



universität  
wien

# DIPLOMARBEIT / DIPLOMA THESIS

Titel der Diplomarbeit / Title of the Diploma Thesis

**„Förderung von Sprechfertigkeit“**

**Eine Analyse des Lehrwerks *Aspekte Neu B1 Plus***

verfasst von / submitted by

**Cemile Arslankurt**

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of  
**Magistra der Philosophie (Mag. phil.)**

Wien, 2019/ Vienna, 2019

Studienkennzahl lt. Studienblatt /  
degree programme code as it appears on  
the student record sheet:

A 190 333 299

Studienrichtung lt. Studienblatt /  
degree programme as it appears on  
the student record sheet:

Lehramtstudium UF Deutsch UF Psychologie und  
Philosophie

Betreut von / Supervisor:

Univ.- Prof. Dr. Karen Schramm



<b>Danksagung</b> .....	<b>VI</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>1</b>
<b>2 Deutsch in der Türkei</b> .....	<b>3</b>
<b>2.1 Stellenwert der deutschen Sprache in der Türkei</b> .....	<b>3</b>
<b>2.2 Kurze Präsentation der „Türkisch-Deutsche Universität“</b> .....	<b>5</b>
<b>Theoretischer Teil</b> .....	<b>7</b>
<b>3 Fertigkeit</b> .....	<b>7</b>
<b>4 Bedeutung der Fertigkeiten für den Europarat?</b> .....	<b>8</b>
<b>5 Sprechen</b> .....	<b>9</b>
<b>6 Stellenwert von Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht</b> .....	<b>10</b>
<b>7 Sprechen Forschungsstand</b> .....	<b>13</b>
<b>8 Funktion von Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht</b> .....	<b>17</b>
<b>9 Kommunikative Kompetenz</b> .....	<b>18</b>
<b>10 Förderung von Sprechfertigkeit im Unterricht</b> .....	<b>21</b>
<b>11 Methoden zur Förderung von Sprechfertigkeit</b> .....	<b>24</b>
<b>11.1 Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten</b> .....	<b>25</b>
<b>11.2 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren</b> .....	<b>26</b>
<b>11.2.1 Dialoggeländer</b> .....	<b>27</b>
<b>11.2.2 Sprechübungsgymnastik</b> .....	<b>28</b>
<b>11.2.3 Gesprächskonstruktion</b> .....	<b>29</b>
<b>11.3 Übungen, die freies Sprechen fördern</b> .....	<b>32</b>
<b>11.3.1 Diskussion</b> .....	<b>33</b>
<b>11.3.2 Rollenspiel</b> .....	<b>34</b>

<b>Empirischer Teil.....</b>	<b>37</b>
<b>12 Lehrwerke.....</b>	<b>37</b>
12.1 Kurzbeschreibung des analysierten Lehrwerks „Aspekte neu B1 plus“ .....	38
12.2 Lehrbuchteil.....	39
12.3 Arbeitsbuchteil .....	39
<b>13 Lehrwerkanalyse.....</b>	<b>40</b>
13.1 Kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse .....	41
13.1.1 Mannheimer Gutachten .....	42
13.1.2 Stockholmer Kriterienkatalog .....	42
13.1.3 Brünner Kriterienkatalog .....	43
13.2 Eigener Kriterienkatalog.....	43
<b>14 Lehrwerkanalyse „Aspekte neu Plus B1“ .....</b>	<b>44</b>
14.1 Gibt es Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren? .....	44
14.1.1 Wortschatz.....	44
14.1.2 Redemittel:.....	53
14.1.3 Aussprache.....	57
14.2 Gibt es Übungen, die das gelenkte Sprechen fördern? .....	58
14.3 Gibt es Übungen, die das freie Sprechen fördern? .....	68
<b>15 Zusammenfassung.....</b>	<b>84</b>
<b>16 Verzeichnisse .....</b>	<b>86</b>
16.1 Literaturverzeichnis.....	86
16.2 Lehrbuch .....	92
16.3 Quellenverzeichnis .....	92
16.4 Abbildungsverzeichnis .....	93
<b>Abstract.....</b>	<b>95</b>
<b>Eidesstattliche Erklärung.....</b>	<b>96</b>



## Danksagung

An dieser Stelle möchte ich mich bei meiner Mutter bedanken, die mich permanent mit ihren Gebeten gesegnet und ihren aufmunternden Worten ermutigt hat. Mein herzlicher Dank gilt meinem Vater, der mir ein großes Vertrauen entgegengebracht hat und mir das Studium ermöglicht hat, sodass ich mein Ziel erreichen konnte. Seit der ersten Klasse Volksschule war es mein großer Traum Lehrerin zu werden. Um diesen Traum zu erfüllen, kam ich nach Wien und bin überaus glücklich ein Teil von der prächtigen Universität Wien zu sein.

Ein ganz besonderer Dank gilt meiner besten Freundin Meryem, die mir bereits wie eine Schwester geworden ist und mich stets seelisch bekräftigt. Ein großes Dankeschön an Zeynep, die immer ein offenes Ohr für mich hatte und mir mit Ratschlägen zur Seite stand. Außerdem möchte ich mich bei Derya und Nurcan bedanken, die bezüglich der Formatierung eine große Hilfe geleistet haben. Danke!

Ein herzliches Dankeschön geht an meine Betreuungsprofessorin, Frau Univ.-Prof. Dr. Karen Schramm, die mich stets mit Aufgeschlossenheit und Toleranz empfangen hat.



# 1 Einleitung

Die vorliegende Diplomarbeit ist der Frage gewidmet, auf welche Weise das Lehrwerk „Aspekte neu B1 plus“ die Sprechfertigkeit fördert.

Im Theorieteil der Diplomarbeit möchte ich mich mit folgenden Fragen befassen: Welchen Stellenwert hat die Sprechfertigkeit im Unterricht? Warum soll im Unterricht Sprechfertigkeit gefördert werden? Kann man die Sprechfertigkeit nur durch Schreiben erwerben? Welche Methoden können zur Förderung des sprachlichen Handelns eingesetzt werden? Wie kann die freie, mündliche Sprachproduktion entwickelt und trainiert werden? Im empirischen Teil der Diplomarbeit wird eine Lehrwerkanalyse durchgeführt, die darlegen soll, inwiefern bzw. auf welche Weise die Sprechfertigkeit im Lehrwerk „Aspekte neu B1 plus“ gefördert wird. Durch die Diplomarbeit möchte ich einen Einblick in das Lehrwerk Aspekte neu B1 Plus erhalten bzw. Übungen analysieren, die zum freien Sprechen hinführen bzw. das freie Sprechen erweitern.

Mein Interesse an der Thematik *Sprechfertigkeit* wurde durch meine Freundinnen, welche für das Studium aus der Türkei kamen, geweckt, da sie die deutsche Grammatik teils sogar besser als MuttersprachlerInnen kennen, jedoch sich sprachlich keineswegs gut ausdrücken können. Sie erzählten mir, dass der Fremdsprachenunterricht zum Großteil auf Türkisch stattfand und die schriftliche Produktion die dominierende Rolle im Unterricht erhielt, wobei die freie mündliche Produktion oft vernachlässigt wurde. Dieses Ereignis hat mich dazu bewegt, die Wichtigkeit der Sprechfertigkeit für den Fremdsprachenunterricht zu erforschen. Außerdem habe ich selbst mit elf Jahren Deutsch als Zweitsprache erworben und kenne das Gefühl, dass man sich zwar frei äußern möchte, dennoch die Angst hat sich zu blamieren. Dadurch, dass ich einen persönlichen Bezug zu der Thematik habe, kann ich mich besser in die Lernenden hineinversetzen und kenne die Schwierigkeiten beim Sprechen einer Fremdsprache. Deshalb kann ich meine eigene Erfahrung als DaZ-Lernende mit dem Fachwissen, dass ich mir in Bezug auf die Sprechfertigkeit aneigne, integrieren. Dies ermöglicht mir eine breite Perspektive bei der Untersuchung der Übungen, welche die mündliche Kommunikation im Unterricht ausbilden. In diesem Zusammenhang erachte ich das Sprechen im Fremdsprachenunterricht als einen Grundbaustein, der Schülerinnen und Schülern den Dialog mit Muttersprachlern ermöglicht.

Das wichtigste Ziel, das ich durch die Diplomarbeit erreichen möchte, ist, dass ich mich mit der Didaktik bzw. der Methodik des Sprechens auseinandersetze, um mir dadurch Kompetenzen für meinen eigenen Unterricht anzueignen, sodass ich Förderungsmaßnahmen untersuche, um daraus die passenden Methoden in meinen eigenen Unterricht einzubauen. Als zukünftige Lehrperson ist es mein größter Traum, die Lernenden für den Unterricht zu motivieren, denn nur, wenn ich Interesse wecken kann, können sie sich aktiv am Unterricht beteiligen. Ich schätze es sehr, dass man sich als Lehrkraft bemüht, neue Methoden auszuprobieren, um den Unterricht vielfältig zu gestalten. In meinen Augen ist es die entscheidende Aufgabe einer Lehrperson, die Unterrichtseinheit kommunikativ, attraktiv und lernfördernd zu konzipieren.

Da ich in der Türkei beruflich tätig sein möchte, erachte ich die Diplomarbeit als eine wichtige Gelegenheit, um mich auf den DaF-Unterricht in der Türkei vorzubereiten. In diesem Sinne möchte ich mich im Folgenden mit dem Stellenwert der deutschen Sprache in der Türkei befassen.

## 2 Deutsch in der Türkei

### 2.1 Stellenwert der deutschen Sprache in der Türkei

Krumm rezipiert in seinem Artikel „Weshalb Deutsch?“ den berühmten, französischen Soziologen Bourdieu, demzufolge die Sprache „*ein soziales Kapital*“ (KRUMM 2014, S.11) ist, welche uns bei der Interaktion mit unseren Mitmenschen weiterhilft. Deshalb lernen Menschen diejenigen Sprachen, die ein Prestige haben, sodass „*sie diese kapitalisieren können, etwas davon haben*“ (KRUMM 2014, S.11). Außer den wirtschaftlichen Gewinnen könnten die DaF-Lernenden auch vom deutschen Kulturgut profitieren, sei es im Bereich Kunst und Literatur, da das Deutsche die Sprache von Kafka, Stefan Zweig, Goethe, Mozart, Johann Sebastian Bach, Beethoven ist und es ein Genuss wäre, deren Werke in der Originalsprache lesen zu können<sup>1</sup>, oder im Gebiet der Wissenschaft (vgl. KRUMM 2014, S. 11).

*„Deutsch ist die zweitwichtigste Sprache der Wissenschaft. Deutschland steht mit seinem Beitrag zu Forschung und Entwicklung an dritter Stelle in der Welt und vergibt Forschungsstipendien an ausländische Wissenschaftler“<sup>2</sup>.*

Die deutsche Sprache hat ihre Wurzeln in der Türkei bereits im 19. Jahrhundert. Die damaligen politischen, wirtschaftlichen und kulturellen Interessen prägten die Beziehung zwischen beiden Ländern. Hinzu kam auch „*die Zusammenarbeit im militärischen Bereich*“ (DURUKAFA/KAHRAMANTÜRK 2001, S. 207), da Sultan Selim, der III., „*das osmanische Militärwesen revidieren*“ (DURUKAFA/KAHRAMANTÜRK 2001, S. 207) wollte. Die Weiterentwicklung der Armee wurde von Nachfolgersultanen fortgesetzt, daher wurden immer mehr Militärberater und Offiziere vom Osmanischen Reich aufgenommen und zugleich türkische Offiziere nach Deutschland geschickt, um eine qualitative militärische Ausbildung zu absolvieren (vgl. CETINTAS/GENC 2016, S. 1677). Als Gegenleistung erhielten die Deutschen viele Rechte, wie z.B. Forschungsgenehmigung oder Hafenerleichterungen (vgl. DURUKAFA/KAHRAMANTÜRK 2001, S. 208).

*Die Annäherung der Türkei an Deutschland setzte sich mit dem Besuch Wilhelm II. in den Jahren 1889 und 1898 in Istanbul fort. Wegen der politischen Stellung und des wirtschaftlichen Interesses des Osmanischen Reichs wurde diese Zusammenarbeit auch beim Ausbau der kulturellen Beziehungen durchgeführt. An die Stelle der vorherrschenden Sympathie für Frankreich trat allmählich Sympathie für Deutschland (CETINTAS/GENC 2016, S. 1676).*

---

<sup>1</sup> vgl. Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html> (03.07.2018).

<sup>2</sup> Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html> (27.06.2018).

Die politische Beziehung der beiden Länder hatte einen großen Einfluss auf die Gesellschaft und somit auch auf die Sprache, dementsprechend wurden 1910 „in Istanbul 120 deutsche Geschäfte eröffnet. 3000 deutsche Bürger lebten im gleichen Jahr in Istanbul“ (DURUKAFA/KAHRAMANTÜRK 2001, S. 208). Laut YILDIZ gewann die deutsche Sprache „durch die sich immer mehr intensivierenden bilateralen Beziehungen zwischen dem Deutschen und dem Osmanischen Reich“ (1999, S. 34) an Bedeutung. Somit wurde das Erlernen der deutschen Sprache zu einer Dringlichkeit im osmanischen Reich. Deshalb „wurde zum ersten Mal im Jahre 1839 in der Schule für Tierärzte Deutsch als Fremdsprache eingeführt [...] Im Jahre 1869 wurde das Fach Deutsch als Fremdsprache zum ersten Mal im Curriculum der Gymnasien eingeführt“ (DURUKAFA/KAHRAMANTÜRK 2001, S. 208).

Im Weiteren wurde im 19. Jahrhundert die *Deutsche Schule Istanbul* sowie das *Sankt Georgs-Kolleg* gegründet, die bis heute existieren. 1892 wurde die deutsche Sprache sowie Französisch, Englisch und Russisch in der öffentlichen Sprachschule *Lisan Mektebi (Sprachschule)* unterrichtet (vgl. YILDIZ 1999, S. 34).

Durch die Gründung der Republik wurden weitere Fortschritte im Bereich Deutsch als Fremdsprache erreicht:

*In den Modernisierungsbestrebungen der 1923 gegründeten türkischen Republik ist das Lernen der westlichen Sprachen Deutsch, Französisch und Englisch zu einem Maßstab für die Qualität des Bildungswesens geworden. Der Stellenwert der einzelnen Fremdsprachen in den Lehrplänen der türkischen Bildungsinstitutionen hat sich aber je nach den herrschenden politisch-gesellschaftlichen Bedingungen geändert (POLAT/TAPAN 2007 S. 1).*

Durch die Machtübernahme Hitlers im Jahr 1933 in Deutschland wanderten manche Professoren in die Türkei ein und förderten durch ihr Engagement die Entwicklung des Deutschen als Fremdsprache in der Türkei (vgl. YILDIZ 1999, S. 35). In den 60er Jahren wanderten türkische Gastarbeiter nach Europa (die meisten nach Deutschland) ein, um dort zu arbeiten und Geld zu sparen, um damit in der Heimat ein besseres Leben aufzubauen. Da in den 80er Jahren sehr viele Gastarbeiter in die Heimat zurückkehrten,

*bekam die Abteilung für Germanistik durch die Remigrantenkinder, die in Deutschland geboren oder aufgewachsen waren, und die deutsche Sprache fast wie ihre eigene Muttersprache beherrschten, ein ganz anderes, neues Studentenprofil. Durch ihren Aufenthalt in Deutschland hatten sie das Land mit seiner Kultur und dem Alltagsleben so gut kennengelernt, dass sie quasi Kulturträger wurden (ÖZYER 2013, S. 2).*

Durch die Kinder der zurückgekehrten Gastarbeiter erlebte das Fach seine Blütezeit, da sich die Studentenzahlen in den 80er Jahren enorm erhöhten. Da die „Remigrantenkinder“ (ÖZYER 2013, S. 2) ihre Schullaufbahn zum Großteil in Europa abgeschlossen hatten, fließend Deutsch sprachen und die Universitätsaufnahmeprüfung in der Türkei *„nach den Punktzahlen eingeordnet“* (ILKHAN 2001, S. 130) wird, stellte das Germanistik oder Lehramtsstudium Deutsch eine attraktive Chance dar, um einen Studienplatz zu erhalten. Dadurch kam es zu einer Zunahme der Deutschstudierenden in der Türkei. Die Rolle der Remigranten ist immer noch nicht zu unterschätzen für den DaF-Unterricht in der Türkei (vgl. ILKHAN 2001, S. 130).

Im Gegensatz zu Österreich, wo man als LehramtsstudentIn zwei verschiedene Unterrichtsfächer studieren und einen Master/Diplomstudium abschließen muss, kann man in der Türkei bereits mit einem Bachelorabschluss den Lehrerberuf ausüben (vgl. MADEN 2015, S. 128). *„Mit einem verbindlichen Curriculum, welches vom Hochschulrat festgelegt wurde, sind alle DAF- Abteilungen an den türkischen Universitäten mit einer 4- jährigen, also 8 Semester langen Ausbildung ausgestattet“* (CAKIR 2015, S. 238). Nach dem Studium müssen die Lehrpersonen ein Staatsexamen erfolgreich ablegen, um ehrenamtlich als Staatsbeamte in den Schulen arbeiten zu können.

Im Folgenden möchte ich eine Universität vorstellen, deren Existenz für den Stellenwert des Deutschen in der Türkei von großer Bedeutung ist:

## 2.2 Kurze Präsentation der „Türkisch-Deutsche Universität“

Die Türkisch-Deutsche Universität befindet sich in Istanbul, die *„auf der Grundlage eines Regierungsabkommens zwischen der Türkei und Bundesrepublik Deutschland gegründet ist und der türkischen Hochschulgesetzgebung unterliegt“*<sup>3</sup>

Das Ziel dieser Universität ist die Verbindung von türkisch-deutscher, universitärer Bildungstradition. Die Türkisch-Deutsche Universität strebt,

*„durch enge partnerschaftliche Zusammenarbeit mit einem Konsortium deutscher Hochschulen und durch intensive Kooperation mit türkischen sowie deutschen Unternehmen und*

---

<sup>3</sup> Türkisch-Deutsche Universität Istanbul: <http://www.tau.edu.tr/universitat/allgemeines> (27.06.2018).

*Institutionen, sich ein markantes Profil innerhalb der türkischen Universitätslandschaft zu erarbeiten“.*<sup>4</sup>

Dadurch, dass die TDU eine multilinguale Forschungsuniversität ist, findet der Unterricht in Bachelorstudien auf Deutsch statt, wobei die Lehrveranstaltungen der Rechtswissenschaften sowohl in Deutsch als auch im Türkisch abgehalten werden. Des Weiteren findet das Masterstudium je nach dem Forschungsbereich in Türkisch, Deutsch oder Englisch statt. Im Rahmen der Kooperation mit deutschen Partner-Universitäten beabsichtigt die Türkisch-Deutsche Universität in kommenden Zeiten seinen Absolventen „*Doppel oder gemeinsame Abschlüsse zu verleihen (double degree oder joint degree*“.<sup>5</sup> Die Türkisch-Deutsche Universität empfängt seit WS 2013/2014 Bachelor- und Masterstudenten. Um an dieser Universität studieren zu dürfen, werden von den Studierenden keine Deutschkenntnisse vorausgesetzt, sondern im Vorstudienlehrgang gebührenfrei Deutschkurse auf dem Niveau A1-B2 angeboten.<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Türkisch-Deutsche Universität Istanbul:<http://www.tau.edu.tr/universitat/allgemeines> (28.06.2018).

<sup>5</sup> Türkisch-Deutsche Universität Istanbul:<http://www.tau.edu.tr/universitat/allgemeines> (28.06.2018).

<sup>6</sup> vgl. Türkisch-Deutsche Universität Istanbul:<http://www.tau.edu.tr/universitat/allgemeines> (28.06.2018).

# Theoretischer Teil

## 3 Fertigkeit

Um zu erklären, was im Allgemeinen unter dem Begriff *Sprechfertigkeit* verstanden wird, müssen wir uns zunächst mit der Bedeutung von Fertigkeit befassen, deshalb die Frage:

Was ist eine Fertigkeit? Fertigkeiten sind

*erlernte durch Übung erworbene Willkürhandlungen. Sie sind also nicht funktionsbereit vorhanden wie etwa das Saugen, Schlucken, Atmen. Fertigkeiten äußern sich im Tun, im Aufführen und Ausüben. An ihrem Zustandekommen sind (a) Wahrnehmungen, deren (b) Verarbeitung und Verbindung mit (c) ausführender Motorik beteiligt (BUTZKAMM 2002, 74).*

Früher wurde angenommen, dass im Gehirn fixierte Sprachareale vorhanden sind, die jeweils eine andere Mission zu erfüllen haben, zum Beispiel, dass für das Sprechen eine eigene Gehirnregion zuständig sei, doch hat diese Theorie bereits durch neue Forschungen ihre Gültigkeit verloren. Wir wissen inzwischen, dass das Gehirn ein vernetztes und dynamisches Organ ist. Deshalb sind z.B. Areale, welche beim Sprechen aktiv sind, auch beim Hören aktiv (vgl. FAISTAUER 2001, S. 868).

Vielmehr dienen Fertigkeiten als eine Technik, um komplizierte Vorgänge für den Unterricht abzutrennen und zu benennen:

*Lernpsychologisch betrachtet sind die Fertigkeiten das, was wir ein Konstrukt nennen, also keine klar abgrenzbaren, beobachtbaren Grundeinheiten unseres Umgangs mit Sprache, sondern unser Versuch, höchst komplexe Prozesse für Übungszwecke (auch für Forschungszwecke oder in Tests) zu isolieren und mit einem Etikett zu versehen (KRUMM 2001, S.6).*

Huneke und Steinig teilen die Fertigkeiten folgendermaßen ein:

	Rezeptive Sprachverarbeitung	Produktive Sprachverarbeitung
Gesprochene Sprache	Hören	Sprechen
Geschriebene Sprache	Lesen	Schreiben

Tabelle 1: Die vier Fertigkeiten (HUNEKE/STEINIG 2013, S. 141).

Hierbei werden die Grundfertigkeiten erstens nach ihrer sprachlichen Verarbeitung und zweitens nach ihrem Erscheinungstyp klassifiziert. Demnach ist das Sprechen eine produktive und mündliche Fertigkeit (vgl. HUNEKE/STEINIG 2013, S. 141).

Durch die Fertigkeiten werden sprachliches Handeln und Automatisierung expliziert:

*Sprachfähig sind wir, wenn wir das Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben soweit automatisiert haben, dass wir unsere Aufmerksamkeit nicht mehr auf die Ausführung, auf die physiologischen Komponenten der Kommunikation, also die akustische Identifizierung von Lauteinheiten, die richtige Bildung der Laute, die Psychomotorik der Schreibbewegungen konzentrieren müssen, dass wir auch nicht mehr darüber nachdenken müssen, welche Regeln wir anzuwenden haben, sondern uns ganz auf das konzentrieren können, WAS wir WIE sagen oder schreiben wollen, worum es im Hör- oder Lesetext geht (KRUMM 2001, S. 5).*

## 4 Bedeutung der Fertigkeiten für den Europarat?

Fertigkeiten werden vom Europarat vielmehr als Sprachhandlungen festgelegt (vgl. KRUMM 2001, S. 8). „Die Fertigkeiten werden im Referenzrahmen als Konsequenz dieser Handlungsorientierung meist als kommunikative sprachliche Tätigkeiten bezeichnet“ (KRUMM 2001, S. 8). Diese werden in Kontexte, in denen Sprachhandlungen stattfinden, eingebaut. Während sich die psycholinguistische Forschung mit der Frage, welche mentalen Vorgänge beim Sprechen, Hören, Lesen und Schreiben ablaufen, beschäftigt, fokussiert sich der Europäische Referenzrahmen auf die funktionale Sicht der Fertigkeiten, nämlich wie die Lernenden in soziokulturellen Kontexten handlungskompetent werden können (vgl. FAISTAUER 2010, S. 961).

Fertigkeiten werden im gemeinsamen europäischen Rahmen in vier kommunikative Aktivitäten eingeteilt: Produktive Aktivitäten und Strategien, rezeptive Aktivitäten und Strategien, interaktive Aktivitäten und Strategien, Aktivitäten und Strategien der Sprachmittlung. Das Sprechen ist eine produktive mündliche Aktivität, z.B. ein Referat halten, eine mündliche Interaktion, z.B.: eine Diskussion führen und eine mündliche Form der Sprachmittlung, z.B. das Übersetzen (vgl. FAISTAUER 2010, S. 962).

## 5 Sprechen

Es gibt zahlreiche Definitionen, die das Sprechen jeweils aus einer anderen Perspektive betrachten und beschreiben. Von den Autoren Barkowski und Krumm wird das Sprechen aus einem pragmatischen Blickwinkel präzisiert:

*Sprechen ist eine der sprachlichen Fertigkeiten. Sie wird im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen in zwei Unterfertigkeiten gegliedert, das zusammenhängende und das interaktive Spreche (an Gesprächen teilnehmen). Merkmale des Sprechens sind seine Kontextabhängigkeit, der ungeplante Charakter der Texte sowie seine dynamische und vergängliche Form. Aus dem Blickwinkel des sozialen Handelns ist das Sprechen ein wesentlicher Baustein für zwischenmenschliche Interaktion und das Herstellen und Erhalten von Beziehungen (BARKOWSKI/KRUMM 2010, S. 316).*

Im Weiteren wird die Schwierigkeit des Sprechens erläutert:

*Lernende haben das Ziel, spontan und kreativ zu sein, und den Anspruch, korrekt zu sprechen. Aussprache und Diskursverhalten sollen adäquat sein und kulturelle Gesprächselemente wie Anspielungen, Metaphern etc. sollen passend verwendet werden. Das Sprechen geschieht in einem Tempo, das gar nicht ermöglicht, dies alles zu planen, zu kontrollieren und bewusst zu steuern. Dies bedeutet, dass vor allem beim Sprechen das implizite, intuitive Wissen von Lernenden gefordert ist (BARKOWSKI/KRUMM 2010, S. 316).*

Eine Definition, die das Sprechen aus einer soziologischen Perspektive betrachtet:

*Sprechen ist also als Handlung zu begreifen, die zu einem Partner Beziehungen herstellt, als ‚soziale Interaktion‘. Man versteht darunter die durch Kommunikation (Sprache, Symbole, Gesten usw. vermittelten wechselseitigen Beziehungen zwischen Personen und Gruppen und die daraus resultierende wechselseitige Beeinflussung ihrer Einstellungen, Erwartungen und Handlungen. Die Individuen vermitteln dabei einander den „gemeinten Sinn“ ihrer Handlungen (SCHREITER 2001, S. 910).*

Schreiter beschreibt Sprechen folgendermaßen:

*„Diese produktive Fertigkeit wird als eine sprachliche, soziale, psychische, körperliche, historische, formative Tätigkeit angesehen, die Sinn konstituiert und andere Tätigkeiten auslöst“ (SCHREITER 2001, S. 908).*

## 6 Stellenwert von Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Obwohl sich der Fremdsprachenunterricht durch die kommunikative Wende „in den 1970er Jahren [...] dem Phänomen Gesprächsunterricht verstärkt zuwendet“ (RÖSLER 2012, S. 143), wird die Förderung von Sprechfertigkeit immer noch vernachlässigt. 1996 bezeichnet Bolte in ihrem Artikel das Sprechen als „*Stiefkind des Fremdsprachenunterrichts*“ (BOLTE 1996, S. 4), da die Sprechfertigkeit bis dahin weder in wissenschaftlichen Arbeiten in Hinsicht auf Fremdsprachendidaktik noch im Unterricht kaum angesprochen wurde. Weiterhin setzt Bolte folgendermaßen fort:

*„Mündliche Kommunikationsfertigkeit wird offensichtlich immer noch als Nebenprodukt von (häufig schriftlich durchgeführten) Übungen angesehen, die sich auf die Aneignung und Festigung von Einzelementen wie Vokabular und Grammatik richten“* (BOLTE 1996, S. 4).

Meral Cakir rezipiert in diesem Zusammenhang Schwerdtfeger, die feststellt, „*dass die Ausklammerung emotionaler und sozialer Aspekte das Sprachlernen zu einer ‚verkopften‘ Angelegenheit macht*“ (2015, S. 237) und dies dazu führt, dass die Lernenden sich nicht frei äußern können, weil jede Kommunikation an sich emotional eingefärbt ist (vgl. ÇAKIR 2015, S. 237). Im Gegensatz zum Sprechen hat das Schreiben im Unterricht schon immer eine besondere Rolle eingenommen, da auch Hausübungen und Prüfungen schriftlich stattfinden. Natürlich basiert diese Lage der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht auf den Theorien der Didaktiker (vgl. SCHREITER 2001, S. 914):

Schreiter rezipiert in ihrem Artikel *Mündliche Sprachproduktion* Bohn, demzufolge das Schreiben eine positive Wirkung auf die Sprechfertigkeit ausübt. Er belegt seine Meinung durch Untersuchungen, die zeigen, dass das Schreiben eine größere Wirkung auf das Sprechen hat als das Sprechen auf das Schreiben (vgl. SCHREITER 2001, S. 914). In diesem Zusammenhang wird die Unterstützung des Schreibens auf die Entwicklung des Sprechens auch von Schreiter selbst betont „*z.B.: Gliederungsaufgaben, die nur schriftlich möglich sind, tragen zur Strukturierung gesprochene Texte bei (Transfer)*“ (SCHREITER 2001, S. 919).

Nach Faistauer hat das Schreiben „*im Ensemble der vier Fertigkeiten wahrscheinlich die integrativste Rolle, denn im Schreiben sind Teile aller anderen Fertigkeiten integriert und es kann daher zur Verbesserung der Entwicklung von Sprechen, Leseverstehen und Hörverstehen beitragen*“ (2001, S. 870). Dadurch, dass das Sprechen und das Schreiben produktive

Fertigkeiten sind und die Erzeugungsprozesse miteinander korrespondieren, fördert das Schreiben die Sprechfertigkeit in wichtigem Maße, meint Faistauer, *„da sowohl visuelle, artikulatorische als auch motorische Komponenten in den Schreibprozess eingebunden sind und das Schreiben von (inneren) Artikulationsbewegungen begleitet wird“* (FAISTAUER 2001, S. 869).

Häussermann und Piepho behaupten, dass das richtige Sprechen über richtiges Schreiben erworben werden kann, dass durch kontrolliertes Schreiben *„language awareness“* (SCHREITER 2001, S. 914) entsteht und durch dieses korrekte Schreiben sich das Sprechen ergibt (vgl. SCHREITER 2001, S. 914). Dennoch fanden diese AutorInnen heraus, dass es auch umgekehrt funktioniert, *„dass der lebendige Gedankenaustausch, der über das Sprechen erfolgt, gleichzeitig Motor und Motivation für das Schreiben bedeutet“* (SCHREITER 2001, S. 914). Dadurch, dass die Fertigkeiten miteinander eng verbunden sind und großen Einfluss aufeinander haben, sind für die Förderung des Sprechens natürlich alle enorm wichtig, da *„sie in ihrer Gesamtheit die Entwicklung der Sprechfertigkeit unterstützen“* (SCHREITER 2001, S. 919).

Doch auch wenn andere Fertigkeiten zur Erweiterung der Sprechfertigkeit beitragen, betont Faistauer die Unterschiede der Sprachverwendung, die nicht nur andere Voraussetzungen zu erfüllen haben, sondern auch andere Regeln befolgen: Genauso sind auch *„psycholinguistische Prozesse“* (FAISTAUER 2001, S. 868), die beim Encodieren und Dekodieren von Inputs ablaufen, signifikant. Außerdem sind diese Prozesse äußerst kompliziert und auch nicht vollkommen erforscht. Daher ist es für den Fremdsprachenunterricht von großer Bedeutung, alle Fertigkeiten als eine eigenständige Fertigkeit anzusehen (vgl. FAISTAUER 2001, S. 868). Denn es kann nach Faistauer *„aus der Perspektive der Gedächtnisleistung gesehen, von Spezialisierungen für die einzelnen Fertigkeiten gesprochen werden, wobei enge Beziehungen zwischen dem Hören/Sprechen und dem Lesen/Schreiben anzunehmen sind“* (FAISTAUER 2001, S. 868).

Auch Solmecke stellt die Spezifität der Fertigkeiten fest:

*„Jede dieser Fertigkeiten hat ihre spezifischen Eigenheiten, die sie von der anderen unterscheidet und die Betonung ihrer Eigenständigkeit und die Förderung nach deren Berücksichtigung im Unterricht nötig macht.“* (1993, S. 8).

Im Rahmen eines Projekts von der Universität Istanbul mit dem Titel *Die Entwicklung der sprachlichen Kompetenzen der Deutschlehrerkandidaten in der Türkei* wurden Studierende zwischen den Jahren 2010 und 2013 fünf Mal geprüft, hierbei war das Ziel die Erreichung des Sprachniveaus C1 bzw. ob dieses Ziel überhaupt realistisch sei und wie man die Lernenden dabei fördern könnte. Es ist zwölf Studierenden gelungen, das C1 Niveau zu erreichen (vgl. CAKIR 2015, S 238-241). Schließlich hat diese Untersuchung zur Erkenntnis geführt, dass „*die einzelnen Veranstaltungen, die das Sprechen spezifisch üben, die mündliche Kompetenz der angehenden Lehramtsanwärter nicht nur unterstützen, sondern gleichzeitig auch fördern und erweitern*“ (CAKIR 2015, S. 244). Daher sollte das Sprechen direkt über die Sprechfertigkeit trainiert werden. Cakir rezipiert Funk, der auf einer Tagung auf folgendes hinweist:

„*Sprechen lernt man nur über Sprechen*“ (2015, S. 245).

Lernende wurden befragt, welche Fertigkeit für sie am wichtigsten sei. Es kam heraus, dass sie das Sprechen für die wichtigste Fertigkeit auswählten, da sie diese für den Alltag bzw. Reisen am meisten gebrauchen (vgl. KRUMM 2001, S.8):

- *Sprechen: Alltag/Reisen 95,3%*
- *Leseverstehen: Fachliteratur 85%*
- *Hörverstehen: Vorträge 80, 7%*
- *Schreiben: Aufsätze 62,2% (KRUMM 2001, S. 8)*

Surkamp beschreibt die Wichtigkeit des Sprechens auf folgende Weise:

„*Sprache wird zu 95% gesprochen und nur zu 5% geschrieben, und im späteren beruflichen Kontext der heutigen Lernenden spielt mündliche Fremdsprachenkompetenz häufig eine dominierende Rolle*“ (SURKAMP S. 291).

Dass die Mündlichkeit später aber doch einen wichtigen Platz im Unterricht erhält, verbindet Königs mit dem „*außerunterrichtlichen Verwendungszusammenhang von Fremdsprachen(-Kenntnissen)*“ (KÖNIGS 2007, S. 76) und konstatiert: „*Damit müssen Lernende im Fremdsprachenunterricht stärker als früher lernen, auf sprachliche Gegenüber spontan, flexibel aber sprachlich doch möglichst angemessen zu reagieren*“ (KÖNIGS 2007, S. 76). Deshalb soll der Unterricht die Lernenden auf alltägliche Sprachsituationen vorbereiten, sodass sie mit Muttersprachlern der Zielsprache kommunizieren können.

## 7 Sprechen Forschungsstand

Das „Sprechen“ wird in der Wissenschaft aus verschiedenen Perspektiven betrachtet. So gibt es beispielsweise prozess- und produktorientierte Ansätze, die sich mit dem Sprechen befassen. Der prozessorientierte Ansatz beschäftigt sich mit der Psycholinguistik und der diskursanalytischen Forschung. In der Psycholinguistik wird die artikulatorische Phonetik, die mentalen Prozesse, welche beim Planen des Sprechens vorfahren, erforscht. Die diskursanalytische Forschung setzt sich mit dem Sprechen in der Interaktion auseinander und untersucht das monologische, dialogische und multilogische Sprechen (vgl. WOLF 2006, S. 64). Hierbei wird das didaktische Konzept *„einzelne Teilprozesse isoliert zu fördern, um auf diese Weise zu einer Förderung des komplexen Gesamtprozesses zu gelangen“* (WOLF 2006, S. 71) prozessorientierte Förderung genannt. Im produktorientierten Ansatz werden, wie es der Name schon sagt, Produkte des Sprechens in Betracht genommen. Hierbei ermitteln Textlinguistik und Diskursanalyse die Redebeiträge aus einem produktorientierten Blickwinkel. Im Gegensatz zu den anderen Fertigkeiten ist das Sprechen kein isolierter Vorgang, sondern ist stets ein Teil der kommunikativen Interaktion (vgl. WOLF 2006, S. 64).

Nachdem unterschiedliche Definitionen über das Sprechen geschildert, die Bedeutung des Sprechens im Unterricht ausführlich erläutert und ein Einblick über die zwei bedeutenden Ansätze in Bezug auf das Sprechen erlangt wurde, möchte ich als Nächstes der Frage nachgehen, wie das Sprechen im Gehirn zustande kommt. Levelt unterteilt das Sprechen in seinem berühmten Sprechmodell in drei Phasen:

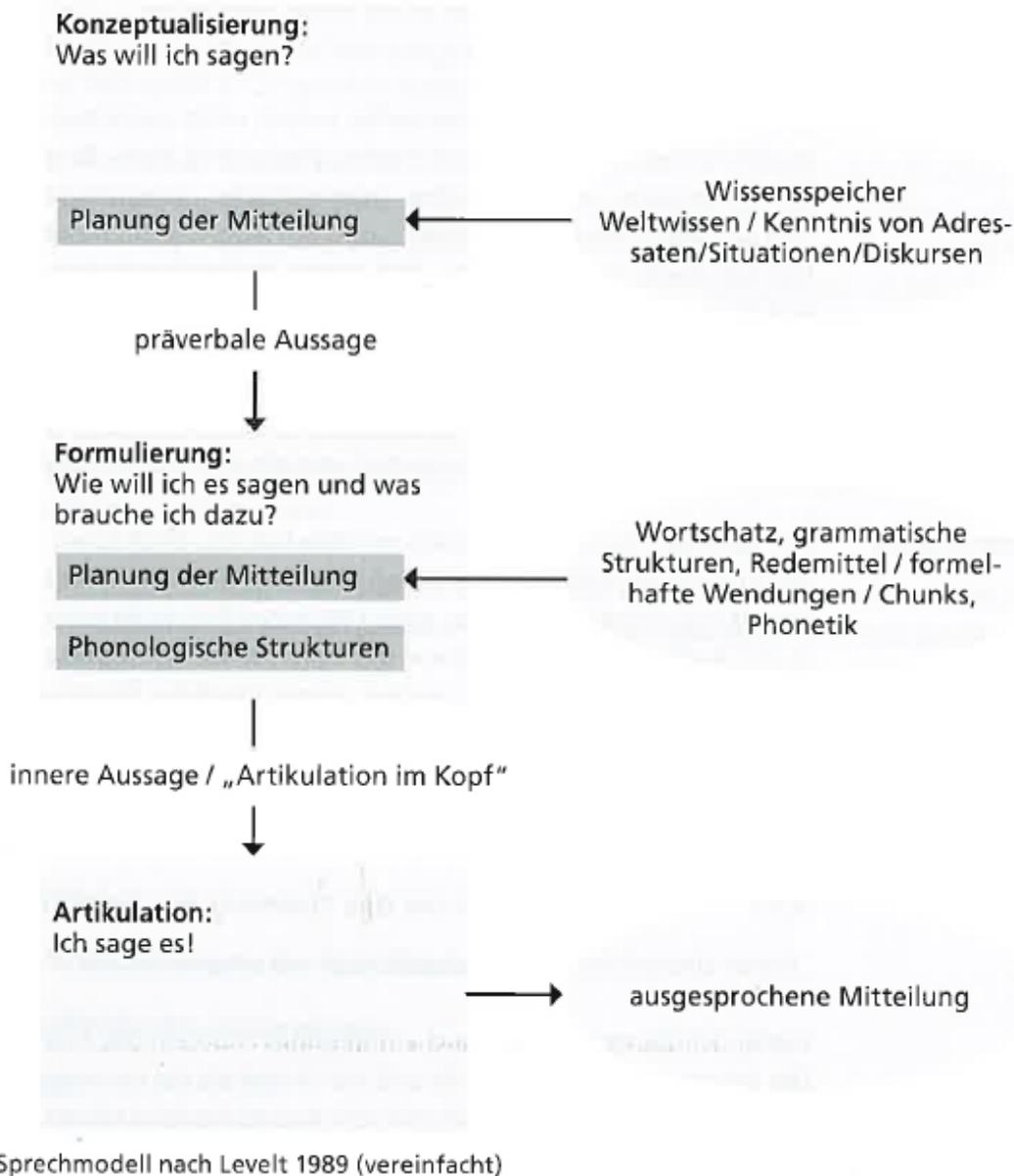


Abbildung 1: Sprechmodell nach Levelt 1989 (vereinfacht) (FUNK et al. 2014, S. 87).

Ebenso bringt Aguado in ihrem Artikel zum Ausdruck, „dass das Sprechen eine komplexe kognitive Aktivität ist – der Sprecher muss planen, formulieren und artikulieren – und dass mehrere Wahrnehmungskanäle involviert sind“ (AGUADO 2003, S. 13), wodurch eine tiefe Informationsverarbeitung stattfindet. „Alle mentalen Vorgänge werden immer wieder überprüft, entweder durch einen internen Monitor (Konzeptualisierungsphase) oder durch das Hörverstehenssystem (Formulisierungs- und Artikulationsphase)“ (FUNK et al. 2014, S. 86-87). Im Gegensatz zu den rezeptiven Fertigkeiten, wird bei der Produktion die Geschwindigkeit der

Informationsverarbeitung selbst bedingt, somit kann der/die SprecherIn den Dialog beeinflussen und den eigenen Erwerbsprozess kontrollieren (vgl. AGUADO 2003, S. 13). Im folgenden Zitat erläutert Aguado die Bedeutung der aktiven Förderung von Sprechen anhand der drei Ebenen nach Levelt:

*Ferner hat das aktive Praktizieren des Sprechens eine wichtige, für eine Komponente und automatische Sprachproduktion unverzichtbare Übungsfunktion, und zwar auf sämtlichen Ebenen des Produktionsprozesses: von der Konzeptualisierung über die Formulierung bis hin zur Artikulation. Am ehesten wird der Übungseffekt auf der artikulatorisch-motorischen Ebene deutlich: Je mehr Gelegenheiten zum Sprechen bestehen, desto eher ist der Artikulationsapparat „fähig“, neue oder angewohnte Laute und Lautfolgen zu produzieren und diese zu automatisieren. Hinsichtlich der formulativen Ebene ist zu sagen: Je häufiger bestimmte sprachliche Äußerungen verwendet werden, desto ineffizienter wird es, sie bei jedem Gebrauch erneut regelhaft zu bilden. Daher werden insbesondere hochfrequente sprachliche Ausdrücke ganzheitlich memorisiert und ebenso abgerufen - was sich nicht zuletzt in einer höheren Produktionsgeschwindigkeit niederschlägt. Ähnliches lässt sich auch im Hinblick auf die konzeptuelle Ebene postulieren: Was in einer Sprache gesagt werden kann, unterliegt weitaus weniger häufig der Kreativität und der Freiheit des einzelnen Sprechers als vielfach angenommen und ist zu einem nicht unerheblichen Teil von der jeweiligen Sprache bzw. der betreffenden Sprachgemeinschaft vorgegeben. Im Hinblick auf eine flüssige Sprechproduktion spielen Automatismen im weitesten Sinne also auf allen Ebenen eine Rolle (AGUADO 2003, S. 13-14).*

Eine ähnliche Unterteilung findet sich bei Schatz (vgl. 2006, S. 29):

- Konstruktion: Was wird gesagt? Wie wird es in dem jeweiligen Kontext gesagt? (Zielperson, Zustand)
- Transformation: Was wird in Sätze übergeben und wie findet das statt?
- Realisation: artikulatorische und nonverbale Realisierung von Äußerungen

Konstruktion und Transformationen laufen in unserem Gehirn ab und nur die Realisierung wird mit dem/der Zuhörer/in konfrontiert. Die Stufe der Realisierung bereitet den Lernenden Schwierigkeiten, da sie hierbei nicht nur die Formulierung der Sätze, sondern auch die Artikulation und die nonverbale Kommunikation zu beachten haben, denn sonst kann es in der Interaktion zu Missverständnissen kommen (vgl. SCHATZ 2006 S. 30). In Hinsicht auf das Schreiben definiert Bolte das Mündliche folgendermaßen:

*„Mündliches, in diesem Zusammenspiel immer wieder neu geschaffen, ist gegenüber dem Schriftlichen flüchtig, weniger gut aufnehmbar und kontrollierbar. Es hat auf der anderen Seite aber auch einfachere Strukturen, man kann vager sein, mehr offenlassen und sich mehr Fehler erlauben, und man kann den ganzen Körper sprechen lassen.“ (2007, S. 4).*

Im Gegensatz zum Schreiben laufen die Stufen beim Sprechen gleichzeitig ab, das heißt, dass die Sprecher unter Zeitdruck stehen. Daher kommt es zu Äußerungen, die zwar in der Schriftlichkeit nicht gerne gesehen werden, dennoch beim Mündlichen gewöhnlich sind. Koch und Oesterreicher unterscheiden hierbei zwischen konzeptionell mündlich und konzeptionell schriftlich (vgl. KOCH/OESTERREICHER 1985, S. 17) und bringen dazu in ihrem Aufsatz folgendes an:

*Einerseits kann man im Bereich des Mediums den phonischen und den graphischen Kode als die beiden Realisierungsformen für sprachliche Äußerungen unterscheiden. Andererseits lassen sich hinsichtlich der kommunikativen Strategien, der Konzeption sprachlicher Äußerungen, idealtypisch die beiden Modi gesprochen und geschrieben unterscheiden (KOCH/OESTERREICHER 1985, S. 17).*

In einem anderen Artikel von Koch und Oesterreicher wird diese Aussage mit Beispielen veranschaulicht:

		KONZEPTION	
		gesprochen	geschrieben
MEDIUM	graphisch	das is 'ne wichtige Angelegenheit	das ist eine wichtige Angelegenheit
	phonisch	[ˈdasnəˈvɪçtjə ˈʔŋgəˌleːŋhait]	[ˈdas ˈɪst ˈaɪnə ˈvɪçtɪgə ˈʔŋgəˌleːŋhait]

Abbildung 2: Konzeption & Medium (KOCH/OESTERREICHER 2008, S. 200).

## 8 Funktion von Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Die Sprechfertigkeit hat laut Schatz im Fremdsprachenunterricht zwei Funktionen: Einerseits dient sie als Mittlerfertigkeit und andererseits als Zielfertigkeit. Während es sich bei der Mittlerfertigkeit um das allgemeine Sprachwissen wie z.B. *„das gelernte Wort, der korrekt gebildete Satz, der auswendig gelernte Dialog, die erfolgreich bewältigte Übung“* (SCHATZ 2006, S.16) handelt, hat bei der Zielfertigkeit das Sprachkönnen, nämlich sprachliches Handeln bzw. die kommunikative Kompetenz selbst Priorität (vgl. SCHATZ 2006, S. 16).

Das Sprechen muss isoliert behandelt werden, wenn wir das Ziel haben, ein sprachliches Phänomen zu vermitteln bzw. Teilbereiche zu fördern, z.B. *„Nachsprechen, eine durchgeführte Grammatikübung zur Kontrolle laut lesen“* (SCHATZ 2006, S. 16) etc. Diese tragen zwar dazu bei, *„dass die Lernenden die Wörter und Sätze der fremden Sprache so oft wie möglich „in den Mund nehmen“ und dadurch die Scheu vor dem Sprechen verlieren“* (SCHATZ 2006, S. 16), dennoch dürfen Methoden im Unterricht, welche Mittlerfertigkeit des Sprechens fördern, nicht die Basis der Ausbildung von Sprechfertigkeit sein, da hier nicht das Sprechen an sich gefördert wird. Es muss der Lehrperson bewusst sein, *„dass es sich nur um Vorstufen –wenn auch wichtige – des eigentlichen Lernziels, nämlich der Fertigkeit Sprechen handelt“* (SCHATZ 2006, S. 16). Wenn es jedoch um die kommunikative Kompetenz geht, ist das Sprechen keineswegs Mittel zum Zweck, sondern das Sprechen an sich ist das eigentliche Ziel (vgl. SCHATZ 2006, S.16).

Ähnlich wie Schatz macht auch Krumm auf zwei verschiedene Perspektiven aufmerksam: Einerseits sollen die Fertigkeiten isoliert geübt werden, da es sich bei den Fertigkeiten keineswegs um Basisteile handelt, sondern auch diese wiederum aus einer Masse von Teilfertigkeiten bestehen, wie *„psychomotorische, semantische und strategische Komponenten“* (KRUMM 2001, S. 6), weshalb die Fertigkeiten im Unterricht auch alleine behandelt werden müssen. Doch die isolierte Übung einer Fertigkeit darf niemals allzu lange Zeit in Anspruch nehmen, da wir andererseits die Fertigkeiten in den kommunikativen Kontext setzen müssen, *„denn kommunikatives Handeln lernt man nur, indem man lernt, kombinierten Gebrauch von verschiedenen Fertigkeiten zu machen“* (KRUMM 2001, S. 6). Ferner stellt Krumm fest, dass *„kommunikatives Handeln immer über die Beherrschung isolierter Fertigkeiten hinausgeht“* (KRUMM 2001, S. 6), das heißt, kommunikatives Handeln ist nur möglich, wenn man alle Fertigkeiten miteinander koppelt (vgl. KRUMM 2001, S. 6).

Da man sogar bei einem Gespräch sowohl die Hörerrolle als auch die Sprecherrolle einnimmt, ist das isolierte Einsetzen der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht nicht realitätsnah. Trotzdem darf Sprechen als Mittlerfertigkeit nicht unterschätzt werden, weil die sprachlichen Phänomene nur auf diese Weise automatisiert werden können (vgl. SCHATZ 2006, S. 16). Surkamp (2010, S. 293) bezieht sich in ihrem Artikel *Sprechzertifikate* auf Siebold, demzufolge handelt es sich bei einem erfolgreichen Fremdsprachenunterricht um die Substitution zwischen *„mitteilungsbezogener und sprachbezogener Kommunikation (message oriented vs. medium-oriented communication, d.h. von Pendeln zwischen eigentlichem Kommunizieren und dem Üben“* (SURKAMP 2010, S. 293). Aus diesem Grund kann die Sprechfertigkeit je nach dem Lernziel in unterschiedliche Unterrichtssequenzen eingebaut werden und somit bei der Förderung einer allgemeinen Sprachkompetenz mitwirken (vgl. SURKAMP 2010, S. 293). Daher kann uns der Fremdsprachenunterricht nur auf das Alltagsleben vorbereiten, *„wenn er den richtigen Mittelweg zwischen gezielter Schulung von Teil- und Einzelfertigkeiten und ihrer Integration in die Gesamtheit der sprachlichen und außersprachlichen Tätigkeit geht“* (SOLMECKE 1993, S. 31).

## 9 Kommunikative Kompetenz

Seit etwa 1980 plädiert man für die Kommunikationsfähigkeit im Unterricht, daher wurde das Sprachwissen durch das Sprachkönnen ersetzt (vgl. KRUMM 1996, S. 20). Dadurch befolgt der Fremdsprachenunterricht ein neues Ziel: *„Befähigung zur Kommunikation“* (NEUNER/HUNFELD 1993, S. 84). Somit erhielten auch die Fertigkeiten Sprechen, Hören, Lesen, Schreiben im Gegensatz zur Grammatik und dem Übersetzen eine besondere Rolle im Unterricht. Hierbei wurde von der Sprechakttheorie von Austin und Searle ausgegangen, die besagt, dass Sprache als ein regelgeleitetes Handeln der Menschheit zu verstehen ist und Sprechakte auf Deutsch Sprechhandlungen *„die kleinsten kommunikationswirksamen sprachlichen Äußerungen (um etwas bitten, jemanden begrüßen, nach dem Weg fragen)“* sind (KRUMM 1996, S. 20). Daher soll der Unterricht die Lernenden dabei unterstützen, kommunikatives Handeln zu erwerben und zu trainieren, damit sie diese Fähigkeit überhaupt bei der alltäglichen Interaktion personen- und situationsgerecht umsetzen können (vgl. KRUMM 1996, S. 20). Dass die Kommunikation im Fremdsprachenunterricht *„in erheblichen Umfang Einfluss auf die Entwicklung der Gesprächskompetenz der Schülerinnen und Schüler nimmt“* (BECKER /MROTZEK 2009, S. 103),

ist mittlerweile eine allgemeingültige Erkenntnis. Genauso eignen sich die Lernenden durch „*kommunikative Vielfalt im Unterricht*“ (ÖZÜNAL 2015, S. 267) neue Kenntnisse besser an (vgl. ÖZÜNAL 2015, S. 267).

Faistauer verbindet Sprache und Handlung miteinander:

„*Sprache ist kein System von sprachlichen Formen, sondern ein Aspekt menschlichen Handelns, ein Mittel der Verständigung. Kommunikation bedeutet, miteinander mit der Sprache etwas tun*“ (FAISTAUER 2010, S. 964).

Im kommunikativen Unterricht geht es in erster Linie darum, dass sich die Lernenden mit der Sprache auseinandersetzen, durch die vorbereiteten Aufgaben sprachliche Handlungen vollziehen und die Auswirkung von der Sprache erleben können. Somit spricht man in diesem Zusammenhang zugleich vom handlungsorientierten Unterricht (vgl. KRUMM 1996, S. 20).

Dazu stellt Schatz folgendes fest:

„*Üben ist aber etwas anderes als kommunikatives Sprachhandeln, bei dem der Einsatz von Wortschatz und Grammatik, Hörverstehen und Sprechfertigkeit dazu dient, Verstehen mit dem Gesprächspartner auszuhandeln und bestimmte Ziele und Absichten zu realisieren* (SCHATZ 2006, S. 15).

Sprachliches Handeln geht über Grammatik und Phonetik hinaus. Das heißt, dass man im Unterricht selbst überlegen muss; *Was möchte ich, dass die Lernenden lernen? Welche Prioritäten setze ich?* Somit könnte man je nachdem Niveau der Lernenden einige Fehler tolerieren (vgl. SCHATZ 2006, S. 18- 19). Im folgenden Zitat versucht Schatz das Verhältnis zwischen Grammatik und Kommunikation näher zu erläutern:

„*Je besser die Grammatik beherrscht wird, umso besser gelingt sicher die Kommunikation, aber es gilt auch: Die Grammatik muss nicht perfekt sein, damit die Kommunikation gelingt*“ (SCHATZ 2006, S. 18). Somit trägt eine Grammatikbasierte Fremdsprachenunterricht keineswegs zur kommunikativen Sprachhandeln bei.

Laut Faistauer besitzt ein Sprecher erst dann kommunikative Kompetenz, wenn er in der Lage ist, „*Äußerungen in verschiedenen Kommunikationssituationen adäquat zu verstehen und zu erzeugen. Lernende sind mit einem kreativen Potential ausgestattet und eignen sich die Sprache aktiv an*“ (2010, S. 964). Für die Förderung der kommunikativen Kompetenz im Fremdsprachenunterricht, bei der es um die Erweiterung des Sprachvermögens geht, ist das

Trainieren aller Fertigkeiten in demselben Maße nötig (vgl. FAISTAUER 2010, S. 968). Das kommunikative Handeln fordert die Lernenden auf, alle Fertigkeiten miteinander zu verknüpfen, denn *„um eine komplexe Aufgabe zu lösen, werden alle vorhandenen sprachlichen Ressourcen mobilisiert“* (KRUMM 2001, S. 8).

Dadurch, dass das Lernen selbst als „Integration“ von neuen Kenntnissen, in ein Schema bezeichnet wird, wird auch die Integration der Fertigkeiten miteinander für ein natürliches Lernen erfordert. Wenn man die Sprachhandlungen im Alltag näher beobachtet, sieht man, dass die Interaktion dominiert, z. B. wenn man sich mit jemandem unterhält, spricht man diese Person an und hört ihr zu. Deshalb muss sich der Fremdsprachenunterricht dem natürlichen Sprachverhalten anpassen und gewisse Authentizität aufweisen (vgl. FAISTAUER 2001, S. 870). In diesem Zusammenhang legt Krumm fest, dass das sprachliche Handeln über die einzelnen Fertigkeiten hinausgeht:

*„Kommunikative sprachliche Tätigkeiten schließen den Gebrauch verschiedener Fertigkeiten ein“* (KRUMM 2001, S. 9).

Außerdem wird den Lernenden durch das Ansprechen mehrerer Kanäle (auditiv, visuell, kinästhetisch) die Möglichkeit *„unterschiedliche Lernchancen für unterschiedliche Lerntypen“* (FAISTAUER 2001, S. 870) gegeben.

Krumm zufolge basiert kommunikative Kompetenz auf drei *„Hauptkomponenten“* (KRUMM 1996, S. 20):

- Linguistische Komponente: besteht aus vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Schreiben, Lesen) und dem Sprachwissen, durch die man die Sprache korrekt anwenden kann.
- Pragmatische Komponente: setzt das Sprachkönnen voraus, wie man ein Gespräch führt oder an einer Diskussion teilnimmt, wie die Körpersprache eingesetzt wird.
- Soziokulturelle Ebene: bezieht sich eher auf das Verhalten der Lernenden. Genau wie das Sprachwissen und Sprachkönnen spielt auch das Verhalten für die erfolgreiche Kommunikation eine große Rolle. Daher muss man feinfühlig mit den vorhandenen sozialen Gepflogenheiten umgehen. Hierbei wird sowohl die soziale Kompetenz als auch die Rücksicht *„kultureller Konventionen“* (KRUMM 1996, S. 20) vorausgesetzt (vgl. KRUMM 1996, S. 20).

Kommunikative Kompetenz wird laut Schatz in Interaktionsfähigkeit ausgebaut, da eine Kommunikation mindestens zwischen zwei Personen stattfindet (vgl. SCHATZ 2006, S. 20):

*Sprachliche Interaktion ist also als ‚ein Handeln‘ zu begreifen, als „Sprachhandlung“, die beim Gesprächspartner eine Reaktion, eine Antwort oder eine Tätigkeit, also eine Aktion, auslöst. Miteinander oder zueinander sprechen bedeutet „miteinander agieren“ und das bedeutet wörtlich: miteinander etwas tun (SCHATZ 2006, S. 28).*

Das heißt, dass das Lernen im Unterricht auf die Kommunikation und Interaktion zwischen den Lernenden und der Lehrperson basiert. Dabei stellt Aguado fest, „dass sich Spracherwerb nicht lediglich in Interaktionen manifestiert, sondern vielmehr durch sie stattfindet. Spracherwerb und Interaktion stehen somit in einem interdependenten Wechselspiel“ (AGUADO 2003, S. 13). Damit die Lernenden ihre Interaktionsfähigkeiten entfalten können, empfiehlt Schatz im Fremdsprachenunterricht verschiedene Formen von Interaktion anzubieten, wie zum Beispiel Gruppenarbeit oder Projektarbeit. Dadurch bewirkt man im Unterricht, dass die Lernenden miteinander mehr kommunizieren bzw. interagieren. Hierbei beschreibt Schatz die Effektivität von Gruppen- und projektarbeiten wie folgt:

*Sie bieten den Lernenden die Möglichkeit, mit Sprache sozial zu handeln: Die Schüler lernen, sich gegenseitig zuzuhören, andere Meinungen zu tolerieren, auf schwächere Schüler Rücksicht zu nehmen, Kooperationsbereitschaft zu praktizieren, in der Diskussion Durchsetzungsvermögen und Kritikfähigkeit bis hin zu Konfliktbereitschaft zu entwickeln und Entscheidungen zu treffen (SCHATZ 2006, S. 28).*

Deshalb ist es enorm wichtig im Unterricht Arbeitsweisen einzubauen, wobei die Lernenden ihre kommunikativ-interaktive Kompetenz erweitern können.

## 10 Förderung von Sprechfertigkeit im Unterricht

Engel offenbart den Grundbaustein aller fremdsprachlichen Konzepte:

*„Als gemeinsamer Nenner aller Konzeptionen hat zu gelten, dass der Unterricht in Deutsch als Fremdsprache den Lerner in jedem Fall zu aktivem, produktivem Gebrauch der Sprache befähigen soll“ (ENGEL et al. 1981, S. 10).*

Damit die Lernenden Sprechfertigkeit erwerben, muss die absolute Bedingung, dass sie sprechen, erfüllt werden. Da man durch Lehrer-Schüler-Gespräche nicht sicherstellen kann, dass jede/r drankommt bzw. alle Lernenden gleichermaßen zu Wort zu nehmen, kann man durch andere Methoden das „zeitgleiche Sprechen“ (LIEDKE 2010, S. 988) ermöglichen (vgl. LIEDKE 2010, S. 988).

Liedke erwähnt in ihrem Text diesbezüglich drei Methoden (2010, S. 988):

- *zeitgleiches Sprechen mehrerer Personen (Chorsprechen, „orchestriertes Sprechen“)*
- *Schaffung paralleler Sprechsituationen (Partner- und Gruppenarbeit)*
- *(partielle) Auslagerung des Sprechfertigkeitstrainings auf Zeiten außerhalb des Unterrichts.*

Die Lehrkraft muss sich bemühen, authentische Sprechanlässe zu schaffen, welche den Kommunikationssituationen im Zielland entsprechen und diese so durchzuführen, wie sie unter Muttersprachlern funktioniert (vgl. LIEDKE 2010, S. 988).

*Ziel des Unterrichts sollte es sein, dass die Lernenden Sprache in möglichst authentischen Situationen produzieren und merken, dass sie damit etwas bewirken können (handeln), also z.B. eine Frage stellen, die beantwortet wird oder jemanden auffordern, etwas zu tun, was derjenige dann auch tut. Damit sich das Sprachhandeln einprägt, ist es notwendig, dass die Lernenden wahre Aussagen formulieren, also etwa auf die Frage „Wo wohnen Sie?“ wahrheitsgemäß mit ihrem eigenen Wohnort (in Istanbul/ Nowgorod/Brindisi...) antworten, somit als sie selbst sprechen (FUNK et al. 2014, S. 89).*

Im Fremdsprachenunterricht muss wahre Kommunikation stattfinden, sodass die Lernenden als sie selbst reden können, damit sie ihre eigene echte Interaktionskompetenz trainieren (vgl. SCHATZ 2006, S. 25-26). Außerdem unterstreicht Liedke vor allem das Ausblenden der Erstsprache besonders seitens der Lehrperson (vgl. LIEDKE 2010, S. 988). Surkamp setzt für die freie mündliche Produktion die Verwendung der Zielsprache voraus:

*Damit langfristig kommunikativ-handelnde, mitteilungsbezogene Phasen gefördert werden, die zum freien Sprechen hinführen, ist eine möglichst weitgehend fremdsprachliche Organisation des Unterrichts erforderlich. Funktionale Fremdsprachigkeit bedeutet, dass die Fremdsprache die tragende und regelnde Verkehrssprache und auch im Unterrichtsgeschehen entsprechend verankert ist. Der interaktive Wechsel der Gesprächsanteile spielt dabei eine besondere Rolle (SURKAMP 2010, S. 293).*

Die Kommunikation der Lernenden untereinander in deutscher Sprache ermöglicht authentische Interaktion und bereitet die TeilnehmerInnen somit auf Dialoge mit Muttersprachlern vor. Fremdsprachendidaktiker empfehlen die Etablierung der deutschen Sprache von Anfang an in den Klassenraum und listen Beispielsituationen für die Verwendung der Zielsprache auf (vgl. FUNK et al. 2014, S. 90):

- *Um Wiederholung/um ein Wörterbuch/um ein Taschentuch bitten,*
- *Fragen, ob man auf die Toilette darf,*
- *Sagen, wer im Kurs fehlt oder warum man zu spät gekommen ist,*
- *Konkrete Fragen stellen, wie: Können Sie das bitte buchstabieren? Kannst du vielleicht wiederholen? (FUNK et al 2014, S. 90).*

Dass der Fremdsprachenunterricht nicht in der Muttersprache stattfindet, verschenkt eigentlich die „*Chance zum Sprechen in authentischen Situationen mit einem echten Sprechbedürfnis*“ (FUNK et al. 2014, S. 90).

In der Tradition wird der Unterricht von SchülerInnen folgendermaßen definiert:

„*Wenn alles schläft und einer spricht, so nennt man das dann Unterricht*“ (FUNK et al. 2014, S.88).

Tatsächlich zeigt eine Studie für den Englischunterricht, bei der deutschsprachige EnglischlehrerInnen ihren Redeanteil im Unterricht abschätzen sollten, dass die eigene Redezeit von Seiten der Lehrkräfte unterschätzt wird. Doch unter diesen Problemstellungen stellt sich die Frage, wie der Unterricht gestaltet werden kann, sodass die Lernenden aktiviert werden, sich am Geschehen im Unterricht beteiligen, sich frei äußern. Zunächst müssen wir einsehen, dass das Sprechen in einer Fremdsprache eine große Klippe für SchülerInnen darstellt. Obwohl die TeilnehmerInnen ein gutes Argument oder eine gute Idee haben, werden sie beim Ausdruck „*mit den äußerst beschränkten Mitteln in der neuen Sprache konfrontiert*“ (RÖSLER 2012, S. 141) und da sie sich in der Klasse nicht bloßstellen wollen, schweigen sie lieber (vgl. RÖSLER 2012, S. 141). Daher ist es im Fremdsprachenunterricht äußerst ausschlaggebend,

*dass sich bei den Lernenden die Einstellung herausbildet, dass sie in der neuen Sprache auch etwas sagen dürfen, was nur annähernd so klingt wie das, was die Lehrenden oder die Sprecher auf der CD produziert haben, weil dies ein normaler Bestandteil des Lernprozesses und die Annäherung an die neue Sprache ist (RÖSLER 2012, S. 142).*

Wichtig ist, dass Begriffe wie Druck oder Angst im Klassenzimmer keinen Platz bekommen, sodass „*Vermeidungshaltungen sich nicht einschleifen*“ (RÖSLER 2012, S. 142). In diesem Sinne können die TeilnehmerInnen durch spielerische und abwechslungsreiche Methoden angst- und stressfrei zum Reden motiviert werden (vgl. RÖSLER 2012, S. 142). Außerdem ist es wichtig, den Lernenden bezüglich des Sprechens Freiraum zu bieten, sodass sie die Gelegenheit erhalten, sich frei zu äußern, denn das ständige Verbessern der Äußerungen von Lernenden kann sie demotivieren und somit die Entwicklung der Sprechfertigkeit hemmen (vgl. LIEDKE 2010, S. 988). Viele Lehrkräfte denken jedoch, dass sich die Fehler einschleifen, wenn sie diese nicht ausbessern. Storch bringt Argumente vor, die das Gegenteil beweisen:

*Die Gefahr, dass sich beim freien Sprechen Fehler einschleifen, wird eher als gering angesehen, da viele der beim Kommunizieren auftretenden Fehler entwicklungsbedingt ist und zu einem späteren Zeitpunkt des Spracherwerbs quasi automatisch wieder*

*verschwinden. Man geht in der Fachdidaktik heutzutage davon aus, dass eine fehlerhafte mündliche Sprachproduktion keine negativen Auswirkungen auf die sich entwickelnde fremdsprachliche Kompetenz hat. Der Übungs- und Lerneffekt – notgedrungen fehlerhaften – mündlichen Kommunizierens wird demnach wesentlich höher bewertet als die Gefahr, dass sich dabei Fehler festigen* (STORCH 2008, S. 216).

Demnach sollte das Lernen einer Fremdsprache, wie bereits erwähnt, als ein Prozess gesehen werden, bei dem sich die Lehrkraft nicht auf die Fehler der SchülerInnen konzentriert, sondern den Fokus auf die bereits erworbenen und derzeit zu entwickelnden Kompetenzen richtet, sodass man die Lernenden in dieser Hinsicht fördern kann (vgl. KÖNIGS 2007, S. 85). In diesem Sinne zeigt uns die Studie von der Psychologin Brigitte Sindelar durch das Projekt „Fehlerkiller“, bei der nicht die fehlerhaften, sondern die richtigen Worte mit einer Marke versehen wurden, dass sich die Schülerinnen und Schüler durch diese Vorgehensweise in ihren Arbeiten enorm verbesserten. Denn die traditionelle Korrekturmethode, bei der die Fehler mit einem roten Stift unterstrichen werden, lässt die Fehler im visuellen Gedächtnis festigen.<sup>7</sup>

Deshalb empfiehlt Königs einen Perspektivenwechsel:

*„Weg von dem, was der Lerner noch nicht kann und hin zu dem, was er bereits kann und was er gerade dabei ist, für sich weiter zu entwickeln“* (KÖNIGS 2007, S. 85).

Daher sollte die Lehrperson für ein angenehmes Lernklima sorgen und die TeilnehmerInnen in ihrem Lernprozess beratend unterstützen. Dabei ist der Unterschied zwischen Lehren und Lernen besonders hervorzuheben, die Lehrperson ist für *„die Schaffung und Bereitstellung von sprachlichem Input“* (AGUADO 2001, S. 597) zuständig, wodurch die Lernenden Handlungskompetenz in deutscher Sprache erwerben.

## 11 Methoden zur Förderung von Sprechfertigkeit

Bei Schatz findet sich eine Differenzierung in Bezug auf die Übungstypologie (2006, S. 43):

- *Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation vorbereiten.*
- *Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren,*
- *Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren.*

---

<sup>7</sup> vgl. [https://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/630595/Schulstudie\\_Aus-Fehlern-lernen-die-Schueler-nichts](https://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/630595/Schulstudie_Aus-Fehlern-lernen-die-Schueler-nichts) (11.06.2018).

Schatz betont jedoch die Komplexität von Lernprozessen, die bei der Ausbildung von kommunikativer Kompetenz ausgeführt werden und erkennt, dass eine genaue Gliederung nicht möglich sei (vgl. SCHATZ 2006, S. 51). Schatz zufolge ist *„eine absolute Genauigkeit [...] aber auch gar nicht notwendig, die Typologie soll uns helfen, diese Komplexität in den Griff zu bekommen und das Übungsgeschehen transparenter zu machen“* (SCHATZ 2006, S. 51).

### 11.1 Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten

Es handelt sich hierbei um reproduktive Aktivitäten, bei der variationsloses/imitierendes Sprechen vorkommt. Die Förderung von Intonation und Sprechflüssigkeit spielt in dieser Phase eine große Rolle. Methoden zum Wortschatz, Grammatik, Ausdruck und Aussprache bereiten die mündliche Kommunikation vor (vgl. SCHATZ 2006, S. 51).

Oftmals können sich die Lernenden aufgrund fehlenden Wortschatzes in der Zielsprache nicht äußern; sie wollen reden, können aber nicht die passenden Wörter finden, um die Sätze zu formulieren, somit ist sowohl die Einführung als auch die Aktivierung von Wortschatzarbeit für die Entwicklung von kommunikativer Kompetenz äußerst wichtig (vgl. FUNK et al. 2014, S. 93). Ein weiteres Ziel des Fremdsprachenunterrichts ist, *„Redemittel für die angemessene Versprachlichung von Sprachintentionen zu vermitteln“* (STORCH 2008, S. 220). Genau wie der Wortschatz bereiten auch Redemittel die Lernenden auf kommunikative Sprachhandlungen vor. In dieser Hinsicht werden die Redemittel von Fremdsprachdidaktikern folgendermaßen definiert:

*Redemittel können einfach oder komplex sein, aus einem Wort bestehen oder aus ganzen Sätzen. Sie sind an konkrete Sprachhandlungen gebunden, wie z.B. seine Meinung äußern, und können auf allen Niveaustufen als formelhafte Wendungen gelernt und in einer entsprechenden Situation abgerufen werden* (FUNK et al. 2014, S. 94).

Somit tragen sowohl Redemittel als auch der Wortschatz zum flüssigen Sprechen bei. Im Fremdsprachenunterricht müssen wir das flüssige Sprechen fördern, sodass sich die Lernenden frei äußern können. Damit die Flüssigkeit beim Sprechen gefördert werden kann, *„ist das Einüben von Chunks oder formelhaften Wendungen und Ihre Automatisierung zentral“* (FUNK et al. 2014, S. 104). Zum Beispiel können die Lernenden Sätze wie „Ich hätte gerne einen Apfelstrudel“ oder „Entschuldigung, dürfte ich mir ihren Stift ausborgen“ verwenden, ohne Konjunktiv II zu kennen, da sie diese Chunks im Gehirn abgespeichert haben und durch die Automatisierung jederzeit abrufen können, somit braucht *„die Produktion [...] auch keine mentale Anstrengung“* (FUNK et al. 2014, S. 104) und es wird für die weiteren Formulierungen Zeit erspart (vgl. FUNK et al. 2014, S. 103-106).

*Vielmehr gewinnt man durch den automatischen Abruf von formalhaften Wendungen und Gesprächsroutinen Zeit für mentale Tätigkeiten, die mehr Aufmerksamkeit brauchen. Während man ganz automatisch und ohne darüber nachzudenken "Meiner Meinung nach" sagt, kann man schon überlegen, was man äußern möchte, ohne seinen Redefluss zu unterbrechen* (FUNK et al. 2014, S. 106).

Deshalb darf die Wichtigkeit der Automatisierungsaktivitäten für die Entwicklung von freiem Sprechen nicht unterschätzt werden.

Schatz zufolge *„hängt die Kommunikationsfähigkeit in hohem Maße von der Aussprache ab“* (SCHATZ 2006, S. 53). Neben Wortschatz und Redemittel ist auch die Aussprache die Sprechfähigkeit von großer Bedeutung. *„So kann sich z.B. die Bedeutung eines gesprochenen Wortes an der Unterscheidung zwischen langen und kurzen Vokalen (z.B. Masse- Maße; Hütte- Hüte) oder unterschiedlichen Wortakzenten ('umschreiben –um - schreiben) festmachen“* (FUNK et al 2014, S. 95). Das Lernziel ist neben richtiger Aussprache zugleich auch die richtige Betonung, da beim Sprechen *„neben den lautlichen Äußerungen in Form von Worten und Texten genauso Melodie, Stimmlage usw.“* (Funk et al. 2014, S. 85) enorme Rolle spielen. Fiehler nimmt dazu folgendermaßen Stellung:

*„Gesprochene Sprache bezeichnet die verbalsprachlichen Anteile der mündlichen Kommunikation einschließlich aller bedeutungstragenden stimmlichen und prosodischen Erscheinungen“* (FIEHLER 2009, S. 26).

## 11.2 Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation aufbauen und strukturieren

Hierbei wird das gelenkte Sprechen gefördert. Die Lernenden werden zwar durch die Aufgaben orientiert, aber dennoch findet eine selbstständige Produktion statt, d.h. sie müssen die Sätze selbst konstruieren und diese mündlich äußern. Dabei soll den Lernenden Sprechanlässe (z.B. Texte, Bilder, Graphik etc.) zur Verfügung gestellt werden, die sie zum Sprechen anregen, sodass sie zum freien Sprechen übergehen können (vgl. RAMPILLON 1996, S. 98).

Zunächst soll das monologische und dialogische Sprechen erläutert werden, danach werden einige Unterrichtsmethoden wie z.B. Dialoggeländer, Sprechübungsgymnastik und Gesprächskonstruktion vorgestellt und beschrieben.

Sowohl im Alltag als auch im realen Leben kommen zwei Grundformen des Sprechens vor: monologisches und dialogisches Sprechen. Im Gegensatz zum dialogischen Sprechen, hat man

beim monologischen Sprechen die Möglichkeit sich in Ruhe auf das Gespräch vorzubereiten bzw. es zu planen, zu strukturieren (vgl. SCHREITER 2001, S. 912).

Schreiter beschreibt das monologische Sprechen folgendermaßen:

*Das monologische Sprechen diemt zur Weitergabe einer Information, die der Sprecher aus anderen Quellen entnommen oder als Ergebnis seiner Auseinandersetzung mit der außersprachlichen Umwelt selbst produziert hat (reproduktives bzw. produktives Sprechen) (SCHREITER 2001, S. 912).*

Beim dialogischen Sprechen bedarf man mindestens zwei Gesprächspartnern, die sich jeweils von HörerIn zur SprecherIn abwechseln. Schatz versteht unter einem Dialog „*die Transkription eines Rollenspiels, das zwei Muttersprachler nach bestimmten situativen Vorgaben spontan ausgehandelt haben*“ (SCHATZ 2006, S. 108). Da man den Verlauf des Gesprächs nicht voraussehen kann, weil das dialogische Sprechen durch Spontaneität charakterisiert ist, erfordert es eine große Flexibilität im Vergleich zum monologischen Sprechen (vgl. SCHREITER 2010, S. 913). Kommunikative Kompetenz setzt dialogisches Sprechen voraus, daher ist das Hören, Lesen und Nachsprechen von Dialogen zwar für die Vorbereitung auf die Kommunikation nötig, jedoch keinesweg ausreichend. Schatz zufolge „*muss eine Übungssequenz aufgebaut werden, die die Lernenden Schritt für Schritt zur freien Verwendung der Dialogbausteine führt*“ (SCHATZ 2006, S. 120), denn nur so können die Lernenden durch das dialogische Sprechen freies Sprechen erwerben (vgl. SCHATZ 2006, S. 118-120). Im Folgenden werden verschiedene Unterrichtsaktivitäten zum gelenkten Sprechen genannt und beschrieben.

#### 11.2.1 Dialoggeländer

Bei einem Dialoggeländer sollen die Lernenden „*aus Redeanteilen Gespräche zusammenstellen*“ (SCHREITER 2001, S. 917). Dabei müssen sie eine gewisse Struktur berücksichtigen und mit den vorgegebenen Phrasen Dialoge bilden. Schatz macht in ihrem Werk *Fertigkeit Sprechen* auf die Wichtigkeit des Dialoggeländers aufmerksam: „*Da das Dialoggeländer ihnen nur Stichwörter anbietet, erbringen die Lernenden eine hohe sprachliche Leistung, wenn sie den Dialog mit einem Partner spielen, das heißt, „spontan“ auf ihn reagieren müssen*“ (Schatz 2006, S. 120) und erfasst, dass „*Dialoggeländer sich sehr gut dazu eignen, Sprechfertigkeit aufzubauen*“ (SCHATZ 2006, S. 120). Unten finden wir eine Abbildung, die Dialoggeländer veranschaulicht.

## 2 Eine Einladung am Telefon.



- Müller.
- Guten Tag, Frau Müller, hier ist Annette, ist Jens da?
- Guten Tag, Annette. Ja, er ist da. Einen Moment.
- ...
- Jens Müller.
- Hallo, Jens, hier ist Annette. Hast du am Samstagnachmittag Zeit?
- Am Samstag? Ich glaube ja, warum?
- Ich habe Geburtstag, und ich mache eine Party.
- Prima, wann fängt die Party an?
- Um 4. Kommst du?
- Klar.
- Gut, dann bis Samstag.
- Tschüs, Annette. Danke für die Einladung.



### 3 Was notiert Jens?

### 4 Annette ruft auch ihre Freundinnen Petra und Renja an. Schreibt einen Dialog auf und übt.

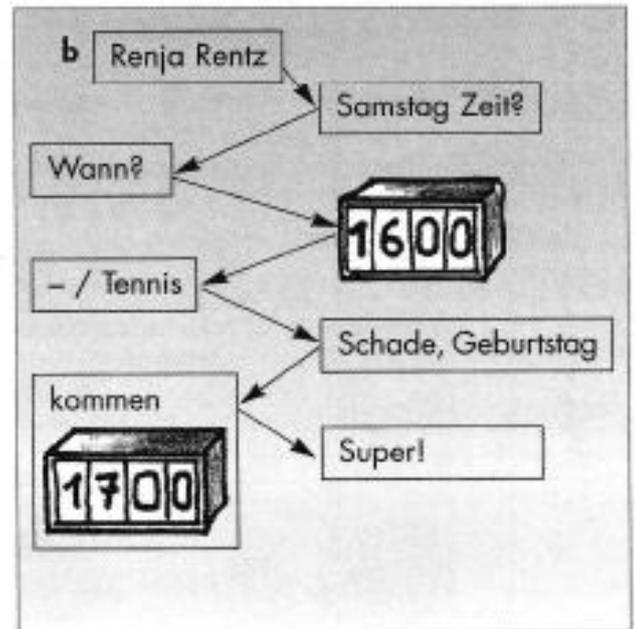
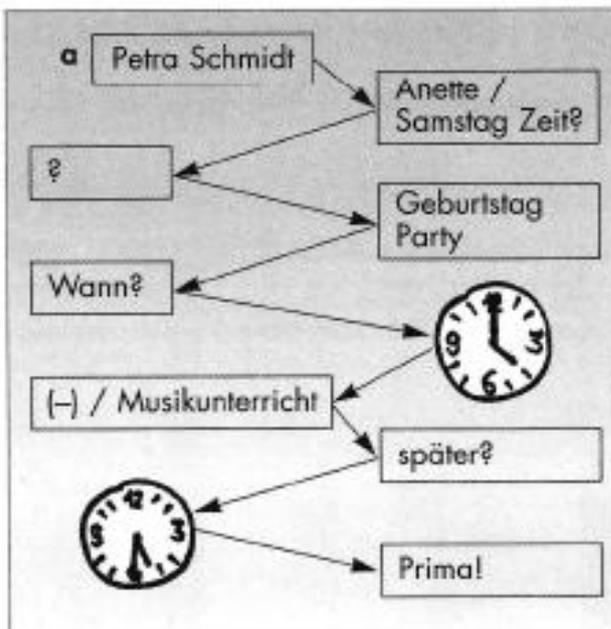


Abbildung 3: Dialoggeländer (SCHATZ 2006, S. 120).

### 11.2.2 Sprechübungsgymnastik

Buttaroni und Knapp zufolge haben die Sprechübungsaktivitäten die Aufgabe, „notwendige Feineinstellung auf das Strukturnetz der Fremdsprache im Bereich der mündlichen Produktion besonders konzentriert zu betreiben, oft verbunden mit einer lexikalischen Bereicherung“ (1988, S. 60). Die Sprechübungsgymnastik basiert auf die Förderung des Strukturnetzes, wobei auf die sprachlichen Mittel besonders geachtet wird. Die Lernenden werden aufgefordert, bei einem Dialog, „der bereits im Detail analysiert und memoriert wurde, eine oder mehrere

Variationselemente, die eine bestimmte linguistische Ebene betreffen, einzusetzen“ (BUTTARONI 1997, S. 254).

Diese Unterrichtsaktivität spielt heutzutage keine effektive Rolle im Unterricht, sondern wird als Aufwärmphase angesehen. In Lehrwerken von audiovisuellen und kommunikativen Ansätzen findet sich eine Großzahl von Sprechübungsgymnastik, da diese Übung damals für den Erwerbsprozess sehr fördernd betrachtet wurde (vgl. BUTTARONI 1997, S. 254). Bei der Sprechübungsgymnastik steht die Geläufigkeit im Vordergrund, weshalb auch Fritz eine Verbindung mit Gesprächskonstruktion vorschlägt (vgl. FRITZ, 2013, S. 13). Im Folgenden wird ein Beispiel zur Sprechübungsgymnastik geschildert:

---

(Gerda und Peter im Wohnzimmer. Peter sitzt am Computer. Gerda kommt gerade nach Hause)

G: Hallo. Na, Wie geht's?

P: Du, seit einer halben Stunde hänge ich an dieser Seite!

G: Weißt du was? Gehen wir lieber gleich jetzt ins Kino, und dann kannst du am Abend immer noch weitermachen!

P: Meinst du?

Variationselemente:   Abteilungsleiter   und   Sekretärin   –Großvater   und   Enkel-  
Universitätsprofessorin und Assistent-zwei Arbeitskollegen...

---

Beispiel 1: Sprechübungsgymnastik (BUTTARONI 1997, S. 255).

### 11.2.3 Gesprächskonstruktion

Buttaroni definiert die Gesprächskonstruktion folgendermaßen:

*Die „Gesprächskonstruktion“ ist eine Lerntätigkeit, die mehrere sprachliche Fähigkeiten aktiviert: das unmittelbare Verstehen von Äußerungen, ein gewisser Anteil an mündlicher Sprachproduktion in Form überlegten Konstruierens und Produzierens von Äußerungen, (nachfolgende) Memorierung derselben. Dabei werden der Einfallsreichtum und die sprachlich-kommunikative Kreativität der Lernenden gefördert. Vor allem bietet aber diese Aktivität ausgiebig Raum für die Konzentration auf grammatikalische Korrektheit, pragmalinguistische Adäquatheit und inhaltliche Kohärenz gesprochener Sprache, d.h., es handelt sich um Redaktionsarbeit auf der mündlichen Ebene (BUTTARONI 1997, S. 246).*

Anhand der Gesprächskonstruktion wird ein authentischer Dialog rekonstruiert, wobei der Zieldialog zirka sechs bis zehn Aussagen enthalten darf. Fritz weist daraufhin, dass diese

Aktivität äußerst lehrerInnenzentriert ist und empfiehlt danach unbedingt eine lernerInnenzentrierte Methode, damit die Lernenden wieder im Vordergrund stehen (vgl. FRITZ 2003, S. 11). Außerdem sollte berücksichtigt werden, dass *„die Konstruktion kein Ratespiel ist, d.h. wenn Lernende länger nicht das Zutreffende vorschlagen, dann kann die Unterrichtende die Antwort geben“* (FRITZ 2003, S. 12).

Die Gesprächskonstruktion läuft folgenderweise ab (vgl. BUTTARONI/KNAPP 1988, S. 55; BUTTARONI 1997, S. 249).

1) Globale Charakterisierung der Situation:

*„Den Ort, die Zeit, die Personen und ihr Verhältnis zueinander“* (BUTTARONI/KNAPP 1988, S. 55) werden von der Lehrperson beschrieben. Die Beschreibungsweise kann *„mithilfe einer Skizze an der Tafel, durch Gestik und Mimik, rein verbal oder durch eine Mischung mehrerer Mitteilungsformen geschehen“* (BUTTARONI/KNAPP 1988, S. 55).

2) Regieanweisung und Konstruktion:

Die Lehrkraft soll jetzt die TeilnehmerInnen zu ersten Aussage hinleiten, sodass *„die kommunikative Funktion dieser Äußerung zum Ausdruck kommt“* (BUTTARONI/KNAPP 1988, S. 55).

3) Memorisierung des ersten Äußerungspaares:

Das erste Äußerungspaar wird memorisiert.

4) Regieanweisung und Konstruktion

Das nächste Äußerungspaar wird rekonstruiert.

5) Memorisierung: Der bis jetzt erstellte Dialog wird mit einer neuen Partnerin memorisiert (vgl. BUTTARONI 1997, S. 249).

6) Regieanweisung und Konstruktion

Das nächste Äußerungspaar wird ausgearbeitet.

7) Memorisierung

Der Dialog wird nochmals mit einer neuen Partnerin/ einem neuen Partner trainiert.

## 8) Schriftliche Fixierung

Schließlich diktieren die Lernenden den Dialog und es wird ein Tafelbild erstellt.

Die Rekonstruktion eines authentischen Dialoges dauert durch intensive Bearbeitungsschritte zirka 45 Minuten (vgl. BUTTARONI 1997, S. 249). Während der Übung dürfen keine Notizen gemacht werden, da die Entwicklung vom akustischen Gedächtnis ebenso ein Ziel dieser Aktivität ist (vgl. BUTTARONI/KNAPP 1988 S. 59). Laut Buttaroni und Knapp liegt

*der wesentliche und wertvollste Anteil sprachlicher Arbeit in der Suche, in den zahlreichen Umformulierungen, Paraphrasen und Zwischenlösungen. Hier geschieht enorm viel Spracherwerb, vor allem werden sprachspezifische Parameter in ihren Freiheiten aktiviert (Morphologie, Wortstellung, Transformationsmöglichkeiten pragmatische Aspekte) (BUTTARONI/KNAPP 1988 S. 57).*

Bevor zu Übungen und Aufgaben, die mündliche Kommunikation simulieren übergegangen wird, soll anhand der Tabelle von Fritz die Unterschiede zwischen gelenktes und freies Sprechens geschildert werden:

<b>Merkmale</b>	<b>Gelenktes Sprechen</b>	<b>Freies Sprechen</b>
Korrektheit	+	
Spontaneität		+
Hohes Ausmaß an LernerInnen Kontrolle		+
LehrerInnen Intervention	+	
Korrektur	+	
	Gesprächskonstruktion Sprechgymnastik Diverse Nachsprechübungen	Rollenspiele Simulationen Erzählen Beschreibungen Drama Sprachspiele

Tabelle 2: Vergleich gelenktes und freies Sprechen (FRITZ 2003, S. 12).

### 11.3 Übungen, die freies Sprechen fördern

Das Freie Sprechen wird auch als „*Konstruktion*“ (RAMPILLON 1996, S. 98) bezeichnet, bei der es sich um das „*ungelenkte und kreative Sprechen*“ (FRITZ 2003, S. 13) handelt. Der/die Lernende „*schöpft in Inhalt und sprachlicher Form frei aus vorhandenen Kompetenzen. Als neue Schwierigkeit kommt hier – wie auch in Ansätzen schon auf der zweiten Stufe – das Problem der selbstständigen Strukturierung der Aussageintentionen hinzu*“ (RAMPILLON 1996, S. 98). Buttaroni und Knapp nennen es „*die freie und kreative Sprachanwendung*“ (BUTTARONI/KNAPP 1988, S. 44).

Beim freien Sprechen müssen sich die SchülerInnen zunächst Gedanken über das jeweilige Thema machen, danach ihre Gedanken formulieren und strukturieren, sodass sie ihr/e GesprächspartnerIn versteht. Das Verbalisieren von Gedanken ist beim freien Sprechen das Ausschlaggebende (vgl. RAMPILLON 1996, S. 98).

*Für Lernende ist der Erwerb von Sprechfertigkeit sehr schwierig, da die „Lernsituation Unterricht“, in der echtes kommunikatives Sprachhandeln eher selten geschieht. Sprachhandeln aber lernt man nur durch Sprachhandeln, so wie man Auto fahren nur durch Sprachhandeln, so wie man Auto fahren nur durch Auto fahren (und nicht durch eine Fahranleitung) lernt, schwimmen nur durch schwimmen usw. (SCHATZ 2006, S. 48-49).*

In diesem Sinne stellt sich jedoch die Frage, wie die Lehrperson das freie Sprechen im Fremdsprachenunterricht fördern kann. Laut Funk und seine Kollegen ist es für eine „*gelungene Sprechaktivität*“ (FUNK et al. 2014, S. 92) essenziell, dass

- *die Lernenden auf Deutsch miteinander interagieren,*
- *die Lernenden über sich oder Inhalte, die sie interessieren, sprechen können,*
- *die Beteiligung hoch und ausgeglichen ist,*
- *die Sprachmotivation hoch ist,*
- *die Lernenden flüssig und verständlich sprechen (FUNK et al 2014, S. 92).*

Doch die Voraussetzung für all diese aufgezählten Kriterien ist laut Buttaroni die Freiheit selbst:

*„Für die Entfaltung der kreativen Ausdrucksformen in den menschlichen Tätigkeiten ist ein Höchstmaß an Freiheit der adäquateste Rahmen“ (BUTTARONI 1997, S. 238).*

Somit muss der Unterricht den Lernenden Freiraum zur spontanen Kommunikation ermöglichen. Dennoch gibt es TeilnehmerInnen, die sich trotz dieser Freiheit nicht äußern. In diesem Sinne macht Buttaroni in ihrem Artikel anschaulich, dass auch im realen Leben

Personen während einer Diskussion in unterschiedlichem Ausmaß etwas zur Sprache bringen, d.h., dass es eigentlich authentisch ist, dass nicht alle mitreden (vgl. BUTTARONI 1997, S. 239). In diesem Zusammenhang merkt auch Fritz die Wichtigkeit des Schweigen-Dürfens im Fremdsprachenunterricht an:

*Wichtig ist vor allem in AnfängerInnenbereich (oder aber auch später) außerdem das Recht zu schweigen, nicht vor allen in der Gruppe präsentieren zu müssen und ein Prinzip der Vermeidung von infantilisierenden Spielen und Aktivitäten, die besonders in der Arbeit mit erwachsenen Lernenden die Motivation sinken lassen und Sprechhemmungen erzeugen. Also sprechen Sie, dann wann Sie wollen und erzählen Sie uns etwas Interessantes, aber das muss nicht jetzt sein (FRITZ 2003, S. 14).*

### 11.3.1 Diskussion

Durch Diskussionen im Unterricht

*sollen sie aus ihrer rezeptiven Haltung herausgelockt und dazu angeregt werden, ihre eigenen Meinungen mitzuteilen und über ihre Gefühle, Vorstellungen und Pläne zu sprechen. Wenn das tatsächlich gelingt, wird aus der simulierten Gesprächssituation im Klassenzimmer eine wirkliche, echte Kommunikation (SCHATZ 2006, S. 127).*

Es gibt zwei Diskussionsformen:

- *Pro-und Kontra- Diskussion,*
- *Klärungsgespräch (SCHATZ 2006, S. 127).*

Pro-und Kontra Diskussion:

*„Mit Pro-und Kontra Diskussion bezeichnen wir eine Diskussionsform, bei der unterschiedliche Meinungen ausgetauscht und begründet werden und bei denen am Ende nicht unbedingt eine Einigung herauskommen muss: Jeder kann auf seine Meinung beharren“ (SCHATZ 2006, S. 127).*

Bei einem Klärungsgespräch hingegen geht es um die Klärung eines Anliegens, sodass anschließend das Ergebnis von allen toleriert wird. Wie auch bei anderen Arten des freien Sprechens muss die Diskussion gut vorbereitet werden; der Satz *„Nun diskutiert mal schön“* (Schatz 2006, S. 128) ist nicht sehr erleuchtend und keineswegs konstruktiv. Die Aufgabe muss konkret formuliert werden. Zunächst müssen für die Diskussion erforderlichen Redemittel eingeführt bzw. aktiviert werden, genauso sollen vor der Diskussion Pro-Kontra Argumente gesammelt werden. Auch die Diskussionsform muss im Vorhinein vereinbart werden (Findet

die Diskussion im Plenum, in Gruppen oder Gruppe gegen Gruppe statt?) (SCHATZ 2006, S. 127-129).

Im „lernerzentrierten Unterricht“ stehen die Lernenden im Vordergrund und nehmen aktiv am Unterricht teil. Laut Schatz dienen Diskussionen ebenfalls dazu „*die Lernenden aus ihrer Zurückhaltung herauszulocken*“ (SCHATZ 2006, S. 169).

### 11.3.2 Rollenspiel

Das Rollenspiel ist eines der effektivsten Methoden gegen Passivität und somit „*eine Möglichkeit, dem Rededruck zu entkommen*“ (BUTTARONI 1997, S. 240). Das Schlüpfen in eine andere Rolle gewährt den Lernenden Freiheit, da sie „*eine fremde Identität annehmen*“ (BUTTARONI 1997, S. 240) und möglicherweise deshalb weniger Angst haben, Fehler zu machen. Laut Buttaroni zeichnet sich das Rollenspiel durch seine Authentizität aus:

*Rollenspiele eignen sich deshalb sehr gut für die Übung der Fremdsprache, wie sie in den sogenannten Alltagssituationen gebraucht wird (z.B. „Am Postamt“, „In der Wechselstube“, „In einem Schuhgeschäft“ usw.). In ihnen proben die Lernenden Situationen, die sie im Zielsprachenland mit großer Wahrscheinlichkeit werden meistern müssen* (BUTTARONI 1997, S. 241).

Im Folgenden werden zwei Grundarten von Rollenspiel (Gesprächsauslöser und Sprechübungsgymnastik) dargestellt:

#### 11.3.2.1 Gesprächsauslöser

Die Teilnehmer erhalten einige auslösende Informationen über eine Gesprächssituation und sollen „*frei improvisieren*“ (BUTTARONI 1997, S. 241).

Beispiel 2: Rollenspiel-Gesprächsauslöser (BUTTARONI 1997, S. 241).

- 
- Es ist ein Uhr in der Nacht. Zwei Radfahrer treffen sich bei einer Ampel.
  - Frau Pflieger kommt aus dem Urlaub. Als sie an ihre Wohnungstür kommt, öffnet ihr ein Wildfremder.
  - Ein verzweifelter Tourist, der Pass, Geld und seine Familie nicht wiederfindet, wendet sich an einen Passanten.
- 

Beispiel 2: Rollenspiel-Gesprächsauslöser (BUTTARONI 1997, S. 241).

### 11.3.2.2 Verstecktes Drehbuch

Bei dieser Variante (BUTTARONI 1997, S. 241-242) bekommen die Teilnehmer jeweils Informationen über ihre eigene Rolle.

---

#### **Teilnehmer 1:**

Du heißt Sandra, bist 34 Jahre alt, Postangestellte. Es ist ungefähr 18 Uhr, Winter. Eine Freundin, die sehr gerne redet, hat dich gerade angerufen. Du hast mit Mühe das lange Telefonat unterbrochen, in welchem sie dir unter anderem erzählt, dass in eurem Stadtviertel schon wieder ein Banküberfall verübt worden ist, da du vorhast, noch die zweite Nachmittagsvorstellung eines erfolgreichen Films zu sehen. Das Kino ist etwas weit von deinem Haus entfernt und du musst das Auto nehmen. Du hast dich schnell fertiggemacht und bist die Treppen hinuntergestiegen. Nun machst du die innere Tür der Hausgarage auf.

#### **Teilnehmer 2:**

Du heißt Rolf, bist 41 Jahre alt, Computerfachmann. Es ist ungefähr 18 Uhr, Winter. Heute hast du dir endlich zwei Stunden Tennisspielen gegönnt: du fühlst dich nach dieser Anstrengung großartig! Im Club wolltest du nicht duschen, du freust dich jetzt auf ein heißes Vollbad zu Hause. Du hast gerade in der Garage geparkt (mit deiner neuen Wohnung mit dem Garagenabstellplatz bist du sehr zufrieden!). Wie du gerade aus dem Auto aussteigst, fällt dir plötzlich ein Gegenstand, der ein paar Meter entfernt auf dem Boden liegt, auf. Du sperrst das Auto zu und gehst die paar Schritte, um ihn aufzuheben: es ist eine Pistole! Du kennst dich dabei nicht gut aus, aber vom Gewicht her scheint sie dir, echt zu sein. In diesem Moment geht die innere Tür der Hausgarage auf.

---

Beispiel 3: Rollenspiel-Verstecktes Drehbuch (BUTTARONI 1997, S. 241-242).

Die Effektivität eines Rollenspiels hängt von der Personenanzahl einer Dialogsituation ab, höchstens drei Personen dürfen ein Rollenspiel durchführen, „*damit die Interaktion so intensiv wie möglich wird*“ (BUTTARONI 1997, S. 242). In Anbetracht dessen fasst Rösler die Bedeutung des dramatischen Schauspiels für die authentische Interaktion im Kurs auf:

*Durch dramapädagogische Verhalten sei es möglich, ein Lernen in Gang zu setzen, das prozessorientiert und ganzheitlich sei, bildhaftes Denken und vor allem Selbsterfahrung befördere durch Arbeit an eigenen Erlebnissen, Phantasien und Haltungen. In der Englischdidaktik hat besonders Kurtz (2001) in einer ausführlichen empirischen Studie*

*gezeigt, wie mithilfe von Improvisationen möglichst authentische sprachliche Interaktionen ins Klassenzimmer geholt werden können (RÖSLER 2012, S. 144).*

In der folgenden Tabelle beschreibt Fritz eine Unterrichtssituation, in der das freie Sprechen intensiviert wird.

<b>Phase</b>	<b>Unterrichtende</b>	<b>Lernende</b>	<b>Arrangements</b>
Einführung in die Situation	stellen die Situation vor	hören zu und stimmen sich ein	Mit Bildern, Texten, Erzählungen und Anweisungen, Musik, Raumgestaltung, u.a.m.
Herstellen der Situation	helfen den Lernenden	Stimmen sich ein, stellen sich vor, wo sie sind, etc.	Raumgestaltung
Kommunikative Situation	ziehen sich zurück	agieren in der Situation	
Präsentation	Moderieren	Präsentieren	Sollten nur dann stattfinden, wenn es a) von den Lernenden gewünscht wird und b) einen Grund und etwas zu präsentieren gibt.
Auswertung	Diese Phase muss meiner Meinung nach gar nicht stattfinden, denn sonst schleicht sich wiederum die Korrektur ein und Lernende wissen, nach dem Spiel folgt der „Ernst des Lernens“, der sollte aber ausschließlich in den gelenkten Phasen seinen Platz haben.		

Tabelle 3: Freies Sprechen (FRITZ 2003, S. 14).

## Empirischer Teil

Im empirischen Teil meiner Diplomarbeit möchte ich eine Analyse des Lehrwerks „Aspekte neu B1 plus“ durchführen. Hierbei möchte ich mich auf die Aufgaben und Übungen fokussieren, die zur Förderung der Sprechfertigkeit beitragen. Neuner und Hunfeld zufolge sind Lehrwerke dem Versuch gewidmet „*die Vorstellungen und Prinzipien von Lernmethoden so zu präzisieren und konkretisieren, dass ein ganz bestimmtes Unterrichtskonzept entsteht*“ (NEUNER/HUNFELD 1993, S. 16). In dieser Hinsicht möchte ich erforschen, ob in diesem Lehrwerk Aktivitäten vorhanden sind, die die Kommunikation vorbereiten und gelenktes und freies Sprechen fördern.

Für die vorliegende Arbeit wird eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse als Methode herangezogen.

## 12 Lehrwerke

Im folgenden Zitat definiert Brill den Begriff *Lehrwerk* in Abgrenzung zum Begriff Lehrmaterial:

*Sprachliches Material, das speziell für Lernende geschrieben worden ist und/oder vorgefundenes sprachliches Material, das für sie speziell durch vereinfachende Eingriffe oder Hinweise zum Umgang mit ihm, durch Übungen usw. bearbeitet worden ist, nennt man Lehrmaterial. [...] Wenn es über die Beschäftigung mit bestimmten Teilaspekten von Sprache und Kultur hinaus den Anspruch erhebt, den gesamten Lernprozess über einen bestimmten Zeitraum zu begleiten oder gar zu steuern und die Vielfalt der sprachlichen Phänomene abzudecken, spricht man normalerweise von Lehrwerken‘* (BRILL 2005, S.1).

Ähnlich definiert auch Neuner das Lehrwerk im Unterschied zum Lehrbuch:

*Das Lehrbuch ist ein in sich abgeschlossenes Druckwerk mit fest umrissener didaktischer und methodischer Konzeption (Zielsetzung, Lehrstoffprogression, Unterrichtsverfahren), in dem alle zum Lehren und Lernen benötigten Hilfsmittel (Texte, Übungen, Grammatikdarstellung, Vokabular, etc.) zwischen zwei Buchdeckeln enthalten sind. Das Lehrwerk dagegen besteht aus mehreren Lehrwerkteilen mit unterschiedlicher, didaktischer Funktion, wie Schülerbuch, Arbeitsheft, Glossar, Grammatisches Beiheft, Zusatzlesetexte, auditive Medien (z.B. Tonband bzw. Kassette), visuelle Medien (z.B. Wandbilder, Bildkarten, Diaserien, Folien für den Tageslichtprojektor, Filme, Videobänder, CD-ROM, etc.), deren Einsatz in Lehrerhandreichungen dargestellt wird. Sein im Allgemeinen offeneres didaktisches*

*und methodisches Konzept eröffnet eine differenziertere und variabelere Unterrichtsgestaltung, ein verstärktes Eingehen auf die Interessen und Bedürfnisse der jeweiligen Lernergruppe und eine realistischere Darstellung von Kommunikationssituationen und landeskundlichen Inhalten“ (NEUNER 2003, S. 399).*

Einerseits kommen in den Lehrwerken Übungen, Aufgaben und Aktivitäten zur Förderung der Sprachkompetenz vor, andererseits werden lernpsychologische Hilfestellungen für den Lernprozess angeboten, sodass die Lernenden in jeder Hinsicht unterstützt werden. Die DaF-Lernenden werden erst durch die Lehrwerke mit dem deutschsprachigen Raum konfrontiert, somit „stellen die in Lehrwerken enthaltenen Texte und Themen den zentralen Zugang zur fremden Sprache und Kultur dar und legen damit fest, in welchen Situationen, mit welchen Texten die deutsche Sprache im Unterricht erlernt und praktiziert werden kann“ (KRUMM/OHMS-DUSZENKO 2001, S. 1030).

### 12.1 Kurzbeschreibung des analysierten Lehrwerks „Aspekte neu B1 plus“

Für die Lehrwerkanalyse habe ich das Lehrwerk „Aspekte neu B1 plus“ ausgesucht. Dieses Lehrwerk orientiert sich an Lerngruppen ab dem Sprachniveau B1 bis C1. Da ich die Förderungsmaßnahmen in Bezug auf die Sprechfertigkeit in diesem Lehrwerk untersuchen möchte, war es mir wichtig, dass die Lernenden einerseits bereits in der Lage sind, sich zu verständigen, andererseits, dass es möglich ist, kommunikative Aktivitäten oder Spiele durchzuführen. Deshalb entschloss ich mich für das Sprachniveau B1. Nach dem Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen sind die Lernziele für die Sprechfertigkeit auf dem Niveau B1 folgende:

*Kann die Hauptpunkte verstehen, wenn klare Standardsprache verwendet wird und wenn es um vertraute Dinge aus der Arbeit, Schule, Freizeit usw. geht. Kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Kann sich einfach und zusammenhängend über vertraute Themen und persönliche Interessensgebiete äußern. Kann über Erfahrungen und Ereignisse berichten, Träume, Hoffnungen und Ziele beschreiben und zu Plänen und Ansichten kurze Begründungen oder Erklärungen geben (Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen)<sup>8</sup>*

Zunächst soll das Lehrwerk „Aspekte neu Lehr- und Arbeitsbuch, Teil 1 B1 Plus“ beschrieben werden, um danach dieses nach eigenen Kriterien zu analysieren. Dieses umfasst zwei Teile (Lehrbuch und Arbeitsbuchteil), wobei jedes fünf Lektionen enthält.

---

<sup>8</sup> <http://www.europaeischer-referenzrahmen.de/> (04.07.2018).

## 12.2 Lehrbuchteil

Am Beginn jeder Lektion ist ein doppelseitiger Auftakt (z.B.: über verschiedene Personen sprechen) mit sehr großen Bildern und Übungen bzw. Texten, die zur Kommunikation und Interaktion führen, zu finden. Im Lehrbuch umfasst jede Lektion vier Module, wobei jedes je nach Schwerpunkt mindestens zwei Fertigkeiten fördert. Jedes Modul enthält ein anderes Thema. Am Anfang jeder Lektion ist ein Kästchen mit Lernzielen für die Module vorhanden. Genauso sind die Fertigkeiten, welche in den Modulen trainiert werden, durch Symbole gekennzeichnet. Durch das gezielte Training von Fertigkeiten wird der Lernprozess unterstützt und ein effektiver und konstruktiver Unterricht ermöglicht. Im ersten und dritten Modul kommen gelbfarbige Kästen mit dem Symbol **G** vor, welche die neu erlernten Grammatikregeln auffassen oder als eine Grammatikübung dienen. Genauso werden auch in jeder Lektion meistens mehrere Strategie-Vorschläge präsentiert.

Am Ende jeder Lektion ist jeweils ein authentisches Porträt von einer berühmten Person zu finden (z.B. König Ludwig II.). Des Weiteren findet sich eine Seite *Grammatik Rückschau*, welche eine systematische Übersicht über die in der jeweiligen Lektion gelernte Grammatik gewährt. Zuletzt kommt eine Doppelseite, wo das Alltagsleben im deutschsprachigen Raum mithilfe von landeskundlich interessanten Filmen geschildert wird, sodass Lernende landeskundliche Kompetenzen entwickeln können. Außerdem wird dadurch die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen gefördert und zur Interaktion im Kurs angeregt.

Am Ende des Kursbuches wurden unter der Überschrift *Redemittel* Ausdrucksmöglichkeiten angeboten, wie man z.B. eine Meinung ausdrückt oder ein Argument anführt. Im Folgenden werden mit dem Titel *Grammatik* alle bis jetzt behandelten grammatischen Themen zur Verfügung gestellt. Außerdem ist das Lehrwerk mit zahlreichen farbigen Fotos und Bildern ausgestattet, die vor allem landeskundliche Informationen explizieren.

## 12.3 Arbeitsbuchteil

Im Arbeitsbuchteil sind Übungen zu den Lektionen im Kursbuch enthalten, die die gelernten Strukturen festigen und erweitern. Das Arbeitsbuch ist genau wie das Kursbuch strukturiert; jeweils vier Module pro Lektion. In jedem Modul kommen Aufgaben und Übungen vor, die sich auf die Themen der Module im Kursbuch beziehen. Im Arbeitsbuchteil sind in jeder Lektion mehr Übungen zum Wortschatz und Aussprache zu finden als im Lehrbuch. Die letzte Übung ist stets eine Ausspracheübung. Außerdem befinden sich in den Lektionen mehrere

Tipps, die sowohl grammatische Regeln erläutern als auch lernpsychologische Hilfen bieten. Am Ende jeder Lektion findet sich eine Seite mit der Überschrift *Selbsteinschätzung*, wo die Lernenden ankreuzen sollen, wie sie ihre erworbenen Fähigkeiten einschätzen (+, O, -). Auf den letzten beiden Seiten einer Lektion wird der Kapitelwortschatz zu allen vier Modulen demonstriert.

## 13 Lehrwerkanalyse

Die Lehrwerkanalyse umfasst verschiedene Teilbereiche wie *„Beschreibung von Lehrwerken, Analyse von Lehrwerken, Kritik von Lehrwerken und Erprobung von Lehrwerken im Unterricht“* (SCHMIDT 1994, S. 400). Wie man auch in der unteren Abbildung sehen kann, ist für die Analyse die Beschreibung von Lehrwerken notwendig (vgl. SCHMIDT 1994, S. 400).

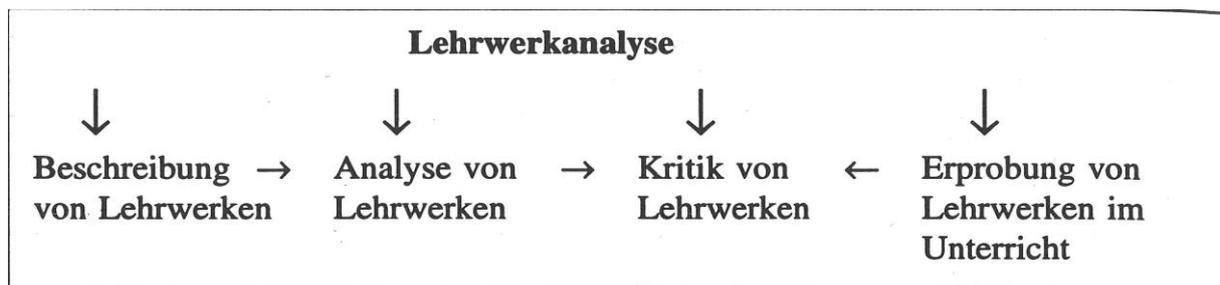


Abbildung 4: Übersicht „Lehrwerkanalyse“ (SCHMIDT 1994, S. 400).

Bei der Beschreibung beschäftigt man sich mit den Fragen wie: Was bietet das Lehrwerk? Wie ist das Lehrwerk aufgebaut? *„Bevor man ein Lehrwerk analysieren kann, muss man zunächst einmal wahrgenommen und (wenn auch nicht unbedingt in schriftlicher Form) für sich selbst beschrieben‘ haben, ‚was da ist‘* meint Schmidt (SCHMIDT 1994, S. 400).

Die Durchführung einer Lehrwerkanalyse geschieht durch Kriterienkataloge, welche entweder vorgegeben sind oder erstellt werden. Lehrwerkanalyse bedeutet laut Schmidt (1994, S. 400-401):

- anhand von auf die innere Struktur des Lehrwerks zielende Fragestellungen und/oder
- anhand vorgegebener oder selbst entwickelter Kriterien(Kataloge) Lehrwerkteile, im besten Fall das ganze Lehrwerk, nach Maßgabe dieser Fragen und /oder Kriterien untersuchen und die Ergebnisse der Untersuchung fixieren und/oder

- *im Hinblick auf die Lernwünsche, -bedürfnisse und -möglichkeiten einer konkreten Lernergruppe ein Lehrwerk daraufhin untersuchen, ob es für diese Lernergruppe geeignet ist.*

Der letzte Aspekt kann jedoch schon nach Schmidt zur Lehrwerkkritik gezählt werden (vgl. 1994, S. 400).

### 13.1 Kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse

Es wurden verschiedene Gutachten entwickelt, die jeweils durch präzise Kriterien entsprechend der jeweiligen Zielgruppe zur Analyse von Lehrwerken dienen. Um der Gefahr, „*subjektive Aussagen aufzunehmen und beschreibende und bewertende Kategorien zu vermischen*“ (KRUMM 1994, S. 25) zu entkommen, versuchen Gutachten die Kriterien in einer Gruppenarbeit festzulegen und stellen diese unter den Fachkräften zur Diskussion (vgl. KRUMM 1994, S. 25). Im Gegensatz zu der Ansicht, dass man zunächst Erfahrung mit dem jeweiligen Lehrwerk gemacht haben müsse, um eine gute Lehrwerkanalyse durchzuführen, achtet man beim Gutachten auf die Gefahr der Erfahrung, nämlich, dass sie neue Denkansätze und Anschauungen blenden könne, daher ist es notwendig, „*Lehrwerke auch unabhängig von ihrer praktischen Erprobung auf die Übereinstimmung mit didaktischen und fachlichen Konzepten zu überprüfen*“ (KRUMM/ OHMS-DUSZENKO 2001, S.1034- 1035).

Hierbei sollen jedoch die folgenden zwei Faktoren berücksichtigt werden (KRUMM 1994, S. 25-26).

- *Ist das Lehrwerk so aufgebaut, dass die Möglichkeiten und Grenzen seiner Verwendung für uneingeweihte Lehrkräfte, auch unter schlechten Bedingungen usw., deutlich werden und dass im Zweifel auch der unerfahrene Praktiker ausreichende Hilfen für die Realisierung der Lehrwerkkonzeption erhält?*
- *Entspricht das Lehrwerk dem heutigen Stand der fachwissenschaftlichen also auch der fremdsprachendidaktischen Diskussion? Wo weicht es gegebenenfalls (etwa aufgrund länger zurückliegender Entstehungszeit) von diesem Stand ab, und wie ist diese Abweichung zu bewerten).*

So ist wie die Lehrwerkanalyse auch der Kriterienkatalog von Subjektivität betroffen. Krumm weist auf die Probleme der Kriterienraster hin:

*Sie werden schnell kanonisch, gaukeln Objektivität vor, sind statistisch, erheben den Anspruch auf wissenschaftliche Autorität. Alle Kriterien bleiben jedoch relativ, ihre Gewichtung kann nur nach persönlichen Präferenzen vorgenommen werden unter Berücksichtigung der Situation vor Ort: der fachdidaktischen Kenntnisse der Kollegen, der Bedürfnisse der Lernenden, der Kompatibilität des neuen Lehrwerks mit anderen Unterrichtsmaterialien oder eingeführten Lehrwerken auf anderen Lernstufen usw.*

*Kurz: Ein Raster sollte als Hilfestellung aufgefasst werden, nicht als Korsett (KRUMM 1994, S. 100).*

Daher sollte man die Kriterienkataloge nicht eins zu eins übernehmen, sondern stets hinterfragen, welche Aspekte für den eigenen Kriterienkatalog relevant sein könnten (vgl. KRUMM 1994, S. 100).

### 13.1.1 Mannheimer Gutachten

Obwohl das Mannheimer Gutachten zunächst in Frage gestellt bzw. sehr oft diskutiert wurde, hat es „für das Fach eine Tradition der Lehrwerkkritik- und Analyse begründet“ (Krumm/ OHMS-DUSZENKO 2001, S.1034). Durch die Kriterien wird eine Analyse bzw. Beschreibung des Lehrwerks und keine Beurteilung beabsichtigt, da es das optimale Lehrwerk nicht geben kann, sondern Lehrwerke, die sich jeweils auf unterschiedliche didaktische Konzept und Lernziele fokussieren, da sie andere Voraussetzungen zu erfüllen haben (vgl. ENGEL et al. 1981, S. 9-10). Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens werden von Krumm und Ohm/Duszenko folgendermaßen beschrieben (2001, S.1034):

*Die Kriterien des Mannheimer Gutachtens bewerten die didaktischen Konzeptionen, die linguistischen Grundlagen wie z.B. den Ausschnitt der vermittelten Sprache, die Art der Grammatikvermittlung, Texte und Kontrastivität, und die Themenplanung, wozu die Frage der Literatur und der Landeskunde gerechnet wird.*

### 13.1.2 Stockholmer Kriterienkatalog

Der Stockholmer Kriterienkatalog wurde 1985 von Hans-Jürgen Krumm verfasst, „dem die Situation in nordischen Ländern zugrunde liegt“ (KRUMM/ OHMS-DUSZENKO 2001, S.1035). Im Folgenden werden die Bereiche aufgelistet, mit denen sich der Stockholmer Kriterienkatalog befasst:

- *Aufbau des Lehrwerks*
- *Layout*
- *Übereinstimmung mit dem Lehrplan*
- *Inhalte-Landeskunde*
- *Sprache*
- *Grammatik*
- *Übungen*
- *Perspektive der Schüler* (Krumm 1994, S. 100-104).

### 13.1.3 Brünner Kriterienkatalog

Der Brünner Kriterienkatalog wurde 1996 bei einem Seminar *Lehrwerkanalyse* von fünfzehn Deutschlehrkräften verfasst. Dieser Kriterienkatalog hat das Ziel, „*ein Instrumentarium zu entwickeln, mit dessen Hilfe sie zukünftig Lehrwerke selbstständig beurteilen können*“ (JENKINS 1997, S.182). Der Brünner Kriterienkatalog fokussiert sich auf den DaF-Unterricht in Tschechien (vgl. JENKINS 1997, S.182). Die Kritikpunkte für den Brünner Katalog werden unten aufgezählt:

- *Übereinstimmung mit dem Lehrplan/der Zielgruppe*
- *Gestaltung*
- *Bestandteile des Lehrwerks, Medien:*
- *Aufbau des Buches*
- *Inhaltskonzeption*
- *Sprache, Sprachliche Fertigkeiten*
- *Wortschatz*
- *Grammatik*
- *Übungen*
- *Perspektive der Lernenden*
- *Perspektive der Lehrenden* (JENKINS 1997, S. 182-192).

Für die Durchführung der Lehrwerkanalyse möchte ich einen eigenen Kriterienkatalog entwickeln, der sich auf die anerkannten Kriterienkataloge (Mannheimer Gutachten, Stockholmer Kriterienkatalog, Brünner Kriterienkatalog) bezieht.

### 13.2 Eigener Kriterienkatalog

Für meinen eigenen Kriterienkatalog habe ich mich an den drei Kriterienkatalogen (Mannheimer Kriterienkatalog, Stockholmer Kriterienkatalog, Brünner Kriterienkatalog) orientiert, sowie das Buch von Schatz „Fertigkeit Sprechen“ als Basis genommen. Der Schwerpunkt dieser Lehrwerkanalyse liegt bei der folgenden Frage: Durch welche Methoden wird die Sprechfertigkeit in diesem Lehrwerk gefördert? In diesem Sinne möchte ich verschiedene Aktivitäten und Übungen untersuchen und aufzeigen, inwiefern diese zur Sprechfertigkeit beitragen.

- Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten?
- Gibt es Übungen, die das gelenkte Sprechen fördern?
- Gibt es Übungen, die freies Sprechen fördern?

## 14 Lehrwerkanalyse „Aspekte neu Plus B1“

### 14.1 Gibt es Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren?

#### 14.1.1 Wortschatz

Aus der Analyse des Lehrwerks „Aspekte neu B1 plus“ geht hervor, dass das Lehrwerk eine Vielzahl an Übungen zum Wortschatz, Grammatik, Ausdruck und Aussprache bietet, wobei im Arbeitsbucheil in jeder Lektion mehr Übungen dazu zu finden sind als im Lehrbuch. Obwohl im Lehrbuch keine Übungen zur Aussprache vorkommen, ist im Arbeitsbucheil in jeder Lektion die letzte Übung stets eine Ausspracheübung. Ich werde mich bei der Analyse auf Wortschatz und Redemittel konzentrieren und ein Beispiel zur Aussprache aufzeigen. Im Lehrwerk „Aspekte Neu“ kommen zahlreiche Übungen im Bereich Wortschatz und Redemittel vor, wobei nicht alle davon auf die Kommunikation vorbereiten, sondern auch zur Vorbereitung anderer Fertigkeiten herangezogen werden.

Die Wortschatzübungen dienen zur Einführung, Erweiterung und Festigung von Wortschatz. Dadurch wird der Aufbau und Struktur der Kommunikation beschleunigt. Bilder werden bei allen drei Aspekten, die ich untersuche, anregend und verschiedenartig eingesetzt. Bei Wortschatzübungen wird durch die Einsetzung von Bildern das visuelle Gedächtnis angesprochen, dies ermöglicht sowohl das Speichern als auch das Abrufen der jeweiligen Wörter. Außerdem wird durch die farbenfrohe Wort-Bild Kombination Interesse erweckt, wodurch die Motivation am Lernprozess gesteigert wird.

Im ersten Kapitel kommen insgesamt vier Wortschatzübungen vor, die auf die Sprechfertigkeit vorbereiten sollen. Davon tragen zwei Übungen (S. 22 Übung 3, S. 16 Übung 2a) zur Vorbereitung von gelenkten und zwei Übungen (S. 16 Übung 1a, S. 18 Übung 5c) zur Vorbereitung vom freien Sprechen bei, wobei die Übung (S. 16 Übung 1a) zugleich das gelenkte Sprechen trainiert und auf das freie Sprechen in der folgenden Übung vorbereitet. Im zweiten Kapitel kommen vier Übungen zum Wortschatz vor, von dem drei Übungen (S. 32 Übung 1a, S. 39 Übung 5a und 5b) zur Vorbereitung von Sprechfertigkeit dienen. Während die Wortschatzübung auf der Seite 32 das freie Sprechen fördert, können die Übungen (S. 39 Übung 5a und 5b) sowohl als Vorbereitung für das gelenkte als auch für das freie Sprechen herangezogen werden, da nach einer Übung (6a) zum gelenkten Sprechen zwei weitere Übungen (6b und 7) zum freien Sprechen folgen, bei der die Lernenden ebenfalls den

erworbenen Wortschatz benötigen. Im dritten Kapitel kommen zwei Wortschatzübungen (S. 54. Übung 1 und S. 55 Übung 4a) im Teil „sehen/nachdenken/spielen...“ vor, welche auf das gelenkte Sprechen vorbereiten, die jeweils unterschiedlich voneinander sind. Im vierten Kapitel sind hingegen zwei Übungen zum Wortschatz zu finden, von denen aber nur eine (S. 71 Übung 4a) zur Entwicklung des freien Sprechens beiträgt. Obwohl im fünften Kapitel drei Übungen zum Wortschatz vorkommen, bereitet keine davon auf die mündliche Kommunikation vor, da die erste Übung sich auf den folgenden Lesetext bezieht, während die weiteren zwei Aufgaben auf das Hörsehverständnis vorbereiten. Somit sind im fünften Kapitel keine Wortschatzübungen vorhanden, die auf die Sprechfertigkeit vorbereiten.

Außerdem kommen im Arbeitsbuch im Gegensatz zum Lehrbuch mehr Übungen zur Einführung bzw. Erweiterung von Wortschatz vor, dennoch dienen diese keineswegs zur Ausbildung von Sprechfertigkeit, da im Arbeitsbucheil die Sprechfertigkeit nicht gefördert wird. Die Übungen im Arbeitsbucheil basieren auf der Grammatik. Insgesamt sind im ersten Kapitel vier Übungen (S.88 Übung 1a, S. 93. Übung 1a, S.95 Übung 2, S. 98. Übung 1a) zum Wortschatz zu finden, die jeweils unterschiedliche Methoden aufweisen und von denen keine zum Sprechen beiträgt. Im zweiten Kapitel hingegen treten drei Übungen zum Wortschatz auf (S. 103 Übung 3a, S. 105 Übung 7, S. 108 Übung 1a), von denen nur eine Übung (S. 105 Übung 7) als Vorbereitung zum freien Sprechen gesehen werden kann. Obwohl im dritten Kapitel neun und im vierten Kapitel acht Wortschatzübungen vorkommen, dienen keine dieser Übungen als Vorbereitung auf die Mündlichkeit. Auch im fünften Kapitel sind acht Wortschatzübungen vorhanden, dennoch bereitet keine davon auf das Sprechen vor.

Bei der Analyse werde ich mich auf Übungen fokussieren, welche als Vorbereitung auf die Sprechfertigkeit dienen, da ich ebenso untersuchen möchte, inwiefern die Übungen im Lehrbuch „Aspekte neu B1 plus“ das freie Sprechen steuern. Zunächst werden einige Übungen zum Wortschatz, dann zu Redemittel aufgelistet und erläutert, inwiefern diese zur mündlichen Kommunikation beitragen. Zum Schluss wird auch eine Übung zur Aussprache aufgezeigt und beschrieben.

1a Welche Symbole bedeuten für Sie Glück, welche Unglück? Wählen Sie aus.



1 b Welche Symbole, Zahlen, Buchstaben sind in Ihrem Land Glücks- oder Unglückssymbole?

2a Welche dieser fünf Wörter gehören für Sie zum Begriff „Glück“? Welche Wörter würden Sie noch ergänzen?

Reichtum	Frieden	Hobbys	Natur	Schönheit
Harmonie	Freiheit	Ruhe	Haus	Familie
Kinder	Arbeit	Entspannung	Freunde	Karriere

b Begründen Sie Ihre Auswahl und vergleichen Sie im Kurs.

*Am wichtigsten ist für mich Gesundheit. Was will ich mit Geld, wenn ich krank bin?  
Aber wenn du Geld hast, kannst du dir eine gute medizinische Behandlung leisten.*

Abbildung 5: Wortschatzübung- Prototyp: („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 16).

Anhand von Bildern und dabeistehenden Wörtern sollen die Lernenden erklären, ob sie mit den jeweiligen Symbolen Glück oder Unglück assoziieren. Hierbei wird zugleich der Wortschatz

zu den sogenannten Glückssymbolen eingeführt und das gelenkte Sprechen gefördert, da die Lernenden Symbole, mit denen sie Glück oder Unglück assoziieren, abstimmen sollen. In der nächsten Übung 1b sollen die TeilnehmerInnen frei über die Glücks- und Unglückssymbole in ihrem Land sprechen. Somit kann die Wortschatzübung (S.16, Übung 1a) als Vorbereitung für das freie Sprechen (S. 16 Übung 1b) betrachtet werden, wobei in der Übung selbst auch das gelenkte Sprechen trainiert wird. Infolgedessen tritt eine weitere Wortschatzübung gemeinsam mit dem gelenkten Sprechen auf (Übung 2a: „*Welche dieser fünf Wörter gehören für Sie zum Begriff „Glück“? Welche Wörter würden Sie noch ergänzen?“*). Die Teilnehmer sollen sich fünf Wörter von den vorgegebenen Bezeichnungen im Kästchen auswählen, die sie mit dem Begriff Glück verknüpfen. Es geht hier um die Assoziierung mit dem Begriff Glück bzw. inwiefern diese Ausdrücke noch ergänzt werden müssen, um mit Glück verbunden zu werden. Anschließend folgt wiederum eine Übung zum gelenkten Sprechen, die sich auf die Wortschatzübung 2a bezieht, wobei die Lernenden ihre Entscheidung argumentieren sollen, daher spricht man vom argumentativen Sprechen. Dazu sind Beispielsätze zur Hilfe vorgegeben. Schließlich werden die Ergebnisse im Plenum verglichen. Die Seite 16 ist ein prototypisches Beispiel für Wortschatzübungen, die auf die mündliche Kommunikation vorbereiten. Eine ähnliche Systematik ist auch auf der Seite 18 mit der folgenden Angabe Übung 5c: „*Ordnen Sie den Ausdrücken 1-5 die passenden Erklärungen a-e zu*“ zu erkennen.

Auf der Seite 18 ist zunächst ein Blogeintrag über den Aberglauben zu finden, der den Tag 13.02 beschreibt, wo alles vom frühen Morgen an schief läuft, jedoch der Tag trotzdem wunderbar endet. Alle Übungen auf dieser Seite basieren auf diesem Text. Vor der Wortschatzübung ist eine Übung zum gelenkten Sprechen vorzufinden (Übung 5b), wo die Lernenden die Pointe des Textes wiedergeben sollen. Bei der Wortschatzübung (Übung 5c) bereichern die Lernenden ihren Wortschatz, indem sie die Ausdrücke aus dem Blogeintrag mit den jeweiligen Definitionen verbinden sollen (z.B. „*abergläubisch sein= an Dinge glauben, die Glück bringen oder schaden*“). Es ist eine Zuordnungsübung (S. 18, Übung 5c), die auf die mündliche Kommunikation vorbereitet. Nach der Wortschatzübung erfolgt eine Übung zum freien Sprechen und eine weitere Übung zum gelenkten Sprechen, indem die Lernenden bei der Übung 5d die Aufgabe erhalten, von dem Unglückstag in ihrem Heimatland zu berichten und bei der Übung 5e sollen sie über die abergläubischen Ausdrücke sprechen, wobei auch Beispielsätze vorgegeben sind. Die Lernenden müssen die Wörter, die sie sich in der Übung 5c angeeignet haben, bei diesen zwei Übungen anwenden. Dies führt zugleich zur Festigung des erworbenen Wortschatzes. Die Übungen auf dieser Seite finde ich systematisch, weil hier

anhand eines Textes der Wortschatz zum Thema Aberglaube eingeführt und auf die weiteren kommunikativen Übungen vorbereitet wird. Deshalb würde ich auch dieses Beispiel als ein Prototyp betrachten, da die Übungen äußerst durchdacht und strukturiert auftreten.

### 5a Lesen Sie den Blogbeitrag. Zu welchem Thema schreibt der Blogger?

**13.2. | 19:32 Uhr**  
 Ein herzliches Hallo in die Rundel!  
 Ich möchte kurz über meine heutigen Erlebnisse schreiben, die zeigen, dass ein Tag wie dieser auch ganz anders enden kann als gedacht.  
 Normalerweise bin ich überhaupt kein abergläubischer Mensch. Deswegen hatte ich von diesem besonderen Datum auch gar keine Notiz genommen. Ich dachte, es wird ein Freitag wie immer. Aber schon der Morgen belehrte mich eines Besseren:  
 Nach einer unruhigen Nacht erwachte ich durch einen lauten Knall. Die Müllabfuhr holte wie jeden Freitagmorgen die Mülltonnen. Ich schaute auf die Uhr und machte einen Satz aus dem Bett. Ich hatte verschlafen! Um ganze 45 Minuten!!!  
 Beim Sprung aus dem Bett stieß ich das Glas Wasser von meinem Nachttisch. Mit nassen Füßen lief ich ins Bad und schimpfte. Ich dachte: „Jetzt bloß schnell Zähne putzen.“ Aber wie ohne Zahnpasta? Und natürlich war keine Ersatztube im Haus. Das musste dann mit Wasser gehen. Hemd und Hose hatte ich an – doch wo in aller Welt waren meine Strümpfe? Im Schrank fand ich sie nicht. Ach ja – sie waren in der Wäsche und die hing natürlich noch auf dem Balkon. Die Strümpfe waren noch nass. Wunderbar! Aber da musste ich jetzt wohl durch.  
 In der Küche angekommen griff ich nach der Kaffeekanne. Doch wo war der Kaffee? Das mache ich doch immer als Erstes, wenn ich aufstehe. Aber heute war ich offensichtlich so durch den Wind, dass ich die Maschine nicht angestellt hatte. Hier kam offensichtlich viel Schicksal zusammen und ich hätte mich einfach wieder ins Bett legen sollen. Wenn da bloß nicht dieses Meeting mit dem Chef gewesen wäre! Also trank ich keinen Kaffee und dachte: „Ein Glas Milch macht vielleicht meinen Tag perfekter.“ Ich schenkte mir ein Glas voll ein, setzte an und spuckte: Sie war sauer!  
 Als ich die Tür hinter mir schloss, stellte ich mit Erleichterung fest, dass ich die Aktentasche in meiner Hand trug. In der Garage fiel mir ein, dass wichtige Unterlagen, die ich gestern noch durchgesehen hatte, auf meinem Schreibtisch lagen. Also rannte ich noch einmal in die Wohnung und da stand sie, meine Frau, mit ihrem Koffer in der Hand und sagte: „Schatz, es geht los!“  
 Drei Stunden später hielt ich überglücklich unseren Sohn im Arm. Was für ein toller Tag!

**b Welche Missgeschicke passieren dem Erzähler? Warum endet der Tag doch anders, als man am Anfang denkt?**

**c Ordnen Sie den Ausdrücken 1–5 die passenden Erklärungen a–e zu.**

- |                                       |   |
|---------------------------------------|---|
| 1. ___ abergläubisch sein             | a durcheinander sein                                |
| 2. ___ jmd. eines Besseren belehren   | b etwas nicht beachten                              |
| 3. ___ einen Satz aus dem Bett machen | c jmd. überzeugen, seine falsche Meinung aufzugeben |
| 4. ___ keine Notiz von etwas nehmen   | d an Dinge glauben, die Glück bringen oder schaden  |
| 5. ___ durch den Wind sein            | e sehr schnell aufstehen                            |

**d Welcher Tag ist in Ihrem Land ein Unglückstag? Was sollte man an diesem Tag nicht tun?**

**e Welche abergläubischen Aussagen kennen Sie? Was bedeuten sie?**

*Wenn man einen Spiegel zerbricht, dann hat man sieben Jahre Pech.  
 Aber es gibt auch den Spruch: „Scherben bringen Glück.“*

Abbildung 6: Wortschatzarbeit : (Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 18).

Ein weiteres idealtypisches Beispiel ist auf der Seite 39 zu finden, da hier Schritt für Schritt auf das Sprechen vorbereitet wird. Bei der ersten Übung auf dieser Seite ist die Wortschatzübung 5a zu finden („*entweder ...oder: Suchen Sie elf Gegenteilpaare*“). Es sind elf gegensätzliche Wortpaare zum Themenbereich Nesthocker angegeben, die jeweils mit dem richtigen Oppositionswort verbunden werden sollen. Auf diese Weise werden die Lernenden sowohl ihren Wortschatz aktivieren als auch auf die weiteren Übungen, wo das gelenkte und das freie Sprechen gefördert wird, vorbereitet. In der nächsten Übung 5b („*Wählen Sie drei Begriffe. Welche Assoziationen verbinden Sie damit? Sammeln Sie im Kurs*“) ist eine weitere Wortschatzübung zu sehen. Es sind mehrere Komposita zum Begriff *Mutter* vorhanden. Die Lernenden wählen davon drei aus und erläutern, was sie mit den jeweiligen drei Ausdrücken assoziieren. Anschließend erfolgt eine Übung zum gelenkten Sprechen (Übung 6a), bei der die TeilnehmerInnen die Bilder beschreiben und die Frage beantworten sollen, was die Mütter auf den Fotos alles für ihre Kinder tun. Darauf folgend sollen TeilnehmerInnen in der nächsten Übung (Übung 6b) frei diskutieren, ob die Kinder selbständiger würden, wenn die Mütter weniger für sie tun. Zuletzt liegt noch die Übung 7 vor, bei der die Schülerinnen und Schüler sich Gedanken darübersuchen sollen, wie die Zukunft der Nesthocker aussehen könne. Die Übungen auf Seite 39 haben einen engen Zusammenhang miteinander und bauen aufeinander auf. Das heißt, auf dieser Seite kann man es gut beobachten, wie zunächst auf die mündliche Kommunikation vorbereitet und im Anschluss daran anhand der Übung 6a die mündliche Kommunikation aufgebaut und strukturiert wird. Schließlich wird das freie Sprechen seitens der Übungen 6b und 7 erweitert. Deshalb dienen diese beiden Wortschatzübungen auf der Seite 39 als Vorbereitung auf die Mündlichkeit.

**5a** *entweder ... oder:* Suchen Sie elf Gegenteilpaare.

selbstbewusst	loslassen
Macht	selbstständig
abhängig	Kontrolle
ängstlich	Verzweiflung
Risiko	sich binden
behindern	Sicherheit
ändern	mutig
Hoffnung	fördern
Freiheit	schüchtern
sich lösen	Ohnmacht
festhalten	gleich bleiben

**b** Wählen Sie drei Begriffe. Welche Assoziationen verbinden Sie damit? Sammeln Sie im Kurs.

Mutter Erde – Mutterliebe – Mutterrolle –  
mutterseelenallein – Muttersöhnchen –  
Muttersprache – Rabenmutter – Schwiegermutter –  
Stiefmutter – Übermutter

**6a** Evi Zeisig, Renate Leupelt und Gisela Retzlaff gehen ganz in ihrer Mutterrolle auf. Beschreiben Sie die Aktivitäten der Mütter auf den Fotos. Was machen sie alles für ihre erwachsenen Kinder?

**b** Würde sich etwas ändern, wenn sie weniger für ihre Kinder tun würden? Diskutieren Sie.



**7** Was denken Sie: Wie sieht die Zukunft der „Nesthocker“ aus?

Abbildung 7: Nesthocker (Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 2, S. 39).

Zudem folgen z.B. auf den Seiten 32, 54, 55 ebenfalls auf die Mündlichkeit vorbereitende Übungen. Auf der Seite 32 lernen die TeilnehmerInnen anhand einer Ankreuzübung die Bedeutung von „Nesthocker“ (S. 32 Übung 1a: „Was denken Sie? Was bedeutet der Begriff „Nesthocker“?). Es sind drei verschiedene Erklärungen angegeben, man soll die richtige

ankreuzen. In dieser Übung sollen die Schülerinnen und Schüler zwischen bedeutungsähnlichen Wortvarianten des Begriffes Nesthocker differenzieren. Hierauf folgen Übungen zum Sprechen, wobei eine davon die Translation in die Erstsprache verlangt (S. 32 Übung 1b: „*Gibt es in Ihrer Sprache ein ähnliches Wort?*“) und die zweite Übung (S. 32 Übung 1c: „*Was fällt Ihnen zum Begriff „Nesthocker“ ein? Sammeln Sie im Kurs*“) das freie Sprechen fördert, indem die Lernenden aufgefordert werden, Wortassoziationen zum Begriff Nesthocker zu sammeln. Dies aktiviert wiederum den Wortschatz.

Des Weiteren tritt im Buch „Aspekte Neu“ nur ein Assoziogramm (S. 54, Übung 1: „*Lebensmittel und Farben. Sammeln Sie in Gruppen zu jeder Farbe möglichst viele Lebensmittel. Notieren Sie die Wörter mit Artikel*“) auf, welches die mündliche Kommunikation unterstützt. Die Assoziogramme dienen zur Aktivierung des Vorwissens sowie zur Wiederholung des bereits erworbenen Wortschatzes. Hierbei handelt es sich um die Form Wortigel. Es ist die erste Übung im Teil „sehen/nachdenken/spielen...“, bei der die TeilnehmerInnen in einer Gruppe zu den vorhandenen Wortigeln Lebensmittel sammeln und diese mit dem Artikel notieren sollen. Aus didaktischer Sicht ist es enorm wichtig, dass Wörter stets mit ihren Artikeln erlernt werden, da zum Beispiel türkischsprachige DaF-Lernende diese Sprachressourcen nicht besitzen, weil im Türkischen keine Artikel vorkommen. In der nächsten Übung (S. 54 Übung 2a: „*Sehen Sie das Foto an. Zu welchem Becher würden Sie greifen? Warum? Was verbinden Sie mit der Farbe?*“) sollen die TeilnehmerInnen das Bild, wo drei Becher jeweils mit roten, gelben und grünen Flüssigkeit zu sehen ist, ansehen und einen Becher davon auswählen. Danach sollen die Lernenden ihre Auswahl argumentieren und ihre Assoziationen mit der jeweiligen Farbe erörtern. Deshalb wird das Assoziogramm als Unterstützung für die mündliche Kommunikation betrachtet.

Weiterhin trägt auf der nächsten Seite 55 die Übung 4a ebenfalls zur mündlichen Kommunikation bei (S. 55 Übung 4a: „*Aussehen-Geruch-Geschmack: Sammeln Sie in Gruppen möglichst viele Adjektive, mit denen man Lebensmittel beschreiben kann. Welche Gruppe findet die meisten Adjektive?*“). Es wird der Wortschatz wiederholt bzw. aktiviert, indem die Lernenden in Gruppenarbeit Adjektive zur Kennzeichnung von Lebensmittel sammeln sollen, damit die TeilnehmerInnen auf die spielerische Aktivität in der nächsten Übung vorbereitet werden. Bei der nachfolgenden Übung werden die Lernenden aufgefordert, ein Lebensmittel im Plenum ausführlich zu beschreiben (S. 55 Übung 4b: „*Lebensmittel raten: Beschreiben Sie ein Lebensmittel möglichst genau. Die anderen raten.*“). Für die Beschreibung benötigen die

Schülerinnen und Schüler Adjektive, die sie in der Übung 4a gesammelt haben, deshalb kann die Übung 4a als eine Vorbereitungsübung auf das gelenkte Sprechen verstanden werden.

**4a Klären Sie mithilfe des Wörterbuchs die folgenden Begriffe. Streichen Sie, was Ihrer Meinung nach nicht zum Thema „Extremsport“ passt. Begründen Sie Ihre Auswahl.**

die Angst	die Spannung	die Gefahr	die Freiheit
der Mut	der Nervenkitzel	das Risiko	
die Bewegung	die Ruhe	das Vergnügen	
die Ausdauer	die Gelassenheit	die Vernunft	
die Entspannung	die Erholung		
die Nervosität	die Leistung	die Sucht	
	die Herausforderung	die Schwerelosigkeit	
die Geselligkeit	der Spaß	die Gesundheit	
	die Routine	das Training	
der Teamgeist		das Vertrauen	
	die Abwechslung	das Abenteuer	
die Konzentration	die Kontrolle		

**b Kennen Sie andere Extremsportarten? Wo kann man sie machen? Was braucht man dazu?**

**c Was bewegt Menschen dazu, einen Extremsport zu machen? Haben Sie schon mal einen sehr gefährlichen Sport gemacht? Warum (nicht)?**

---

**5 Schreiben Sie für eine Reisezeitschrift einen Artikel über Sport- und Freizeitmöglichkeiten in Ihrer Region und präsentieren Sie ihn im Kurs.**

Abbildung 8: Wortschatz + Gelenktes Sprechen: (Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 4, S. 71).

Ein ähnliches Beispiel, was meiner Meinung nach genauso als Prototyp bezeichnet werden kann, ist auf der Seite 71 zu finden (S. 71 Übung 4a: „Klären Sie mithilfe des Wörterbuchs die folgenden Begriffe. Streichen Sie, was ihrer Meinung nach nicht zum Thema „Extremsport“ passt. Begründen Sie ihre Auswahl“). Bei diesem Beispiel ist wieder sehr gut zu sehen, dass die Übungen strukturiert und zielbewusst hintereinander folgen. Es wird nämlich in 4a sowohl der Wortschatz eingeführt als auch das gelenkte Sprechen erweitert, da in einem Kästchen Wörter zum Themenbereich „Extremsport“ vorgegeben sind, welche zunächst anhand eines Wörterbuches definiert werden sollen. Danach werden die Lernenden beauftragt, ihre Entscheidungen zu begründen. Diese Übung wird als eine Vorbereitungsübung auf die folgenden zwei Übungen zum freien Sprechen erfasst. Hierbei werden unter anderem persönliche Fragen gestellt, um diese zu beantworten die Schülerinnen und Schüler den Wortschatz zum Thema „Extremsport“ benötigen, den sie bei der Übung 4a erworben haben.

#### 14.1.2 Redemittel:

In diesem Teil werde ich Übungen schildern und analysieren, die Redemittel vermitteln und als eine Vorbereitung zum Sprechen dienen. Bei Redemitteln „*werden die Wörter nicht isoliert angeboten, sondern gleich in eine formelhafte Wendung eingebettet*“ (FUNK et al. S. 94). In dieser Hinsicht finde ich die Übungen im Bereich Redemittel äußerst förderlich, da Redemittel zum flüssigen Sprechen beitragen und eine Voraussetzung für die mündliche Kommunikation darstellen. Im ersten Kapitel des Lehrbuches kommen drei Übungen zum Thema Redemittel vor, wobei davon zwei Übungen auf die Sprechfertigkeit vorbereiten (S. 13 Übung 3a und S. 17 Übung 4a). Bei der ersten Redemittelübung sollen die Lernenden selbst Redemittel produzieren, bei der zweiten Übung handelt es sich um die rezeptive Fähigkeit, da die TeilnehmerInnen nur die passenden Überschriften eintragen müssen. Im zweiten Kapitel kommen zwei Übungen zu Redemittel vor, wobei nach beiden Übungen eine Schreibübung folgt. Die Übung 6c auf der Seite 51 ist die einzige Übung zu Redemittel im Kapitel drei, wobei auch danach eine Schreibübung folgt. Im Kapitel vier kommen keine Übungen zu Redemittel vor. Im Kapitel fünf kommen fünf Übungen im Bereich Redemittel vor, wovon zwei zur Förderung des gelenkten Sprechens dienen. Bei der Übung (S. 79 Übung 1d) werden die Lernenden aufgefordert, mittels der vorgegebenen Redemittel mündlich Vorschläge zu formulieren. Bei Übung (S. 83 Übung 7c) sollen die Schülerinnen und Schüler für das folgende Gespräch selbst Redemittel sammeln. Im Arbeitsbucheil finden sich im Gegensatz zu den Wortschatzübungen ziemlich wenige Übungen zu den Redemittel vor. Im ersten, zweiten und vierten Kapitel erfolgen keine Übungen zu den Redemitteln. Im dritten Kapitel ist eine Übung (S. 120 Übung 2a) vorhanden, wobei hier das gelenkte Sprechen für den Erwerb von Redemittel eingesetzt wird. Es tauchen im Kapitel fünf zwei Übungen zu den Redemittel auf, die jedoch schriftlich erfolgen.

c Überlegen Sie, welche Redemittel Sie für die Aufgabe benötigen. Sammeln Sie Beispiele in der Tabelle.

ETWAS PLANEN 			
<b>etwas vorschlagen</b> <i>Ich würde vorschlagen, wir ...</i>	<b>zustimmen</b> <i>Das ist eine gute Idee.</i>	<b>ablehnen</b> <i>Das finde ich nicht so gut.</i>	<b>Gegenvorschlag machen</b> <i>Sollten wir nicht lieber ...?</i> <i>Es wäre bestimmt viel besser, wenn wir ...</i>

d Führen Sie nun das Gespräch.



Abbildung 9: Gespräch („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 5, S. 83; Übung 5c).

Im vierten Modul des fünften Kapitels wird die Thematik Lernen und Behalten behandelt. Die Übung 7d befindet sich im letzten Teil des vierten Moduls, daher ist eine Menge Vorbereitung auf diese Übung vorhanden. Die Übung ist ein Musterbeispiel dafür, dass die Lernenden in „Aspekte Neu“ anhand diverser Übungen auf das gelenkte Sprechen vorbereitet werden. Dennoch sind auch genug Beispiele vorhanden, bei denen dies nicht der Fall ist, jedoch werde ich diese erst im folgenden Kapitel schildern. Bei der Übung 7c sollen die Lernenden für die Übung 7d Redemittel sammeln, um sich dadurch Gedanken zu machen und eine Meinung zu bilden, die sie beim Gespräch in 7d benötigen werden. Mit Hilfe von diesen Redemitteln sollen die TeilnehmerInnen ihre Zustimmung oder Ablehnung ausdrücken oder etwas vorschlagen bzw. einen Gegenvorschlag machen. Damit werden sie beim Aufbau und der Struktur der mündlichen Kommunikation unterstützt. Bei der nachfolgenden Übung 7d werden die Schülerinnen und Schüler aufgefordert, das Gespräch zu beginnen und hier die Redemittel zu verwenden, die sie in der vorigen Übung formuliert haben. Dabei handelt es sich nicht nur um eine Diskussion, wo die Lernenden eine eigene Meinung bilden und diese vertreten sollen, sondern es handelt sich vielmehr um eine Diskursaktivität, bei der die Lernenden zugleich in eine Rolle schlüpfen.

Eine äußerst ähnliche Übung, bei der ebenfalls Redemittel gesammelt werden, um in der folgenden Diskussion diese zu benutzen, ist auf der Seite 13 zu finden (S. 13 Übung 3a: *„Wie können Sie Ihre Meinung sagen? Sammeln Sie Redemittel im Kurs“*). Hierbei sollen die Lernenden Redemittel sammeln, anhand dieser sie ihre Meinung äußern können, wobei es zwei Beispiele vorgegeben sind. Dadurch wird auf das freie Sprechen in der nächsten Übung (S. 13 Übung 3b: *„Diskutieren Sie in Gruppen. Informieren Sie danach die anderen Gruppen über ihre Ergebnisse“*) aufgebaut. Die TeilnehmerInnen sollen in Gruppen drei Fragestellungen zum Themenbereich Freundschaft diskutieren und anschließend über ihre Ergebnisse berichten. Bei den ersten zwei Fragen (S. 13 Übung 3b: *„Welche Rolle spielt Freundschaft heutzutage? Was kann in Freundschaften zu Problemen führen?“*) handelt es sich um das Klärungsgespräch, da am Ende der Diskussion ein Ergebnis entstehen soll. Bei der letzten Frage (S. 13 Übung 3b: *„Liebe-Freundschaft-Familie-Beruf: Was steht für Sie an erster Stelle und warum?“*) jedoch ist die Form Pro-und Kontra- Diskussion zu erkennen.

#### 4a Ordnen Sie die Überschriften den Redemitteln zu.

widersprechen zweifeln zustimmen Meinung äußern

1. Ich bin der Meinung/Ansicht, dass ... Ich stehe auf dem Standpunkt, dass ... Ich denke/meine/glaube/finde, dass ... Ich bin davon überzeugt, dass ...	2. Der Meinung bin ich auch. Ich bin ganz deiner/Ihrer Meinung. Das stimmt. / Das ist richtig. / Ja, genau. Da hast du / haben Sie völlig recht.
3. Das stimmt meiner Meinung nach nicht. Das ist nicht richtig. Ich sehe das anders. Da muss ich dir/Ihnen aber widersprechen.	4. Also, ich weiß nicht ... Ich habe da so meine Zweifel. Ob das wirklich so ist? Stimmt das wirklich?

#### b Diskutieren Sie die Aussagen in Gruppen.

Glück hängt von der Qualität der Beziehungen eines Menschen ab.

Glück kommt nicht von außen (Reichtum, Bildung, Aussehen ...), sondern von innen.

Die Erfüllung unserer Wünsche macht uns nicht dauerhaft glücklich.

Glück ist kein Zustand, Glück ist ein Prozess.

Was den einen glücklich macht, macht den anderen unglücklich.

Abbildung 10: Diskussion: („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 17).

Eine weitere auf die mündliche Kommunikation vorbereitende Übung befindet sich auf der Seite 17 (S. 17 Übung 4a: „Ordnen Sie die Überschriften den Redemitteln zu“). Doch werden hier im Gegensatz zu den Übungen (S. 83 Übung 5c und S. 13 Übung 3a) die Redemittel nicht selbst gesammelt, sondern die Überschriften zu den passenden Redemitteln zugeordnet. Dennoch wird diese Übung ebenso wie die Aufgabe 5c auf der Seite 83 als Vorbereitung auf das gelenkte Sprechen verwendet, indem fünf Aussagen in Bezug auf das Thema Glück in Gruppenarbeit diskutiert werden sollen.

### 14.1.3 Aussprache

Wie bereits erwähnt, befindet sich im Arbeitsbucheil am Ende jeder Lektion eine Ausspracheübung. Bei der unteren Ausspracheübung werden die Lernenden aufgefordert, die Sätze, die sie hören, nachzusprechen. Das Lernziel ist die richtige Betonung, da sich erst dadurch die Bedeutung des Satzes vervollständigen kann. Genauso spielt auch die Aussprache von kurzen und langen Vokalen eine große Rolle, da bei falscher Aussprache vieles missverstanden werden kann. Daher tragen die unteren Arbeitsaufträge zur Entwicklung der Aussprache, somit zugleich zum flüssigen und freiem Sprechen bei. Dass sich die Ausspracheübungen nur im Arbeitsbucheil befinden, finde ich keineswegs ausreichend, da laut Schatz kommunikative Kompetenz auf die Aussprache basiert. In diesem Falle muss die Lehrkraft selbst Material mitbringen, um die Lernenden in dieser Hinsicht einzutrainieren.

**Aussprache: lange und kurze Vokale**

**a Lesen Sie die Wortpaare leise. Hören Sie dann zu und markieren Sie: kurz (a) oder lang (a).**

22

1. Miete – Mitte	4. Ofen – offen	7. Höhle – Hölle
2. Bett – Beet	5. Stadt – Staat	
3. fühlen – füllen	6. Teller – Täler	

**b Hören Sie und sprechen Sie nach. Zuerst das Wort, dann den Vokal und dann noch einmal das Wort.**

23

**c Wann sind die Vokale lang? Kreuzen Sie die passenden Regeln an.**

Ein Vokal wird lang gesprochen, wenn ...

1. <input type="checkbox"/> ein <i>h</i> folgt, z. B. <i>kühl, (er) geht</i>	4. <input type="checkbox"/> der Vokal doppelt ist, z. B. <i>Paar, Leere</i>
2. <input type="checkbox"/> ein <i>ng</i> oder <i>ck</i> folgt, z. B. <i>jung, Rock</i>	5. <input type="checkbox"/> bei <i>ie</i> oder <i>ieh</i> , z. B. <i>liegen, (sie) sieht</i>
3. <input type="checkbox"/> ein doppelter Konsonant folgt, z. B. <i>Knall</i>	

**d Hören Sie die Wörter und schreiben Sie eine Liste. Welche Vokale sind lang, welche kurz?**

24

Lange Vokale	Kurze Vokale
<i>Haare</i>	<i>Wange</i>

Abbildung 11: Aussprache („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Arbeitsbucheil; Lektion 5, S. 154. 4 a-b-c-d).

## 14.2 Gibt es Übungen, die das gelenkte Sprechen fördern?

Die Analyse von „Aspekte neu plus B1“ zeigt, dass in diesem Lehrwerk vielfältige Methoden, die Kommunikation aufbauen und strukturieren, vorkommen. Im Lehrwerk „Aspekte Neu“ sind zahlreiche und verschiedene Übungen zur Förderung von gelenkten Sprechen vorhanden, dennoch treten diese sehr oft ohne eine Vorbereitungsübung, wo Wortschatz oder Redemittel vermittelt werden, auf. Da ich bereits die Übungen, welche mit Vorbereitung (Wortschatz oder Redemittel) auftreten, im vorigen Kapitel behandelt habe, werde ich in diesem Kapitel den folgenden Fragen nachgehen: Wie treffen die Übungen zum gelenkten Sprechen im Lehrwerk „Aspekte Neu“ ein? Was ist dabei zu erkennen? Was haben diese Übungen gemeinsam?

Um das gelenkte Sprechen zu fördern, sind Sprechanlässe im Fremdsprachenunterricht erforderlich. Die Analyse zeigt, dass das Lehrwerk „Aspekte neu“ ein umfangreiches Angebot in Hinsicht auf Sprechanlässe bietet. Am häufigsten treten Bilder auf, wobei diese sowohl als Sprechanlass dienen können, sowie auch zur visuellen Unterstützung und Erwecken von Interesse eingesetzt werden, es werden aber auch Texte als Sprechanlass eingesetzt. Genau wie Bilder oder Fotos wird auch auf der Seite 58 die einzige Grafik mit der folgenden Angabe (*Übung 1a: Arbeiten Sie zu zweit. Jeder wählt eine Grafik und nennt die interessantesten Informationen*) als Impuls für das gelenkte Sprechen herangezogen. Das Thema der vierten Lektion ist *Meine Freizeit*. Es handelt sich um eine interaktive Aktivität, bei der die Lernenden in Partnerarbeit die Grafiken (*Wer hat wie viel Freizeit? Top-Freizeitaktivitäten*) ablesen und miteinander besprechen sollen, welche Angaben sie hierbei besonders ansprechen. Danach folgt eine Übung zur Hörfertigkeit.

In der unteren Tabelle werden die einzelnen Übungen im Lehrwerk „Aspekte neu B1 plus“, welche das gelenkte Sprechen fördern, veranschaulicht:

Lektion 1	Lektion 2	Lektion 3	Lektion 4	Lektion 5
S. 9 Übung 2	S. 27 Übung 3	S. 41 Übung 2a	S. 58 Übung 1a	S. 74 Übung 1a
S. 11 Übung 5	S. 29 Übung 3c	S. 43 Übung 2b	S. 59 Übung 1e	S. 74 Übung 1c
S. 12 Übung 1a	S. 30 Übung 1	S. 43 Übung 3	S. 61 Übung 3	S. 75 Übung 4
S. 14 Übung 1a	S.38 Übung 2b	S. 44 Übung 1c	S. 62 Übung 1a	S. 77 Übung 4b
	S. 39 Übung 6a	S. 45 Übung 3c	S. 63 Übung 2d	S. 78 Übung 1c

S. 14 Übung 1c		S. 46. Übung 2c	S. 66 Übung 4b	S. 79 Übung 1d
S. 16 Übung 1a		S. 50 Übung 4a		S. 80 Übung 1b
S. 16 Übung 2b		S. 50 Übung 4b		S. 81 Übung 5b
S. 17 Übung 4b		S. 54 Übung 2a		S. 83 Übung 7d
S. 18 Übung 5b		S. 55 Übung 4b		S. 86 Übung 1b
S. 18 Übung 5e				S. 87 Übung 5b
S. 22 Übung 2b				
S. 22 Übung 4b				
S. 23 Übung 7b				

Tabelle 4: Anzahl der Übungen zum gelenkten Sprechen im Lehrwerk „Aspekte neu B1 plus“

In dem Lehrwerk sind keine Dialoggeländer, Sprechübungsgymnastik sowie Gesprächskonstruktion zu finden, daher wird die Lehrkraft diese Methoden selbst vorbereiten müssen. Im Vergleich zum Lehrbuch sind im Arbeitsbuch keine Übungen zum gelenkten Sprechen zu finden, da dieser Teil einen schreibfixierten Charakter aufweist. Dennoch stellt die Übung 2b auf der Seite 120 einen Sonderfall dar, da hier das gelenkte Sprechen zur Vermittlung von Redemitteln eingesetzt wird. Die Rechercheaufgaben wurden nicht berücksichtigt.

Im Folgenden möchte ich mehrere Übungen auflisten und beschreiben, um die Reichhaltigkeit des Lehrwerks zu schildern:

- 5 Welchen Traum haben Sie sich schon erfüllt?  
Welche Träume hatten Sie als Kind?  
Was ist jetzt Ihr großer Traum?  
Sprechen Sie zu zweit und berichten Sie  
dann im Kurs über den Traum  
Ihres Partners / Ihrer Partnerin.**

*Ismail hat schon als Kind davon geträumt, einmal nach Nepal zu reisen. Er wollte schon immer ...*

*Rita wollte unbedingt ... Nachdem sie ihre Ausbildung beendet hatte, ...*

*Paolas großer Traum ist ...*



Abbildung 12: Beispielsätze: („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 11: Übung 5).

Bei der Analyse des Lehrbuchs wird ersichtlich, dass die meisten Übungen zum gelenkten Sprechen mit Vorlage, in dem Sinn mit Beispielsätzen unterstützt werden, das heißt, der Aufbau sowie die Struktur der Kommunikation wird nicht allein den TeilnehmerInnen überlassen. So eine Übung begegnet uns gleich am Anfang des Lehrwerks auf der Seite 11. Im ersten Modul des ersten Kapitels wird das Thema „*Gelebte Träume*“ behandelt. In der letzten Übung des Moduls sollen die Lernenden in Partnerarbeit ein Interview mit den folgenden Fragen (*Welchen Traum haben Sie schon erfüllt? Welche Träume hatten Sie als Kind? Wo ist jetzt ihr großer Traum?*) durchführen und die Antworten im Plenum präsentieren. Als Unterstützung sind Beispielsätze vorgegeben, an denen sich die Lernenden orientieren können. Eine weitere Übung zum Interview sehen wir auf der Seite 59 (*Übung 2b: Machen Sie ein Interview mit einem Partner/ einer Partnerin. Berichten Sie anschließend im Kurs*). Die Fragen, die an die PartnerIn gestellt werden sollen, sind vorgegeben (*Wie viel Freizeit hat er/sie und wann? Was macht er/sie am liebsten in der Freizeit? Was würde er/sie gerne öfter machen?*) wobei trotzdem diskutiert werden kann, ob die Übung das gelenkte oder freie Sprechen fördert. Ich würde diese Übung als freies Sprechen bezeichnen, da das Gespräch zwar durch die Fragen orientiert wird, aber trotzdem eine authentische Gesprächssituation entsteht, da die TeilnehmerInnen persönliche Informationen aus ihren Lebenswelten mitteilen. Dieses Gespräch könnte genauso in einem Kaffeehaus stattfinden, somit geht die mündliche Kommunikation aus dem Klassenzimmer heraus und besitzt einen Alltagsbezug.

**1a Was verstehen Sie unter einem Helden? Wen würden Sie als Held bezeichnen? Warum?**

*Ein Held ist für mich ein Mensch, der versucht, die Welt zu verbessern, wie zum Beispiel ...*

**b Hören Sie eine Umfrage. Notieren Sie, wer als Held bezeichnet wird und warum.**

Ein Held ist für mich ...	Gründe
1.	
2.	
3.	

**c Kennen Sie diese Menschen? Ordnen Sie die Namen den Fotos zu und erklären Sie mithilfe der Stichpunkte, warum man die Personen als Helden bezeichnen kann.**

1. Jurij Gagarin   2. Mutter Theresa   3. Marie Curie   4. Martin Luther King



erster Mann im Weltraum sein – den Ärmsten der Armen helfen – gegen Rassismus kämpfen – 1911 den Nobelpreis für Chemie bekommen – sich für die Gleichstellung der Afroamerikaner einsetzen – radioaktive Elemente entdecken – sich in den Armenvierteln um Leprakranke kümmern – in 89 Minuten einmal die Erde umkreisen – ...

*Jurij Gagarin war der erste Mann im Weltraum.*

Abbildung 13: Modellhaftes Beispiel („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 14. Übung 1c).

Eine modellhafte Übung ist auf der Seite 14 zu finden (S. 14 Übung 1a: Was verstehen Sie unter einem Helden? Wen würden Sie als Held bezeichnen? Warum?). Diese Aktivität kommt im ersten Kapitel beim dritten Modul vor, wo das Thema „Heldhaft“ behandelt wird. Sie ist die erste Übung im Modul und dient als Brainstorming. Auch hier sehen wir einen Beispielsatz, dass das Sprechen sozusagen lenkt. In der Übung 1c ist eine weitere Übung zum gelenkten Sprechen zu finden. Die Lernenden haben sich in der vorigen Übung (1b: Hören Sie eine Umfrage. Notieren Sie, wer als Held bezeichnet wird und warum) eine Hörübung angehört, wo eine Umfrage gemacht wurde, warum man jemanden als Helden bezeichnet. Bei der Übung 1c sollen die Lernenden zunächst die Namen den Fotos zuordnen, danach werden sie aufgefordert, mithilfe von unten angegebenen Schlüsselwörtern zu erläutern, warum diese Menschen Helden

sind, daher benötigen sie neben Sprachkompetenz auch Weltwissen. Außerdem wurde bereits ein Name zu dem passenden Foto zugeordnet und ein Beispielsatz formuliert. Deshalb werden die Lernenden hierbei in jeder Hinsicht gelenkt, da die Übung einerseits visuell unterstützt wird, andererseits Redemittel, sowie ein Beispielsatz zur Verfügung stehen.

Eine weitere Übung, die auch als Brainstorming dient und mit zwei Beispielsätzen ausgestattet ist, befindet sich auf der Seite 30 (*Übung 1: Übernachten im Hotel: Was erwarten Sie von einem guten Hotel?*). Auf der Seite 59 ist eine interessante Übung zum gelenkten Sprechen zu finden, die auf die Hörfertigkeit in den vorigen Übungen basiert (*S. 59 Übung 1e: Bilden Sie Gruppen. Sagen Sie einen Satz über eine Person. Die anderen raten*). Bei dieser Übung ist ein Beispiel (*A: Diese Person möchte in Zukunft mehr unternehmen. B: Das ist Matti.*) vorgegeben, woran sich die Lernenden beim Sprechen orientieren können, deshalb wird es als gelenktes Sprechen aufgefasst. Überdies wurde in der vorigen Übung 1d (*Hören Sie den zweiten Abschnitt noch einmal und machen Sie Notizen zur Freizeitgestaltung der Personen*) bereits darauf vorbereitet. Genau wie bei der Übung 2d auf der Seite 63 (*Arbeiten Sie zu zweit. Beginnen Sie einen Satz wie im Beispiel. Ihr Partner/Ihre Partnerin beendet den Satz. Wechseln Sie dann. Jeder sagt fünf Sätze*), denn auch hier wurde bereits auf das gelenkte Sprechen vorbereitet. Es geht darum, dass die Lernenden Konnektoren kennenlernen bzw. damit Sätze formulieren können. Nach drei Grammatikübungen zu den Konnektoren sollen die TeilnehmerInnen mündlich in Partnerarbeit mit Konnektoren Sätze konstruieren. Dazu werden ebenfalls Beispiele zur Verfügung gestellt.

4 Sehen Sie sich die Kurstitel an. Welchen Kurs / Welche Kurse würden Sie gern besuchen und warum?

WÜNSCHE AUSDRÜCKEN		
Ich hätte Lust, ...	Ich wünsche mir, ...	Für mich wäre es gut, ...
Ich hätte Zeit, ...	Ich habe vor, ...	Für mich ist es wichtig, ...
Ich hätte Spaß daran, ...	Ich würde gern ...	



Ganzkörpertraining

Moderne Lerntechniken

Finanzbuchführung

Mein Tablet – mein mobiles Büro



Ich hätte Lust, noch besser kochen zu lernen. Darum würde ich den Kurs „Männer kochen wie die Profis“ besuchen. ► Ü 6

Abbildung 14: Idealtypische Übung („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 5, S. 75. Übung 4).

Auf der Seite 75 sieht man eine idealtypische Übung zum gelenkten Sprechen. Es treten sehr viele Komponenten, wie Fotos, Redemittel und Beispielsätze, welche das gelenkte Sprechen unterstützen, gemeinsam auf, deshalb ist es in jeder Hinsicht gelenkt. Mithilfe von Kurstiteln sollen sich die Lernenden für die Kurse, an denen sie teilnehmen wollen, entscheiden und ihre Entscheidung begründen. Genauso dienen die Kurstitel auch bei der Übung 1a (*Die Volkshochschulen sind die bedeutendsten Weiterbildungszentren für Erwachsene in Deutschland. Lesen Sie die Kurstitel aus dem Programmheft einer Volkshochschule. Was kann man in diesen Kursen lernen?*) auf der Seite 74 zur Unterstützung von gelenktem Sprechen. Es handelt sich hierbei um eine paradigmatische Übung, denn bei der Übung 1a werden sowohl die Kurstitel zu den Weiterbildungszentren aufgezeigt als auch ein Beispielsatz angegeben. Die Lernenden bekommen die Aufgabe, anhand von Kurstiteln zu erraten, was in diesen Kursen vermittelt wird. Die Wortschatzübung, welche danach folgt, ist unabhängig von der nächsten Übung 1c und dient damit keineswegs als Vorbereitung zur mündlichen Kommunikation. Bei der Übung 1c (*Welche Personen melden sich zu diesen Kursen an? Vermuten Sie.*) sollen ebenfalls Vermutungen geäußert werden, welche Personen sich zu diesen Kursen anmelden.

### 3 Wählen Sie ein Spiel, das Sie gut kennen, und erklären Sie es. Diese Wörter helfen.

die Spielfigur	Punkte sammeln	
das Spielfeld	dran sein	der Würfel
der Stapel	ein Feld vorrücken/zurückgehen	
der Joker	die Spielfigur ziehen	die Karte
die Karten mischen	eine Runde aussetzen	
eine Karte ziehen/ablegen	würfeln	



*MauMau ist ein lustiges Spiel und das geht so: Zuerst bekommt jeder Spieler ...*

*Abbildung 15: Gelenktes Sprechen & Wortschatz („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 4, S. 61: Übung 3).*

Weiterhin befindet sich ein prototypisches Beispiel auf der Seite 61, wo in derselben Übung sowohl durch die Wörter im Kästchen auf die mündliche Kommunikation vorbereitet wird als auch durch den angegebenen Beispielsatz die Kommunikation strukturiert wird. Diese Übung ist die letzte Übung im Modul zwei, wo das Thema „Spiele ohne Grenzen“ behandelt wird. Eine ähnliche Übung sieht man auf der Seite 79, die auf die Hörfertigkeitsübung 1b auf der Seite 78 basiert. Nach der Übung zum Hörverständnis folgt eine Übung zum monologischen Sprechen, wobei die TeilnehmerInnen das Gehörte wiedergeben sollen. Danach finden wir die Übung 1d (Welche Ratschläge können Sie für die Situation in dem Lied geben?), bei der Redemittel vorgegeben sind, anhand derer das gelenkte Sprechen stattfinden soll.

**b Arbeiten Sie zu zweit. Jeder liest einen Programhinweis und überredet den anderen, das Stück gemeinsam anzusehen.**

*Wir könnten doch ...  
Was hältst du von ...?*

*Hast du (nicht) Lust ...?  
Lass uns doch lieber ...*

*Ich fände es besser, wenn wir ...*

**Kaspar Hauser**

*Textfassung von Carola Dürr*

Im Jahr 1828 taucht in Nürnberg ein unbekannter, etwa 17-jähriger junger Mann auf, der kaum sprechen kann. Keiner weiss, woher er kommt. Damit beginnt einer der bis heute geheimnisvollsten Kriminalfälle. Mühsam malt der junge Mann den Namen „Kaspar Hauser“ auf ein Blatt Papier. Dieser Name steht für einen jahrelang einsam in der Wildnis lebenden Jungen, der von der Gesellschaft isoliert aufwächst. Erst als junger Mann lernt er richtig sprechen und schreiben. Als er fünf Jahre später ermordet wird, nehmen die Spekulationen über seine Herkunft kein Ende und dauern bis heute an. Kaspar Hauser – ein Prinz, der aus dem Weg geräumt werden musste? Oder doch ein Betrüger, der eine verrückte Geschichte gespielt hat?

**Von Mai bis Oktober im Schauspielhaus**

*Kaspar Hauser*



**Zeitgeistkabarett**

*von Michaela Maria Drux*

Versprecher sind ihr Programm. Mit lustigen Wort-Verdrehern macht sich Michaela Maria Drux über das aktuelle Zeitgeschehen lustig. Das Programm ist schnell, geistreich und immer aktuell. Und seien Sie gewiss, im Publikum sind Sie nicht sicher. Michaela Maria Drux geht durch die Reihen, schaut auch mal in Handtaschen und gibt einzelnen Zuschauern auch gerne Phantasienamen wie „Streifenhörnchen“ oder „Neandertaler“. Und natürlich ist auch das Thema Männer und Frauen ein Thema für sie ...

Michaela Maria Drux ist in Tirol geboren und, wie sie sagt, „im Dirndlkleid neben dem Kölner Dom aufgewachsen“. Heute lebt sie in Zürich und in Köln. Sie ist als Kabarettistin und als Zeichnerin aktiv.

**Von Juli bis September in der Herzbaracke**

*Michaela Maria Drux*



Abbildung 16: Text als Sprech Anlass fürs gelenkte Sprechen („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 4, S. 66: Übung 4b).

Oben sehen wir eine Übung, bei der mithilfe von Redemitteln auf die mündliche Kommunikation vorbereitet wird. Außerdem dienen die zwei Texte als Sprech Anlass, da die Lernenden zunächst diese Texte lesen und anhand von vorgegebenen Redemitteln versuchen sollen, sich gegenseitig für das jeweilige Theaterstück zu überreden. Danach folgt eine Übung zum freien Sprechen (S. 67 Übung 5a: „Haben Sie schon mal eine Stadtführung gemacht? Berichten Sie“.)

Aus der Analyse geht hervor, dass Texte oft als Sprech Anlass eingesetzt werden, aber man könnte eher sagen, dass die Übungen zum gelenkten Sprechen auf den Texten basieren wie zum Beispiel (S. 23 Übung 7b: „*Vergleichen Sie die beschriebene Situation mit der in ihrem Land*“) (S. 30 Übung 2b: „*In welchem Hotel würden Sie gerne/auf keinen Fall übernachten? Warum (nicht)?*“). Bei diesen beiden genannten Beispielen wird neben der Sprechfertigkeit auch das Leseverständnis trainiert. Im Unterschied zu diesen genannten Beispielen ist auf der Seite 80 die Übung 1b („*Bilden Sie Gruppen und versuchen Sie, die Aufgabe zu lösen. Welche Gruppe schafft es zuerst?*“) zu finden, bei der sowohl das Textverständnis überprüft bzw. der Text (S. 80 Übung 1a) entschlüsselt wird, als auch Redemittel für die mündliche Kommunikation zur Verfügung stehen. Interessant ist hierbei außerdem, dass nach der Übung 1b zwei Übungen zum freien Sprechen folgen, daher fungieren die Übungen auf dieser Seite didaktisch sehr sinnvoll. Dann sind auch Übungen zum gelenkten Sprechen vorhanden, welche sich indirekt auf den Text beziehen. Beispielsweise taucht auf der Seite 46 die Übung 2c mit der folgenden Angabe auf: „*Arbeiten Sie zu zweit. Erklären Sie sich gegenseitig, warum Lachen gesund ist. Verwenden Sie ihre Notizen aus 2b*“. Bei der Übung 2a ist ein Text zum Thema „*Lachen ist gesund*“ zu finden und in der folgenden Übung 2b sollen Effekte des Lachens aus dem Text schriftlich festgehalten werden. Mit Hilfe dieser Notizen sollen sie zum Thema Lachen sprechen. Das gelenkte Sprechen bezieht sich auch in diesem Fall auf den Text, wobei die Übung 2b als eine Vorbereitungsübung auf das Sprechen betrachtet werden kann, da sich die Lernenden beim Sprechen auf diese Notizen stützen sollen.

Ebenso finden sich Übungen zum gelenkten Sprechen, die sich auf die Fertigkeit Hör-Seh-Verstehen beziehen, z.B. (S. 22 Übung 4b: „*Wie schätzen die Personen aus 4a die Leistungen und Karrierechancen von Sybille Milde ein?*“) und (S. 87 Übung 5b: „*Wie geht die Familie mit Lottas besonderen Fähigkeiten um? Welche Probleme gibt es?*“) basieren auf Filmsequenzen, wobei ich auf die letzte Übung genauer eingehen möchte. Die Lernenden haben sich bis zur Übung 5b auf der Seite 87 drei Filmsequenzen angesehen und diese ausgearbeitet. Bei der Übung 5a wird das Hör-Seh-Verständnis trainiert, jedoch kann diese Übung zugleich als Vorbereitung für 5b gesehen werden, da die Lernenden hier Aussagen zu den Personen zuordnen sollen (S. 87 Übung 5a: „*Sehen Sie die dritte Sequenz. Wer könnte was sagen? Ordnen Sie die Aussagen den Personen zu*“). Anhand dieser Aussagen sollen TeilnehmerInnen erläutern, wie die Familie mit Lottas besonderen Fähigkeiten umgeht und was dabei Konflikte auslöst. Um ein interessantes Beispiel zum gelenkten Sprechen zu nennen, die sich auf die Schreibfertigkeit bezieht, möchte ich die Übung 5b auf der Seite 81 („*Lesen Sie die*

Lernprobleme im Kurs vor. Geben Sie Tipps, wie man diese Probleme lösen kann“) näher beschreiben. Hier sollen die Lernenden bei Übung 5a auf ein Blatt ihre Lernprobleme notieren. Schließlich werden diese Blätter im Plenum vorgelesen und es wird gemeinsam nach einer Lösung gesucht. Zur Unterstützung der mündlichen Kommunikation werden zwei Beispielsätze („Ich sehe immer im Wörterbuch nach. Dann schreibe ich das Wort auf und spreche es mehrmals laut“) angeboten. Auch für die Hörfertigkeit werden Übungen zum gelenkten Sprechen herangezogen. Zum Beispiel S. 29 Übung 3c, S. 44 Übung 1c und S. 78 Übung 1c, wo das gelenkte Sprechen sich auf die Hörfertigkeitsübung davor bezieht.

**2a Seine Meinung äußern.**  
**Vergleichen Sie die Redemittel.**  
**Welche Formulierung ist stärker,**  
**wenn Sie Ihre Meinung sehr**  
**deutlich sagen möchten?**  
**Kreuzen Sie an.**



- |  |   |
|--|---|
| 1. <input type="checkbox"/> a Für mich ist absolut klar, dass man ...  | 4. <input type="checkbox"/> a Eigentlich bin ich dafür, dass ...        |
| <input type="checkbox"/> b Man könnte auch sagen, dass ...             | <input type="checkbox"/> b Ich sage ganz offen, dass ...                |
| 2. <input type="checkbox"/> a Vielleicht sollte man bedenken, dass ... | 5. <input type="checkbox"/> a Da gibt es keine zwei Meinungen, weil ... |
| <input type="checkbox"/> b Ich vertrete immer die Position, dass ...   | <input type="checkbox"/> b Es spricht viel dafür, dass ...              |
| 3. <input type="checkbox"/> a Wir wissen doch alle, dass ...           | 6. <input type="checkbox"/> a Meiner Meinung nach ...                   |
| <input type="checkbox"/> b Ich finde es richtig, dass ...              | <input type="checkbox"/> b Könnte man nicht auch sagen, dass ...?       |

**b Vergleichen Sie mit Ihrem Partner / Ihrer Partnerin und besprechen Sie Unterschiede bei Ihren Lösungen.**

Abbildung 17: Sonderfall („Aspekte neu B1 plus, Arbeitsbuchteil“, Lektion 3, S. 120. Übung 2a+2b).

Zuletzt möchte ich noch einen Sonderfall anmerken, da hier das gelenkte Sprechen zur Vermittlung von Redemitteln eingesetzt wird, obwohl wir es bis jetzt immer nur umgekehrt betrachten konnten. Bei der Übung 2a handelt es sich um eine Ankreuzübung, wo die Lernenden bei jeder Nummer jeweils a oder b auswählen sollen. Bei der folgenden Übung 2b sollen die Ergebnisse in Partnerarbeit diskutiert werden, wobei hier zwar das gelenkte Sprechen stattfindet, jedoch dieses sich auf die Übung 2a bezieht und zum Erwerb von Redemitteln benützt wird.

### 14.3 Gibt es Übungen, die das freie Sprechen fördern?

Im Bereich des freien Sprechens erfolgen Übungen zur Diskussion, zum Rollenspiel und Brainstorming. Es fällt auf, dass sich sehr oft Aufgaben vorfinden, die anhand von Bildimpulsen zum freien Sprechen anknüpfen.

In der folgenden Tabelle werden Übungen dargelegt, welche im Lehrwerk „Aspekte neu B1 plus“ das freie Sprechen entwickeln:

Lektion 1	Lektion 2	Lektion 3	Lektion 4	Lektion 5
S. 10 Übung 2	S. 25 Übung 1	S. 41 Übung 1a	S. 57 Übung 1	S. 73 Übung 1a
S. 11 Übung 3c	S. 26 Übung 1c	S. 41. Übung 2b	S. 57. Übung 2	S. 73 Übung 2
S. 13 Übung 3b	S. 28 Übung 1	S. 41 Übung 3	S. 57 Übung 3	S. 73 Übung 3
S. 15 Übung 3b	S. 29 Übung 5	S. 45 Übung 2a	S. 59 Übung 2b	S. 78 Übung 1a
S. 16 Übung 1b	S. 30 Übung 2b	S.45 Übung 3d	S. 60 Übung 1a	S. 80 Übung 1c
S. 18 Übung 5d	S. 32 Übung 1b	S. 46 Übung 1	S. 60 Übung 1b	S. 80 Übung 2a
S. 22 Übung 1	S. 32 Übung 1c	S. 48 Übung 1a	S. 64. Übung 1b	S. 86 Übung 3b
S. 23 Übung 6b	S. 33 Übung 2d	S. 48 Übung 1c	S. 67 Übung 5a	
S. 23 Übung 8	S. 38 Übung 2b	S. 49 Übung 3c	S. 70 Übung 1a	
	S. 38 Übung 3	S. 55 Übung 5c	S. 71 Übung 4b	
	S. 38 Übung 4		S. 71 Übung 4c	
	S. 39 Übung 6b			
	S. 39. Übung 7			

Tabelle 5: Anzahl der Übungen zum freien Sprechen im Lehrbuchteil „Aspekte neu B1 plus“

Im Arbeitsbuchteil hingegen befinden sich nur zwei Aufgaben (S. 106 Übung 8 und S. 125 Übung 2c) zum freien Sprechen. Im weiteren Verlauf werde ich versuchen auf den Großteil der Übungen Bezug zu nehmen bzw. diese zu schildern und zu beschreiben. Dennoch wird es mir keineswegs gelingen auf jede einzelne Übung einzugehen. Bei der Analyse sind mir die folgenden Fragen äußerst wichtig: In welcher Form (Diskussion, Bildimpuls, Brainstorming, Rollenspiel) treten die Übungen auf? Was haben diese gemeinsam? Inwiefern tauchen die Übungen mit oder ohne Vorbereitung auf? Ist eine didaktisch sinnvolle Reihenfolge vorhanden?



4

▶ AB Wortschatz



6



7

- 1 Beschreiben Sie die Fotos: Was machen die Leute? Wo auf der Welt wurden die Fotos vermutlich gemacht?
- 2 Welche Freizeitbeschäftigungen sind in Ihrem Land besonders beliebt? Wie viel Freizeit haben die Menschen dort durchschnittlich? Wann haben sie normalerweise Freizeit?
- 3 Bilden Sie Gruppen. Jede Gruppe notiert zehn Freizeitaktivitäten auf Kärtchen und gibt sie einer anderen Gruppe. Dann zieht eine Person ein Kärtchen und spielt die Aktivität vor. Die eigene Gruppe rät. Danach ist die nächste Gruppe dran. Welche Gruppe errät die meisten Aktivitäten?

Abbildung 18: Auftakt („Aspekte neu B1 plus“ Lektion 4, S. 57. Übung 1+2+3).

Die Analyse des Lehrwerks „Aspekte neu“ legt dar, dass das Lehrwerk mit zahlreichen farbigen Fotos und Bildern ausgestattet ist, die als Sprechanlass dienen. Diese Kombination von Bild und freiem Sprechen wird vor allem im Auftakt am jedes Kapitels sichtbar. Generell werden Bilder sehr häufig als Sprechanlass eingesetzt. Am Beginn jeder Lektion befinden sich mehrere

Bilder zu dem jeweiligen Themenfeld des Auftaktes und Arbeitsaufträge, die in Bezug zu diesen Bildern ausgearbeitet werden.

Die Übung 1 befindet sich im Auftakt der Lektion vier. Beim ersten Arbeitsauftrag sollen die Bilder mündlich beschrieben und Hypothesen aufgestellt werden. Sowie bei der ersten Übung werden die TeilnehmerInnen auch beim zweiten Arbeitsauftrag zum freien Sprechen aufgefordert, diese sollen über die Freizeitbeschäftigungen in ihrem eigenen Land berichten, wodurch sie auch landeskundliches Wissen erwerben. Zum Schluss folgt eine Übung zum Rollenspiel, wobei die Kommunikation simuliert wird, indem die Lernenden verschiedene Freizeitaktivitäten vorspielen.

Wie zuvor am Anfang erwähnt, sollen die Bilder in allen Kapiteln die Teilnehmer zum Sprechen bringen, jedoch sind es vielfältige Aktivitäten, welche zum Einsatz kommen. Beispielsweise dienen die Bilder im Auftakt des ersten und fünften Kapitels zur visuellen Unterstützung der vorhandenen Lesetexte, wobei beim ersten Kapitel die ersten zwei Aufgaben zur Förderung von Schreibfertigkeit beitragen. Die letzte Aufgabe (S. 9 Übung 2 „*Stellen Sie sich vor. Sagen Sie zu jedem Thema aus 1a einige Sätze über sich selbst*“) hingegen würde ich als gelenktes Sprechen bezeichnen, da hier TeilnehmerInnen anhand ihrer Notizen aus 1a über sich selbst reden sollen. Somit steht diese Übung nicht alleine für sich dar, sondern bezieht sich auf die Übung 1a. Beim fünften Kapitel sollen die Lernenden sich zunächst die Bilder ansehen und Hypothesen aufstellen, welcher Typ an welchem Schreibtisch arbeiten könnte (*1a Sehen Sie die Fotos an. Wer arbeitet hier? Beschreiben Sie die Personen*). In diesem Fall finden sich im Auftakt des fünften Kapitels ebenso Fragen zu den Kurztexten (*1b Lesen Sie die Beschreibungen. Welcher Tisch passt zu welchem Typ?*). Im Weiteren befinden sich zwei Aufgaben zum freien Sprechen (*Übung 2: Wo und wie lernen Sie? Welchen Tisch könnte man bei Ihnen zu Hause finden? Übung 3: Was gefällt Ihnen an ihrem Lernort? Was möchten Sie vielleicht ändern?*), indem die TeilnehmerInnen über ihr Lernverhalten berichten bzw. ihre eigenen Erfahrungen teilen sollen.

Ähnlich wie beim vierten Kapitel werden auch im zweiten Kapitel verschiedenartige Fotos zum Auftakt-Thema, in dem Fall *Wohnwelten* aufgezeigt. Die Lernenden sollen bei der ersten Aufgabe offenbaren, wo sie am liebsten wohnen würden bzw. argumentieren, warum sich die Menschen beschließen, in diesen Gebieten zu leben. Somit wird hier gleichfalls wie im vierten Kapitel das freie Sprechen gefördert. Bei der nachfolgenden Übung 2a sollen die TeilnehmerInnen als Antwort auf die Frage (S. 25 Übung 2a: „*Welcher „Wohntyp“ sind Sie? Entdecken Sie ihre Vorlieben. Kreuzen Sie an.*“) auf Sie zutreffenden Aussagen ankreuzen.

Diese Übung fungiert als Vorbereitung auf das gelenkte Sprechen für die nächste Übung (s. 25 Übung 2b: „*Welche Buchstaben haben Sie angekreuzt? Lesen Sie die Auswertung auf Seite 170. Trifft die Beschreibung wirklich auf Sie zu?*“), indessen die Lernenden anhand von der Auswertung zum Kreuztest „*Wohntyp*“ auf der Seite 170 feststellen sollen, inwiefern die Erklärungen eine Wahrhaftigkeit besitzen.

Im Weiteren werden auch im Auftakt des dritten Kapitels die Lernenden aufgefordert sich die vorhandenen Bilder zu den geschilderten Ratschlägen anzusehen und in Gruppen zu diskutieren, welche Ratschläge hier gegeben werden (S. 41. *Übung 1a: Sehen Sie die Bilder an und diskutieren Sie in Gruppen. Welche Ratschläge werden hier gegeben?*). Hierbei sollen die Lernenden anhand von Bildimpulsen diskutieren, daher wurde auf die Diskussion nicht vorbereitet, wobei aber die Diskussionsform „in Gruppen diskutieren“ vorgegeben ist. Es handelt sich um ein Klärungsgespräch, da die TeilnehmerInnen dadurch zu einem gemeinsamen Ergebnis kommen sollen. Daraufhin folgt eine Übung zur Vermittlung von Sprichwörtern, in dem die beiden Teile des Satzes miteinander verbunden werden sollen (Übung 1b: *Ordnen Sie zu und schreiben Sie die Sprichwörter zu den Bildern*). Bei der nächsten Übung zum gelenkten Sprechen (*Übung 2a: Wählen Sie drei Sprichwörter aus. Warum sollte man die Ratschläge befolgen?*) handelt es sich um das argumentative Sprechen, da die Schülerinnen und Schüler begründen sollen, warum man diese Empfehlungen annehmen sollte. Diese Übung bezieht sich auf 1b, wo man die vorgegebenen Sprichwörter zu den Bildern zuordnen soll, deshalb würde ich sie als gelenktes Sprechen auffassen. Danach folgt eine Übung zum freien Sprechen (*Welchen Rat befolgen Sie bereits? Welches Sprichwort möchten Sie in Zukunft in die Tat umsetzen?*), wobei ein persönlicher Bezug hergestellt wird. Die letzte Übung auf dieser Seite dient ebenfalls zur Förderung von freiem Sprechen (S. 41 *Übung 3: „Gibt es in Ihrer Sprache ähnliche Sprichwörter? Wählen Sie ein Sprichwort aus. Übersetzen und erklären Sie es in der Gruppe“*). Beeindruckend ist in diesem Beispiel, dass die Erstsprache der Lernenden miteinbezogen wird. Die TeilnehmerInnen sollen entsprechende Sprichwörter in ihrer Sprache finden und diese in der Gruppe erläutern. In diesem Zusammenhang spricht man von einer kontrastiven Fremdsprachendidaktik, bei der die Erst- und Zielsprache miteinander verglichen werden. Meiner Meinung nach ist diese Übung für den Spracherwerb in jeder Hinsicht effektiv, da Lernende dadurch die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen den beiden Sprachen erkennen, was zum Sprachbewusstsein beiträgt.

1 Was bedeutet dieser Spruch? Diskutieren Sie: Ist das möglich?

*Träume nicht dein Leben – Lebe deinen Traum!*

2 Sehen Sie sich die Fotos an. Um welche Träume könnte es hier gehen?



Abbildung 19: Diskussion: („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 10: Übung 1 und 2).

Die Analyse zeigt, dass im Lehrwerk „Aspekte Neu“ viele Übungen, die das freie Sprechen fördern in der Form von Diskussion stattfinden, indem die Lernenden aufgefordert werden, verschiedene Argumente zum Ausdruck zu bringen. Wie auch am Abbild zu erkennen ist, handelt es sich bei der Übung 1 auf der Seite 10 um ein Klärungsgespräch, wobei die TeilnehmerInnen sich über die Aussage *“Träume nicht dein Leben-Lebe deinen Traum!”* austauschen sollen bzw. erläutern sollen, inwiefern dies möglich ist. Bei der folgenden Übung 2 werden die Lernenden aufgefordert, drei Fotos zu beschreiben bzw. zu analysieren, um welche Träume es in den Bildern gehen könnte. Im nächsten Kapitel begegnet uns auf der Seite 29 eine weitere Übung zum freien Sprechen (*Übung 5: „Was können wir tun, um zu helfen? Was kann oder muss der Staat tun? Diskutieren Sie“*), bei der ebenfalls diskutiert werden soll. Das Modul behandelt die Thematik „Obdachlosigkeit“. Bei der vorigen Aufgabe wurden die Lernenden aufgefordert den Zustand obdachloser Menschen in ihrer Heimat zu recherchieren (S. 29 *Übung 4: „Wie ist die Situation obdachloser Menschen in ihrem Land? Berichten Sie über mögliche Ursachen und Hilfsangebote“*) und bei dieser Übung sollen Ideen gesammelt und Meinungen ausgetauscht werden, wie mit Obdachlosigkeit umgegangen werden könne. Sie ist die letzte Übung in diesem Modul, daher wurde bereits genug Informationen vermittelt. Auf der Seite 33 folgt die nächste Übung, wo das Diskutieren trainiert wird (*Übung 2d: Was spricht ihrer Meinung nach gegen das „Hotel Mama“? Diskutieren Sie zu zweit und vergleichen Sie im Kurs*). Anhand eines Lesetextes „Bei Mama ist’s am schönsten“ (S. 32 *Übung 2a*) und der weiteren Übung (*Übung 2c*), wo sie Argumente für und gegen „Hotel Mama“ aus dem Text

heraussuchen sollen, werden die Teilnehmer auf diese Diskussion eingeleitet. Hierbei sollen Contra Argumente aufgestellt werden.

**b Stellen Sie „Ihre“ Familie vor und vergleichen Sie die drei Familien im Kurs.**

**Familie Leupelt**

**Mutter Renate**  
Ich bin die Chefin im Haushalt. Anschaffen kann ich nur meinem Mann etwas. Meine Tochter sagt, „Lass mein Zeug in Ruh.“ Ich kann's aber nicht. Ich gehe hoch und mache so einige Handgriffe.

**Vater Herbert**  
Auf eine Art möchte ich meine Freiheit haben. Ich hätte ganz gern, wenn die beiden zwei Straßen weiter wohnen würden.

**Tochter Angelika, 46**  
Zu Hause bin ich das kleine Kind, das Befehle entgegennimmt und sich nach den Regeln richtet, ob's mir passt oder nicht.

**Enkel Maximilian**

**Familie Zeisig**

**Mutter Evi**  
Ich mag halt alles geordnet. Da hat der Robert überhaupt kein Interesse dran. Wahrscheinlich haben wir ihn zu sehr verwöhnt.

**Vater Reinhold**

**Sohn Robert, 32**  
Meine Mutter macht eigentlich komplett alles. Das ist doch verdammt schön.

**Freundin Nicole**  
Aber es ist immer die Mama im Spiel. Die Mama ist immer da, Mama, Mama, Mama!

**Familie Retzlaff**

**Mutter Gisela**  
Ich will, dass sie selbstständig werden. Doch der Verstand sagt so und das Herz sagt etwas anderes. Das Herz sagt, ich finde es schön, wenn sie da sind.

**Sohn Matthias, 35**  
Vieles macht meine Mutter einfach. Ich würde es auch machen, aber sie kommt mir immer zuvor, sie hat mehr Zeit. So wird man halt bedient und hofiert.

**Sohn Martin, 30**  
Ich denke, dass ich in meiner Selbstständigkeit und Entwicklung eingeschränkt bin.

**3 Warum wohnen die erwachsenen Kinder noch zu Hause? Wie finden Sie das? Diskutieren Sie.**

**4 Überlegen Sie sich in der Gruppe einen Dialog zwischen den Familienmitgliedern „Ihrer“ Familie (z. B. beim Essen, Putzen, im Garten ...) und spielen Sie die Szene vor.**

Abbildung 20: Diskussion & Rollenspiel („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 2, S. 38: Übungen 2b, 3 und 4).

Eine prototypische Systematik zwischen den Übungen finden wir auf der Seite 38. Zunächst sollen sich die Lernenden einen Film ansehen und Informationen zu den Familienmitgliedern

und zu der Situation notieren. Bemerkenswert ist bei der Übung 2b, dass der erste Teil der Aufgabe (*„Stellen Sie „Ihre“ Familie vor*) das freie Sprechen fördert, während beim zweiten Teil der Aufgabe (*Vergleichen Sie die drei Familien im Kurs*) das gelenkte Sprechen trainiert wird. Außerdem ist die Übung mit Fotos von den Familienmitgliedern und kurzen Informationstexten ausgestattet, sodass das Sprechen in jeder Hinsicht unterstützt wird. Danach folgt eine weitere Übung zum freien Sprechen, wo die Diskussionsform Pro-Kontra Diskussion vorkommt. Hierbei sollen die Lernenden argumentieren, warum erwachsene Kinder immer noch zu Hause wohnen könnten und ihre Meinung zu diesem Umstand äußern. In der letzten Übung handelt es sich um ein Rollenspiel, wo sich die Lernenden einen Dialog ausdenken und diesen als Szene pantomimisch darstellen sollen. Weitere Übungen zum Rollenspiel befinden sich auf Seiten 23, 35, 55 und 57. Auf die Übung 8 auf der Seite 23 (*Drei Jahre später: Sybille und Daniel planen den nächsten Tag. Spielen Sie eine kleine Szene am Esstisch*) wurde mithilfe von verschiedenen Aufgaben unter anderem auch mit Aktivitäten zum gelenkten sowie zum freien Sprechen auf das Rollenspiel vorbereitet. Diese Übung befindet sich im Teil *„sehen/nachdenken/spielen...“*, wo die Thematik Karrierechancen für Frauen behandelt wird. Vor der Übung 5c (*Überlegen Sie sich Situationen, in denen man die Sprichwörter anwenden kann. Schreiben Sie kleine Dialoge und spielen Sie sie im Kurs*) auf der Seite 55 werden in den vorigen zwei Übungen Sprichwörter eingeführt. Bei der Übung 5c sollen diese Sprichwörter praktisch angewendet werden, indem die Lernenden Dialoge aufstellen und diese im Plenum aufführen. Weiterhin befindet sich im Auftakt des vierten Kapitels auf der Seite 57 die Übung 3 (*Bilden Sie Gruppen. Jede Gruppe notiert zehn Freizeitaktivitäten auf Kärtchen und gibt sie einer anderen Gruppe. Dann zieht eine Person ein Kärtchen und spielt die Aktivität vor. Die eigene Gruppe rät. Danach ist die nächste Gruppe dran. Welche Gruppe errät die meisten Aktivitäten?*). Anhand von zwei Aufgaben zum freien Sprechen wird auf diese spielerische Aktivität vorbereitet, wo die Lernenden in Gruppen Scharade spielen. Zuletzt möchte ich noch die Variante Verstecktes Drehbuch schildern, bei der die Lernenden anhand von Kurztexten über ihre eigene Rolle informiert werden. Dazu wird diese Übung mithilfe von Fotos visuell unterstützt. Beim Rollenspiel auf der Seite 35 werden die TeilnehmerInnen aufgefordert sich für eine Situation zu entscheiden und in eine Rolle zu schlüpfen.

**5 Partnerarbeit – Rollenspiel: Entscheiden Sie sich für eine der drei Situationen und übernehmen Sie eine Rolle.**

**Jakob, 21 Jahre**  
(Automechaniker)  
Sie haben gerade eine wirklich gute Anstellung gefunden. Sie verdienen zwar genug, um von zu Hause auszuziehen, sind sich aber noch nicht ganz sicher.



**Wanda, 25 Jahre**  
(Verkäuferin)  
Sie kennen Jakob sehr gut. Seit drei Jahren leben Sie schon in einer eigenen Wohnung und versuchen, Jakob auch zu diesem Schritt zu ermutigen.

Endlich habe ich ...  
Ja, aber ich bin mir noch nicht sicher, ...  
Ich befürchte nur, ...

Dann kannst du ja jetzt ...  
Du kommst schon damit klar, ...  
Es ist höchste Zeit, ...

**Matthias, 23 Jahre** (Student)  
Sie sind Student und wohnen in einer Wohngemeinschaft. Sie suchen einen Job als Kellner, aber Sie finden keinen. Die Miete ist zu teuer, Sie müssen ausziehen. Ihre Eltern haben Ihnen angeboten, dass Sie wieder bei ihnen einziehen können.



**Johannes, 25 Jahre**  
(Student)  
Sie sind der Mitbewohner von Matthias und raten ihm davon ab, wieder zu Hause einzuziehen. Sie bieten ihm finanzielle Unterstützung an.

Sie haben mir angeboten, ...  
Ich habe wohl keine Wahl, ...  
Ich kann dir nicht versprechen, ...

Überleg dir das gut. ...  
Wenn du möchtest, kann ich ...  
Da kannst du dir Zeit lassen. ...

**Ralf, 54 Jahre** (Anwalt)  
Ihre Tochter arbeitet seit einem Jahr als Ärztin und wohnt immer noch zu Hause. Zur Klinik braucht sie über eine Stunde mit dem Auto. Sie raten ihr dazu, sich eine Wohnung in der Nähe der Klinik zu suchen.



**Maria, 30 Jahre** (Ärztin)  
Sie möchten eigentlich noch nicht ausziehen, denn Sie haben keine Zeit, eine Wohnung zu suchen und sich darum zu kümmern. Sie versuchen, Ihrem Vater Ihren Standpunkt klarzumachen.

Sag mal, wäre es nicht besser ...?  
Verstehe mich nicht falsch, aber ...  
Wir helfen dir schon. ...

Wie meinst du das? ...  
Es ist nicht einfach, ...  
Ich finde aber, dass ...

Abbildung 21: Rollenspiel („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 2, S. 35: Übung 5).

Als Sprech Anlass werden im Lehrwerk oftmals auch Fragen verwendet. Charakteristisch für solche Fragen ist der persönliche Bezug, wo die Lernenden aufgefordert werden über sich selbst bzw. über ihre Erfahrungen zu berichten.

Beispielsweise dient die erste Übung im Teil „sehen/nachdenken/spielen...“ Teil des ersten Kapitels als Brainstorming, wo die Thematik Karrierechancen für Frauen behandelt wird. Anhand dieser Frage soll in das Thema eingeführt werden. Danach folgen Übungen zum Hör-Seh-Verständnis, wo sich die TeilnehmerInnen Filmsequenzen ansehen und diese anhand von mehreren Arbeitsaufträgen ausarbeiten sollen.

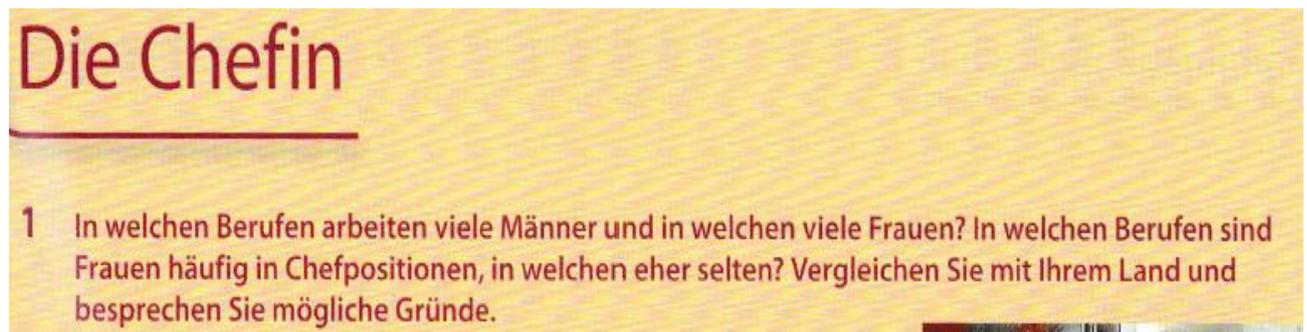


Abbildung 22: Brainstorming („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 1, S. 22: Übung 1).

Im Weiteren sehen wir auf der Seite S. 46 eine ähnliche Übung, die ebenso als Brainstorming dient., da im Modul das Lachen thematisiert wird (S. 46 Übung 1: „Wie oft lachen Sie am Tag? Wann haben Sie das letzte Mal herzlich gelacht? Worüber?“). Danach folgt ein Text zum Thema Lachen, daher würde ich diese Frage als Vorbereitung auf den Lesetext betrachten. Im Gegensatz dazu findet man auf der Seite 64 eine Übung, wo es genau umgekehrt funktioniert, nämlich es folgt zunächst ein Text, der Impulse für das freie Sprechen bietet. Es handelt sich hierbei um eine E-Mail, wo ein Mädchen ihrer Freundin, welche sie besuchen kommen wird von den Aktivitäten, die sie gemeinsam in Zürich unternehmen können, erzählt. Daraufhin folgt in der nächsten Übung die Frage (S. 64 Übung 1b: „Was interessiert Sie am meisten? Worüber möchten Sie mehr wissen oder was würden Sie am liebsten unternehmen?“). Dabei werden die Lernenden aufgefordert ihre Interessen und Träume in Bezug auf Zürich zum Ausdruck zu bringen. Andererseits könnte man hier genauso behaupten, dass die Übung 1b auf den Text basiert, somit nicht das Sprechen, sondern der Text im Vordergrund steht. Auch auf der Seite 70 beginnt der Teil „sehen/nachdenken/spielen...“ des vierten Kapitels mit einer Frage zum Brainstorming (S. 70 Übung 1a: „Welche Freizeitaktivitäten kann man in einem Park in einer Großstadt unternehmen? Sammeln Sie im Kurs.“), wo spontane Einfälle im Kurs gesammelt werden sollen.

1a Sind Sie ein Frühaufsteher oder ein Nachtmensch? Fällt Ihnen das Aufstehen schwer oder springen Sie morgens fröhlich aus dem Bett? Berichten Sie.

b Wie sieht ein typischer Tag bei Ihnen aus? Notieren Sie Stichpunkte und vergleichen Sie mit einem Partner / einer Partnerin. Was ist gleich? Wo sind Unterschiede?

*Im Gegensatz zu Peter mache ich am Nachmittag immer ...  
Bei uns ist das ähnlich. Wir beide gehen um 8:30 Uhr ...*

*Bei mir ist das ganz anders.  
Während Peter abends ..., mache ich ...*

c Wann können Sie am besten konzentriert lernen bzw. arbeiten? Wann sind Sie besonders müde?

Abbildung 23: Brainstorming („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 3, S. 48: Übung 1a+b+c).

Eine idealtypische Struktur blicken wir auf der Seite 48. Es beginnt mit einer Frage zum freien Sprechen, welche als Brainstorming dient und den Einstieg in das Thema ermöglicht. Diese Frage stellt einen Alltagsbezug her, indem die Lernenden sich als Individuum angesprochen fühlen. Dies weckt außerdem Interesse an der Thematik und steigert die Lernmotivation. Gleich danach folgt ein Arbeitsauftrag, wo das gelenkte Sprechen erweitert wird. Eigentlich haben diese Fragen genauso einen persönlichen Bezug, jedoch sollen die TeilnehmerInnen in die vorgegebenen Kästchen Schlagwörter notieren und anhand dieser in Partnerarbeit ihre

Ergebnisse vergleichen. Da sie sich beim Sprechen auf diese Stichwörter stützen und zudem Beispielsätze vorhanden sind, welche als Vorlage dienen, ist die Übung in jeder Hinsicht gelenkt. In der folgenden Übung begegnet uns wiederum das freie Sprechen, wo die Lernenden über ihre Leistungsfähigkeit im Alltag reflektieren und die bestmögliche Zeit für sie herausfinden bzw. beschreiben sollen. Wenn wir die erste Übung zum freien Sprechen als Vorbereitung auf die weiteren kommunikativen Übungen betrachten, dann sehen wir wie die Übungen auf diese Seite aufeinander aufbauen und wie Schritt für Schritt zum eigentlichen Ziel, nämlich zum freien Sprechen, übergeleitet wird. Dennoch könnte ebenso kritisiert werden, dass die erste Übung, wo das freie Sprechen stattfindet ohne jegliche Vorbereitung (Vokabular oder Redemittel) vorkommt.

1a Kennen Sie diese Spiele? Gibt es diese Spiele auch in Ihrem Land? Wie heißen sie bei Ihnen?



► 01-2

b Spielen Sie gern? Was ist Ihr Lieblingsspiel? Welches Spiel ist in Ihrem Land besonders beliebt? Erzählen Sie.

Abbildung 24: Bildimpuls & Brainstorming („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 4, S. 60: Übung 1a+b).

Aus der Analyse des Lehrwerks „Aspekte neu B1 plus“ lässt sich schließen, dass man das freie Sprechen zugleich mit einem Bildimpuls und einer Frage zu Brainstorming antreffen kann, wie man es in der ersten Übung auf der Seite 60 erblickt (S. 60 Übung 1a: Kenn Sie diese Spiele? Gibt es diese Spiele auch in ihrem Land? Wie heißen sie bei Ihnen?). Sie ist die erste Übung im Modul zwei des vierten Kapitels, die sich auf die in der obigen Abbildung zu sehenden Spiele bezieht. Dadurch wird ein Bezug auf die Kultur der TeilnehmerInnen hergestellt. Genauso auch in der folgenden Übung (S. 60 Übung 1a: Spielen Sie gern? Was ist ihr Lieblingsspiel? Welches Spiel ist in Ihrem Land besonders beliebt? Erzählen Sie) bekommen die Lernenden den Auftrag über die, in ihrer Heimat populären Spiele zu sprechen. Daneben sollen die Lernenden auch über ihr eigenes Spielverhalten nachdenken bzw. berichten. Die erste Übung kann als

Vorbereitung auf die zweite Übung betrachtet werden, da sie als Einleitung dient. Jedoch kann man in diesem Zusammenhang nicht von einem systematischen Aufbau ausgehen, denn es wird weder durch Wortschatzarbeit oder Redemittel noch durch das gelenkte Sprechen auf das freie Sprechen hingeführt. Erwähnenswert ist auch die Aufgabe auf der Seite S. 28 (*Übung 1 Sehen Sie sich die Fotos an. Was bedeutet „Obdachlosigkeit“?*), wo das Modul ebenfalls mit einer Frage zu Brainstorming und zwei Fotos beginnt, wo obdachlose Menschen zu sehen sind. Dadurch soll das Vorwissen der Lernenden zum Thema Obdachlosigkeit aktiviert werden. Danach folgt eine Aufgabe zur Wortschatzarbeit.

## — Eine Wohnung zum Wohlfühlen



**1a** Hören Sie den Dialog. Wie reagiert Maria am Anfang auf Annas Besuch und warum?

1.14

**b** Was ist an der neuen Wohnung besser als an der alten? Notieren Sie.

mit Balkon ... \

**c** Wie wohnen Sie? Tauschen Sie sich zu zweit aus.



**2a** Hören Sie die trennbaren und untrennbaren Verben aus dem Gespräch noch einmal. Markieren Sie den Wortakzent.

1.15

ansehen	gefallen
aufräumen	herlaufen
ausziehen	herumstehen
beginnen	hinlaufen
bezahlen	reinkommen
einkaufen	verstehen
entscheiden	vorbeikommen
erzählen	zerreißen



Abbildung 25: Hören & Sprechen: („Aspekte neu B1 plus Teil 1“, Lektion 2, S. 26. Übung 1a-b-c, 2a).

Ferner werden auch Übungen zur Hörfertigkeit als Impuls für das freie Sprechen eingesetzt. Hier werden TeilnehmerInnen sehr oft aufgefordert ihren Standpunkt zu der gegebenen Thematik zu vertreten bzw. ihre eigene Ansicht zu äußern. Beispielsweise bereiten die Übungen (1a und b) zur Hörfertigkeit die Lernenden auf die Talkrunde vor, denn Übung c (*Wie wohnen Sie? Tauschen Sie sich zu zweit aus.*) fordert die Teilnehmer zum freien Sprechen über ihre

eigene Wohnsituation auf. In Übung 2 wird durch das Hören die Betonung der trennbaren und untrennbaren Verben sensibilisiert. Eine ähnliche Struktur finden wir auf der Seite 49, wo genau wie oben zunächst anhand von Übungen (3a und b) zur Hörfertigkeit Informationen in Bezug auf das Thema Biorhythmus vermittelt werden und im Anschluss daran die Übung 3c (*Was halten Sie von den Empfehlungen? Vergleichen Sie mit ihrem Tagesablauf*) erfolgt, wo die Lernenden frei die Vorschläge, welche in der Übung 3b (*Was macht man am besten wann? Hören Sie den Beitrag noch einmal und ergänzen Sie das Schema in Stichpunkten.*) behandelt werden, bewerten und mit ihrem Alltag in Beziehung setzen sollen. Daher dienen die Übungen zur Hörfertigkeit als Förderung von freiem Sprechen. Doch auf der Seite 67 werden wir genau mit dem Gegenteil konfrontiert, wo die Übung (S. 67 Übung 5a: *Haben Sie schon mal eine Stadtführung gemacht? Berichten Sie*) als Vorbereitung auf die folgende Übung (S. 67 Übung 5b: *Sara und Gabi machen eine Stadtführung. Hören Sie und wählen Sie bei jeder Aufgabe die richtige Lösung a, b oder c.*) zum Hör-Verständnis gesehen werden kann.

In diesem Zusammenhang möchte ich auf die Beziehung zwischen Sprechen und Hören eingehen, da bei der Entstehung von Äußerungen die jeweiligen Ausdrücke stets mental überdacht, gesprochen werden, wobei man sich selbst stets zuhört. Somit kann Sprechen nicht von Hören getrennt werden, sodass bei der Förderung von Sprechfertigkeit das Hören zugleich mitgefördert wird. Dies gilt natürlich auch umgekehrt (vgl. FUNK et al. S. 87).

Areale, die beim Sprechen im Gehirn aktiv sind, sind auch beim Hören aktiv, das heißt die Rezeption und die Produktion der Sprechfertigkeit sind miteinander im gleichen Verhältnis (vgl. FAISTAUER 2001, S. 868). Sprechen und Hören „*haben ihr Fundament vor allem in der Phonologie und sprechen das phonologisch organisierte Lexikon an, also die lautliche Repräsentation der Sprache*“ (FAISTAUER 2001, S. 868).

Genau wie das Sprechen gehört auch das Hören zu den mündlichen Fertigkeiten, weshalb die beiden Fertigkeiten sehr eng miteinander verknüpft sind. „*Sprechen als Reaktion auf einen Gesprächspartner setzt Hören voraus*“ meint Liedke (2010, S. 983). Genauso legt Schatz fest, dass beim Sprechen der Sprecher mit dem Hörer interagiert und die beiden Gesprächspartner das Gespräch zusammen aufbauen. Hierbei gibt der Hörer beim Zuhören seines Gesprächspartners Reaktionen von sich, welche vom Sprecher aufgenommen und in das Gespräch eingebunden werden (vgl. SCHATZ 2006 S. 33).

*Der Hörer gibt zu erkennen, dass er dem Gespräch und den Gedanken des Sprechenden folgt, ihn zustimmend unterstützt (Aja! Aha! Toll! Kopfnicken) oder Zweifel hat (So?*

*Wirklich?). Er äußert sein Erstaunen (Na so was!) oder gar Ablehnung (Kopfschütteln, Das glaub ich nicht!) durch Mimik und kleine Interaktionen (SCHATZ 2006, S. 33-34).*

Weiterhin betont Schatz den engen Zusammenhang zwischen dem Hören und dem Sprechen mit dem Vergleich, dass „Hörverstehen und Sprechen so untrennbar verbunden sind wie siamesische Zwillinge“ (SCHATZ 2006, S. 36). Laut Surkamp setzt das Sprechen die Hörfertigkeit voraus; er stellt fest, „dass eine erfolgreiche kommunikative Situation nicht nur sprecherzentriert, sondern vor allem auch hörorientiert sein muss“ (SURKAMP 2010, S. 294). Ebenso hebt Liedke die Wichtigkeit der Hörfertigkeit in Bezug auf die kommunikative Kompetenz heraus: „Das Lernziel kommunikative Kompetenz bezieht Sprechfertigkeit auf die Fähigkeit, in verschiedenen kommunikativen Situationen die Sprecher- und Hörerrolle angemessen ausfüllen zu können“ (LIEDKE 2010, S. 984).

## 7 Eine Grafik beschreiben. Was passt zusammen?

100 %	95 %	87 %	59 %	50 %	47 %	25 %	19 %	5 %
_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____	_____

A über die Hälfte / mehr als die Hälfte	E knapp die Hälfte
B ein Viertel	F wenige / einige
C die wenigsten / fast niemand / nur sehr wenige	G viele
D alle	H fast alle / die meisten
	I die Hälfte

Abbildung 26: Grafik: („Aspekte neu B1 plus Teil 1 Arbeitsbuchteil“, Lektion 2, S. 105. Übung 7).

Im Arbeitsbuchteil befinden sich nur zwei Aufgaben zum freien Sprechen, davon ist eine auf der Seite 106 zu finden, während die andere auf der Seite 125 mit der folgenden Angabe (2c: *Hat Sie die Aufgabe gestresst? Wie konnten Sie sich die Informationen merken?*) vorliegt. Bei der obigen Abbildung sind Prozentzahlen vorgegeben, welche die Lernenden der dazu vorgesehenen Wortgruppen richtig zuordnen sollen. Damit wird der Wortschatz in Bezug auf die Prozentzahlen eingepreßt. Danach folgt in der Übung 8 ein Interview zum Thema „Sag mir, wie du wohnst, dann weiß ich besser, wer du bist“ mit dem TV-Moderator Jörg Pilawa, anhand dessen die Lernenden dieselben Fragen auch für sich beantworten sollen. Hierbei benötigen die Schülerinnen und Schüler den Wortschatz in Hinsicht auf die Prozentzahlen, die sie bei der vorigen Wortschatzübung erlernt haben, daher ist sie als Vorbereitung für das freie Sprechen in der nächsten Übung zu betrachten. Zuerst sollen die TeilnehmerInnen das Interview lesen und

später den gestellten Fragen ebenso als eigenes Individuum entgegen. Das heißt, die Lernenden werden hinsichtlich ihrer Wohnkultur ausgefragt. Ich würde diese Übung als freies Sprechen auffassen, da die Lernenden über ihre eigene Hauskultur nachdenken und dies mithilfe von Fragen replizieren sollen. Danach entsteht ein Lehrer-Schüler-Gespräch, wobei im Plenum die Ergebnisse debattiert werden. Auch hier kann eine freie mündliche Kommunikation aufgezeichnet werden. Allerdings kann die Aufgabe auch als gelenktes Sprechen erfasst werden, da man die Antworten von TV-Moderator Jörg Pilawa als Beispielsätze, die die Kommunikation in dem Sinne anführen, verzeichnen kann.

**8 Lesen Sie das Interview mit dem TV-Moderator Jörg Pilawa. Beantworten Sie die Fragen auch für sich selbst. Tauschen Sie sich dann im Kurs aus.**

**„Sag mir, wie du wohnst, dann weiß ich besser, wer du bist.“**

Sie möchten sich entspannen. Wohin in Ihrer Wohnung gehen Sie?  
In die klitzekleine Sauna in unserem Haus.

---



---



---



Meine Küche ist ...  
... Zentrum für die Familie. Dort essen wir zusammen mit den Kindern dreimal am Tag.

---



---



---

Gemütlichkeit bedeutet für mich ...  
... wenig Licht, guter Rotwein, Kaminfeuer, meine Frau,

---



---



---

Wenn ich die Haustür aufschließe, ...  
... hoffe ich, dass meine Kinder mir entgegenlaufen und erzählen, wie sie den Tag verbracht haben.

---



---



---

Was darf in Ihrem Kühlschrank niemals fehlen?  
Frische Milch, guter Käse und Schwarzbrot.

---



---

Welches ist Ihr Lieblingsmöbelstück und warum?  
Ein Ledersessel mit Fußbank. Alle finden ihn sehr hässlich, aber ich finde ihn sehr gemütlich.

---



---

Mit wem könnten Sie sich vorstellen, eine WG zu gründen?  
Wer würde es mit uns aushalten? Mit drei Kindern ist immer etwas los. Ich habe zwei gute Freunde aus der Schulzeit. Mit denen könnte es gut gehen.

---



---

Welche Ihrer Macken wären für einen WG-Partner nur schwer zu akzeptieren?  
Ich kann unordentlich und fast schlampig sein, wenn ich viel arbeite. Und penibel und pingelig, wenn ich Zeit habe.

---



---

Wenn Geld keine Rolle spielen würde, wie und wo würden Sie gerne wohnen?  
Auf Amrum. Die Insel ist für mich das schönste Fleckchen Erde. Hier finde ich Naturgewalt pur, Luft, Wasser, Dünen. Strand und Ruhe.

---



---



---

Abbildung 27: Interview („Aspekte neu B1 plus Teil 1 Arbeitsbuchteil“, Lektion 2, S. 105. Übung 7).

## 15 Zusammenfassung

Es wurde durch einen selbst verfassten Kriterienkatalog analysiert, inwiefern bzw. auf welche Weise die Sprechfertigkeit im Lehrwerk „Aspekte Neu B1 Plus“ gefördert wird. Anhand von drei Fragen (Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten? Gibt es Übungen, die Kommunikation aufbauen und strukturieren? Gibt es Übungen, die freies Sprechen fördern?) sollte untersucht werden, in welchem Ausmaß das Lehrwerk Übungen zur Schulung von Sprechfertigkeit bietet und in welcher Form diese Aufgaben zur Verfügung gestellt werden. Rechercheaufgaben wurden bei der Analyse nicht herangezogen.

Im Theorieteil der Diplomarbeit habe ich versucht, einen Überblick über die Sprechfertigkeit zu liefern. Hierbei war es mir besonders wichtig zu zeigen, warum der Fokus im Fremdsprachenunterricht genauso auch auf Sprechen liegen muss bzw. dass es keineswegs ausreichend ist, wenn wir das Sprechen über andere Fertigkeiten u.a. Schreiben trainieren. Danach wurde der Begriff *Kommunikative Kompetenz* definiert und ausführlich thematisiert. Dabei handelt es sich vielmehr um das kommunikative Handeln in der Fremdsprache, daher sind alle Fertigkeiten in demselben Maße nötig, da zum Beispiel für ein Gespräch in der Zielsprache neben dem Sprechen auch die Hörfertigkeit vorausgesetzt wird. Dieser Aspekt spielt für einen gelungenen Fremdsprachenunterricht eine ausschlaggebende Rolle, denn die Lehrperson hat die Aufgabe eine Balance finden, sodass die Förderung aller fünf Fertigkeiten ausgeglichen geschieht.

Dann habe ich wichtige Erkenntnisse verschiedener Autoren in Bezug auf die Förderung von Sprechfertigkeit geschildert. Das Eindrucksvolle dabei war, dass alle Autoren, die ich zitiert habe die Meinung vertreten, dass für die Ausbildung von kommunikativen Handlungskompetenz die Bedingung erfüllt werden muss, dass die Lernenden im Unterricht sprechen. Dafür muss der Fremdsprachenunterricht in der Zielsprache abgehalten werden. Zum Schluss habe ich die drei Fragen, welche ich im empirischen Teil untersuche, erarbeitet, bzw. mögliche Methoden für die Förderung vorgestellt.

Im empirischen Teil wird zuerst erläutert, wie eine Lehrwerkanalyse, in diesem Fall eine kriteriengeleitete Lehrwerkanalyse durchzuführen ist. Es werden drei Kriterienkataloge (Mannheimer Gutachten, Stockholmer Kriterienkatalog und Brünner Kriterienkatalog) präsentiert und auf Basis dieser drei Kriterienkataloge ein eigener Kriterienkatalog erstellt. Zunächst wurden Übungen zu Wortschatz und Redemittel aufgezeigt, wobei auch eine Übung

zur Aussprache beschrieben wurde. Die modellhaften Beispiele, die auf die Kommunikation vorbereiten, wurden hervorgehoben und im Detail untersucht. Im Weiteren wurden Aufgaben geschildert, welche das gelenkte Sprechen erweitern. Auffällig ist hier, dass Methoden wie Dialogarbeit, Sprechübungsgymnastik oder Gesprächskonstruktion, die im theoretischen Teil behandelt wurden und der Entwicklung vom gelenkten Sprechen beitragen im Lehrwerk *Aspekte Neu B1 Plus* nicht berücksichtigt werden. Bei manchen Übungen fehlt es an konkreten Hinweisen, ob die Aufgabe mündlich oder schriftlich erfolgen soll. Dies hat aber auch Vorteile, da die Lehrkraft mehr Freiraum bei der Durchführung des Arbeitsauftrages erhält. Die Lehrperson kann hier flexibel entscheiden und die Übung dem Förderungsbedarf der Zielgruppe anpassen.

Bei der Analyse des freien Sprechens fällt auf, dass am häufigsten Aktivitäten zur Diskussion und Brainstorming erfolgen. Erwähnenswert ist auch die Macht von Bildern in diesem Lehrwerk, welche als Vorentlastung sowie visuelle Unterstützung dienen. Bei der Analyse der verschiedenen Übungen habe ich auf den Zusammenhang zwischen den Übungen, die auf die mündliche Kommunikation vorbereiten, das gelenkte Sprechen entwickeln und das freie Sprechen stabilisieren, geachtet und den Weg zum freien Sprechen anhand von idealtypischen Beispielen demonstriert.

Im Laufe der Analyse des Lehrwerks *Aspekte Neu B1 Plus* wird evident, dass obwohl das Übungsangebot im Lehrwerk abwechslungsreiche Aktivitäten zu allen drei Bereichen bietet, keineswegs genügend Übungen für die Förderung von Sprechfertigkeit vorhanden sind. Außerdem werden die Forderungen im Theorieteil in Bezug auf die Fremdsprachendidaktik nicht immer erfüllt, z.B. begegnet uns das freie Sprechen oft mittels Übungen zum Brainstorming. Aus didaktischer Sicht ist dies nicht korrekt, da das freie Sprechen das eigentliche Ziel ist und Schritt für Schritt auf das freie Sprechen vorbereitet werden soll. Doch es stehen auch Übungen zur Verfügung, die eine gezielte und systematische Reihenfolge aufweisen, wie ich es bereits im empirischen Teil veranschaulicht habe. Trotzdem braucht die Lehrperson, die mit dem Lehrwerk *Aspekte Neu B1 Plus* arbeitet zusätzliches Material um das kommunikative Handeln in der Fremdsprache zu intensivieren. In Anbetracht dessen sollten Lernsituationen geschaffen werden, wo die Lernenden aktiv sind und in den Dialog gehen können. Dabei sollte beachtet werden, keine Methoden einzubauen, deren Sinn und Funktion man nicht einsieht oder die dem Lernverhalten der Zielgruppe nicht entsprechen. Meiner Ansicht nach gehört ein breiter Methodenpool zu Grundausstattung einer jeden Lehrkraft

## 16 Verzeichnisse

### 16.1 Literaturverzeichnis

Aguado, Karin (2001): Lehren und Lernen. In: Helbig, Gerhard /Götze, Lutz/Henrici, Gerd /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 595-604.

Aguado, Karin (2003): Kognitive Konstituenten der mündlichen Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. In: Fremdsprache Lehren und Lernen (33), S. 11-26.

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

Becker-Mrotzek, Michael (2009): Unterrichtskommunikation als Mittel der Kompetenzentwicklung, In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik, Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 103-115.

Bolte, Henning (1996): Fremde Zungenschläge. Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 14, S. 4-15.

Brill, L. M. (2005): Lehrwerke/Lehrwerkgenerationen und die Methodendiskussion im Fach Deutsch als Fremdsprache, Aachen: Shaker Verlag.

Buttaroni, Susanna (1997): Fremdsprachenwachstum. Sprachenpsychologischer Hintergrund und didaktische Anleitungen. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Buttaroni, Susanna/ Knapp, Alfred (1988): Fremdsprachenwachstum. Anleitungen und sprachpsychologischer Hintergrund für Unterrichtende. Wien: Verband Wiener Volksbildung.

Butzkamm, Wolfgang (2002): Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts. Von der Muttersprache zur Fremdsprache. Tübingen: Francke.

Cakir, Meral (2015): Vergleich der Ergebnisse eines Projekts mit der Lehrveranstaltung „Kommunikationsfähigkeiten“ im Rahmen der Fertigkeit Sprechen am Beispiel der Universität Istanbul. In: Toprak, Metin/ Karabag, Imran (Hrsg.): Migration und kulturelle Diversität. Tagungsbeiträge des XII. internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Band. II. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 237-246.

Cakir, Mustafa/Arabacioglu, Behiye/ Karasu, Gönül/ Raabe, Geraldine (2015): Die Lehrwerke für fremdsprachlichen Deutschunterricht im Bereich Tourismus an der Anadolu Universität. In: Toprak, Metin/ Karabag, Imran (Hrsg.): Migration und kulturelle Diversität. Tagungsbeiträge des XII. internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd. II. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 153-162.

Çetintaş, Bengül/ Genç, Ayten (2016): Fremdsprachenlernen in der Türkei. Im Fokus Internationaler Beziehungen *idil* 5 (26), S. 1671-1689.

Durukafa, Gönül / Kahramantürk, Kuthan (2001): Die Zukunftsperspektive des Deutschen in der Türkei. Im Hinblick auf die geschichtliche und heutige Situation. In: Cakir, Mustafa (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei. Aachen: Shaker Verlag, S. 207-216.

Engel, Ulrich/ Halm, Wolfgang/ Krumm, Hans-Jürgen/ Ortmann, Wolf Dieter/ Picht, Robert/ Rall, Dietrich/ Schmidt, Walter/ Stickel, Gerhard/ Vorderwülbecke, Klaus/ Wierlacher, Alois (1981): Mannheimer Gutachten zu ausgewählten Lehrwerken. Deutsch als Fremdsprache. Band 1. Heidelberg: Julius Groos Verlag.

Faistauer, Renate (2001): Zur Rolle der Fertigkeiten. In: Helbig, Gerhard /Götze, Lutz/Henrici, Gerd /Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/ New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 864-872.

Faistauer, Renate (2010): Die sprachlichen Fertigkeiten. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta /Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 961-969.

Fiehler, Reinhard (2009): mündliche Kommunikation. In: Becker-Mrotzek, Michael (Hrsg.): Mündliche Kommunikation und Gesprächsdidaktik. Deutschunterricht in Theorie und Praxis. Band 3. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 25-51.

Fritz, Thomas (2003): Sprechen Sie jetzt! Gedanken zur Fertigkeit Sprechen im DaZ/F-Unterricht. In: ÖDAF-Mitteilungen (3), S. 6-15.

Funk, Hermann / Kuhn, Christina / Skiba, Dirk / Spaniel-Wiese, Dorothea / Wicke, Rainer E. (2014): Aufgaben, Übungen, Interaktion. München: Klett-Langenscheidt.

Herrmann Funk: unveröffentlichter, mündlicher Vortrag in der Deutschlehrerabteilung der Universität Istanbul zum Thema Sprechen.

Huneke, Hans -Werner/ Steinig, Wolfgang (2013): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. 6., neu bearbeitete und erweiterte Auflage. Berlin: Erich Schmidt Verlag.

Ilkhan, Ibrahim (2001): Stellenwert der deutschen Sprache und das Germanistik-Studium in der Türkei. In: Cakir, Mustafa (Hrsg.): Fremdsprachenunterricht und die Stellung des Deutschen in der Türkei. Aachen: Shaker Verlag, S. 127-133.

Jenkins, Eva-Maria (1997): Brünner Kriterienkatalog zur Beurteilung von Lehrwerken für den Deutschunterricht in tschechischen Grundschulen und Gymnasien. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Portmann-Tselikas, Paul R. (Hrsg.): Theorie und Praxis – österreichische Beiträge zu Deutsch als Fremdsprache. Innsbruck: Studien Verlag, S. 182 – 193.

Koch, Peter/Oesterreicher, Wulf (1985): Sprache der Nähe – Sprache der Distanz. Mündlichkeit und Schriftlichkeit im Spannungsfeld von Sprachtheorie und

Sprachgeschichte. In: Deutschmann, Olaf/ Flasche, Hans/ König, Bernhard/Kruse, Margot/ Pabst, Walter/ Stempel, Wolf-Dieter (Hrsg.): Romanistisches Jahrbuch. Band 36. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 15-44.

Koch, Peter/ Oesterreicher, Wulf (2008): Mündlichkeit und Schriftlichkeit von Texten. In: Janich, Nina (Hrsg.): Textlinguistik. 15 Einführungen. Tübingen: Narr, S. 199-215.

Königs, Frank G. (2007): Dem Lerner aufs Maul schauen oder nach dem Munde reden? Überlegungen zur Rolle der Mündlichkeit im Fremdsprachenunterricht. 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. 75-90.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Zur Situation der Lehrwerkkritik und Lehrwerkforschung Deutsch als Fremdsprache. In: Kast, Bernd/ Neuner Gerhard (Hrsg.). Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (1994): Stockholmer Kriterienkatalog. In: Kast, Bernd/ Neuner Gerhard (Hrsg.): Zur Analyse, Begutachtung und Entwicklung von Lehrwerken für den fremdsprachlichen Deutschunterricht. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Krumm, Hans-Jürgen (1996): Kommunikationsfähigkeit - kommunikative Fertigkeiten. Aktuelles Fachlexikon. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 14, S. 20.

Krumm, Hans-Jürgen (2001): Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert- integriert. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 24, S. 5-18.

Krumm, Hans-Jürgen /Ohms-Duszenko, Maren (2001): Lehrwerkproduktion, Lehrwerkanalyse, Lehrwerkkritik. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gerd/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 1029-1041.

Krumm, Hans-Jürgen (2014): Weshalb Deutsch. In: Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts 50, S. 10-16.

Levelt, Willem Johannes Maria (1989): Speaking. From intention to artikulation. Cambridge Mass.: MIT Press.

Liedke, Martina (2010): Vermittlung der Sprechfertigkeit. In: Krumm, Hans-Jürgen/ Fandrych, Christian/ Hufeisen, Britta /Riemer, Claudia (Hrsg.): Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch. Band 1. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 983-991.

Maden, Sakarya Sevinc (2015): Ein Einblick in das Bildungs-und Ausbildungsprogramm der reformierten Lehrerausbildung in Nordrhein-Westfalen im Vergleich zu anderen europäischen Ländern und der Türkei. In: Toprak, Metin/ Karabag, Imran (Hrsg.): Migration und kulturelle Diversität. Tagungsbeiträge des XII. internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd. II. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 123-132.

Neuner, Gerhard/ Hunfeld, Hans (1993): Methoden des fremdsprachlichen Deutschunterrichts. Eine Einführung. Fernstudieneinheit 4. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Neuner, Gerhard (2003): Vermittlungsmethoden. Historischer Überblick. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S. 225-234.

Neuner, Gerhard (2003): Lehrwerke. In: Bausch, Karl Richard/ Christ, Herbert/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.) Handbuch Fremdsprachenunterricht. Tübingen/Basel: Francke Verlag, S. 399-402.

Özunal, Sayinsoy Birsen (2015): Förderung der mündlichen Interaktionskompetenz der angehenden Deutschlehrer in den Fachseminaren am Beispiel der Universität Istanbul. In: Toprak, Metin/ Karabag, Imran (Hrsg.): Migration und kulturelle Diversität.

Tagungsbeiträge des XII. internationalen Türkischen Germanistik Kongresses. Bd. II. Sprachwissenschaft und Sprachdidaktik. Frankfurt am Main: Peter Lang, S. 267-278.

Özyer, Nuran (2013): Germanistik in der Türkei: Vom Aussterben bedroht? In: Diyalog. Interkulturelle Zeitschrift für Germanistik. S. 1-6.

Polat, Tülin/ Tapan, Nilüfer (2005): Deutsch als Fremdsprache in der Türkei. Aktuelle Entwicklungen. In: Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht. Universität Istanbul 10 (2), S. 1-5.

Surkamp, Carola (Hrsg.) (2010): Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik: Ansätze - Methoden - Grundbegriffe.- Stuttgart: Metzler, 291-295.

Rampillon, Ute (1989): Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht. Handbuch. Ismaning: Max Hueber Verlag.

Rösler, Dietmar (2012): Deutsch als Fremdsprache. Eine Einführung. Stuttgart/ Weimar: J.B. Metzler Verlag.

Schatz, Heide (2006): Fertigkeit Sprechen. Fernstudieneinheit 20. München: Goethe-Institut.

Schmidt, Reiner (1994): Lehrwerkanalyse. In: Henrici, Gert /Riemer, Claudia (Hrsg.): Einführung in die Didaktik des Unterrichts Deutsch als Fremdsprache mit Videobeispielen. Band 2. Hohengehren: Schneider Verlag 397-418.

Schreiter, Ina (2001): Mündliche Sprachproduktion. In: Helbig, Gerhard/ Götze, Lutz/ Henrici, Gerd/ Krumm, Hans-Jürgen (Hrsg.): Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch. Band 2. Berlin/New York: Walter de Gruyter Verlag, S. 908-920.

Solmecke, Gert (1993): Texte hören. Lesen und verstehen. Eine Einführung in die Schulung der rezeptiven Kompetenz mit Beispielen für den Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin: Langenscheidt Verlag.

Storch, Günther (2008): Deutsch als Fremdsprache - Eine Didaktik. Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Wilhelm Fink Verlag.

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.

Yildiz, Serife: Zur Kultur- und Sprachpolitik Deutschland und der Türkei. In: Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi 16 (1), S. 29-52.

## 16.2 Lehrbuch

Koithan, Ute/ Schmitz, Helen/ Sieber, Tanja/ Sonntag, Ralf (2014): Aspekte Neu B1 Plus. Lehr- und Arbeitsbuch mit Audio- CD, Teil 1. München: Klett-Langenscheidt.

## 16.3 Quellenverzeichnis

Goethe-Institut: <https://www.goethe.de/de/spr/wdl.html> (27.06.2018).

Schulstudie: „Aus Fehlern lernen die Schüler nichts“:  
[https://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/630595/Schulstudie\\_Aus-Fehlern-lernen-die-Schueler-nichts](https://diepresse.com/home/bildung/schule/pflichtschulen/630595/Schulstudie_Aus-Fehlern-lernen-die-Schueler-nichts) (11.06.2018).

Türkisch-Deutsche Universität Istanbul: <http://www.tau.edu.tr/universitat/allgemeines> (27.06.2018).

## 16.4 Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Sprechmodell nach Levelt 1989.....	14
Abbildung 2: Konzeption & Medium .....	16
Abbildung 3: Dialoggeländer.....	28
Abbildung 4: Übersicht „Lehrwerkanalyse“ .....	40
Abbildung 5: Wortschatzübung- Prototyp .....	46
Abbildung 6: Wortschatzarbeit .....	48
Abbildung 7: Nesthocker.....	50
Abbildung 8: Wortschatz + Gelenktes Sprechen .....	52
Abbildung 9: Gespräch.....	54
Abbildung 10: Diskussion.....	56
Abbildung 11: Aussprache.....	57
Abbildung 12: Beispielsätze.....	59
Abbildung 13: Modellhaftes Beispiel.....	61
Abbildung 14: Idealtypische Übung.....	63
Abbildung 15: Gelenktes Sprechen & Wortschatz.....	64
Abbildung 16: Text als Sprech Anlass fürs gelenkte Sprechen.....	65
Abbildung 17: Sonderfall.....	67
Abbildung 18: Auftakt.....	69
Abbildung 19: Diskussion.....	72
Abbildung 20: Diskussion & Rollenspiel.....	73
Abbildung 21: Rollenspiel .....	75
Abbildung 22: Brainstorming.....	76
Abbildung 23: Brainstorming.....	77
Abbildung 24: Bildimpuls & Brainstorming.....	78
Abbildung 25: Hören & Sprechen.....	79
Abbildung 26: Grafik .....	81
Abbildung 27: Interview.....	83



## Abstract

Das Ziel dieser Diplomarbeit ist die Beleuchtung der Dringlichkeit von Sprechfertigkeit im Unterricht bzw. der Versuch, zu schildern, dass erst die Förderung von Sprechfertigkeit die Lernenden auf Dialoge mit Muttersprachlern vorbereitet. Da die Sprechfertigkeit immer wieder in den Hintergrund verschoben wird, soll als Gegenreaktion aufgezeigt werden, dass das Sprechen einer Fremdsprache nur möglich ist, wenn auch im Unterricht gesprochen wird. Im empirischen Teil der Arbeit wurde anhand eines selbst erstellten Kriterienkatalogs das Lehrwerk „Aspekte Neu B1 Plus“ analysiert. Hierbei wurden drei Fragen in den Fokus gestellt: Gibt es Übungen, die mündliche Kommunikation vorbereiten? Gibt es Übungen, die das gelenkte Sprechen fördern? Gibt es Übungen, die das freies Sprechen fördern? Dadurch wurde untersucht, in welchem Umfang Übungen für die Ausbildung von Sprechfertigkeit zur Verfügung stehen und in welcher Form diese vorzufinden sind.

## Eidesstattliche Erklärung

Ich erkläre eidesstattlich, dass ich die Arbeit selbständig angefertigt, keine anderen als die angegebenen Hilfsmittel benutzt und alle aus ungedruckten Quellen, gedruckter Literatur oder aus dem Internet im Wortlaut oder im wesentlichen Inhalt übernommenen Formulierungen und Konzepte gemäß den Richtlinien wissenschaftlicher Arbeiten zitiert, durch Fußnoten gekennzeichnet bzw. mit genauer Quellenangabe kenntlich gemacht habe.

Wien, 2019