Textproduktion und die Textrezeption betrifft. (vgl. Theisen 2000e: 47). Der Sprecher/die Sprecherin befindet sich also mit dem Empfänger/mit der Empfängerin nicht in der gleichen Situation, was aber auch gleichzeitig bedeutet, dass der Leser/die Leserin bei schwierigen Texten die Möglichkeit hat, sich mehr Zeit zu geben, um das Gelesene zu verstehen.

Wie können aber Lesetexte zur Förderung der Sprechfähigkeit beitragen? Zunächst sollte man davon ausgehen, dass bei schriftlichen Texten, egal ob sie über einen komplizierten Satzbau oder einfache Sätze, sprachliche Besonderheiten oder einfachen Wortschatz verfügen, die grammatikalischen und syntaktischen Fehler ausfallen, denn die Schriftsprache ist im Vergleich zu der gesprochenen Sprache ein objektiveres Medium. Darunter versteht man, dass es in seinen rein äußeren Erscheinungen strengen Konventionen gehorcht (vgl. Theisen 2000e: 24)., was bedeutet, dass man durch das Lesen von Texten die Möglichkeit hat, die Sprache richtig zu lernen und zu gebrauchen und somit auch seine sprachliche Ausdrucksfähigkeit zu verbessern. Darüber hinaus hat man durch das Lesen verschiedener Textsorten die Gelegenheit, seinen Wortschatz zu bereichern. Zeitungsartikel haben z.B. den Vorteil, dass die Sprache in ihrer authentischen Anwendung wahrgenommen werden kann, (vgl. Theisen 2000e: 132), während literarische Texte, die sprachliche Besonderheiten und komplizierten Satzbau aufweisen, Lernende mit bestimmten Ausdrücken der Fremdsprache vertraut machen, von denen sie auch in ihrer mündlichen Kommunikation Gebrauch machen und somit auch ihre Sprechfähigkeit verbessern können.

4.3 Der Einfluss des Schreibens auf die Sprechfertigkeit

Am Anfang einer Aussage steht immer ein Gedanke, eine Idee, ein plötzlicher Einfall, eine Beobachtung und eine Anregung. Um diesen Gedanken, diese Idee, diesen plötzlichen Einfall, diese Beobachtung und Anregung mündlich oder schriftlich zu artikulieren, braucht man Worte, die man in eine sukzessive Ordnung zu bringen hat. Und wenn man sich nicht damit begnügt, alles in einem Satz unterzubringen, dann kann man sich in Einzelheiten vertiefen. Man kann vom Hundertsten ins Tausende kommen und sich in Interessantes und Uninteressantes verlieren (Theisen 2000f: 131). Andererseits jedoch gibt es Fälle, in denen dem Schreiber/Schreiberin oder Sprecher/Sprecherin kein Wort einfällt, um sich entweder schriftlich oder mündlich auszudrücken, was auf verschiedene Gründe zurückzuführen ist. Einer der wichtigsten ist sicher die Tatsache, dass das Thema für den jeweiligen Schreiber/Schreiberin oder Sprecher/Sprecherin uninteressant ist oder dass er/sie nicht über den notwendigen Wortschatz zu dem entsprechenden Thema verfügt.

Wie kann aber das Schreiben das Sprechen fördern? Zunächst sollte man davon ausgehen, dass beide, nämlich sowohl das Sprechen als auch das Schreiben, zu den produktiven Fertigkeiten gehören, wobei im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten, Lesen und Hören, bei denen einfach rezipiert, vom jeweiligen Schreiber/von der jeweiligen Schreiberin oder von dem jeweiligen Sprecher/von der jeweiligen Sprecherin verlangt wird, sich schriftlich oder mündlich auszudrücken. Dies bedeutet, dass bei den produktiven Fertigkeiten, zu denen das Sprechen und Schreiben gehören, aktives Sprachmaterial geschaffen wird (z. B. Artikulierung oder Textproduktion). Darüber hinaus aber kann die Sprechfertigkeit mit dem Schreiben unterstützt und gefördert werden, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass, wenn man die schriftliche Fertigkeit ausübt, gleichzeitig auch mehrere Sinnenskanäle aktiviert werden, unter ihnen auch die akustischen, da die Sprachlaute, die Phoneme, mit den Wortsignalen der Buchstaben, den Graphemen verbunden werden (Kast: 1999:21). Außerdem dient das Schreiben im Fremdsprachenunterricht verschiedenen Zielen, wie der Alphabetisierung, der Orthographie, der Lexik und der Grammatik was heißt, dass die Entwicklung der schriftsprachlichen Fähigkeit auch zur Förderung des Sprechens beitragen kann (Jung 2001:192,193).

5 Förderung der Sprechfähigkeit im DaF Unterricht- Die Rolle der Motivation

Inwieweit wird aber die Sprechfähigkeit im DaF-Unterricht gefördert? Bemerkenswert ist es, dass sich trotz der Tatsache, dass sich die kommunikative Methode etabliert hat, im heutigen DaF- Unterricht immer noch feststellen lässt, dass das Sprechen nicht genug gefördert wird. Das hängt mit verschiedenen Gründen zusammen, unter anderem mit der Schwierigkeit bei der Bewertung der mündlichen Leistung, dem Lärm, der während der Sprechaktivitäten verursacht wird, sowie der geringen Zeit, die dem Lehrer/der Lehrerin zur Verfügung steht, da er/sie sich meist mit der Förderung anderer Fertigkeiten und Teilkompetenzen beschäftigt ist. Jedoch, obwohl es kein Zweifel daran besteht, wie schwierig der Aufbau und die Förderung der Fertigkeit Sprechen ist, kann sie unter Berücksichtigung bestimmter Faktoren gefördert werden. Zunächst spielt die Motivation der Schüler eine große Rolle, denn das Sprechen setzt die Mitarbeit und Teilnahme der Lernenden voraus. Genau an dieser Stelle ist zu betonen, wie wichtig dabei der Beitrag eines guten Lehrers/einer guten Lehrerin ist. Das heißt, dass er/sie, da das Sprechen ein komplizierter Prozess ist, nicht erwarten kann, dass die Schüler/die Schülerinnen nach einigen wenigen Sprechaktivitäten, die er/sie von Zeit zu Zeit in den Unterricht einfließen lässt, imstande sind, flüssig zu sprechen. Es ist nämlich wichtig, dass der Aufbau der Fertigkeit Sprechen so kontinuierlich verläuft, was natürlich auch eine gewisse Zeit nimmt. Dies bedeutet, dass er/sie sich von materiellen und organisatorischen Zwängen befreien und im DaF-Unterricht genug Zeit dem Sprechen widmen muss. Nach Scrivener (2005: 21ff.) bedeutet das Lehren nicht das Lernen, denn das Lehren ist nur ein Faktor mit dem es gelernt wird. Das, was gemacht werden soll, ist es solche Bedingungen zu schaffen, in denen die Schüler fähig zu lernen sind. Dies bedeutet, dass man als Lehrer/Lehrerinnen jedem Schüler/jeder Schülerin eine positive und fröhliche Atmosphäre bieten sollte, in der er/sie sich wohl fühlt und frei entfalten kann. Darüber hinaus hat man den jeweiligen Lernenden/die jeweilige Lernende anzuschauen, ihm/ihr gut zuzuhören und genug Zeit zu geben, damit es/sie sich aussprechen kann. Schließlich ist es besonders in den ersten Niveaustufen von Bedeutung, dass es in kurzen Sätzen gesprochen wird und dass die

Aussprache deutlich und das Sprechtempo angemessen ist,⁹ damit alle Selbstvertrauen beim Sprechen entwickeln, was ihre Sprechfertigkeit fördern kann.

5.1 Gesteuerter und ungesteuerter Lernprozess

Da das Erlernen einer Fremdsprache vornehmlich der Kommunikation dient, vertreten die Autoren Funk (2009: 3) und Schatz (2006: 19) die Ansicht, dass die Lehransätze einen Schwerpunkt auf die Sprachanwendung und diskursive Tätigkeiten der Lernenden setzen sollen. Schatz (2006:15) unterscheidet auch zwischen zwei Spracherwerbsituationen, nämlich dem *ungesteuerten und gesteuerten Lernprozess*. Im ersten Fall findet die Kommunikation in einem natürlicheren bzw. spontaneren Lernprozess statt, wenn sich die Person im Land der Zielsprache befindet. Dabei ist kein ausgebildeter Lehrer/keine ausgebildete Lehrerin vorhanden und das Lernen geschieht ohne ein Lehrbuch, einen festen Lernort oder feste Lernzeiten. Der Lernprozess ist eher selbstbestimmt und eine vorgegebene Progression gibt es nicht. Wörter und Grammatik werden durch konkrete Spracherfahrung, Anschauung und Nachahmung gelernt und das kommunikative Handeln steht im Vordergrund. Im Gegensatz dazu wird die Sprechfähigkeit beim gesteuerten Spracherwerb mit einer ausgebildeten Lehrkraft in einem dafür bereitgestellten Raum gefördert. Es wird mit einem Lehrbuch gelernt und die Lernzeiten sind begrenzt. Außerdem ist der Lernprozess eher fremdbestimmt und die Motivation ist je nach der Unterrichtssituation, der Lernpersönlichkeit und den eigenen Lernzielen unterschiedlich. Die Fremdsprache wird als Gegenstand präsentiert und eine vorgegebene Progression ist vorhanden. Schließlich werden Wörter und Grammatik durch Präsentation, Semantisierung und Übungen im Unterricht gelernt und im Vordergrund steht eine künstliche Interaktion in Simulation in der Unterrichtssituation (vgl. ebd.).

5.2 Phasen des Einübens der Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht

Nach Schreiter (In: Henrici/Riemer 1996: 65) wird die Fertigkeit Sprechen im DaF-Unterricht in drei Stufen eingeübt und gefördert, die eine gewisse Progression im mündlichen Ausdruck verfolgen. Zunächst gibt es *das reproduktive Sprechen*. Auf dieser Stufe handelt es sich darum, eine gehörte oder eine gelesene Information weiterzugeben, die aber ihren ursprünglichen Inhalt sowie ihre ursprüngliche Form beibehaltet. Aus diesem Grund wird

⁹ Vgl. <https://kitango.de/spracherziehung-foerderung-des-sprechens-kitango/>.

Φωτεινή Παπακώτση

auch dieses Sprechen als variationsloses Sprechen genannt, da es um ein automatisiertes Sprechen geht, das auf dem Auswendiglernen basiert. Die zweite Stufe ist das rekonstruktive Sprechen, das im Unterschied zum reproduktiven Sprechen schon freiere Möglichkeiten leistet. Das liegt daran, dass man zwar dabei einerseits den Inhalt möglichst genau wiedergeben soll, doch andererseits fokussiert man sich hauptsächlich auf die wesentlichen Aussagen und die Form der Aussage kann sich von der Vorlage entfernen. Deshalb wird diese Stufe auch als gelenkt variierendes Sprechen bezeichnet. Schließlich gibt es auch die Stufe des konstruktiven Sprechens, wobei man auf dieser Stufe schon von einem spontanen freien Sprechen spricht. Damit wird gemeint, dass der Lernende/die Lernende hierbei vor allem aus seinen/ihren vorhandenen Kompetenzen schöpft. Es handelt sich um ganz selbstständiges Sprechen, denn man muss seine Gedanken selbst strukturieren und sie in eine sprachliche Form umwandeln (vgl. ebd.)

Zusammenfassend lässt sich also sagen, dass das Einüben der Fertigkeit Sprechen zunächst mit einem geleiteten, nachahmenden Sprechen beginnt, bei dem das Auswendiglernen eine wesentliche Stelle darstellt und kleine Dialogvariationen und Rollenspiele im Vordergrund stehen. Beim rekonstruktiven Sprechen ist der Inhalt zwar vorgegeben, doch der Schüler/die Schülerin hat hier mehrere Fähigkeiten aufzuweisen. Während das höchste Niveau, das vom Schüler schrittweise erreicht werden soll, das freie Sprechen ist, wobei der Lernende/die Lernende bereits in der Lage ist, den Inhalt sowie die Form der Sprachäußerung weitgehend selbst zu bestimmen.

6 Einsatz von Strategien zur Förderung der Sprechfertigkeit in DaF- Unterricht

Eins der zentralsten Themen einer Arbeit von Oxford (1994) ist die Entwicklung von Strategien zur mündlichen Prüfung sowohl innerhalb als auch außerhalb des Klassenraums. Dazu gehören unter anderem die Benutzung von Schlüsselwörtern, der Gebrauch von Gestik und Mimik, das Aufzeichnen der eigenen Stimme, das laute Lesen, sowie das Simulieren von Dialogen, die entweder mit anderen Lernenden zusammen oder allein stattfinden. (Oxford 1994: 324).

Außer aber der Arbeit von Oxford (1994) bezüglich der Entwicklung von Strategien, kann konkreter für die Förderung der Fertigkeit Sprechen zwischen zwei verschiedenen Strategiearten, nämlich der sogenannten Kommunikationsstrategien und Kompensationsstrategien unterschieden werden.

6.1 Kommunikationsstrategien

Janikova (2001:88f) führt im Zusammenhang mit der Förderung der Sprechfertigkeit drei Kommunikationsstrategien an. Zunächst gibt es die Strategien vor dem Sprechen, deren Aufgabe darin besteht, den Lernenden vor dem Sprechen aufs Sprechen vorzubereiten. Das betrifft grundsätzlich das Planen der Sprachäußerung und damit verbundene Tätigkeiten. Dazu gehören das Sammeln von Redemitteln, Gedanken, Assoziationen oder Ideen zu einem Thema oder auch das Zeichnen eines Wörter-/Ideennetzes. Auch zählt zu den Strategien vor dem Sprechen die Anfertigung einer Strukturskizze, die dem Nachdenken über die Gliederung des Textes dient, sowie die Suche nach einer fehlenden Information und die Meldung der Redebereitschaft. Weiterhin gibt es auch die Strategien während des Sprechens. Janikova (2001:88f) teilt sie in drei Gruppen, die eine gewisse Progression im mündlichen Ausdruck aufweisen. Als Erste kommt das Reproduzieren von Lese- oder Hörtexten. Dabei handelt es sich um das Wiederholen oder Nachsprechen bei Lesetexten und Hörtexten. Eine zweite Strategie während des Sprechens ist auch das Rekonstruieren von Lese- oder

Hörtexten. Dazu gehören die Benutzung von Gedächtnisstützen und der Einsatz von verbalen und visuellen Notizen, Symbolen, Skizzen, Assoziationszeichnungen und die Markierungen im Text. Schließlich kommt auch das Produzieren eines Textes durch die Beachtung der Intonation, der Gestik und der Mimik, das Wechseln, falls nötig, zur Muttersprache, der Einsatz von Synonymen und die Benutzung von Notizen als Gedächtnis. Bezüglich der Strategien nach dem Sprechen geht es darum, die eigene Aussage zu evaluieren, um sich künftig zu verbessern. Solche Strategien sind das Anhören der sich aufgenommenen Aussagen, das Suchen nach Fehlern, die Klärung sprachlicher und sachlicher Zweifelsfälle, wobei Nachschlagwerke beitragen können, oder auch das Nachdenken darüber, was man künftig zur Verbesserung der Sprechfertigkeit machen kann (vgl. ebd.).

6.2 Kompensationsstrategien

Weiterhin gibt es neben den Kommunikationsstrategien auch die sogenannten Kompensationsstrategien, die man zum kommunikativen Gebrauch anwendet. Bimmel und Rampillon (2000:74) bezeichnen diese Gruppe von Strategien mit dem Begriff Sprachgebrauchsstrategien, denn im Gegensatz zu den Kommunikationsstrategien, die sich nur zur effektiveren Förderung der Fertigkeit Sprechen dienen, werden sie direkt in einer Kommunikationssituation angewandt, um Defizite in der Fremdsprache zu kompensieren. Bimmel und Rampillon (2000: 75ff) gliedern diese Strategien in zwei Gruppen. Darin zählen sie konkrete Beispiele unterschiedlicher Strategien zur Kompensierung von Mängeln in der Beherrschung der Fremdsprache auf. Dazu gehört zunächst die Nutzung des Vorwissens. Dabei handelt es sich um die Bildung und Überprüfung von Hypothesen, das Erraten einer Bedeutung aufgrund sprachlicher Hinweise oder auch das Ableiten einer Bedeutung aus dem Kontext. Darüber hinaus ist es zur Förderung der Fertigkeit „Sprechen“ die Benutzung aller möglichen Mitteln, von Bedeutung. Damit wird es natürlich nicht gemeint, dass man alle Strategien zu beherrschen hat, aber es ist wichtig, den Lernenden möglichst viele Strategien zu vermitteln, damit ihnen die Möglichkeit gegeben wird, die für sie passendsten auszuwählen. Eine wichtige Strategie, die zwar meistens nicht sehr erfolgreich ist, aber manchmal trotzdem funktionieren kann, ist zur Muttersprache wechseln. Diese Strategie kann deshalb manchmal helfen, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass ein Wort international verwendet oder dem Gesprächspartner bekannt ist. (vgl. ebd.). Eine weitere Strategie, von der man beim mündlichen Ausdruck Gebrauch machen kann, ist um Hilfe bitten. Wenn nämlich der Lernende/die Lernende darauf aufmerksam macht, dass er/sie Hilfe braucht, egal ob mit

Φωτεινή Παπακώτση

fragendem Ton oder expliziter Bitte (z. B. *Wie sagt man das auf Deutsch?*), wird ihm/ihr die Möglichkeit gegeben, sich auszusprechen. Auch kann man Mimik und Gestik einsetzen, wodurch man klarmachen kann, was man mitteilen will. Dadurch kann man sich auch ein bisschen entspannen und auch Zeit gewinnen, bis einem das richtige Wort einfällt. Anschließend erweist sich in manchen Fällen auch als sinnvoll, bestimmte Gesprächsthemen zu vermeiden oder auch das Thema zu wechseln. Im ersten Fall, wenn der Lernende/die Lernende bei einigen Gesprächssituationen zu viele Probleme erwartet, kann er/sie das Thema vermeiden. Dabei sollte es jedoch darauf geachtet werden, dass der Abbruch geschickt vollgezogen wird. Im zweiten Fall, wenn der Lerner/die Lernerin das aktuelle Thema nicht bewältigen kann, sollte er/sie versuchen, es einfach zu wechseln. Weiterhin erweist sich bei einigen Situationen auch eine andere Strategie als besonders nützlich, nämlich „annähernd sagen, was man meint.“ Hierbei verwendet der Lernende/die Lernende nicht direkt das Wort, das er/sie nicht kann, sondern ersetzt es mit einem Oberbegriff oder einem anderen Wort. Schließlich gibt es noch zwei andere Strategien, die man während des mündlichen Ausdrucks einsetzen kann, nämlich Wörter erfinden, wenn einem das Wort nicht einfällt, oder der Gebrauch von Synonymen oder Umschreibungen. (vgl. Bimmel/Rampillon 2000:76).

Bimmel und Rampillon (2000:64) gehen jedoch davon aus, dass die genannten Strategien nur eine Übersicht darstellen, denn diese Strategien sind einerseits vielfältig und andererseits lassen sich unterschiedlich kombinieren, so dass immer neue Strategien entstehen können.

7 Einsatz von Übungen und Aufgaben zur Förderung der Sprechfertigkeit im DaF- Unterricht

Zur Förderung der mündlichen Sprachproduktion kann der Einsatz von Übungen einen großen Beitrag leisten. Es gibt mehrere Übungstypologien, die die Übungen je nach ihrer Art klassifizieren. Eine der bekanntesten Übungstypologien ist die von Janikova (2001:87), die Übungen in fünf Gruppen – vorbereitende, aufbauende, strukturierende, simulierende und kommunikative– gliedert.

7.1 Vorbereitende Übungen

Vorbereitende Übungen sind durch ihren rein reproduktiven und stark imitativen Charakter gekennzeichnet. Solche Übungen dienen hauptsächlich zur Verbesserung des artikulierenden Sprechens und des diskriminierenden Hörens und konzentrieren sich auf den Aufbau und Festigung des Mitteilungswortschatzes (Janíková 2011: 87). Der Lernende/die Lernende sucht noch nicht selbsttätig neue Redemittel, sondern sie werden ihm/ihr vorgegeben. Die Benutzung des vorgegebenen Redemittels wird dann stark durch einen festen Übungsrahmen gelenkt und verlangt noch keine großen Anstrengungen oder Benutzung eigener Vorstellungen vom Lernenden.

Dazu gehören phonetische Übungen (Nachsprechübungen, Leseübungen, kaschierte Nachsprechübungen), Nachsprechen von Modelldialogen, Zungenbrecher, Reime und Gedichte zum Auswendiglernen etc. (vgl. ebd.) Eine Nachsprechübung, die man bei den Anfängerkursen verwenden kann, ist z.B., wie man sich unter Jugendlichen bzw. unter Erwachsenen begrüßen oder auch verabschieden kann. Die Lernenden werden mit fünf kurzen Dialogen konfrontiert, die sie zunächst hören und sie weiterhin nachzusprechen haben. Die Dialoge werden mehrfach vorgespielt, so dass die Lernenden mit den Lauten und der Aussprache vertraut werden. (Motto 2014a: S.7)¹⁰ Eine weitere zu dieser Kategorie gehörende Übung, sind die Zungenbrecher und Reime, für die die Kinder eine besondere

¹⁰ Vgl. Siehe Anhang, Seite 2.

Vorliebe zeigen. Bei Zungenbrechern geht es darum, den Spruch oder kurzen Satz zu sprechen, ohne dabei einen Knoten in die Zunge zu bekommen. Das Schwierige daran ist nicht die einzelnen Wörter, sondern die Aneinanderreihung von Wörtern mit gleichartigen oder ähnlichen Lauten.¹¹ Damit trainieren jedoch Kinder ihre Artikulation und werden mit der Sprache spielerisch vertraut. Die folgenden Zungenbrecher erfreuen sich größter Beliebtheit und sind auch im DaF- Unterricht nützlich:

1. Schnecken erschrecken, wenn Schnecken an Schnecken schlecken,
weil zum Schrecken vieler Schnecken, Schnecken nicht schmecken.”
2. Zehn Zwerg zahn zehn Zentner Zucker zum Zaun zuwi.
Zum Zaun zuwi zahn zehn Zwerg zehn Zentner Zucker.¹²

7.2 Aufbauende Übungen

Bei den aufbauenden Übungen handelt es sich um Übungen, bei denen einerseits zwar dem Lernenden noch viel Stütze in Form von angebotenem Material zur Verfügung steht, doch andererseits von ihm bereits eine produktive Leistung gefordert wird. Dazu zählen Übungen, die sich auf die Formulierung grammatisch korrekter Einzelsätze beziehen. (Janíková 2011: 87). Eine entsprechende Aufgabe ist z. B, wenn die Lernenden einer Gruppe der Reihe nach erläutern, was sie in ihrer Freizeit machen. Dabei werden sie darauf hingewiesen, dass das konjugierte Verb an zweiter Stelle stehen muss.¹³ (Motto 2014a: S.24). Jedoch stellt sich an dieser Stelle die Frage, wie das Sprechen im Zusammenhang mit der Grammatik gefördert werden kann und inwieweit die Grammatik das Sprechen beeinflusst. Ziel des Sprechens ist nämlich nicht die Bildung korrekter Sätze, sondern das Erreichen der Flüssigkeit und Verständlichkeit. Das ist das Wesentlichste, das beim Sprechen im Vordergrund steht (Schatz 2006: 93). Aus diesem Grund sollte sowohl auf die richtige Auswahl von Übungen als auch auf die Zielrichtung und Fehlerkorrektur Rücksicht genommen werden. Es empfiehlt sich also, Fehler beim Sprechen mit gewisser Toleranz anzunehmen und je nach dem Lernziel unterschiedlich zu bewerten. Hauptziel des Sprechens ist nämlich die Lernenden „vom Sprachwissen zum Sprachkönnen“ zu bringen (Schatz 2006: 92), so dass sie in der Lage sind,

¹¹ Vgl. <https://blog.kinderinfowien.at/zungenbrecher-und-reime-fuer-kinder/>.

¹² Vgl. <https://blog.kinderinfowien.at/zungenbrecher-und-reime-fuer-kinder/>.

¹³ Siehe Anhang, Seite 3.

Φωτεινή Παπακώτση

sich je nach der Situation mit dem Gebrauch der richtigen Sprachmitteln verständlich zu machen.

Weiterhin gehören zu der Kategorie der aufbauenden Übungen die Rekonstruktion von Sätzen, die auf Modell-Dialogen basieren,¹⁴ sowie das selbständige Konstruieren auf der Basis eines Textes oder einer Grafik.¹⁵ Im Falle der Rekonstruktion von Sätzen können z. B. Lernende in Partnerarbeit Minidialoge bilden, die in der Klasse vorgelesen werden. Damit wird der neue Wortschatz bezüglich eines bestimmten Themas gefestigt, wie z.B. Wörter und Ausdrücke, die die gemeinsamen Aktivitäten einer Clique betreffen. Hinsichtlich des selbständigen Konstruierens können Lernende anhand eines Textes oder einer Statistik einen Text konstruieren. So kann z.B. zur Festigung des Wortschatzes in Bezug auf die Sportarten eine Statistik präsentiert werden. Diese zeigt Sportarten, die bei den Jungen und Mädchen besonders beliebt sind. Zunächst werden die Lernenden an das Thema herangeführt, indem der Statistik einige Beispiele entnommen werden.: *„66% Prozent der Jungen sagen, Fußball ist ihr Lieblingssport, für 30% ist der Lieblingssport Basketball.“* Im Plenum sehen sich die Lernenden zuerst die Statistik gemeinsam an. Dabei lesen sie die Sportarten und Prozentanteile vor. Danach ergänzen sie in Einzel- oder Partnerarbeit den unten stehenden Text. Die Korrektur erfolgt im Plenum durch Vorlesen. (Motto 2014a: S.76).

7.3 Strukturierende Übungen

Bei diesen Übungen werden dem Lernenden/der Lernenden bereits ziemlich hohe Ansprüche auf eine produktive sprachliche Leistung erhoben, denn obwohl sie ihm/ihr noch eine gewisse Stütze in Form einer Struktur (Stichwörter, Dialoggelände, Satzanfänge etc.) liefern, wird ihm/ihr die Möglichkeit gegeben, seine/ihre Rede selbstständig zu strukturieren. Solche Übungen sind Interviews, Diskussionen, Nacherzählen von Texten, Erfinden von Stichwörtergeschichten oder auch die strukturierte Darstellung von Lerninhalten (Janíková 2011: 87). Eine charakteristische strukturierende Übung, bei der eine Diskussion entstehen kann, ist z.B. eine Diskussion zum Thema Markenklamotten.¹⁶ Dabei werden den Lernenden die Argumente und die Diskussionsfloskeln in einer Tabelle vorgestellt, die zusammen mit dem Lehrer besprochen werden können. Im Anschluss daran, werden die Schüler/die Schülerinnen in zwei Gruppen geteilt (dafür/dagegen) und jede Gruppe bereitet mit Hilfe von

¹⁴ Siehe Anhang, Seite 3.

¹⁵ Siehe Anhang, Seite 4.

¹⁶ Siehe Anhang, Seite 5.

Satzanfängen, wie: *Ich denke..., ich finde..., ich bin der Meinung*, die Diskussion vor, indem sie gemeinsam auch weitere Argumente sammeln und kurze Statements formulieren. Danach kann die Diskussion beginnen, wobei der Lehrer/die Lehrerin die Rolle des Moderators übernimmt und die Diskussion durch Fragen und Anmerkungen lenkt (Motto 2014a: S.82).

Bei diesen Übungen kann sich also der Lernende/die Lernende je nach seinen/ihren Sprachkenntnissen ausdrücken und solche Übungen erweisen sich als eine geeignete Form zum Üben des Sprechens und das nicht nur für Anfänger, sondern auch für alle heranwachsenden Lernenden, die beim freien Sprechen oft Schwierigkeiten damit haben, wie sie einen Satz anfangen oder welchen Wortschatz sie benutzen sollen.

7.4 Simulierende Übungen

Bei diesen Übungen wird dem Lernenden die Möglichkeit gegeben, innerhalb eines gegebenen Rahmens Inhalt und sprachliche Form seiner Äußerung weitergehend selbst zu bestimmen. Jedoch stellen sie nur eine Vorstufe zur echten Kommunikation dar. Zu diesen Übungstypen zählen die Rollenspiele. Fälschlicherweise wird oft unter dem Begriff „Rollenspiele“ manchmal die Wiedergabe auswendig gelernter Dialoge verstanden (Schatz 2006: 148). Machkova (2005:148) definiert das Rollenspiel als solches Spiel, in dem „der Spieler eine andere Rolle, als die die ihm eigen ist, übernimmt“, während Schatz (2006:149) es als eine Methode bezeichnet, bei der die Lernenden „alle Komponenten sprachlichen Handelns aktivieren und realisieren“. Im Rollenspiel wird also eine mehr oder weniger präzise definierte Rolle zur Richtschnur des Handelns in einer vorgestellten Situation genommen. Dabei unterscheidet sich das „gelenkte“ vom „freien“ Spiel darin, dass im „gelenkten“ Rollenspiel die Vorgaben für das Handeln präzise und weitgehend festgelegt sind, während im freien Rollenspiel es keine genauen Festlegungen gibt und die zugewiesene Rolle kreativ und konstruktiv auszufüllen ist (Meyer 1994: 357).

Aus dieser Form von Übungen erscheint es, dass solche Übungen nur für Fortgeschrittene geeignet sind, da sie, egal ob es sich um gelenkte oder freie Rollenspiele handelt, hohe Anforderungen an die Sprachkenntnisse von Lernenden stellen. Jedoch gibt es auch einige einfache Formen des Rollenspiels, die genauso gut bereits bei Anfängern angewendet werden können. Das, was berücksichtigt werden soll, ist aber die Themenauswahl und ihre Schwierigkeit, die dem Lernziel, dem Interessen des Lernenden/der Lernenden und ihren/seinen Lebenserfahrungen entsprechen sollen.

Φωτεινή Παπακώτση

Rollenspiele machen den Unterricht lebendiger und das wirkt nicht nur im mündlichen Ausdruck positiv aus, sondern können solche Spiele auch für den gesamten Unterricht eine Atmosphäre schaffen, die der Lern- und Aufnahmebereitschaft sowie der Kommunikationsfähigkeit in der Fremdsprache zugutekommen können (Theisen 2000d: 50). Daher erweist sich im Fremdsprachenunterricht als sinnvoll, seine Schüler mit vielen Rollenspielen zu begeistern, die mit ihrem lexikalischen und grammatikalischen Fortschritt vertretbar erscheinen.

Ein gelenktes Rollenspiel ist z.B. in einer Diskussion eine Party planen. Dabei werden drei Besprechungspunkte und Formulierungshilfen vorgegeben¹⁷. Die ganze Klasse kann daran teilnehmen und einer der Schüler/der Schülerinnen übernimmt die Rolle des Moderators, bei dessen Haus angeblich die Party stattfindet. Zunächst werden die Punkte besprochen und die blauen Redemittelkästen durchgelesen, die Formulierungshilfen dazugeben, wie man einen Vorschlag machen, annehmen und ablehnen kann. Hinzu wird auch der unbekannte Wortschatz erklärt. Nun werden die drei Besprechungspunkte diskutiert, bis man sich zu jedem Punkt auf eine oder zwei Vorgehensweisen geeinigt hat (Georgiakaki/Petrova 2004: S.30). Ziel der Aufgabe ist es also „eine Diskussion zu organisieren“, an der alle teilnehmen können.

Hier ein Beispiel:

Moderator: Die Party findet bei mir zu Hause statt. Und was ist mit dem Essen?

S1: Wollen wir vielleicht selbst kochen?

S2: Ach nein. Dazu habe ich keine Lust. Ich habe eine Idee. Unsere Eltern kümmern sich um das Essen.

S3: Das gefällt mir aber nicht. Wie wäre es, wenn wir das Essen bestellen.

S4: Deinen Vorschlag finde ich nicht so gut. Das ist zu teuer. Ich habe eine andere Idee....

Und so geht es auch mit den anderen Besprechungspunkten weiter, bis man sich einigt, wie man vorgehen soll (vgl. ebd.).

¹⁷ Siehe Anhang, Seite 6.

7.5 Kommunikative Übungen und Aufgaben

Zu diesen Übungen und Aufgaben gehören solche, bei denen eine echte Kommunikation, eine freie Sprachäußerung angestrebt wird. Der Lernende/die Lernende teilt etwas mit oder versucht etwas ohne Steuerung zu erfahren. Es besteht also ein relativ großer Unterschied zwischen den simulierenden und kommunikativen Übungen, was auf die Tatsache zurückzuführen ist, dass der Lernende/die Lernende bei den kommunikativen Übungen von allen seinen/ihren erworbenen Kenntnissen und Kompetenzen Gebrauch macht und ohne Stütze spricht (Janíková 2011: 87). Entsprechende Übungstypen sind die soziale Interaktion im Unterrichtsgeschehen (z.B. bitten, nachfragen, begründen, korrigieren usw.), auf bestimmte Aufgaben und Themen vorbereitende Gespräche, Hypothesenbildung vor und während der Textrezeption, sowie die Diskussion (Janíková 2011: 88f.).

Eine kommunikative Übung, wodurch das freie Sprechen gefördert werden kann, ist z.B. folgende: Die Lernenden werden zunächst mit fünf kurzen Texten konfrontiert, in denen die Sitten und Bräuche in Deutschland beschrieben werden. Die kurzen Texte werden zunächst laut vorgelesen und die unbekannten Wörter werden zunächst unterschrieben und dann geklärt. Nun haben sich die Schüler frei dazu zu äußern, ob diese Sitten und Bräuche auch für Griechenland zutreffen. Dabei haben sie auf bestimmte Fragen zu antworten und dadurch entsteht gleichzeitig auch ein interkultureller Vergleich.¹⁸ (Georgiakaki/Petrowa 2004: S.39-40).

¹⁸ Siehe Anhang, Seite 7,8.

8 Zur spielerischen Förderung der Sprechfertigkeit im DaF-Unterricht

Neben den mündlichen Übungen, deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht erheblich zur Verbesserung der Sprechleistungen aller Schüler beitragen kann, ist auch der Gebrauch von Sprech- und Sprachspielen zum selben Zweck von hoher Bedeutung. Schüler, obwohl sie sich mündlich äußern wollen, haben oft Angst davor. Jedoch ist es im Unterricht notwendig, ihre alltäglichen Bedürfnisse zu berücksichtigen und ihnen einen Raum für freie Äußerungen zu schaffen. Dazu können Spiele beitragen, mit deren Hilfe die Schüler zum Sprechen bewegt werden können. (Theisen 2000d: 11).

Im Allgemeinen lässt sich sagen, dass Spiele das Lernen mit dem Spaß kombinieren können, was beim Lernen einer Fremdsprache sehr wichtig ist. Dabei kann man zwischen Sprach- und Sprechspielen unterscheiden. Ihr wesentlicher Unterschied besteht darin, dass Sprachspiele mit Alltagssituationen und mit den verschiedenen Möglichkeiten der Kommunikation zu tun haben. und sich in *Meinungsspielen*, *Fragespielen* und *Rollenspielen*. unterscheiden. Dagegen beschäftigen sich Sprechspiele mit der Sprache in allen Ebenen. So ergeben sich die *Laut -Formel- Satz- und Textspiele* nicht aus Alltagssituationen, sondern haben als Ziel, die Sprache mit ihrem lautlichen, formellen, syntaktischen und textuellen Aspekt einzuüben (Theisen 2000d:56).

8.1 Meinungsspiele

In den Meinungsspielen kann man in ganz unterschiedlicher Weise zu etwas Stellung nehmen. Einige der vielen Möglichkeiten sind: „ich bin der Meinung“, „ich bin nicht sicher“, „unter Umständen“, „es ist denkbar“, „anscheinend“ usw. (Theisen 2000d: 24). Die Folge ist häufig Streit, was aber auch das Grundproblem des Mündlichen Ausdrucks im Fremdsprachenunterricht ist, das bedeutet, wie man Schüler zum Streiten bringt, nicht aber um Missverständnisse zu provozieren, sondern um sie zur verbalen Auseinandersetzung über

eine Sache zu bringen (Theisen 2000d: 28).¹⁹ So könnte ein Meinungsspiel entstehen, indem die Lernende zu verschiedenen Aussagen Stellung nehmen würden.

Angenommen jedoch der Tatsache, dass jeder seine eigenen Erfahrungen hat, welche auch eine bestimmte Sichtweise gestalten, kann dieses Spiel dazu beitragen, dass jeder Schüler/jede Schülerin von unterschiedlichen Ausdrücken Gebrauch macht, mit denen er/sie seine/ihre Auffassung, seine/ihre Meinung oder Überzeugung vertritt, die jedoch nicht mit denen der anderen Schüler/der anderen Schülerinnen unbedingt übereinstimmen. Demnach kann dies zu solcher Auseinandersetzung zwischen den Lernenden führen, die sich nur zu Gunsten des einzelnen Schülers/der einzelnen Schülerin erweisen kann, da dadurch sowohl der Wortschatz erweitert, als auch die mündliche Interaktion im Fremdsprachenunterricht gefördert wird.

8.2 Fragespiele

In den Fragespielen ist es wichtig, die richtige Frage zu stellen, die dem Wissenstand des anderen entspricht. Daher geht es nicht nur um die richtige oder falsche Frage allein, sondern auch um die passende Antwort (Theisen 2000d: 30). So ist das Fragespiel nicht nur wegen der Fragen, sondern vielmehr wegen der Antworten ein interessantes Sprachspiel (Theisen 2000d: 31). Im Fremdsprachenunterricht kann man das Fragespiel „Personenraten“ einsetzen, in dem einer an eine Person denkt, die man erraten muss (Theisen 2000d: 33). Besonders für Fortgeschrittene ist das Erraten einer Persönlichkeit ein interessantes und lehrreiches Spiel. So kann einer der Schüler eine Person-Persönlichkeit spielen, die die anderen kennen, während die anderen Schüler als Gruppe versuchen sollen zu erraten, wer diese Person ist. Mögliche Fragen, die bei einem Personenratenspiel gestellt werden können, sind unter anderem folgende: *Welches Geschlecht hat diese Person? Welche Haarfarbe? Was ist an ihr auffallend (groß, klein, schlank, dick), in welcher Position ist diese Person tätig* (aus dem Kulturbereich bekannt, Wissenschaftler/Wissenschaftlerin, Politiker/Politikerin).²⁰ Dieses Spiel lässt sich auch als Berufsraten spielen. Konkreter versucht man, einen bestimmten Beruf zu erraten. Dabei kann man schon bestimmte Berufe vorgeben.

¹⁹ Vgl. Siehe Anhang, Seite 9.

²⁰ <https://wustrownord67.files.wordpress.com/2013/01/dialoge-im-du.pdf>.

Ein anderes interessantes Fragespiel für Anfänger könnte z. B. ein Spiel zur Wiederholung des Frageworts *wer* und zur Fertigung des Wortschatzes zum Thema Familie sein.²¹ Zunächst werden die Beispiele im Plenum vorgelesen und der Unterschied der Fragen: *Wer ist...? und Wer sind...?* sowie der zugehörigen Antworten erläutert. Weiterhin können die Lernenden in Gruppenarbeit die Verwandtschaftsverhältnisse von *Oliver* und *Steffi* besprechen und mit Hilfe des vorgegebenen Textes weitere Fragen vorbereiten, die sie im Plenum lesen und die von den Mitgliedern der anderen Gruppen beantwortet werden müssen. So entstehen weitere Minidialoge, mit deren Hilfe der Wortschatz bezüglich der Familienmitglieder gefestigt wird. (Motto 2014a: S 30).

8.3 Rollenspiele

Im vorangegangenen Kapitel wurden Rollenspiele den simulierten Übungen zugeordnet. Solche Spiele eignen sich besonders als didaktisches Instrument im Fremdsprachenunterricht, denn im Gegensatz zum rein mündlichen Ausdruck, bei dem Situationen nur sprachlich vorzustellen sind, können sie in Rollenspielen lebendig ausgestaltet werden. Ideal ist, wenn die Schüler/die Schülerinnen sich wirklich als die Personen fühlen, die sie spielen sollen (Theisen 2000d: 62). Auf diese Weise können sie sich spielerisch Wortschatz aneignen und ihre Phantasie entwickeln, indem sie die Rollen realer Menschen, fiktiver Figuren, Tiere oder auch Gegenstände übernehmen.

8.4 Sprechspiele

Weiterhin bereiten Sprechspiele auf den Ernst der Kommunikation vor, da sie sich auf zum größten Teil unsere Kommunikation betreffende Situationen beziehen (Theisen 2000d: 34). Diese Spiele werden in vier Kategorien geteilt, nämlich in Lautspiele, Formspiele, Satzspiele und Textspiele, auf die ich weiterhin eingehen werde (Theisen 2000d: 35).

8.4.1 Lautspiele

Bei den Lautspielen wird auch, genauso wie es bei den Nachsprechübungen und den Zungenbrechern der Fall ist, der phonologische Aspekt der Sprache berücksichtigt. Eins davon ist das Bilden von Sätzen, deren Wörter mit dem gleichen Buchstaben anfangen²²

²¹ Vgl. Siehe Anhang, Seite 10.

²² Vgl. Siehe Anhang, Seite 11.

Φωτεινή Παπακώτση

(Theisen 2000d: 35). Ein anderes Spiel ist das Bilden von Sätzen, deren Wörter alle einen und denselben Vokal enthalten (Theisen 2000d: 36). Sprechspiele dieser Art geben einem im Fremdsprachenunterricht die Möglichkeit mit ungewohnten lautlichen Kombinationen umgehen zu lernen und einzuüben (Theisen 1999d: 36). Solche Übungen bereiten den Lernenden/die Lernende für eine spätere Kommunikation vor und auf gar keinen Fall sollte man sie als untergeordnet bezeichnen, denn sie bilden einen Grundstein für den mündlichen Ausdruck. Aus diesem Grund ist es erforderlich, der Einübung der Aussprache Aufmerksamkeit zu widmen, damit eventuelle Aussprachefehler künftig vermieden werden. Dies betrifft sowohl Einzellaute und Lautkombinationen, als auch den Wort- und Satzakzent, was im Unterricht oft nicht genug berücksichtigt wird.

8.4.2 *Formelspiele*

Weiterhin kann man durch Formelspiele die Lernenden spielerisch zum Sprechen animieren und ihnen auf diese Weise morphologische Gemeinsamkeiten bewusst machen (Theisen 2000d: 36). Eine Möglichkeit ist Domino, wobei z.B. die Aneinanderreihung der Dominokarten den Reim verschiedener Verbformen als Grundregel hat (Theisen 2000d: 36). So kann man z.B. auf einem Karton verschiedene Karten anfertigen, auf die verschiedene Verbformen geschrieben sind.²³ Zunächst werden die Karten an die Schüler verteilt. Weiterhin beginnt einer und liest vor: „gehen- ihr gingt“. Die anderen müssen nun suchen, ob sie die passende Karte haben. Wer sie hat, sagt: „ihr fingt-gefangen“ und so geht es weiter. Bei Fortgeschrittenenkursen könnte man sogar den Schwierigkeitsgrad erhöhen, wenn die Schüler gemischte Dominokarten bekämen, die sowohl Verben als auch Nomen enthalten. So müsste dann zum Beispiel zum Dominostein | ich tue | ich tat |, der entsprechende Dominostein | die Tat | die Taten |, wobei die Schüler nach einem entsprechenden Dominostein wie z.B. | die Rate | die Raten | suchen müssten.

An dieser Stelle sollte jedoch betont werden, dass es nicht darum geht, grammatische Formen zu üben, sondern Wörter analytisch zu betrachten. So kann man den vorliegenden Nutzen dieser Spiele darin sehen, dass sie das Aussprechen der mühsam erlernten Formen trainieren. Wenn man nämlich davon ausgeht, dass jeder Mensch bestimmte muttersprachliche Lautmuster im Ohr hat, an die er seine eigene Aussprache angleicht, ist es wichtig, die fremdsprachlichen Formmuster einzuüben (Theisen 2000d: 40).

²³ Vgl. Siehe Anhang, Seite 12.

8.4.3 Satzspiele

Bezüglich der Satzspiele gibt es verschiedene Spiele, bei denen auf den syntaktischen Aspekt der Sprache Rücksicht genommen wird. Ein häufig verwendetes Satzspiel ist. z.B. Karten anzufertigen, auf denen es ein oder mehrere Sätze gibt, woraus die Schüler einen sinnvollen Dialog herzustellen haben (Theisen 2000d: 41).²⁴ Hier könnte ihnen der Beginn des Dialogs vorgegeben werden, so dass es den Lernenden bei dessen Bildung geholfen wird. Ein weiteres Spiel ist es, den Schülern Satzglieder reihum zu verteilen, wobei einer anfängt, einen Satz zu bilden und ein anderer fortfährt und so weiter (Theisen 2000d: 41). Dabei können nicht immer alle Satzteile benutzt werden oder man braucht sie auch nicht alle zu benutzen, damit ein sinnvoller Satz entsteht. Ziel des Spiels ist jedoch, einen sinnvollen Satz in möglichst kürzer Zeit zu bilden, in dem alle Satzglieder verwendet werden. (vgl. ebd.)²⁵ Darüber hinaus ist nicht nur eine Wortstellung im Satz möglich, sondern zum Teil viele verschiedene. Auf diese Weise haben die Lernenden die Möglichkeit, die Flexibilität des Mündlichen Ausdrucks auf Satzebene zu trainieren.

Solche Übungen lohnen sich im mündlichen Ausdruck auch deshalb, denn die Schüler lernen unter der Befolgung syntaktischer Regeln grammatikalisch korrekte Sätze zu bilden. (Theisen 2000d: 59).

8.4.4 Textspiele

Schließlich erweisen sich die Textspiele aufwendiger als die Laut-, Formen- und Satzspiele, da Texte größere sprachliche Einheiten sind und können ganz unterschiedlicher Art sein (Theisen 2000d: 42). Zu den Textspielen gehören die Fortsetzungsspiele, die Dialogsspiele und die Geschichtsspiele. Bezüglich der *Fortsetzungsspiele* gibt es verschiedene Varianten (Theisen 2000d: 42). Eine Variante z.B. ist es, wenn jeder Schüler eine Geschichte weitererzählt. Dabei soll aber darauf geachtet werden, dass jeder Schüler eine andere Fassung der Geschichte fortsetzt. In diesem Fall hat es jedoch derjenige, der als letzter an der Reihe ist, am schwersten, da er sich eine Geschichte auszudenken hat, die unterschiedlich als die der anderen ist. Eine leichtere Variante ist, wenn die Schüler sich die Fortsetzung der Geschichte teilen, nämlich reihum je einen Satz sagen. Mit dieser Variante kann die sprachliche Kombinationsfähigkeit trainiert werden, was bedeutet, dass man sich auf das Gehörte einzustellen hat, um es sinnvoll fortzusetzen. So kann z. B. der Kursleiter einen Text

²⁴ Vgl. Siehe Anhang, Seite 13.

²⁵ Vgl. Siehe Anhang, Seite 14.

Φωτεινή Παπακώτση

vorlesen und an einer spannenden Stelle aufhören. An dieser Stelle werden die Lernenden aufgefordert, die Geschichte ihren Vorstellungen nach zu Ende zu erzählen. Jeder Schüler kann dabei der Reihe nach einen Satz hinzufügen oder man könnte fortgeschrittene Schüler, die sich auf dem B1 oder B2 Niveau befinden, auffordern, die Geschichte vereinzelt fortzusetzen. Dem Fortsetzungsspiel ist auch folgendes hinzuzufügen: Theisen (2000d: 105) nennt mehrere Aspekte, die ihm beim Vorlesen wichtig erscheinen. Neben der Geschwindigkeit und der Lautstärke des Lesens, sind ihm auch die Leseakteintragungen wichtig. Er ist der Ansicht, dass die Pausen und Betonungen in einem Text eingetragen werden müssen, denn die Bedeutung eines gesprochenen Textes, hängt nicht von den darin verwendeten Wörtern ab, sondern ganz entscheidend von der Art und Weise sie zu betonen, von der Satzmelodie, vom Tonfall und der Lautstärke (vgl. ebd. 71).

Weiterhin gibt es die Dialogspiele, die Lerner darin trainieren können, sich in bestimmten Sprechsituationen spontan zu artikulieren (Theisen 2000d: 44), auch wenn der Dialog Umwege macht, ist das kein Fehler, solange man im Rahmen der Geschichte bleibt. So könnte man z. B. aus Dialoggeländern Dialoge erstellen.²⁶ Zum Thema „Verabredung“ z. B. könnte ein Dialoggeländer in der linken Spalte der Vorbereitung eines Dialogs dienen. Anders gesagt könnten die Stichwörter links als Grundlage für die Verfassung eines Dialogs gebraucht werden.

Schließlich gibt es die Geschichtenspiele, bei denen es keine konkrete Vorlage gibt, sondern man kann von einem gegebenen Thema, alles selbst erfinden (Theisen 2000d: 46). Dabei kann man die Schüler fragen, was sie gerne erzählen würden, ihnen auch Personen und Situationen vorgeben oder auch den Beginn oder das Ende der Geschichte erzählen. Der Nachteil der Geschichtsspiele ist, dass man keine sprachliche Vorlage hat, an der man sich orientieren könnte. Vorteilhaft ist es aber, dass man seiner sprachlichen Phantasie freien Lauf lassen kann, was, auch wenn der mündliche Ausdruck Fehler hat, zur Förderung der Sprechfertigkeit beitragen kann.

²⁶ Siehe Anhang, Seite 15.

9 Der Einsatz von Medien zur Förderung der Sprechfertigkeit

Es gibt eine Reihe unterschiedlicher Gründe, warum Lehrende und auch Lernende bei außerhalb des Zielsprachlandes stattfindenden Sprachkursen, die die Förderung des Sprechens zum primären Ziel haben, größeren Schwierigkeiten begegnen, als bei Kursen im Inland. Einer der wichtigsten Gründe ist die Tatsache, dass die Anzahl natürlicher Sprechanlässe außerhalb des Unterrichts im Inland deutlich geringer bzw. kaum vorhanden ist. So sind durch die fehlende Notwendigkeit, Deutsch zu verwenden, auch die Hemmungen, die Fremdsprache zu sprechen, größer.

Zur Reduzierung, wenn nicht zur Beseitigung dieser Hemmungen, sich mündlich auszudrücken, könnte der Einsatz von Medien im Fremdsprachenunterricht einen großen Beitrag leisten. Das ist auf die Tatsache zurückzuführen, dass dadurch Lernprozesse effektiv benutzt und die Sozialkompetenzen weiterentwickelt werden können. Darüber hinaus erfüllen sie nach Werner (2002: 42), genauso wie es bei den Sprach- und Sprechspielen der Fall ist, eine zweifache Funktion, denn sie dienen sowohl als Lehr-, als auch als Lernmittel. Diese Kombination führt zu mehr Freiheit, Vergnügen und wahrhaftem Fortschritt. (Vgl. ebd.) Wenn man also davon ausgeht, dass Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, den Schülern das Wortschatzwissen, die sprachlichen Strukturen und das Hintergrundwissen zu vermitteln, trägt der Einsatz von Medien zweifellos dazu bei, womit die Schüler gleichzeitig auch zur Schaffung ihrer Ziele motiviert werden (vgl. Werner 2002:33).

Unter didaktischen Aspekten besteht die zentrale Funktion von Medien darin, fremdsprachliche Wirklichkeit ins Klassenzimmer zu holen und reale Kommunikationsanlässe zu schaffen, wodurch die fehlende Realität authentischer Zielsprachvewendung kompensiert werden kann (vgl. Storch 1999: 271).

9.1 Auditive Medien

In der fachdidaktischen Literatur werden unter „auditiven Medien“ vor allem die technischen Medien verstanden, die zur Übermittlung bzw. Wiedergabe von Ereignissen durch Ton dienen. Dieser Begriff wird sowohl für die entsprechenden Geräte, als auch für die zu ihrem

Φωτεινή Παπακώτση

Betrieb jeweils benötigten Tonträger verwendet (Solmecke 2007:420). Aus dieser Perspektive gehören zu diesen Medien u.a. Kassetten, CDs und Radio (Möllering 2001:34). Besonders für die Lerner in den „Sprachgemeinschaften“ im Heimatland, die nur im Sprachunterricht die Möglichkeit haben, Kontakt mit der Zielsprache zu haben, erweisen sich auditive Medien als die einzige Möglichkeit, authentisch Muttersprachler zu hören, was bedeutet, dass Lerner mit einer realen Sprachsituation konfrontiert werden (Möllering 2001:34). Auch Freudenstein (2003:395f) sowie Schmidt (2010:20) gehen davon aus, dass der Einsatz auditiver Medien im Unterricht ein Stück authentischer Realität mitbringt. So sind diese Medien für nicht-muttersprachliche Lernenden eine große Bereicherung für das Erlernen der Aussprache (Möllering: 2002:34).

Auch Storch (1999:273) betont, dass ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung ist, denn der Ton, der medial vermittelt wird, kann abwechslungsreiche Möglichkeiten bieten. So stellen diese Medien nicht nur eine wichtige Voraussetzung für die gezielte Förderung des Hörverstehens dar, sondern bieten den Lernern auch eine wichtige Möglichkeit, sich an die Zielsprache zu gewöhnen. Die auditive Präsentation ist bei Lerntexten sehr wichtig, denn solche Texte können, besonders für Anfänger als phonetische Übungen dienen. Darüber hinaus können auch auditive Tondateien durch die Lehrer oder auch Lerner mit entsprechenden computergestützten Programmen bearbeitet werden, das heißt, dass sie nach dem Bedarf des Lernalters verkürzt oder verlangsamt werden. Auch können Lernaufgaben auf einem Internetportal gespeichert werden, damit es die Möglichkeit besteht, sie zu jeder Zeit herunterzuladen. Auf diese Weise können die Lernenden, nachdem sie die gespeicherten Äußerungen abgehört haben, die Artikulation der Töne der Muttersprachler imitieren und dadurch ihre eigene Artikulation überprüfen und verbessern.

Durch akustische und sprachliche Zeichen, Musik und Geräusche werden aber nicht nur Laute und Geräusche übermittelt, es können ganze Hörerlebnisse in den Fremdsprachenunterricht einbezogen werden. So kann mithilfe von Tonträgern gestalteter Fremdsprachenunterricht das Vorstellungsvermögen der Lernenden verstärkt werden (vgl. Vilgertshofer 1993: 93). Darüber hinaus hat man auch durch die auditiven Medien die Möglichkeit den native speaker in den Klassenraum zu holen. Auf diese Weise wird den Schülerinnen und Schülern die Möglichkeit gegeben, andere Stimmen und Akzente kennenzulernen. Auditive Medien benutzt man aber auch nicht nur für die Sprachrezeption, sondern man kann sie auch bei der Sprachproduktion einführen (vgl. Klippel, 2000). So ist

Φωτεινή Παπακώτση

z.B. der Einsatz von Liedern eine hervorragende Möglichkeit die Sprechfertigkeit zu fördern, denn sie können ihre Spuren im auditiven Gedächtnis der Lernenden hinterlassen, das heißt, dass die Lernenden sich viel leichter an Wörter erinnern können, die sie durch ein Lied gelernt haben. Darüber hinaus, da Wiederholung von großem Gewicht für das Sprachenlernen ist, können die wiederholenden Eigenschaften der Musik den Spracherwerb fördern (Oebel 2002:2). Die Eigenschaft der Musik im Kopf zu bleiben ist kraftvoll und könnte mit unbewusster Übung einer Sprache verbunden sein (Murphey 1990:53, 59). Außerdem können laut Akhmadullina und Abdrafikova (2016: 1299ff) phonetische Kompetenzen durch den Einsatz von Musik stärker gefördert werden. Zudem führen sie zu einem besseren Gefühl für Rhythmus und Intonation, was zur Verbesserung der Sprechleistungen der Lernenden beitragen kann.

Demnächst sind Lieder besonders für Kinder im Grundschulalter, die im Allgemeinen über stark ausgeprägte Fähigkeiten der Lautunterscheidungen beim Hören und Nachsprechen verfügen und oft noch wenig Hemmungen haben, ungewohnte Laute und Lautkombinationen zu produzieren, ein unverzichtbarer Teil zur Schulung des Hörens und der Aussprache.²⁷ Ein auf dem A1 Niveau in vielen Lehrwerken verwendetes Lied zum Erlernen der Farben ist ein Lied aus einer französischen Melodie: „Ah, vous dirai-je maman“.²⁸ Zunächst hören alle Schüler und Schülerinnen das Lied an und weiterhin singen sie es alle zusammen im Plenum. Dabei hat die Lehrkraft in Phasen der Imitation darauf zu achten, ob und welche Fehlerquellen vorkommen, um sie herauszufiltern. Das heißt, dass, wenn Fehler vorkommen, sie das Wort oder die Struktur noch einmal deutlich vorzusprechen hat und das Kind oder die Gruppe zum korrekten Nachsprechen zu ermuntern (vgl. Böttger 2006: 174).

9.2 Visuelle Medien

Als visuelle Medien kann man alle im Unterricht genutzten Informationsträger definieren, die von den Lernenden mit dem Gesichtssinn erfasst werden können (Reinfried 2007: 416). Diese Medien können deshalb motivierend wirken, da sie das Unterrichtsgeschehen veranschaulichen und für Abwechslung des Unterrichtsverlaufs sorgen. Zu diesen Medien gehören der Tageslichtprojektor, Bilder und Fotos, Dias, Wandbilder, Wortkarten, Zeichnungen wie beispielsweise Karikaturen, Comics, Bildgeschichten. Originalmaterialien

²⁷ Vgl. https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_5_Sprechen.pdf.

²⁸ Vgl. Siehe Anhang, auf Seite 16.

Φωτεινή Παπακώστη

wie Speisekarten, Fahrkarten, Poster, Plakate etc. und das meist benutzte visuelle Medium aller Lehrenden die Tafel. Jedoch sollte an dieser Stelle erwähnt werden, dass es wichtig ist, das Tafelbild möglichst übersichtlich und verständlich für Lernende zu gestalten. So wäre es sinnvoll, die Tafel in verschiedenen Feldern einzuteilen (z.B. ein Feld für die Grammatikdarstellung, ein anderes für den Wortschatz usw.), was aber auch eine geplante Unterrichtsvorbereitung voraussetzt (Möllering 2001:39f).

Weidenmann (1994:29) unterscheidet zwischen drei Bildfunktionen. Darunter zählen die Aktivierungsfunktion, die Konstruktion -oder Fokusfunktion und die Ersatzfunktion.

Die Aktivierungsfunktion tritt ein, falls die Wissensstruktur bereits komplett ist und das Abbild nur eine bestimmte Struktur in unserem Gehirn aktivieren muss. Dagegen findet die Konstruktion -oder Fokusfunktion in dem Falle statt, dass die Wissensstruktur bruchstückhaft ist, während die Ersatzfunktion eintritt, falls die Wissensstruktur ganz fehlt.

Die semantisierende Bildfunktion ist also eines der wichtigsten Hilfsmittel der Fremdsprachenvermittlung. Aus diesem Grund enthalten immer mehr Lehrwerke kleine Abbildungen, die als Einprägungshilfen dienen (vgl. Reinfried, 2007:416). Denn durch ein Bild werden der Klang und die Bedeutung miteinander verbunden. Die Kette der gesprochenen Sprache, die in einer bestimmten Situation entsteht, wird in ihrem Bedeutungsgehalt in einer Folge der Bilder eingefangen. Die reale Welt stimmt mit der Form der gesprochenen Sprache im Dialog überein. Daher sind die visuellen Medien ein unverzichtbarer Bestandteil für den Fremdsprachenunterricht und für die Förderung des mündlichen Ausdrucks.

Unter anderem erweisen sich die Bildgeschichten als ein ausgezeichnetes visuelles Medium zur Förderung der Sprechfertigkeit. Bildergeschichten und Comics erzählen hauptsächlich in einer Anzahl von aneinandergereihten Einzelbildern eine Geschichte. Die Leserichtung dieser Anordnung erfolgt von Bild zu Bild – genauso wie beim Lesen – von links nach rechts. Der Bildhintergrund einer Bildergeschichte hat die Funktion, die Umgebung einer Handlung zu beschreiben. Nach Biechele (2006: 42) sollten Bilder „inhaltliche Leerstellen aufweisen“, wodurch der Lernende/die Lernende den Reiz am Entdecken neuer Details findet und dazu motiviert wird, sich tiefer mit dem Inhalt und der Aussage der Bilder auseinanderzusetzen. Bildgeschichten bieten zahlreiche didaktisch interessante Möglichkeiten und Äußerungsanlässe. Ihre Vielfalt und Buntheit an sprachlichen und nichtsprachlichen Elementen verhilft zu einer anspruchsvollen und kreativen Entfaltung der Sprechfertigkeiten

Φωτεινή Παπακώτση

sowie zur Stimulierung von Wortschatzarbeit. Eine der vielen Möglichkeiten mit Bildgeschichten zu arbeiten ist es, Bilder entsprechenden Sprechblasen oder Sätzen zuzuordnen. Die begleitenden Texte sind nicht nur für die Versprachlichung der Abbilder wichtig, sondern spielen auch eine gravierende Erzähler-Rolle, das bedeutet, dass sie Bestandteile und Aussageformen einer Handlung sind, derer man sich bedienen kann, um sich mündlich auszudrücken.²⁹ Das Erzählen einer mit Hilfe von Sätzen Geschichte hilft dabei, Wortschatz zu erweitern, und trägt auch bei der Einprägung von Ausdrücken zu einem bestimmten Thema bei.

9.3 Audiovisuelle Medien

Unter audiovisuellen Medien versteht man diejenigen Medien, die Bilder oder Bildfolgen mit Sprache, Musik, Geräusche und Bewegung verbinden (Raabe 2007:423). Es handelt sich also um eine Kombination visueller und auditiver Medien, wobei Informationen gleichzeitig über das Ohr und das Auge übertragen werden (Heyd 1991:192). Der Vorteil dieser Medien liegt also in der gleichzeitigen sprachlichen und bildlichen Darstellung von Sachverhalten. Ein Sachverhalt wirkt auf die Rezipienten interessanter, wenn die auditiv empfangenen Informationen gleichzeitig bildlich dargestellt werden. Aufgrund dessen kann sich allgemein die Aufmerksamkeit des Zuschauers/der Zuschauerin erhöhen. Eine bildliche Darstellung kann darüber hinaus Anhaltspunkte geben, worauf der Rezipient/die Rezipientin seine/ihre Aufmerksamkeit richten soll (vgl. Strittmatter/Niegemann 2000: 85). Die Sprache kann also anhand audiovisueller Materialien interessanter, nachhaltiger und effizienter vermittelt werden. Es ist möglich mit Ihrer Hilfe die Aufmerksamkeit der Schülerinnen und Schüler gezielt zu steuern und den Lerninhalt zu veranschaulichen und verständlicher zu präsentieren bzw. zu visualisieren (vgl. Weiß, 2019).

Weiterhin kann ein Sachverhalt je nach Bedarf in der ganzen Komplexität geschildert werden oder vereinfacht dargestellt werden. Im schulischen Kontext sind audiovisuelle Medien Hilfsmittel der Lehrperson. Ebenso haben sie mehrere Funktionen, denn einerseits sollen sie die Lernenden motivieren/einstimmen, die Aktivität steuern, einen Sachverhalt darbieten und/oder erörtern, und andererseits können sie zum Zweck der Wiederholung, Einübung, Zusammenfassung und Erfolgskontrolle genutzt werden.

Zu den audiovisuellen Medien gehören sowohl die klassischen Medien, zu denen das Fernsehen, das Video und der Film, die Lehrfilme, Fernsehsprachkurse, Spielfilme,

²⁹ Siehe Anhang, Seite 17.

Videoproduktionen, die ausgerechnet für den Fremdsprachenunterricht erstellt wurden, authentische Fernsehsendungen, wie Werbungen, Werbespots, Wetterberichte, Nachrichten, die für den Unterricht aufbereitet werden (Möllering 2001:46), als auch die digitalen Medien, die auch als neue Medien bekannt sind.

9.3.1 Die klassischen audiovisuellen Medien

Wie schon gesagt, sind audiovisuelle Medien technische Informationsquellen oder -träger, die ihre Informationen auditiv und/oder visuell übertragen. Das, was sie von den digitalen Medien unterscheidet ist die Tatsache, dass sie über die Einweg-Kommunikation funktionieren, da man sich eher in einer rezeptiven Rolle befindet und es keine Mitgestaltung des (Unterrichts)geschehenes besteht. Jedoch sollen sie beispielsweise durch Authentizität die Nähe zum Umfeld des Schülers/der Schülerin herstellen, den Schüler/die Schülerin durch Bildimpulse zu einer sprachlichen Reaktion motivieren sowie Selbstlernanreize setzen (Thaler 2012: 61). Weiterhin bieten sie ein umfassendes Potenzial für den Spracherwerb, denn der Lernende hört meist authentische Sprache und richtige Aussprache, Tonhöhe, Intonation.

Beim Einsatz von Filmen zur Förderung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht ist es wichtig, zwischen drei Arbeitsphasen zu unterscheiden, nämlich zwischen der Phase vor dem Anschauen (pre watching), während des Anschauens (while watching) und nach dem Anschauen (follow-up activities). Die Schüler sollten in allen drei Phasen gefördert und zur intensiven Auseinandersetzung mit dem Lehrmaterial angeregt werden, um den größtmöglichen Lernerfolg zu garantieren. Anders gesagt ist es wichtig, wenn man von einem sinnvollen Medieneinsatz im Fremdsprachenunterricht sprechen möchte, zu beachten, dass diese Schritte eingehalten werden, nämlich dass es eine Vorabdiskussion und Klärung des Inhalts, das Notizenmachen während des Anschauens und die anschließende Partner- oder Gruppenarbeit zum Austausch von Informationen gibt (Thaler 2012: 68). Konkreter könnte vor der Vorführung eine Vorbereitung und Vorentlastung durch Assoziogramme zum Thema erfolgen, die ggf. durch Schlüsselwörter ergänzt werden. Auch könnte den Schülern Bildmaterial zum Thema, nämlich Einzelbilder oder kurze Bildreihen, die nicht unbedingt dem Film entnommen sein müssen, verteilt werden, über die eine Annäherung an den Filminhalt möglich wird. Weiterhin könnten die Schüler während der Vorführung sprachliche Auffälligkeiten oder Besonderheiten (Lexik und Register) notieren und landeskundliche

Φωτεινή Παπακώτση

Informationen sammeln. Schließlich sind nach der Vorführung eine Menge Aufgaben denkbar. So, um die Lernenden zum Sprechen zu bringen, könnte man sie dazu auffordern, den Inhalt des Filmes zusammenzufassen und wiederzugeben, vor allem bei offenem Ende die Geschichte fortzusetzen oder Ende erfinden, Personen zu beschreiben, Kritik zu schreiben, themenspezifischen Wortschatz zusammenzustellen und sich mit Artikulation und Aussprache auseinanderzusetzen.³⁰

Besonders geeignet für den Deutschunterricht zur Förderung der Sprechfertigkeit sind unter anderem Kurzfilme. Ein hervorragender Kurzfilm für Fortgeschrittene auf dem B2 Niveau ist ein Film von Pepe Danquart aus dem Jahr 1992, der mit dem Oskar für den besten Film ausgezeichnet wurde. Vor dem Anschauen könnte man zunächst den Begriff „Neger“ für Menschen mit einer dunkleren Hautfarbe erläutern, andere „volkstümliche“ Begriffe für „Neger“ bzw. „Bleichgesichter“ sammeln, sowie darüber diskutieren, dass Tätigkeiten mit der Farbe schwarz als negative Zuordnung gelten, „Schwarzfahrer“, „schwarz-arbeiten“, „Wer fürchtet sich vorm Schwarzen Mann?“ Während des Anschauens könnten man Notizen machen und unbekannte Wörter und Ausdrücke aufschreiben und nach der Filmvorführung könnten die Lernenden die Szene zusammenfassen, die Geschichte nacherzählen, sowie die Personen charakterisieren.³¹

Darüber hinaus gibt es eine Vielzahl von Dokumentarsendungen, kurze Animationsfilme, Werbungen, Werbespots, Nachrichtensendungen und vieles mehr, deren Einsatz im Fremdsprachenunterricht umfassendes Potenzial für den Spracherwerb bietet. Die Sprache ist dabei omnipräsent und den Lernern wird die Möglichkeit der Begegnung mit authentisch mündlicher Kommunikation gegeben (Leitzke-Ungerer 2009: 13). Auch ist dadurch die Schulung der Sprechfertigkeit „leichter und unkomplizierter“ als bei der reinen Textarbeit, da besonders Filme über ein großes „Motivations- und ein hohes Kommunikationsaufforderungspotential“ verfügen (Vgl. ebd:14). Das gilt insbesondere für Filme, die Geschichten erzählen, die mit der Lebenswirklichkeit der Lerner zu tun haben.

Bezüglich der Musikvideos ist zu sagen, dass sich ihr Einsatz im Fremdsprachenunterricht auch als vorteilhaft erweisen kann. Musikvideos sind deshalb wichtig einzusetzen, weil sie Bezüge zur Lebenswelt der Lernenden herstellen und sie dazu motivieren, sich tiefgreifend

³⁰Vgl. https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht#cite_note-1.

³¹ Vgl. https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht#cite_note-1. Siehe Anhang, Seite 18.

Φωτεινή Παπακώτση

mit dem sprachlichen Material zu beschäftigen (Thaler 2005:11). Zudem unterstützen Formmerkmale das Verständnis, denn wiederkehrende Elemente (Strophen, Refrain) strukturieren den auditiven Fluss, der visuelle Kanal hilft, das Hörverstehen zu kontextualisieren und auszudeuten und hinsichtlich der zur fördernden Sprechkompetenz sind viele Anknüpfungspunkte zu erkennen, da die sprachliche Vielfalt und Varietäten auf Textebenen thematisiert werden (vgl. ebd.).

Es gibt zahlreiche Musikvideos zum Einsatz im Fremdsprachenunterricht und für jede Niveaustufe. Ein Musikvideo z.B. für Anfänger auf dem A2 Niveau zum Lernen des Perfekts ist ein Lied der Musikgruppe „Wise Guys“ mit dem Titel: „Nur für dich“³² Den Schülern wird auch der entsprechende Text verteilt. Darauf notieren sie während des Hörens alle Perfektformen und im Anschluss daran sprechen sie über den Inhalt des Textes und jeder Kursteilnehmer/Kursteilnehmerin antwortet kurz auf die Frage: „Was hast du für deinen besten Freund/deiner besten Freundin getan?“³³

9.3.2 Neue Medien/ digitale Medien

Der traditionelle, herkömmliche, stark lehr- und lehrbuchgesteuerte Fremdsprachenunterricht kann nicht mehr den Anforderungen der heranwachsenden Generation entsprechen. Nach Linthout (2004:24) soll die Sprache aktiv und handelnd gelernt werden, was durch den Einsatz digitaler Medien erreicht werden kann. Nach den allgemein anerkannten Handlungstheorien bezeichnet man „Handeln“ als zielgerichtet, erfahrungsbasiert, aktiv und angewiesen auf die Verwendung von Mitteln (vgl. Abendroth/Breidbach 2000: S. 24), wobei der Lernende/die Lernende kein passiver Empfänger von Informationen ist, sondern ein Lernender/eine Lernende, der/die an allen Handlungen mitwirkt.

Zu den neuen Medien gehören der Computer, die mobilen Endgeräte, wie das Smartphone und das Tablet, und die damit zusammenhängenden Technologien, wie das Internet, Applikationen, das E-Book, die interaktive Tafel, die E-Mail, das Chat usw

Eine Möglichkeit von digitalen Medien im Fremdsprachenunterricht Gebrauch zu machen sind die organisierten E-Mail-Partnerschaften. Durch den gegenseitigen Schriftverkehr per E-Mail kann schnell und formlos Kontakt mit einer Person aufgenommen werden, was auch für den Fremdsprachenunterricht genutzt werden kann Als Beispiel ist das Tandem-Netz zu

³² Siehe, Anhang, auf Seite 19.

³³ Vgl. <https://sprachkulturkommunikation.com/lieder-und-musikvideos-im-daf-unterricht/>. Siehe, Anhang, auf Seite 20.

Φωτεινή Παπακώστη

nennen, worin sich die Lernenden in verschiedenen Muttersprachen tauschen. Dies fördert nicht nur die Motivation, die Fremdsprache zu lernen, sondern trägt auch dazu bei, die Sprachkenntnisse der erlernten Sprache zu erweitern.³⁴ Ein Sprachtandem ist eine hervorragende Möglichkeit, seine Sprachkenntnisse zu verbessern, da man praktische Erfahrungen im Sprechen sammelt. Dabei trifft man sich mit einer Person, die Interesse daran hat, die Muttersprache der anderen Person zu lernen. Man kann sich dann beispielsweise jeweils 30 Minuten oder auch eine Stunde lang erst in der einen Sprache und dann in der anderen unterhalten. Die Vorteile liegen darin, dass man seine Sprech-Erfahrungen mit einer Person machen kann, die einen bei der korrekten Aussprache unterstützt und auf Fehler hinweist.³⁵ Jedoch funktioniert das Sprachtandem am besten, wenn man strukturiert vorgeht. Deshalb ist es sinnvoll, mit seinem Tandem einen regelmäßigen Termin zu vereinbaren, zum Beispiel einmal in der Woche für ein oder zwei Stunden und sich einen kleinen Plan anlegen, sich z.B. für jede Woche auf ein bestimmtes Thema einigen. Während des Gesprächs kann man neu gelernte Vokabeln und Ausdrücke aufschreiben und auf diese Weise seinen Wortschatz bereichern (vgl. ebd.). Schließlich kann man mit den Sprachtools und Korrekturfunktionen von Tandem jede Nachricht direkt und ganz einfach korrigieren, was die Kommunikation vereinfacht.

Darüber hinaus besteht der größte Vorteil der interaktiven Aufgaben darin, dass man je nach Bedarf die Präsentationsform der Aufgaben manipulieren und den Aufgabeninhalt modifizieren kann. Außerdem kann eine Lernsoftware auch adaptiv sein, was bedeutet, dass sich das Programm an den Nutzer und seine Eigenschaften und Bedürfnisse angepasst werden kann. Dazu gehört beispielsweise die Anpassung an den Wissensstand, so dass abgestimmte Hilfestellungen gegeben werden können (vgl. Arnold/Kilian/Thilloßen 2013:165) Eine recht einfache Art die Software an den Nutzer anzupassen, ist die Aufteilung in Niveaustufen. Von der ersten Benutzung kann der Nutzer zwischen den Stufen Anfänger, mittlere Stufe und Fortgeschrittene wählen, so dass das Programm der Niveaustufe entsprechende Aufgaben anbieten kann (vgl. Mitschian 2010:26).

Zur Förderung der Sprechfertigkeit gibt es zahlreiche Applikationen für Interaktionen im Fremdsprachenunterricht. Eine interessante Applikation sind die interaktiven Übungen von

³⁴ Vgl. <https://www.tandem.net/de>.

³⁵ Vgl. <https://www.studibuch.de/magazin/sprachtandem-tipps-zum-sprachenlernen/>.

Φωτεινή Παπακώτση

„sofatutor. com“. Hier werden über 42.500 Aufgaben angeboten, zu denen das Markieren, zuordnen, Paare finden, Lücken füllen gehören, und die problemlos auch am interaktiven Whiteboard bearbeitet werden können.³⁶ So lässt sich z.B. unter anderem mit Hilfe des Vokabeltrainers der Wortschatz erweitern. Damit kann man einfach und gezielt Vokabeln üben, wobei man immer passend zu seinem Lernstand abgefragt wird und sich die Vokabeln dank der vielfältigen Aufgaben, Bilder und Audiobeispiele gleich besser merken kann.³⁷

Eine andere interessante Applikation, von der man im Fremdsprachenunterricht zur Förderung des mündlichen Ausdrucks Gebrauch machen kann, ist die Applikation „Plickers“. Plickers erlaubt das Durchführen von Umfragen oder kurzen Wissensüberprüfungen in einer Klasse. Vorteilhaft erweist sich dabei die Tatsache, dass die Schüler hierfür keine eigenen Geräte besitzen müssen, sondern sie geben Feedback mit Hilfe von ausgedruckten Barcodes. Erfasst werden die Antworten über die Kamera des Smartphones bzw. Tablets.³⁸ Konkreter drehen die Schüler ihre Karte einfach auf den Buchstaben A;B;C oder D³⁹, während der Lehrer die schnell zu startende Plickers-App verwendet, um die Karten gleichzeitig durch die Linse seiner Smartphone-Kamera zu scannen. Sofort werden die Antworten der Schüler direkt auf den Bildschirm geladen. Das Aufzeichnen der Antworten der ganzen Klasse dauert nur wenige Sekunden und die Karten können von überall fast im Raum gescannt werden.⁴⁰

³⁶ Vgl. [https://www.sofatutor.com/?sofa_cn=\[B\]_sofatutor_\(SP\)&gclid=CjwKCAiAsNKQBhAPEiwAB-I5zQ4zfyyaGEUjppbfaE23ejRXbFWEdTVFSZn9bHbtPtebBL6smhni3xoCKQEQA_vD_BwE_](https://www.sofatutor.com/?sofa_cn=[B]_sofatutor_(SP)&gclid=CjwKCAiAsNKQBhAPEiwAB-I5zQ4zfyyaGEUjppbfaE23ejRXbFWEdTVFSZn9bHbtPtebBL6smhni3xoCKQEQA_vD_BwE_)

³⁷ Vgl. <https://www.sofatutor.com/informationen/vokabeltrainer>. Siehe Anhang, auf Seite 21.

³⁸ Vgl. <https://get.plickers.com/>.

³⁹ Siehe Anhang, auf Seite 22.

⁴⁰ Vgl. <https://minds-in-bloom.com/plickers-fabulous-app-for-classroom/>.

10 Teilnahme an Erasmus-Programmen zur Förderung der Sprachfertigkeit

Eins der spezifischen Ziele der Erasmus-Programme ist die Förderung des Spracherwerbs. Die Angebote zur Förderung sprachlicher Kompetenzen sollen Fortschritte erhöhen. Das Programm bietet Teilnehmern, die eine Mobilitätsaktivität durchführen, Unterstützung beim Fremdspracherwerb. In erster Linie erfolgt diese Unterstützung durch die Plattform Erasmus+Online Sprachunterstützung (Online Language Support, Ols), die bei Bedarf an verschiedenen Sektoren angepasst wird, da E-Learning wegen seiner Zugänglichkeit und Flexibilität Vorteile für das Sprachenlernen bietet. Die Erasmus + Online Sprachunterstützung (OLS) ermöglicht es den Teilnehmern, ihre Sprachkenntnisse zu bewerten, zu üben und zu verbessern. Darüber hinaus kann im Rahmen von Kooperationsobjekten der Sprachunterricht gefördert werden. Gegenstand von bewährten Verfahren zur Förderung von Sprachkenntnissen können beispielsweise Unterrichts- und Bewertungsmethoden, die Entwicklung von Lehrmaterial, Forschungen, computerunterstützte Unterrichtsangebote und unternehmerische Projekte auf der Grundlage von Fremdsprachen sein. Schulen wird auch nahegelegt, sich an eTwinning zu beteiligen, einer Online-Gemeinschaft, die auf einer sicheren Plattform untergebracht und für Lehrkräfte und Schulpersonal zugänglich ist, die von der nationalen eTwinning-Organisation zugelassen wurden. Über eTwinning können Schulen gemeinsame virtuelle Klassenzimmer einrichten und Projekte mit anderen Schulen durchführen, was auch zur Sprachförderung der Lernenden beitragen kann.⁴¹

Bedauerlicherweise lassen sich solche Programme nicht immer leicht verwirklichen, da dies zeitaufwendig ist und eine gewisse Organisation braucht. Jedoch lohnt es sich für Schüler jeder Niveaustufe daran teilzunehmen, da die Begegnung mit Personen der jeweiligen Landsprache-in unserem Fall, der deutschen Sprache- zur einer Verbesserung der Aussprache

⁴¹ Vgl. https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide_de.pdf.

Φωτεινή Παπακώτση

sowie der Ausdrucksfähigkeit und zur Erweiterung des deutschen Wortschatzes beitragen kann.

11 Schlussfolgerung

Ziel der vorliegenden Arbeit war es den Leser von der Bedeutung des Einsatzes von Strategien, Übungen, Spielen und Medien, sowie von der Wichtigkeit der Teilnahme von Schülern an Erasmus-Programmen zur Förderung des mündlichen Ausdrucks zu überzeugen. Darüber hinaus hoffe ich auch, dass ich damit einen Beitrag zu der Verbreitung eines mehr praxisorientierten und mediengestützten DaF-Unterrichts geleistet habe, da ich davon ausgehe, dass die von mir dargestellten Didaktisierungsvorschläge den Lernern dabei helfen können, ihre Lernschwierigkeiten und Hemmungen bei mündlichen Äußerungen zu überwinden.

Im theoretischen Rahmen dieser Arbeit wurde zunächst der Versuch gemacht, auf den Begriff „Mündlichkeit“ und dessen Merkmale einzugehen und die Faktoren der mündlichen Kommunikation zu beschreiben. Weiterhin sollte ein kurzer historischer Überblick über die didaktischen Methoden und zwar seit der Grammatik Übersetzungsmethode ebenfalls zeigen, inwieweit sich die Rolle der Muttersprache im Fremdsprachenunterricht verändert hat, welche Rolle der mündliche Ausdruck in diesen Methoden gespielt und wie er sich entwickelt hat. Im zweiten Kapitel werden die Kommunikationsprinzipien erläutert, die berücksichtigt werden sollen, damit der mündliche Prozess erfolgreich vorgenommen werden kann, während das dritte Kapitel des theoretischen Teils sich mit den verschiedenen Schwierigkeiten, mit denen Lernende bei mündlichen Äußerungen konfrontiert werden, befasst. Nachfolgend wird der Einfluss der drei anderen Fertigkeit, nämlich des Hörens, des Lesens und Schreibens auf das Sprechen beschrieben, da sie idealerweise nicht isoliert, sondern in Verbindung miteinander geübt werden, wenn man die Tatsache berücksichtigt, dass man zum Beispiel einen Dialog auf CD hört, anschließend das Transkript liest (Einzelarbeit), mit einem Partner oder im Plenum darüber spricht und schließlich den Dialog weiterschreibt.⁴²

⁴²Vgl. <https://sprache-ist-integration.de/die-vier-fertigkeiten/#:~:text=Im%20modernen%20Fremdsprachenunterricht%20wird%20zwischen,Schreiben%20sind%20sie%20die%20Produzenten.>

Φωτεινή Παπακώτση

In Anschluss an die theoretischen Grundlagen folgt der praktische Teil der Arbeit. Zunächst werden bestimmte Strategien beschrieben, deren sich der jeweilige Lernende bei seinem mündlichen Ausdruck im DaF- Unterricht bedienen kann. Weiterhin werden kommunikative Aufgaben und Spiele dargestellt, wodurch authentische Kommunikation und realitätsnahe Sprachverwendung gefördert werden kann und anschließend wird die Bedeutung des Einsatzes von Medien aller Art dargestellt, die unter Umständen ein sehr nützliches Werkzeug für den Unterricht sein können, da sie den Unterricht interessanter und anschaulicher gestalten und einen größeren Lernerfolg gewährleisten können. Die Arbeit endet mit der Darstellung der Bedeutung der Teilnahme von Schülern an Erasmus-Programmen. Durch ihren Auslandsaufenthalt wird ihnen nämlich die Gelegenheit gegeben, nicht nur internationale Freundschaften zu schließen und ihre Horizonte zu erweitern, sondern auch in eine fremde Kultur einzutauchen, die Mentalität eines anderen Landes kennen zu lernen und somit auch ihre Sprachkenntnisse auszubauen.

Literaturverzeichnis

Abendroth-Timmer, Dagmar/Breidbach, Stephan (2000).: Handlungsorientierung und Mehrsprachigkeit. Frankfurt am Main: Peter Lang Europäischer Verlag der Wissenschaft.

Apeltauer, Ernst (1997): Grundlagen des Erst- und Fremdsprachenerwerbs. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt.

Arnold, Patricia/Kilian, Lars/Thillosen, Anne (2013): Handbuch E-Learning. Lehren und Lernen mit digitalen Medien. 3. aktualisierte Aufl. Bielefeld: WBV.

Barkowski, Hans/Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) (2010): Fachlexikon Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Tübingen: Francke Verlag.

Bausch, Karl-Richard/Christ, Herbert/Krumm, Hans-Jürgen. (Hrsg.) (2003): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. Auflage. Tübingen: Francke Verlag.

Behr, Ursula/Wapenhans, Heike (2014): "Sprachmittlung als kommunikative Aktivität im Russischunterricht. "Bergmann, Anka (Hg.): Fachdidaktik Russisch. Eine Einführung. Tübingen: Narr Francke Attempto: 158-170.

Beushausen Ulla (1996): Sprechangst, Erklärungsmodelle und Therapieformen, Opladen: Westdeutscher Verlag.

Biechele, Barbara (2006): »Anmerkungen zum interkulturellen Bildverstehen«, Interculture Journal, Zeitschrift für Interkulturelle Studien 5, 1, 17–50.

Bimmel, Peter /Rampillon, Ute (2000): Lernerautonomie und Lernstrategien. Fernstudieneinheit 23. München: Goethe-Institut.

Böttger, Heiner (2006): Ausspracheschulung im Englischunterricht der Grundschule– Aspekte eines didaktisch-methodischen Designs, in: Schlüter, N. (Hrsg.): Fortschritte im Frühen Fremdsprachenlernen, Cornelsen.

Ehnert, Rolf (2001): Unterrichtsplanung, -gestaltung, -evaluation. Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Φωτεινή Παπακώτση

Freudenstein, Reinhold (2003): Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. In: Bausch, KR./Christ, H. /Krumm, H-J (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig, neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Funk, Hermann (2009): Grammatisches Wissen und Sprechkompetenz –ein Versuch zur Lösung des “Henne-Ei”-Problems im Fremdsprachenunterricht. Goethe-Institut Athen (Org.): Akzent Deutsch. Zeitschrift für Deutschlehrer in Griechenland, vol. 2.

Grotjan, Rüdiger (2001): Leistungsmessung und Leistungsbeurteilung. Band C. Patras: Griechische Fernuniversität.

Hennig, Mathilde (2006): Grammatik der gesprochenen Sprache in Theorie und Praxis. Kassel.

Henrici, Gert/Riemer, Claudia (Hrsg.) mit Arbeitsgruppe Bielefeld – Jena (1996): Perspektiven Deutsch als Fremdsprache Band 2. Einführung in die Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen Band I. Hohengehren: Schneider.

Heyd, Gertraude (1991): Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache. Frankfurt a. M.: Moritz Diesterweg Verlag.

Huneke, Hans-Werner/Steinig, Wolfgang (2000): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung, 3. Aktualisierte und ergänzende Auflage. Berlin: Schmidt Verlag.

Janikova, Vera (2011): Didaktik des Unterrichts. Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Brno, Masarykova univerzita.

Jung, Lothar (2001): 99 Stichwörter zum Unterricht, Deutsch als Fremdsprache, Berlin: Max Hueber Verlag.

Kast, Bernd (1999): Fertigkeit Schreiben, München: Langenscheidt.

Klippel, Friederike (2000): Englisch in der Grundschule mit CD-ROM - Lehrer-Bücherei: Grundschule: Handbuch für einen kindgemäßen Fremdsprachenunterricht. Übungen, Spiele, Lieder für die Klassen 1 bis 4 Taschenbuch 1. Cornelsen Verlag.

Lachout, Martin (2006/2007): K teorii řečové produkce. Cizí jazyky, 50, Nr. 5, S. 170-171.

Leitzke-Ungerer, Eva (2009): Film im Fremdsprachenunterricht. Literarische Stoffe., interkulturelle Ziele, mediale Wirkung. Hochschule/Institution. Martin-Luther-Universität Halle-Wittenberg. Stuttgart.

Φωτεινή Παπακώτση

Linhout, Gisela (2004): Handlungsorientierter Fremdsprachenunterricht. Amsterdam - New York: Editions Rodopi B.V.

Machkova, Eva (2005): Metodika dramatické výchovy: zásobník dramatických her a improvizací. Praha, Sdružení pro tvořivou dramaturgii.

Meyer, Hilbert (1994): Unterrichtsmethoden. Frankfurt am Main: Cornelsen Verlag Sprintor.

Mitschian, Haymo (2010): m-Learning - die neue Welle? Mobiles Lernen für Deutsch als Fremdsprache. Kassel: Kassel University Press.

Möllering, Martina (2001). Unterrichtsplanung-gestaltung und-evaluation. Band C. Patras: Griechische Universität.

Neuner, Gerhard/Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Unterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Kassel: Langenscheidt.

Oxford, Rebecca (1994): Language Learning Strategies. What every teacher should know. Boston (Mass.), Heinle/ Heinle.

Podrapska, Kamila (2008): Kapitoly z lingvodidaktiky německého jazyka. Liberec, Technická univerzita v Liberci.

Raabe, Horst (2007): Audiovisuelle Medien. In: Bausch, K-R./Christ, H. /Krumm, H-J (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig, neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Reinfried, Marcus (2007): Visuelle Medien. In: Bausch, K-R./Christ, H. /Krumm, H-J (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig, neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A. Francke Verlag.

Roche, Jörg (2008): "Fremdsprachenerwerb, Fremdsprachendidaktik, 2. überarbeitete und erweiterte Auflage: Narr.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München: Langenscheidt.

Schmidt, Torben (2010): Multimediale Lernumgebungen für das Fremdsprachenlernen. In: Hallet, W./ Königs F. (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachendidaktik. Seelze – Velber: Kallmeyer in Verbindung mit Klett.

Φωτεινή Παπακώτση

Schreiter, Ina (1996): Sprechen. In: Henriki, Gert / Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 1. Baltmannsweiler: Schneider Verlag. S. 53-82.

Schwitalla, Johannes (1994): Gesprochene Sprache – dialogisch gesehen. In: Fritz, Gerd / Hundsnurscher, Franz (Hrsg.): Handbuch der Dialoganalyse. Tübingen, 17– 36.

Scrivener, Jim (2005): Learning teaching: a guidebook for English language teachers. Oxford, Macmillan. S. 9-25, 217-234, 325-327.

Solmecke, Gerd (2001): Hörverstehen. In: G. Helbig, L. Götze et al., (Hrsg.). Deutsch als Fremdsprache – ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin; New York: S.893-900.

Solmecke, Gerd (2007): Auditive Medien. In: Bausch, K-R./Christ, H. /Krumm, H-J (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. 4. vollständig, neu bearbeitete Auflage. Tübingen und Basel: A: Francke Verlag.

Storch, Günther (1999): Deutsch als Fremdsprache. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Paderborn: Fink Verlag.

Storch, Günther (2001): Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. Stuttgart: Fink.

Strittmatter, Peter/Niegemann, Helmut M. (2000): Lehren und Lernen mit Medien. Eine Einführung.1. Auflage. Darmstadt. Wissenschaftliche Buchgesellschaft.

Thaler, Engelbert (2012). Englisch unterrichten. Grundlagen – Kompetenzen – Methoden. Berlin: Cornelsen.

Thaler, Engelbert (2015): Musikbasierter Fremdsprachenunterricht. Praxis Fremdsprachenunterricht, 3, 11-16.

Theisen, Joachim (2000a): Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Hörverstehen, Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Theisen, Joachim (2000b): Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Hörverstehen, Band B. Patras: Griechische Fernuniversität.

Theisen, Joachim (2000c): Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Mündlicher Ausdruck Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Φωτεινή Παπακώτση

Theisen, Joachim (2000d): Sprachliche Fertigkeiten in der mündlichen Kommunikation. Mündlicher Ausdruck, Band B. Patras: Griechische Fernuniversität.

Theisen, Joachim (2000e): Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation. Leseverstehen, Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Theisen, Joachim (2000f): Sprachliche Fertigkeiten in der schriftlichen Kommunikation. Schriftlicher Ausdruck, Band A. Patras: Griechische Fernuniversität.

Tsokoglou, Ageliki (2002): Grammatik und ihre Vermittlung im Fremdsprachenunterricht. Patras: Fernuniversität.

Vilgertshofer, Rainer (1993): Modelle zum integrierten Unterricht. Eine didaktisch methodische Handreichung für das 3. und 4. Schuljahr aus den Fachbereichen Heimat- und Sachkunde und Deutsch unter besonderer Berücksichtigung aus audiovisuellen Medien. München: Prögel Verlag.

Vygotskij, Lev Semenovič (2004): Psychologie myšlení a řeči. Praha, Portál.

Weidenmann, Bernd (1994): Informierende Bilder. In: Wissenserwerb mit Bildern. Instruktionale Bilder in Printmedien, Film/Video und Computerprogrammen. Hsg. v. B, S. 9-58.

Weiß, Monika (2019): Living History. Zeitreisen(de) im Reality-TV. Marburg: Schüren Verlag GmbH.

Werner, Jauk (2002): Audiovisuelle Medien. Wien: Verlag der österreichischen Akademie der Wissenschaften.

Wolff, Dieter (2000). Sprachproduktion als Planung: ein Beitrag zur Psychologie des Sprechens. Der Fremdsprachliche Unterricht Englisch, 5, 11–16.

Wolff, Dieter (2006): Sprachproduktion als Planung: Ein Beitrag zur Psychologie und Didaktik des Sprechens. In: Clalüna, Monika/ Studer, Thomas (Hrsg.): Deutsch im Gespräch. Sprechen im DaF/DaZ-Unterricht. Sprechen über DaF/DaZ in der Schweiz. Akten der Gesamtschweizerischen Tagung für Deutschlehrerinnen und Deutschlehrer 22. und 23. September 2006. Universität Bern, S. 63-74.

Lehrwerke

Georgiakaki, Manuela/Petrowa, Amalia (2004): Die Sprechbox. Mündlicher Ausdruck in der Grundstufe. Lehrerhandbuch.1. Auflage. Athen: Chr. Karabatos Verlag.

Motta, Giorgio (2013): Magnet neu A1. Deutsch für junge Lernende. Kursbuch mit Audio-CD. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Motta, Giorgio (2014a): Magnet neu A1. Deutsch für junge Lernende. Lehrerheft. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Motta, Giorgio (2014b): Magnet neu A1. Deutsch für junge Lernende. Arbeitsbuch mit Audio-CD. Stuttgart: Ernst Klett Verlag.

Petrowa, Amalia (2004): Die Sprechbox. Mündlicher Ausdruck in der Grundstufe.1. Auflage. Athen: Chr. Karabatos Verlag.

Internetquellen

<https://myheritagelanguage.com/de/book/promoting-speaking-first-language/introduction/what-does-orality-mean/>. (Stand: 04.11.2021).

<https://hls-dhs-dss.ch/de/articles/027880/2010-05-21/>. (Stand: 04.11.2021).

<https://neueswort.de/redundanz/>. (Stand: 05.11.2021).

Etrillard, Stephane (2007): Kennen Sie die wichtigsten Kommunikationsprinzipien? Online: <https://www.channelpartner.de/a/kennen-sie-die-wichtigen-grundprinzipien-in-der-kommunikation,241502>. (Stand: 6.11.2021).

<https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/8/>. (Stand: 07.11.2021).

<https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/11/>. (Stand: 07.11.2021).

<https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/14/>. (Stand: 07.11.2021).

<https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/15/>. (Stand: 07.11.2021).

<https://www.tablexia.cz/de/enzyklopadie/18/>. (Stand: 07.11.2021).

<https://kitango.de/spracherziehung-foerderung-des-sprechens-kitango/>. (Stand: 10.11.2021).

<https://blog.kinderinfowien.at/zungenbrecher-und-reime-fuer-kinder/>. (Stand: 14.11.2021).

Φωτεινή Παπακώτση

<https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/materialtyp/arbeitsblatter/meiner-meinung-nach/111789>. (Stand:18.11.2021).

<https://wustrownord67.files.wordpress.com/2013/01/dialoge-im-du.pdf>. (Stand:20.11.2021).

<https://board.myfreefarm.de/viewtopic.php?t=46053>. (Stand:21.11.2021).

Oebel, Guido (2002): Deutsche Populärmusik im DaF-Unterricht.
http://www.ldl.de/LDL_ALT/material/berichte/daf/oebel.pdf. (Stand: 22.11.2021).

Murphey, Tim (1990): The song stuck in my head phenomenon: a melodic din in the LAD?.
System 18(1), 1990, 53-64. [http://www.academia.edu/1902744/
The_song_stuck_in_my_head_phenomenon_a_melodic_din_in_the_LAD](http://www.academia.edu/1902744/The_song_stuck_in_my_head_phenomenon_a_melodic_din_in_the_LAD). (Stand:
22.11.2021).

Akhmadullina, Rimma M./Abdrafikova, Albina R. (2016): The Use of Music as a Way of
Formation of Communicative Skills of Students in Teaching English language. International
Journal of Environmental & Science Education. 11(6). 1295- 1302.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1114401.pdf>. (Stand: 22.11.2021).

https://www.schulentwicklung.nrw.de/cms/upload/egs/Modul_5_Sprechen.pdf. (Stand:
1.12.2021).

[https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/materialtyp/eins-zu-eins-
mentoring/bildergeschichte-ellas-geburtstagsparty/137971](https://de.islcollective.com/deutsch-daf-arbeitsblatter/materialtyp/eins-zu-eins-mentoring/bildergeschichte-ellas-geburtstagsparty/137971). (Stand:7.12.2021).

https://deutsch-lernen.zum.de/wiki/Filme_und_Videos_im_DaF-Unterricht#cite_note-1.
(Stand:23.12.2021).

<http://schwarzfahrer2017.blogspot.com/>. (Stand:23.12.2021).

<https://www.youtube.com/watch?v=68bL02Ogrt0>. (Stand:28.12.2021).

<https://www.wiseguys.de/index-220.html>. (Stand:28.12.2021).

<https://sprachkulturkommunikation.com/lieder-und-musikvideos-im-daf-unterricht/>.
(Stand:30.12.2021).

<https://www.tandem.net/de>. (Stand:10.01.2022).

<https://www.studibuch.de/magazin/sprachtandem-tipps-zum-sprachenlernen/>.
(Stand:10.01.2022).

Φωτεινή Παπακώτση

[https://www.sofatutor.com/?sofa_cn=\[B\]_sofatutor_\(SP\)&gclid=CjwKCAiAsNKQBhAPEiwAB-](https://www.sofatutor.com/?sofa_cn=[B]_sofatutor_(SP)&gclid=CjwKCAiAsNKQBhAPEiwAB-)

[I5zQ4zfyyaGEUjppbfaE23ejRXbFWEdTVFSZn9bHbtPtebBL6smhni3xoCKQEQAxD_BwE](https://www.sofatutor.com/?sofa_cn=[B]_sofatutor_(SP)&gclid=CjwKCAiAsNKQBhAPEiwAB-I5zQ4zfyyaGEUjppbfaE23ejRXbFWEdTVFSZn9bHbtPtebBL6smhni3xoCKQEQAxD_BwE). (Stand:15.01.2022).

<https://www.sofatutor.com/informationen/vokabeltrainer>. (Stand:15.01.2022).

<https://get.plickers.com/>. (Stand:20.01.2022).

<https://minds-in-bloom.com/plickers-fabulous-app-for-classroom/>. (Stand:20.01.2022).

https://erasmus-plus.ec.europa.eu/sites/default/files/2021-11/2022-erasmusplus-programme-guide_de.pdf. (Stand:25.01.2022).

<https://sprache-ist-integration.de/die-vier->

[fertigkeiten/#:~:text=Im%20modernen%20Fremdsprachenunterricht%20wird%20zwischen,Schreibern%20sind%20sie%20die%20Produzenten](https://sprache-ist-integration.de/die-vier-fertigkeiten/#:~:text=Im%20modernen%20Fremdsprachenunterricht%20wird%20zwischen,Schreibern%20sind%20sie%20die%20Produzenten). (Stand:02.02.2022).

Φωτεινή Παπακώτση

ANHANG

Vorbereitende Übung

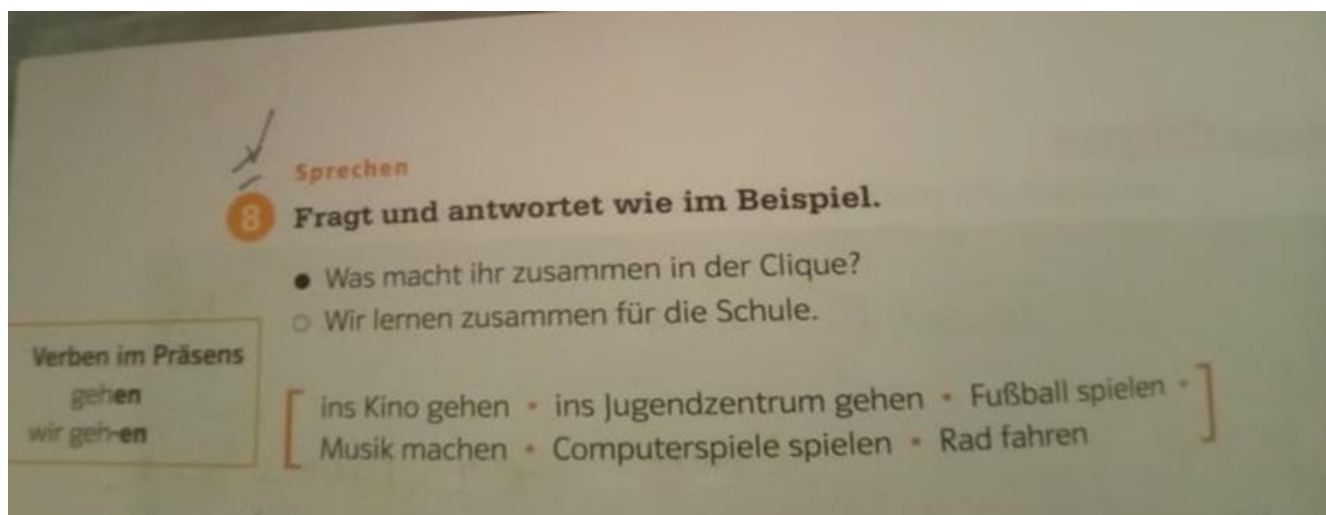


Quelle:(Motto 2013: S.8).

1. Aufbauende Übungen



Quelle:(Motto 2013: S.34).



Quelle:(Motto 2013: S.60).

Aufbauende Übung

9

Sprechen

17 Jugendliche und ihre Lieblingssportarten. Was ist interessant?
Schau dir die Statistik an, ergänze die Texte und diskutiere in der Klasse.

Die fünf Lieblingssportarten von Jugendlichen zwischen 11 und 15 Jahren

Jungen	Prozent	Mädchen	Prozent
Fußball	66%	Schwimmen	36%
Basketball	30%	Rad fahren	26%
Rad fahren	25%	Tanzen	21%
Schwimmen	19%	Joggen	21%
Tischtennis	14%	Inlineskaten	16%

Quelle: WIAD 2003

Jungen und Mädchen fahren gern Rad. Das ist toll!

Fußball ist bei den Jungen auf Platz 1, das ist klar!

Volleyball ist nicht in der Statistik. Das finde ich seltsam!

Schwimmen ist bei den Mädchen auf Platz 1? Das finde ich interessant!

Bei Jungen ist Fußball sehr beliebt. 66% der Jungen sagen, Fußball ist ihr Lieblingssport.
Auf Platz 2 und 3 sind bei den Jungen Basketball und Rad fahren 19% der
Jungen mögen Schwimmen und 14% Tischtennis.
Die Mädchen finden Fußball nicht interessant. Der Lieblingssport Nr. 1 bei den Mädchen ist
Schwimmen 26% der Mädchen sagen, ihr Lieblingssport ist Rad fahren.
Tanzen und Joggen sind gleich beliebt. 16% der Mädchen finden
Inlineskaten ^{gut}.

Quelle: (Motto 2013: S.123).

Strukturierte Übung

Sprechen

18 Markenklamotten – dafür oder dagegen? Diskutiert in der Klasse.

Ich finde, Markenklamotten sind cool.

Ja, das finde ich auch!

Nein, das stimmt so nicht.

Das stimmt.

Ich denke, du hast recht.

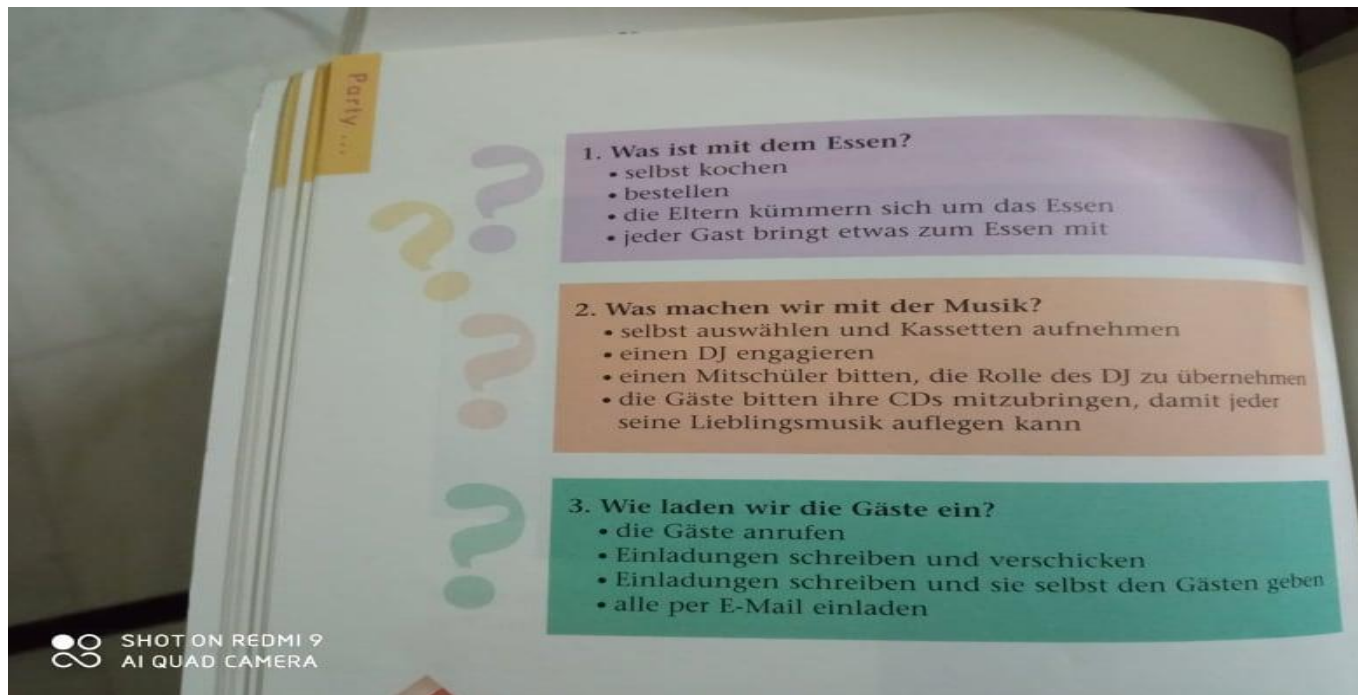
Nein, das ist nicht richtig.

<p>(+) dafür</p> <ul style="list-style-type: none"> Markenklamotten sind cool. Markenklamotten haben gute Qualität. Markenklamotten sehen gut aus. Markenklamotten sind beliebt. 	<p>Ich denke, ...</p> <p>Ich finde, ...</p> <p>Ich bin der Meinung, ...</p>	<p>(-) dagegen</p> <ul style="list-style-type: none"> Markenklamotten sind zu teuer. Markenklamotten sind wie eine Uniform. Markenklamotten sind wie ganz normale, moderne Klamotten, nur teurer. Markenklamotten sind langweilig.
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

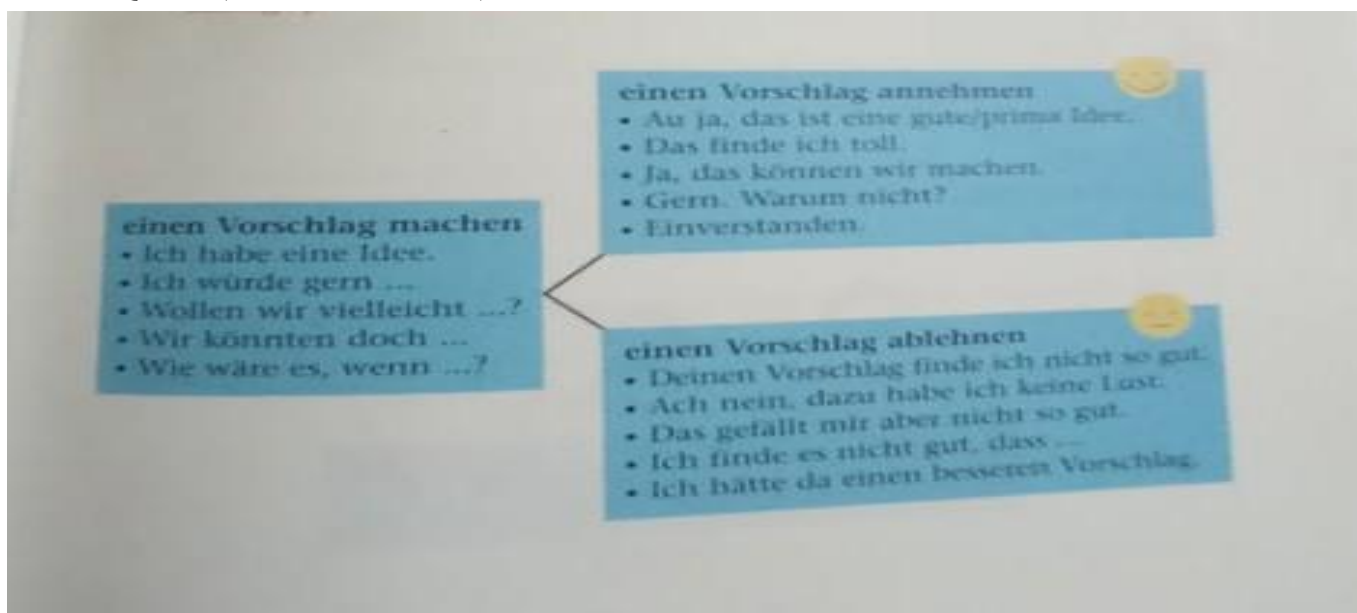
SHOT ON REDMI 9
AI QUAD CAMERA

Quelle: (Motto 2013: S.134).

Simulierende Übung



Quelle: (Petrova 2004: S.44).



Quelle: (Petrova 2004: S.43).


Kommunikative Übung

a)  **Max (11) über die Adventszeit:**


Am besten gefällt mir die Atmosphäre an den vier Adventssonntagen. Wir haben einen Adventskranz mit vier Kerzen, auf dem jeden Sonntag eine Kerze mehr angezündet wird. Am Nachmittag sitzt die ganze Familie im Wohnzimmer und wir trinken Kaffee oder Tee und essen Lebkuchen und Plätzchen.


b)  **Lisa (14) über Heiligabend:**

An Heiligabend wird der Christbaum geschmückt. Ich darf dabei schon mithelfen, meine kleinen Geschwister aber noch nicht! Wenn wir fertig sind, versammelt sich die ganze Familie um den Christbaum und wir singen Weihnachtslieder. Danach werden die Geschenke ausgepackt und am Abend gehen wir alle zusammen in die Kirche.


 **Markus und Annika (25 und 22) über Silvester:**


Zu Silvester treffen wir uns immer mit unserer Clique und gehen in die Stadt. Da gibt es eine große Straßenparty und um Mitternacht schauen wir uns dann das Feuerwerk an.




 **Isabel (16) über Karneval:**

Jedes Jahr gebe ich eine Karnevalsparty. Alle meine Freunde verkleiden sich und wir haben einen Riesenspaß. Am Rosenmontag gehe ich immer mit meinem älteren Bruder maskiert auf die Straße. Hier in Köln gibt es ja den schönsten Karnevalszug in Deutschland.



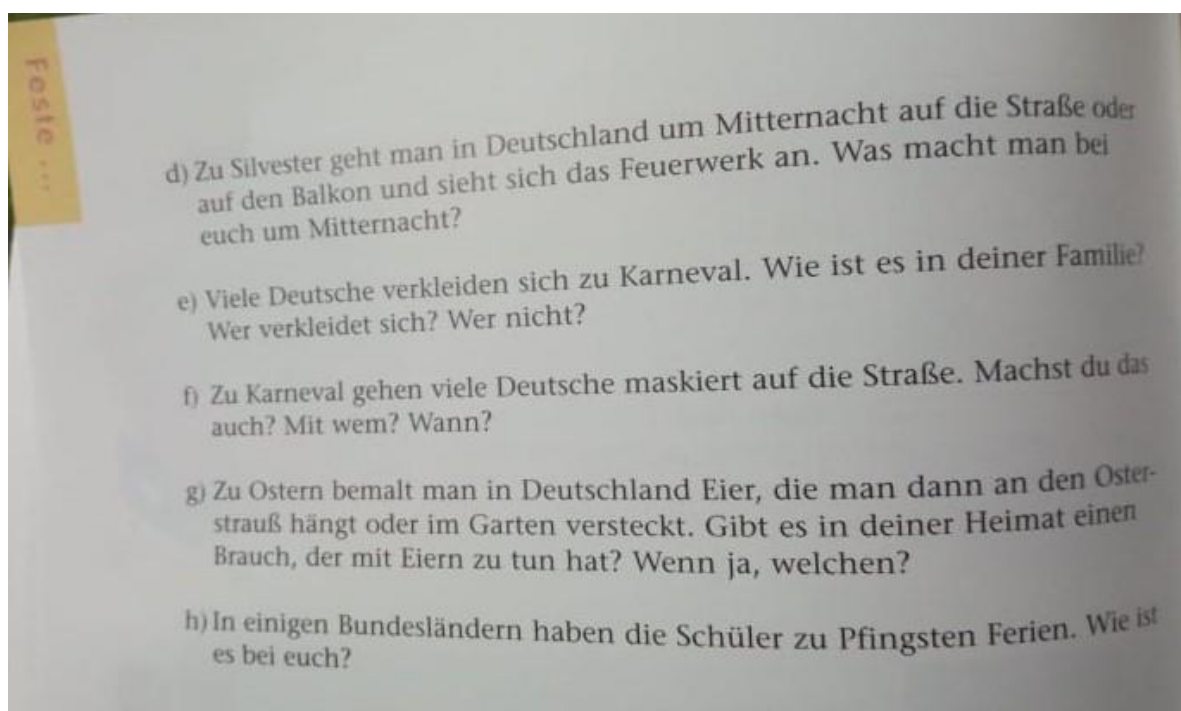
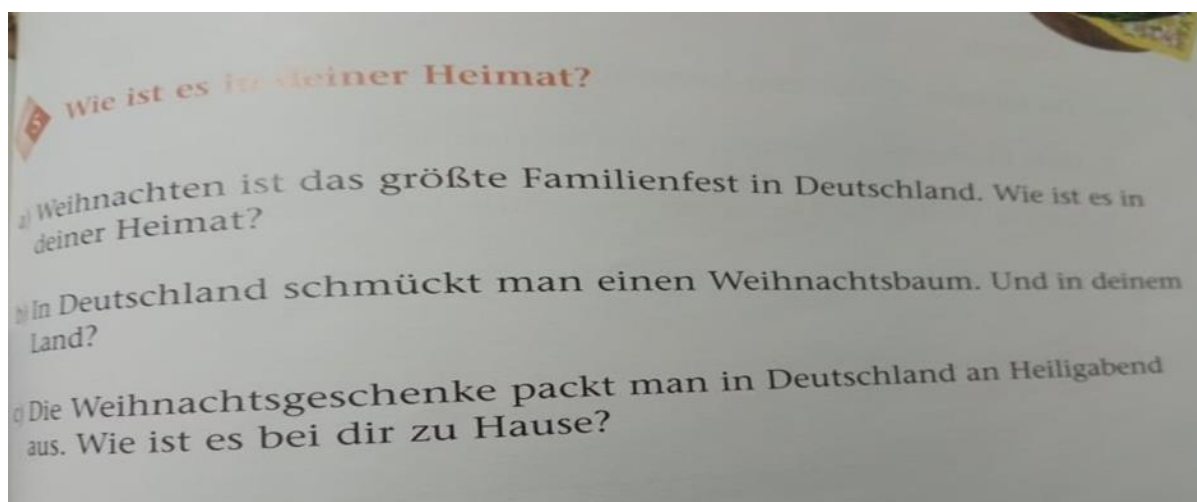
 **Frau Tuscher (42) über Ostern:**

In der Karwoche bemale ich mit meinen Freundinnen Eier, die wir dann an den Osterstrauß hängen. Am Ostersonntag gehe ich morgens leise in den Garten und verstecke bunte Eier und Schokoladenhasen für die Kinder. Sie dann aufstehen, laufen sie ganz aufgeregt raus und suchen danach. Sie glau-



Quelle: (Petrova 2004: S.66-67).


Φωτεινή Παπακώτση



Quelle: (Petrova 2004: S.67-68).

Meinungsspiel

Meiner Meinung nach ...



<p>Das meine/ denke/ finde/ glaube ich auch.</p> <p>Ich bin derselben Meinung.</p> <p>Ganz meine Meinung.</p> <p>Ich stimme dem (nicht) zu.</p> <p>Ich stimme damit (nicht) überein.</p> <p>Ich finde es nicht richtig/ gut/..., dass....</p> <p>Das sehe ich ganz anders.</p> <p>Das halte ich für falsch.</p>	<p>Meiner Meinung nach/ Meiner Ansicht nach...</p> <p>Nach meinem Erachten ...</p> <p>Ich finde,... /Ich meine,... /Ich glaube,...</p> <p>Ich würde sagen ...</p> <p>Es wundert/ erstaunt mich, dass ...</p> <p>Es ist schwer zu sagen, ob ...</p> <p>Ich bezweifle, dass</p> <p>Ich glaube kaum....</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Denk über diese Themen nach. Sag deine Meinung und begründe sie.

1. Kinder, die Sport treiben, haben bessere Noten.
2. Männer sollen mehr verdienen, als ihre Frauen.
3. Smartphone haben unser Leben revolutioniert.
4. Man sollte Todesstrafe einführen.
5. Fast Food ist interessant für Menschen, die wenig Zeit haben.
6. Die Computerspiele machen Kinder aggressiv.
7. Haustiere können ein Ersatz für Kinder oder Partner sein.
8. Im Sommer zu reisen ist angenehmer als im Winter.
9. Die Frau hat genauso das Recht auf eine berufliche Karriere wie der Mann.
10. Durch das Fernsehen verlieren Kinder ihre Fantasie.
11. Jungen und Mädchen sollten in verschiedenen Klassen unterrichtet werden.
12. Der Mann sollte auch für eine bestimmte Zeit in Erziehungsurlaub gehen.
13. Viele Menschen, die sich als Singles im Internet ausgeben, leben in festen Beziehungen.
14. Schulnoten sagen nur wenig darüber aus, was jemand wirklich kann.
15. Werbung nimmt Platz im öffentlichen Raum ein, der sinnvoller genutzt werden könnte.

Fragespiel

Lektion 3

Papa, Mama & Co.

A Familien heute

Wir sind sechs Personen zu Hause: Mein Vater Günter (48), meine Mutter Angelika (44), mein Bruder Florian (15), meine Schwester Anna (6), mein Opa Heinrich (72) und ich. Zu Hause wohnt auch unser Hund Dedalus.



Meine Eltern sind geschieden. Ich wohne mit meiner Mutter Gisela in Erlangen. Mein Vater heißt Paul und wohnt jetzt in München. Wir sehen uns zweimal im Monat. Wir haben eine Katze, Molly, und ein Meerschweinchen. Es heißt Fritz.



Sprechen

4 Fragt und antwortet wie im Beispiel.

- Wer ist Heinrich?
- Das ist der Opa von Oliver.

- Wer sind Günter und Angelika?
- Das sind die Eltern von Oliver.

Quelle: (Motto 2013: S.46-47).

Lautspiel

Satz: Alle Wörter beginnen mit dem gleichen Buchstaben

Achim **a**chtet **a**uf **a**cht **a**lte **A**ffen

Bernt **b**leibt **b**eim **B**usfahren **b**eim **B**usfahrer!

Charlie **c**heckt **C**laras **C**hina-**C**heckliste.

Fünf **F**ahrradfahrer **f**ahren **f**atal **f**alsch

Karl **k**ann **k**lasse **K**akao **k**ochen

Lisa **l**iest **l**ieber **l**yrische **L**iteratur: **L**iebesgedichte, **L**ieder,
Landeshymnen.

Quelle: <https://board.myfreefarm.de/viewtopic.php?t=46053>.

Formelspiel

wir singen | ich sang

gehen | ihr geht

ihr fängt | gefangen

bringen | brachte

ich klang | sie klingen

Sie gelingen | gelungen

geschlungen | schlingen

Wir springen | gesprungen

gesungen | ich singe

Quelle: (Theisen 2000d: 36).

Satzspiel

Wie geht der Dialog weiter? Ordnet die Karten in den Dialog ein.

Ach, Tobias spielt aber total super Tennis. Kannst du auch so gut spielen?

Warum? Was willst du machen?

Na gut. Dann kannst du meinen Tennisschläger haben.

Ich will mit Tobias spielen.

Natürlich! Ich kann sehr gut Tennis spielen.

Markus: Tanya, kann ich bitte deinen Tennisschläger haben?

Tanya: _____

Markus: _____

Tanya: _____

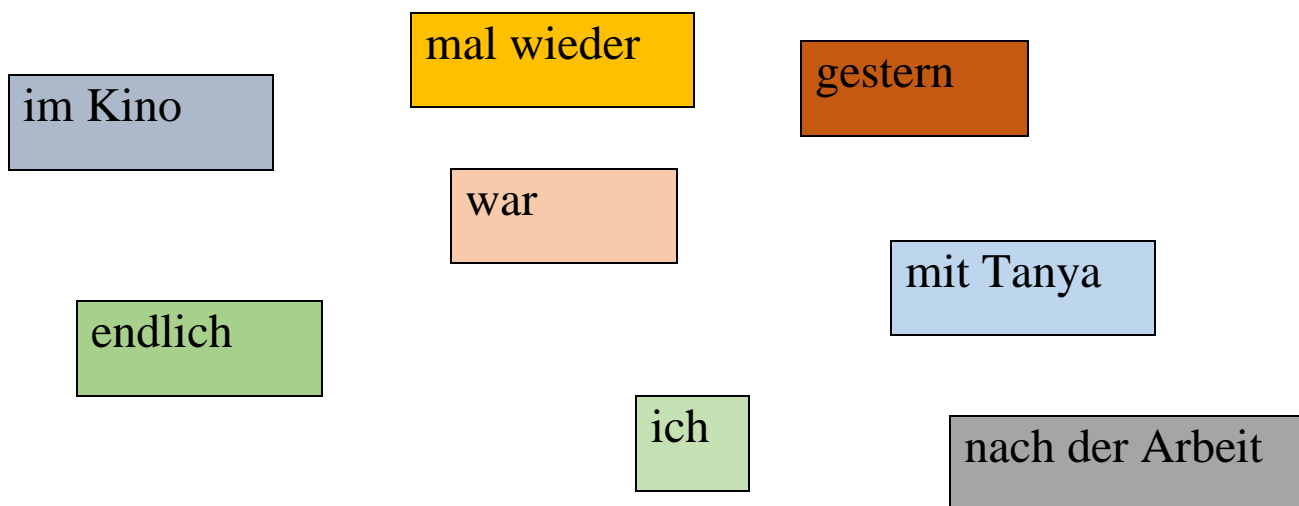
Markus: _____

Tanya: _____

Quelle: (Motto 2014b: S.112).

Satzspiel

Bildet mit Hilfe der vorgegebenen Satzglieder einen sinnvollen Satz!



- Ich war gestern mit Tanya im Kino.
- Gestern war ich nach der Arbeit mit Tanya im Kino.
- Endlich war ich gestern nach der Arbeit mit Tanya im Kino.
- Nach der Arbeit war ich gestern endlich mit Tanya im Kino.

Quelle: (Theisen 2000d: 41).

Dialogspiel

Dialoggeländer

Dialog

Pläne heute Abend?

Ja, Konzert.?

Ich mitkomme?

Ja.

Beginn? 20.30 Uhr.

Wann treffen? 20 Uhr.

Ja, Wo?

Gut. Bis dann!

-Sag mal, hast du heute am Abend schon was vor?

- Ja, ich möchte ins Konzert von ... im ...

- Darf ich mitkommen?

- Ja, natürlich, gerne.

- Wann fängt es denn an?

- Um halb acht.

- Wann treffen wir uns? Um acht?

- Ja, vor dem Kino.

- Gut. Dann bis um acht.

- Bis dann.

- Tschau.

Quelle: <https://wustrownord67.files.wordpress.com/2013/01/dialoge-im-du.pdf>.

Φωτεινή Παπακώτση

Auditive Medien (Lied)



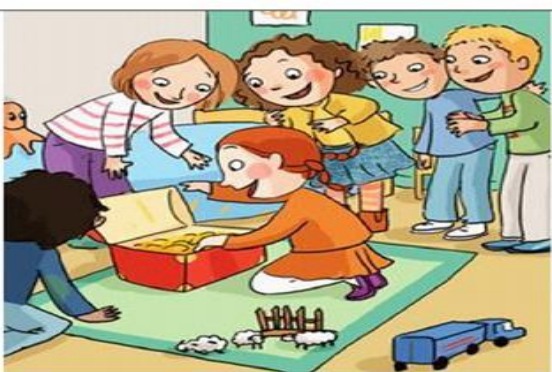
Quelle: (Motto 2013: S.18).

Visuelle Medien (Bildgeschichte)

ELLAS GEBURTSTAGSPARTY

Lies die Sätze und schreib sie unter die richtigen Bilder. Dann schreib noch einen Satz zu jedem Bild.

1. die Kinder tanzen im Wohnzimmer.
2. Papa öffnet die Tür.
3. Das Mädchen öffnet die Schatztruhe.
4. Papa schlägt eine Schatzsuche vor.
5. Der Junge gibt Ella ein Geschenk.
6. Papa begrüßt die Gäste.
7. Anna hat den Schatz gefunden.



Audiovisuelle Medien (Kurzfilm)



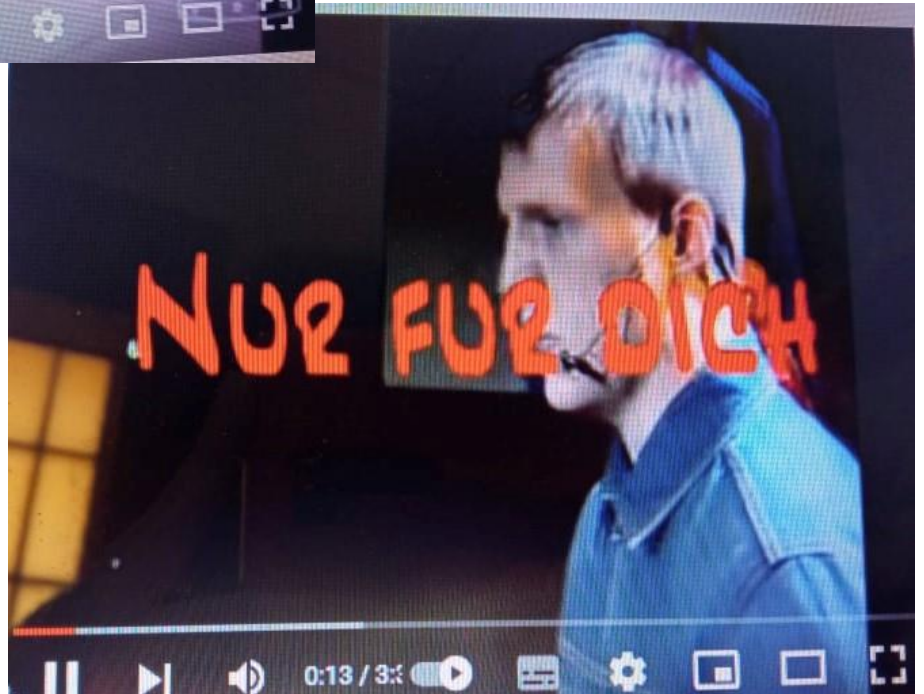
Der Kurzfilm „**Schwarzfahrer**“ von Pepe Danquart spielt in einer Berliner Straßenbahn, in der sich ein Farbiger neben eine ältere Dame setzt. Die ältere Dame fängt daraufhin an sich über Ausländer aufzuregen. Die Leute nicken zustimmend, schauen verlegen weg oder nehmen die Situation gar nicht wahr. Das Schimpfen wird heftiger, die Spannung zwischen den Fahrgästen steigt. Die Tirade geht so über drei Stationen hinweg, bis schließlich ein Kontrolleur einsteigt und die Fahrscheine verlangt. Die Frau unterbricht ihren Monolog und kramt in ihrer Handtasche nach dem Fahrschein. Sowie sie ihn jedoch in ihrer Hand hält, reißt ihr der Schwarze das Ticket aus der Hand, steckt es in den Mund und verschluckt es. Die alte Frau ist sprachlos und erklärt dem Kontrolleur was passiert ist. Der junge Schwarze zeigt freundlich sein eigenes Ticket. Daraufhin lässt der Beamte die Frau aussteigen mit der Bemerkung, so eine dumme Ausrede habe er noch nie gehört. Die alte Dame muss daraufhin aussteigen und ihre Fahrt vorzeitig beenden.⁴³

⁴³ <http://schwarzfahrer2017.blogspot.com/>

Φωτεινή Παπακώτση

Audiovisuelle Medien (Musikvideos)

Niveau A2 „Nur für dich“ (Künstler: Wise Guys)



Quelle: <https://www.youtube.com/watch?v=68bL02Ogrt0>.

Φωτεινή Παπακώτση

LyricsIch **bin** nur für dich mit dir in Bridget Jones **gegangen**.Ich **hab'** nur für dich mit dem Joggen **angefangen**.

Ich lief nur für dich stundenlang durch diesen Park.

Ich aß nur für dich fettreduzierten Früchtequark.

Ich trug nur für dich im Sommer Birkenstock-Sandalen,

Wirklich nur für dich. Ich musste die auch noch bezahlen!

Ich **hab** nur für dich **behauptet**, Heidi Klum zu hassen...

nur für dich! Und trotzdem hast Du mich verlassen.

Nur für dich, das **hab'** ich nur für dich **getan**.

Nur für dich. Du warfst mich völlig aus der Bahn,

Nur für dich war ich treuer als Olli Kahn!

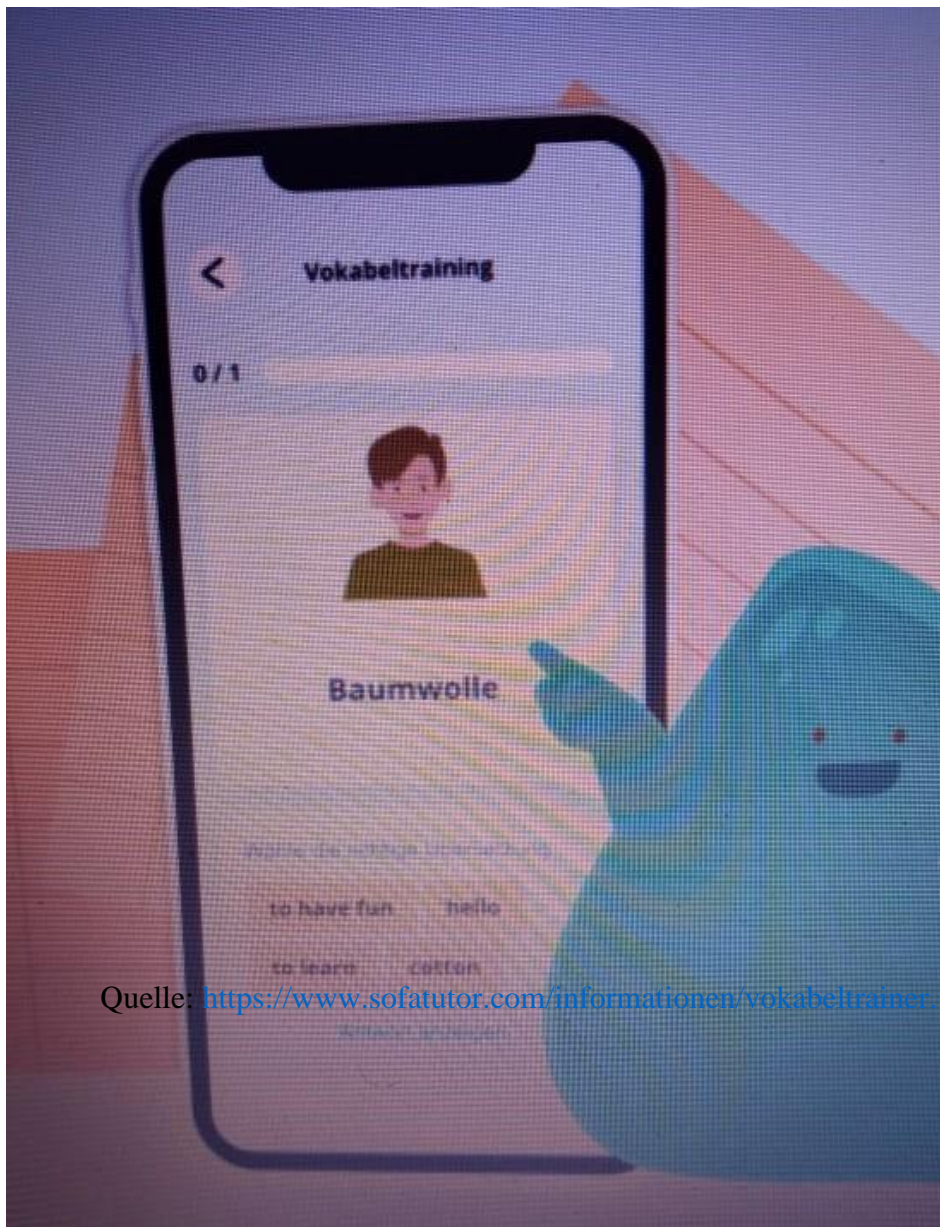
Nur für dich.

Das nennt man wohl "Beziehungswahn".

Ich **bin** nur für dich auf dem Weihnachtsmarkt **gewesen**.Ich **hab** nur für dich "Harry Potter" **durchgelesen**.Ich **hab** nur für dich jeden Tag das Klo **geputzt**.Nur für dich. Und was **hat** mir das **genutzt?**Ich **hab'** nur für dich 'nen Alkoholverzicht **verkündet**.Ich **hab'** nur für dich meine Playboy-Sammlung **angezündet**.Ich **hab** nur für dich sogar ein Liebeslied **geschrieben!**Nur für dich. Und trotzdem **bist** du nicht **geblieben**......
Quelle:(<https://www.wiseguys.de/index-220.html>.)

Φωτεινή Παπακώτση

Applikationen (Vokabeltrainer) **sofatutor. com.**



Quelle: <https://www.sofatutor.com/informationen/vokabeltrainer>.

Quelle: <https://www.sofatutor.com/informationen/vokabeltrainer>.

Φωτεινή Παπακώτση

Applikationen Plickers



Quelle: <https://minds-in-bloom.com/plickers-fabulous-app-for-classroom/>.

Φωτεινή Παπακώτση

Υπεύθυνη Δήλωση Συγγραφέα:

Δηλώνω ρητά ότι, σύμφωνα με το άρθρο 8 του Ν.1599/1986, η παρούσα εργασία αποτελεί αποκλειστικά προϊόν προσωπικής μου εργασίας, δεν προσβάλλει κάθε μορφής δικαιώματα διανοητικής ιδιοκτησίας, προσωπικότητας και προσωπικών δεδομένων τρίτων, δεν περιέχει έργα/εισφορές τρίτων για τα οποία απαιτείται άδεια των δημιουργών/δικαιούχων και δεν είναι προϊόν μερικής ή ολικής αντιγραφής, οι πηγές δε που χρησιμοποιήθηκαν περιορίζονται στις βιβλιογραφικές αναφορές και μόνον και πληρούν τους κανόνες της επιστημονικής παράθεσης

0