

# Kazimiera Myczko

---

## Mündlicher Ausdruck als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

---

Studia Germanica Gedanensia 22, 47-57

---

2010

Artykuł został opracowany do udostępnienia w internecie przez Muzeum Historii Polski w ramach prac podejmowanych na rzecz zapewnienia otwartego, powszechnego i trwałego dostępu do polskiego dorobku naukowego i kulturalnego. Artykuł jest umieszczony w kolekcji cyfrowej [bazhum.muzhp.pl](http://bazhum.muzhp.pl), gromadzącej zawartość polskich czasopism humanistycznych i społecznych.

Tekst jest udostępniony do wykorzystania w ramach  
dozwolonego użytku.

Kazimiera Myczko  
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza  
w Poznaniu  
✎

## Mündlicher Ausdruck als Ziel des Fremdsprachenunterrichts

**T**ROTZ DER in der Entwicklung des glottodidaktischen Gedankens bereits sehr ausgebauten Fachliteratur zum Problem der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks bleibt noch immer eine Reihe von Fragen offen, die sich auf die Gestaltung des Unterrichtsprozesses bei dieser Zielsetzung beziehen, wobei zugleich betont werden muss, dass dem mündlichen Ausdruck während der Unterrichtsgestaltung nicht selten keine gebührende Stellung zuerkannt wird. In der schulischen Ausbildung wird die Textarbeit oft weitgehend auf die Lösung der Aufgaben, die die Rezeption betreffen, reduziert. Die Lerner sprechen im Unterricht wenig, obwohl gerade im Unterricht diese Fertigkeit insbesondere geübt werden sollte, denn das Sprechen ist eben nur durch das didaktisch sinnvoll organisierte Sprechen zu üben.

Das Ziel des vorliegenden Artikels besteht darin, einige Überlegungen zur didaktisch-methodischen Gestaltung bei der Entwicklung des Sprechens vor dem Hintergrund psycholinguistischer Erkenntnisse bezüglich der Prozesse, die dieser Aktivität zugrunde liegen sowie der gegenwärtig formulierten Ziele darzustellen. Zum Schluss richtet sich der Schwerpunkt der Überlegungen auf Fragen einer solchen Gestaltung des Unterrichtsprozesses, die auf Aspekte der Lerneraktivierung fokussiert.

### 1. Mündliche Sprachproduktion in der Modellierung

Die mündliche Sprachproduktion wird von Szczodrowski (2001:162) als „eine mehrstufige und unter mehreren Gesichtspunkten erfolgende Kodierung von Gedanken, die sich letzten Endes auch als Verschlüsselung des Nichtsprachlichen in das Sprachliche versteht“ aufgefasst. Die wohl zurzeit umfassendste und ergiebigste Darstellung des Sprechvorgangs für den einsprachigen Sprecher stellt das Sprachproduktionsmodell von Levelt (1989) dar. Nach dem Verfasser besteht das Produktionssystem aus drei Verarbeitungskomponenten, einem *conceptualizer*, einem *formulator* und einem *articulator*.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Vgl. hierzu auch die Beschreibung und Auswertung dieses Modells durch Wolff (2002:210ff.).

Der semantische Gehalt einer Äußerung wird im *conceptualizer* generiert. Dabei werden insbesondere Aspekte, wie das sprachliche Register, der Kommunikationsgegenstand sowie der Mitteilungsfokus unter dem Rückgriff auf das deklarative und situative Wissen bestimmt. Die präverbale Mitteilung wird dann an die nächste Verarbeitungseinheit, also den *formulator*, geleitet. In dieser Einheit werden die entsprechenden lexikalischen Einheiten aus dem mentalen Lexikon gewählt und die grammatische und phonetische Enkodierung der Äußerung vorgenommen. Der *articulator*, also die dritte Verarbeitungseinheit, übernimmt die motorische Ausführung des erzeugten phonetischen Plans (*phonetic plan*). So wird die innere Rede (*internal speech*) des *formulator* in eine lautliche wahrnehmbare *over speech* umgewandelt. Die Korrektheit der Verarbeitungsschritte wird durch den sogenannten *monitor* überprüft, der als Subkomponente die Bedeutung des Geäußerten mit der ursprünglichen Sprecherabsicht vergleicht. Als Ergebnis können Reparaturen eingeleitet werden.

Bereits aus dieser sehr allgemeinen Darstellung des Modells von Levelt ist ersichtlich, dass die sprachliche Produktion ein komplexer Vorgang ist, der mehrdimensional erfolgt und auf einer Reihe von Prozessen basiert. Markant ist, dass der Monitor als Subkomponente des *conceptualizer* aufgefasst wird. Nach de Bot (1992) scheint die mündliche Produktion in einer Fremdsprache noch komplizierter zu sein. Er nimmt nämlich an, dass jede beherrschte Sprache einen eigenen *formulator* und auch teilweise einzelsprachspezifische *conceptualizer* Komponenten aufweist. Demzufolge unterscheidet er zwischen der Makroplanung, die sich auf die illokutive Funktion der Äußerung bezieht und sprachunabhängig erfolgt und der Mikroplanung, die die sprachenspezifischen Merkmale<sup>2</sup> in der konzeptuellen Kodierung umfasst.

Diese Annahme verdeutlicht, dass die kognitive Aktivität des Fremdsprachensprechers im Vergleich zum Muttersprachler vielschichtiger ist. De Bot (1992:14) postuliert im Gegensatz zu der Vorstellung von Levelt, die sich auf die eher unabhängig arbeitenden Konzeptualisierungs- und Formulierungskomponenten bezieht, eine Interaktion zwischen diesen Komponenten, was dazu führt, dass der Lerner seine konzipierte vorsprachliche Fassung angesichts der auftauchenden Wortfindungsschwierigkeiten modifiziert oder sogar die Konzeptualisierung „von vornherein seinen Formulierungsmöglichkeiten anpasst“<sup>3</sup>. Auf die Modifizierung verweist auch Wolff (2002:335f.) in seinem zweitsprachlichen Produktionsmodell. Es werden von ihm zwei Verarbeitungsräume angenommen, nämlich der allgemeine Verarbeitungsraum, wo die kognitive Struktur als Ausgangspunkt des Versprachlichungsprozesses und auch die Mitteilung angesiedelt sind und der sprachliche, der in dem allgemeinen Verarbeitungsraum eingebettet ist. Der allgemeine Verarbeitungsraum enthält auch das prozedurale und deklarative Weltwissen des Spracheproduzenten,

<sup>2</sup> Die sprachenspezifischen Merkmale können sich z.B. auf die Unterschiede im Deixissystem zwischen der ersten und der zweiten Sprache beziehen.

<sup>3</sup> Siehe hierzu auch Möhle/Raupach (1993:115).

sein rezeptives und rhetorisches Wissen sowie die Aufgabenstellung (Thematik, spezifische Hörer/Leser an die die Mitteilung gerichtet ist). Die kognitive Struktur wird im sprachlichen Verarbeitungsraum bei Beanspruchung von Planungs- Formulierungs- und Verbesserungsprozessen zunächst in eine L1-spezifische sprachliche Struktur umgesetzt. Danach erfolgt die Umsetzung der vorformulierten Struktur in eine zweitsprachliche Mitteilung. Sowohl der muttersprachliche als auch der zweitsprachliche Formulierungsprozess, der durch das prozedurale Sprachwissen gesteuert wird, wird auf der Grundlage des deklarativen Sprachwissens vollzogen. In diesem Zusammenhang nimmt Wolff (2002:334) den Einsatz modifizierter Strategien an, die sich aus dem defizitären deklarativen Sprachwissen ergeben „Das strategische Verhalten des L2-Lerners passt sich dem defizitären Sprachwissen an. Durch die Modifizierung von Strategien (muttersprachliche Formulierungen und Planrealisierungen, Einsatz fertiger Formulierungen, Vereinfachungen) versucht der Lerner trotz der sprachlichen Defizite angemessene Äußerungen und Texte zu produzieren“.

Sowohl aus den Ausführungen von de Boot als auch von Wolff ist ersichtlich, dass der Anteil der Muttersprache an den Planungs- und Formulierungsprozessen deutlich ist. Dieser Anteil sinkt mit dem Fortschreiten der Sprachkenntnisse und Fähigkeiten und verschwindet bei sprachkompetenten Fremdsprachenlernern. Die Planungsprozesse des Sprechers beziehen sich auf alle Ebenen, also auf die Diskursebene, die Satzebene sowie die subsystematische Ebene.

## 2. Sprachhandlungs- und sprachsystembezogene Dimensionen des Sprechens

Wegweisend für die Bestimmung der Ziele im gegenwärtigen Fremdsprachenunterricht ist die Auffassung des Sprechens als kommunikative Tätigkeit des Menschen. Der mündliche Ausdruck ermöglicht Verständigung zwischen den Menschen durch den Vollzug von Sprachhandlungen in den jeweiligen kommunikativen Situation. Diese Handlungen, wie z.B. Kontakt aufnehmen, Mitteilen, Informieren, Überreden, Bewerten, können sachbezogen bzw. emotionell markiert sein. Das Sprechen wird also als sprachliches Handeln aufgefasst. „*Sprachliches Handeln* ist [...] *eine inhaltsorientierte sprachliche Interaktion in einem bestimmten sozialen Kontext, bei der die Beteiligten etwas bewirken wollen; dabei bringen sie konkrete Vorerfahrungen, Interessen und Kenntnisse über den anderen und beziehen sich (meist unbewusst) auf bestimmte soziale Konventionen* (Timm 1991:47). Diese Auslegung des sprachlichen Ausdrucks weist also auf die wesentlichen Komponenten der sprachlichen Interaktion hin, nämlich auf die soziale und situative sowie personenbezogene Komponente.

Das Ziel des Fremdsprachenunterrichts besteht darin, durch die Gestaltung von Aufgaben den Lerner auf die Realisierung bestimmter sprachlicher Handlungen vorzubereiten. Mit anderen Worten soll er imstande sein, den in der Makroplanung entstandenen Gedanken so auszudrücken, dass die beabsichtigten sprachlichen Handlungen zum Ausdruck gebracht werden und dadurch die kommunikative

Wirkung der Äußerung beim Hörer erreicht wird. Darüber hinaus muss er auch imstande sein, die Dynamik des Gesprächsverlaufs zu beherrschen, die sich u.a. auf Initiierung, Aufrechterhaltung sowie Nutzung des strategisch kommunikativen Wissens bezieht.

In den didaktischen Ausführungen unterscheidet man bekanntlich zwischen zwei Formen des Sprechens: dem monologischen, das in den neusten Ausarbeitungen auch als transaktionales bezeichnet wird und dem dialogischen, das als interaktionales Sprechen bezeichnet wird und das den Hörer als Sprechpartner einbezieht sowie auf einem Wechsel von Hörer/Sprecher Rolle aufbaut<sup>4</sup>. Diese beiden Formen des mündlichen Ausdrucks stellen von ihrer Spezifik her unterschiedliche Anforderungen an den Sprecher, auf die hier nicht eingegangen wird. Den Schwerpunkt der weiteren Überlegungen bildet hauptsächlich das interaktionale Sprechen.

Als Voraussetzung des Sprechens gilt der Erwerb des sprachlichen Wissens und deren aktive Anwendung. Dies betrifft alle Subsysteme der Sprache, wobei anzumerken ist, dass im Unterschied zur sprachlichen Rezeption bei der sprachlichen Produktion der aktiven Anwendung des syntaktischen Wissens eine sehr wichtige Rolle zukommt. „Der Sprachproduzent muss explizit auf sein syntaktisches Wissen zugreifen, um eine sprachliche Äußerung so zu strukturieren, dass sie verstanden werden kann.“ (Wolff 2002:190)

„Als Ausgangspunkt der durchzuführenden Handlungen gelten oft das didaktische Vorhaben und die initiierende Tätigkeit des Lehrers, der sich vor allem bemüht, jeden Schüler so in die fremdsprachliche Sprechsituation einzubeziehen, dass dieser als selbständiger fungieren und sich den pragmatisch veränderten Situationen anpassen kann.“ (Szciodrowski 2001:194)

Die dem Lerner gestellte kommunikative Aufgabe kann nach Desselmann (1987:44) in den folgenden Aspekten durch den Lehrer gesteuert werden. Der Lerner bekommt Hinweise über den intentionalen Aspekt der Äußerung (was soll erreicht werden?), über den inhaltlichen Aspekt (worüber ist etwas zu sagen?) und über den situativen Aspekt. Der operationale Aspekt (wie die Aufgabe zu lösen ist?) bleibt dem Lerner überlassen. Eine derart gesteuerte Angabe entlastet die Aufmerksamkeit erheblich und ermöglicht, dass diese grundsätzlich auf die operationelle Dimension gerichtet werden kann.

Die in der Lernaltersprache vorkommenden Häsistationsphänomene, z.B. gefüllte Pausen, Selbstwiederholungen, Dehnungen, Abbrüche und Fehlstarts, sind als Indikatoren dafür aufzufassen, dass komplexe Kontroll- Planungs- und Evaluationsvorgänge am Werk sind. Keine flüssige Ausführung der Äußerungen ist oft ein Indiz dafür, dass das zur Äußerung notwendige Sprachmaterial noch nicht auf der formativen Ebene entsprechend verfügbar ist und dass die Äußerung regelhaft gebildet werden muss. Die nicht korrekte Form deutet nicht selten auch auf den Zugriff auf den muttersprachlichen Sprachbestand hin, was auch aus den kurz dargestellten

<sup>4</sup> Vgl. hierzu z.B. die Ausführungen von Heyd (1997:150ff.) und Wolff (2002:387).

zweitsprachbezogenen psycholinguistischen Modellen folgt, wobei offensichtlich die begangenen Interferenzfehler als Beleg fungieren können.

Die Entwicklung des Sprechens verlangt somit Arbeit an der Dynamisierung des deklarativen Sprachwissens in allen sprachlichen Subsystemen. Neben der wichtigen Stellung der syntaktischen Komponente, die ich bereits angedeutet habe, kommt nicht selten auch dem phonetischen Subsystem, insbesondere im Bereich der suprasegmentalen Komponente, beim Ausdruck der beabsichtigten sprachlichen Handlung eine entscheidende Bedeutung zu.

### 3. Automatisierte Sequenzen beim fremdsprachlichen Sprechen

Angesicht der bereits betonten Komplexität der Sprachproduktion umfasst diese menschliche Aktivität nicht nur bewusst vollzogene Entscheidungen, sondern auch eine Reihe von unbewusst vollzogenen Einzelschritten. Levelt (1989:258f.) weist darauf hin, dass der muttersprachliche Sprecher bewusst nur Konzeptualisierungen und das Überprüfen der Aussage durch den Monitor vornimmt. Das grammatische Enkodieren und die Tätigkeiten des Artikulators werden unbewusst und im hohen Grade automatisch vollzogen. Der fremdsprachliche Lerner formuliert die fremdsprachlichen Äußerungen bei einer stärkeren Inanspruchnahme des Bewusstseins. Wie aus dem dargestellten Modell von de Bot folgt, kann sogar die in der Makroplanung entstandene Äußerungsabsicht aufgegeben werden, wenn es sich aus der Mikroplanung, die die sprachliche Form heranzieht, ergibt, dass dem Lerner die entsprechenden sprachlichen Mittel nicht zur Verfügung stehen. Von bewussten Entscheidungen des Lerners zeugen also u.a. die vollzogenen Reduktionsstrategien bzw. der Einsatz von Problemlösungsstrategien.

Im Zusammenhang mit der bewussten Verarbeitung bei der Formulierung von fremdsprachlichen Äußerungen ist auf den sog. seriellen Flaschenhalseffekt hinzuweisen. Dieser Effekt ist nach Anderson (2001:75) der menschlichen Informationsverarbeitung eigen. Der Verfasser meint damit jenen Punkt, „an dem es nicht mehr möglich ist, weiterhin alles parallel zu verarbeiten. (...) Beispielsweise finden wir es grundlegend unmöglich, zwei Zahlen zu addieren und sie gleichzeitig zu multiplizieren“. Wo immer sich ein Flaschenhals befindet, müssen unsere kognitiven Prozesse auswählen, welchen Informationsteilen sie Aufmerksamkeit schenken und welche ignoriert werden. Wenn der Lerner z.B. seine Aufmerksamkeit auf den Inhalt richtet, ist er nicht imstande, sich gleichzeitig auf die sprachliche Form zu konzentrieren. Demzufolge kommt den memorisierten Sprachelementen beim fremdsprachlichen Sprechen eine wichtige Stellung zu. Diese Elemente können den Verarbeitungsprozess bei der Formulierung der Äußerung entlasten. Die Imitation, die einen hauptsächlich ganzheitlichen Erwerb zur Folge hat, wurde als Mechanismus in der Fremdsprachenforschung nach Aguado (2002:41) in den letzten Jahren eher vernachlässigt. Dabei lassen sich laut der Verfasserin „in Bezug auf den Sprachgebrauch von L2-Sprechern [...] – mindestens – zwei zentrale Funktionen automatisierter Sprache unterscheiden:

1. Automatisierte Sequenzen bieten Sprechern die Möglichkeit, mit einem Minimum an Aufwand ein Maximum an kommunikativer Wirkung zu erzielen: Auch ohne vorhandene Regelkenntnisse ist ein angemessenes kommunikatives Handeln möglich, und insofern haben diese Sequenzen eine wichtige kommunikationsstrategische Funktion.
2. Wenn der Gebrauch komplexer automatischer Sequenzen einer längerfristig angelegten Analyse und damit der Generierung sprachlichen Wissens im weitesten Sinne dient und zu dessen anschließendem kreativen Gebrauch führt, handelt es sich um eine erwerbs- bzw. lernstrategische Funktion. (...)<sup>4</sup>

Die ganzheitlich memorisierten Sprachelemente können automatisch abgerufen werden und somit die Flüssigkeit der mündlichen Produktion erhöhen. Gemeint sind dabei auch hochfrequente dialogtypische Wendungen, Floskeln, Füllwörter und –sätze. Durch diese Elemente kann auch Zeit für die Planung kreativer bzw. regelbezogener Sprache, also für die Formulierung der eigentlichen Äußerung, gewonnen werden. Nach den Untersuchungen, auf die sich Wolff (2002:190) bezieht, verringert der Gebrauch von häufig formelhaften Strukturen oder vorgefertigten Satzbauplänen, die als Eintrag im mentalen Lexikon enthalten sind, die Bedeutung der syntaktischen Komponente. In diesem Zusammenhang kommt somit dem Auswendiglernen bei der Entwicklung des Sprechens eine gewisse, aber auch zugleich nicht zu unterschätzende Bedeutung zu. Nach Rampillon (1985:94) ist die reproduktive Stufe bei der Entwicklung des sprachlichen Ausdrucks eng mit Auswendiglernen verbunden. Dieses Lernen ist besonders im Anfängerunterricht wichtig. Auswendiglernen bereitet (...) das Feld vor, es liefert dem Gedächtnis Wissensstoffe und Informationen, die später reaktiviert werden können (Rampillon 1985:95). Auf die Vorteile ganzheitliche Äußerungsfragmente zu memorieren, verweist auch Knapp (2000:14). Sie werden gebraucht, bevor sie einer Analyse unterzogen werden. Sie werden manchmal erst später aufgebrochen, syntaktisch analysiert und zunehmend variabel eingesetzt. Die im Kopf gespeicherten Formeln und Routinen können auch als Modelle gelten, an denen die sprachliche Korrektheit geprüft werden kann. Durch diese memorisierten Sprachelemente steigt auch das partielle Sicherheitsgefühl des fremdsprachigen Sprechers. Anzumerken ist, dass der Memorisierung eine besondere Stellung bei der Einübung von weit ritualisiert markierten und situativ eingebetteten Gesprächen, die stark konventionalisiert sind, zukommt. Im Kontext der Übungsgestaltung ist z.B. auf die in der letzten Zeit wenig beachteten Potenziale der kurzen szenischen Spiele hinzuweisen. Die auswendig gelernten Repliken können sich nicht nur positiv auf die Sprechflüssigkeit auswirken, sondern zugleich als handlungsorientierte Einübung von Aussprachemustern und parasprachlichen Mitteln (mit Requisiten und Bühnenbild) gelten. Hiermit können auch z.B. von leistungsschwachen Lernern partielle Erfolge erzielt werden<sup>5</sup>. Die szenischen Spiele können zum Abbau der Sprechangst beitragen und als Sensibilisierung für die

---

<sup>5</sup> Zu den Potenzialen und Grenzen des Auswendiglernens (Myczko 2009).

nonverbalen Mittel gelten<sup>6</sup>. Die Beobachtungen zeigen, dass die Aufführung von kurzen szenischen Spielen auch bei fortgeschrittenen Lernern gut ankommen und sich durchaus didaktisch positiv auswirken kann.

Die mündliche Produktion in einer Fremdsprache ist somit als eine Art Zusammenspiel zwischen kreativem (auf bewussten Entscheidungen beruhendem) Sprechen und dem Einsatz von automatisierten Einheiten aufzufassen. In diesem Kontext ist auf die Simulationen hinzuweisen, die nach Schewe (1993: 161) „eine Brücke zwischen lehrbuchgeleiteter Arbeit und freier Sprachanwendung „ schlagen können.

#### 4. Lernerorientierte Übungsgestaltung

Trotz der gewissen und zugleich wichtigen Rolle, die dem Memorieren von Texten im Anfängerunterricht zukommt, ist es offensichtlich klar, dass sich diese Form schwer mit der Lernerorientierung in Einklang bringen lässt. Die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks erfordert vor allem eine Unterrichtsgestaltung, die es ermöglicht, Sprachhandlungen in den Interaktionen unter Berücksichtigung sowohl sozialer als auch emotionaler Komponenten sowie thematischer Bereiche, die die Lerner ansprechen und betreffen würden, zu vollziehen. Man erlernt schließlich keine Sprache, wie Butzkamm (1989:139) betont, „um sie anschließend sinnvoll zu verwenden, sondern das Hauptmittel des Spracherwerbs ist die Sprachverwendung selbst. Kommunizieren und Kommunizieren –Lernen fallen zusammen“ Leider ist die Unterrichtssituation eng bemessen<sup>7</sup> und somit ist die natürliche Kommunikation im Klassenraum nur auf einige wenige Situationen beschränkt. Die Forderung, diese sowie die Sprechanlässe, die sich aus der Lernsituation bzw. aus den persönlichen Angelegenheiten ergeben zu nutzen, ist zwar nicht neu<sup>8</sup>, wird aber immer noch in der Unterrichtspraxis zu wenig berücksichtigt.

Um den oft großen Ausdrucksschwierigkeiten bei der Konzeptualisierung in der Mitteilungsphase entgegenzuwirken, sollte man die interaktiven Übungen in der Anfängerphase des Fremdsprachenunterrichts sprachlich unterstützen, worauf ich bereits oben hingewiesen habe. Mit dem Fortschreiten der Fremdsprachenkenntnisse und -fähigkeiten gewinnt die inhaltsbezogene Interaktion an Bedeutung und der Grad der didaktischen Steuerung sowie der Bereitstellung relevanter Sprachmittel kann weitgehend reduziert werden. Als Beispiel können Interaktionen auf der Grundlage eines rezipierten Textes, einer Bildvorlage oder eines Videomittschnitts gelten, die auf einen Meinungsaustausch zu den, die Lerner persönlich ansprechenden Problemen fokussieren. Dabei können die in den Gruppen erstellten schriftlichen

---

<sup>6</sup> Hierbei ist auf die Potenziale der Dramapädagogik hinzuweisen.

<sup>7</sup> In diesem Zusammenhang weist Schewe (1993:210) auf die Potentiale der Dramapädagogik hin, die er darin sieht, dass „natürliche Interaktionssituationen beim Handeln in fiktiven Kontexten entstehen“.

<sup>8</sup> Vgl. hierzu Piepho (1979:120), Neuner u.a. (1981: 15).

Vorlagen genutzt werden, die sich z.B. auf die vertretene Argumentationslinie beziehen. Dieser Meinungsaustausch kann auch in Partner- oder Gruppenarbeit gestaltet werden, wodurch die Redezeit der Lerner deutlich erhöht werden kann. Dabei ist aber zu beachten, dass die zur Äußerung stark motivierten Lerner der Gefahr ausgesetzt werden, in die Muttersprache zurückzufallen<sup>9</sup>.

Die künstlich geschlossene Welt des Klassenzimmers muss auch durch andere Formen geöffnet werden. „Sieht man Fremdsprachenlernen als kreativ-konstruktive Weiterentwicklung einer individuellen Zwischensprache unter ständiger Rückversicherung am Lernumfeld, wird man dessen Anreicherung durch authentische Sprachbegegnungen – etwa im Rahmen von Partnerschaftsprogrammen – nicht hoch genug einschätzen und die Vorbereitung auf die ungeschützte Kommunikation zu den wichtigsten Aufgaben von Fremdsprachenunterricht zählen“(Wendt 1996:77). Dabei sind die Potenziale der Planspiele und des Kommunikationstrainings insbesondere zu nutzen.

## 5. Mündlicher Ausdruck und Lerneraktivierung

Die Entwicklung des Sprechens sollte in das lerneraktivierende Konzept des Fremdsprachenunterrichts eingebaut werden. Dies bedeutet, dass es von Vorteil ist, eine zielgerichtete Übung im Bereich des mündlichen Ausdrucks durch eine Reihe von bewusstseinsfördernden Maßnahmen zu begleiten. Diese können sich einerseits auf elementare Lernstrategien beziehen, wie z.B. auf das Memorieren, bei dem sich der Lerner Gedanken darüber machen sollte, welches strategische Vorgehen bei dieser Form des Lernens eingesetzt werden<sup>10</sup> und inwiefern sich diese Lernform als dienlich erweisen kann, andererseits auch auf eine Reihe von Sprachverarbeitungsstrategien<sup>11</sup>, deren Kenntnis die lernautonome Haltung des Lerners fördert. Die Lerneraktivierung erfordert die Notwendigkeit, die Lernerreflexion u.a. im Bereich der Planung, Realisierung und Evaluierung von mündlichen Äußerungen in das didaktische Geschehen einzubeziehen. Hierbei ist z.B. eine eingeleitete Reflexion bezüglich der kommunikativen Aufgabe und ihrer sprachlichen Realisierung von Bedeutung. Dabei sollte insbesondere das Wissen (auch das muttersprachliche) der Lerner aktiviert werden. Eine gezielte Entwicklung der mündlichen Produktion in der Fremdsprache ist auch auf die Merkmale der sprachlichen Interaktion ausgerichtet, was bedeutet, dass die Aspekte des Kooperierens und Aushandeln von Bedeutungen reflektiert werden. Dabei kann man annehmen, dass sich das prozedurale Wissen im Bereich der Muttersprache behilflich auswirken kann. Die didaktisch organisierte fremdsprachliche Interaktion sollte von der Sensibilisierung für den

---

<sup>9</sup> Interessante Vorschläge für die Aufgabenstellung, die in das dramapädagogische Konzept eingebettet sind, findet man z.B. bei Schewe (1993:142f.).

<sup>10</sup> Vgl. hierzu die Hinweise zum kognitiv verankerten Auswendiglernen von Leitner (1972:74).

<sup>11</sup> Übersicht über die Lernstrategien und -techniken ist bei Chudak (2007:95ff.) zu finden.

pragmatischen Wert der sprachlichen, konventionell geregelten Äußerungen sowie für die parasprachliche und nonverbale Ebene der Kommunikation, also für Intonation, Mimik und Gestik der fremdsprachlichen Äußerung, begleitet werden. Die Nichtberücksichtigung dieser kulturell geprägten Dimensionen kann die Kommunikation gefährden. Dabei kommt dem Erkennen der Fehlleistung eine Schlüsselposition zu, denn diese Erkenntnis gilt als Grundvoraussetzung des Lernprozesses. Es ist zu vermerken, dass das Sprechen eine flüchtige Erscheinung ist, deswegen ist es für die bewusste schwerpunktmäßige Auseinandersetzung von Vorteil, die sprachlichen Äußerungen auf Kassette bzw. auf Video aufzunehmen. Das zweite Medium ist besonders günstig, wenn die außer- und parasprachlichen Elemente des mündlichen Ausdrucks reflektiert werden. „Die Lerner erkennen durch die Videoarbeit schneller ihre spezifischen kommunikativen (verbalen, außer- und parasprachlichen) Schwierigkeiten. Sie entwickeln eine kritische Haltung, die zur Selbstkontrolle und mit der Zeit zur Selbstkorrektur führt. Dadurch wird ein Lernprozess initiiert, der sich über die Kursdauer hinaus auswirkt“ (Heyd 1997:160). Die bewusste Auseinandersetzung mit der eigenen mündlichen Produktion muss entsprechend eingeleitet werden. Die Lerner müssen über ein entsprechendes Wissen bezüglich der zu evaluierenden Elemente verfügen. Die didaktische Aufarbeitung dieser Phänomene, die eine lernerorientierte ganzheitliche Reflexion anleiten würde, ist in den lehrwerkbezogenen Konzepten vergebens zu suchen<sup>12</sup>. Somit erfordert sie seitens des Fremdsprachenlehrers didaktisches Geschick<sup>13</sup>. Der lerneraktivierenden Dimensionen kommen sicher die bereits ausgearbeiteten Instrumente der Selbstevaluation entgegen. Gemeint sind hier vor allem das *Europäische Sprachenportfolio* sowie auch die Kann-Deskriptoren, die oft die Stoffeinheiten der modernen Lehrwerke begleiten und die die reflektierende Haltung der Lerner unterstützen können.

## Abschließende Bemerkungen

Aus Editionsgründen fokussiert der Artikel auf nur einige ausgewählte Bereiche der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks. So wurde z.B. das Monitorieren, das Reparaturen nach sich zieht sowie der Umgang mit Fehlern aus den Erwägungen ausgeschlossen. Die Rolle des Diskurswissens und andere Aspekte, wie z.B. Kommunikationsstrategien, wurden lediglich angedeutet. Das grundlegende Problem der Entwicklung des mündlichen Ausdrucks in der Schule ergibt sich aus der beschränkten Zeit und aus den Bedingungen des Unterrichts (meistens zahlenreiche

---

<sup>12</sup> Die Art und Weise, wie dies zu gestalten ist, ist bei Mehlhorn (2005) für die Fortgeschrittenenstufe entwickelt worden.

<sup>13</sup> Zu vermerken ist es, dass der Umfang der Reflexion abhängig von der Zielgruppe ist. Beispiele für das Konzept einer zielgerichteten Selbst- und Fremdeinschätzung in Bezug auf die Textsorte Referat und deren Umsetzung bei der Ausbildung von angehenden Deutschlehrern finden wir bei Adamczak-Krysztofowicz/Stork [http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz\\_stork.html](http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz_stork.html) Zugriff: 2.02.2010

Gruppen). Nicht selten kommt auch das ungünstige didaktische Verhalten des Fremdsprachenlehrers (das sog. Zweidrittelgesetz von Flanders) hinzu. Dies deutet auf die wichtige Rolle des Fremdsprachenlehrers hin, der die Entwicklung des mündlichen Ausdrucks im Unterrichtsgeschehen unter Berücksichtigung günstiger Formen und Aufgaben entsprechend organisieren und lernerbezogen gestalten sollte, was auch die Aktivierung stiller, zurückhaltender Lerner, die Angst vor dem Sprechen haben, bedeutet.

## Bibliographie:

- ADAMCZAK-KRYSZTOFOWICZ S., STORK, A. 2007: Von der Selbseinschätzung zur Fremdbeurteilung: Zur Vermittlung einer grundlegenden Beurteilungskompetenz mündlicher [http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz\\_stork.html](http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz_stork.html) Kommunikationsfähigkeit im DaF-Studium [http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz\\_stork.html](http://www.gfl-journal.de/1-2007/adamczak-krysztofowicz_stork.html) (Zugriff: 2.02.2010).
- AGUADO, K. 2003: Kognitive Konstituenten mündlicher Produktion in der Fremdsprache: Aufmerksamkeit, Monitoring und Automatisierung. *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, 32, 11-26.
- AGUADO, K. 2002: „Formelhafte Sequenzen und ihre Funktion für den L2-Erwerb“. In: *Zeitschrift für angewandte Linguistik* 37, 27-49.
- ANDERSON, J.R. 2001: *Kognitive Psychologie*. Spektrum: Akademischer Verlag.
- BARTCZAK, E./LIS, Z./MARCINIAK, I./PAWLAK, M. 2006: *Europejskie portfolio językowe dla uczniów szkół ponadgimnazjalnych i studentów*. Warszawa: Centralny Ośrodek Doskonalenia Nauczycieli.
- BUTZKAMM, W. 1989: *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: Von der Muttersprache zur Fremdsprache*. Tübingen/Basel: Francke Verlag.
- CHUDAK, S. 2007: *Lernerautonomie fördernde Inhalte in ausgewählten Lehrwerken DaF für Erwachsene*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.
- DE BOT, K. 1992: A bilingual production model: Levelt's speaking model adapted. *Applied Linguistics* 13, 1-24.
- DESSELMANN, G. 1987: *Handlungsorientierte Aufgabengestaltung im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: Enzyklopädie Verlag.
- HEYD, G. 1997: *Aufbauwissen für den Fremdsprachenunterricht (DaF)*. Tübingen: G. Narr Verlag.
- KNAPP, A. 2000: Aspekte guten Englischunterrichts. In: *Landesinstitut für Schule und Weiterbildung* (Hg.) 75-104.
- LEITNER, S 1974. *So lernt man lernen*. Freiburg: Herder Verlag
- LEVELT, W. 1993: *Speaking. From Intention to Articulation*. Cambridge Ma: The MIT Press.
- MEHLHORN, G. 2005: *Studienbegeitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: IUDICUM Verlag.
- MYCZKO, K. 2009: *Auswendiglernen in der Perspektive der gegenwärtigen Fremdsprachendidaktik*. In: *Scripta Neofilologica Posnaniensia* X, 55-66.

- NEUNER, G. , Krüger, M., Grewer, U. 1981: *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin u.a.: Langenscheidt Verlag.
- PIEPHO, H.-E. 1979: *Kommunikative Didaktik des Englischunterrichts*. Limburg: Frankonius Verlag.
- RAMPILLON, U. 1985: *Lerntechniken im Fremdsprachenunterricht*. München: Hueber Verlag
- RAUPACH, M. 2002: ‚Explizit/implizit‘ in psycholinguistischen Beschreibungen – eine unendliche Geschichte? In: W. Borner, W. Vogel (Hg.): *Grammatik im Fremdsprachenerwerb. Kognitive, psycholinguistische und erwerbstheoretische Perspektiven*. Tübingen: Narr Verlag 99-117.
- SCHEWE, M. 1993: *Fremdsprache inszenieren. Zu Fundierung einer dramapädagogischen Lehr- und Lernpraxis*. Oldenburg: Didaktisches Zentrum Carl von Ossietzky-Universität
- SZCZODROWSKI, M. 2001: *Steuerung fremdsprachlicher Kommunikation*. Gdańsk: Wydawnictwo Uniwersytetu Gdańskiego.
- TIMM, J.-P. 1991: *Englischunterricht zwischen Handlungsorientierung und didaktischer Steuerung*. In: *Die neueren Sprachen* 1, 46-65.
- TRIM, J./NORTH, B./COSTE, D./SHEILS, J. 2001: *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen*. Berlin, München, Wien, Zürich, New York: Langenscheidt.
- WENDT, M. 1996: *Konstruktivistische Fremdspracheendidaktik*. Tübingen: G.Narr Verlag.
- WOLFF, D. 2002: *Fremdsprachenlernen als Konstruktion*. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag

