

Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za germanistiku

Matea Nikolić

Zur Entwicklung der Sprechfertigkeit

Diplomski rad

Mentorica: dr. sc. Maja Häusler

Zagreb, srpanj 2013.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	3
2. Prozesse der Sprachverarbeitung: Sprachverstehen und Sprachproduktion	4
2.1. Prozess des Sprachverstehens.....	4
2.2. Prozess der Sprachproduktion.....	5
2.3. Sprachverarbeitungsprozesse beim Fremdsprachenlernen.....	6
2.3.1. Funktion der Erstsprache bei Sprachverarbeitungsprozessen.....	7
2.4. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit.....	8
3. Produktive Fertigkeit Sprechen	9
3.1. Sprechen als Zielfertigkeit im Fremdsprachenunterricht.....	10
3.1.1. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit innerhalb der Methoden des Fremdsprachenunterrichts.....	10
3.2. Schulung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht.....	12
3.2.1. Stufenweise Entwicklung des Sprechens im Unterricht.....	13
3.2.2. Rahmenbedingungen des sprachlichen Handelns.....	14
3.3. Hören, Lesen, Schreiben und die Entwicklung der Sprechfertigkeit.....	15
3.4. Sprechhemmungen und Sprechangst.....	16
3.4.1. Kompensationsstrategien.....	18
4. Übungstypologie der Sprechfertigkeit	20
4.1. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen vorbereiten.....	21
4.2. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen aufbauen.....	22
4.3. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen strukturieren.....	23
4.4. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen simulieren und sich der echten Kommunikation annähern.....	25
5. Erfahrungen aus der Praxis	25
6. „Ich kann“	34
7. Schlusswort	36
Literaturverzeichnis.....	38
Anhang.....	42

1. Einleitung

Miteinander kommunizieren, miteinander interagieren ist, was wir als Menschen jeden Tag machen. Wir vermitteln und empfangen Informationen. Man lernt eine Fremdsprache aus mehreren Gründen. Mich persönlich beispielsweise hat die Begeisterung für Sprachen und Möglichkeit, andere Kulturen durch Sprache kennen zu lernen, dazu motiviert, eine Fremdsprache zu erwerben. Ich wollte in der Sprache kommunizieren können, an einem Gespräch teilnehmen und mich in einem fremden Land zurechtfinden können. Der Weg für einen Fremdsprachenlerner ist aber nicht leicht. Man braucht Zeit und Motivation, um fließend sprechen zu können. Man macht natürlich Fehler, aber lernt aus diesen Fehlern und verbessert sich. Für einen Fremdsprachenlerner ist es wichtig, sich in Kommunikationssituationen entsprechender Redemittel bedienen zu können und seine Sprechabsicht vermitteln zu können, sowie die Sprechabsicht des Gesprächspartners zu verstehen. Hinzu kommt das Wissen über die Körpersprache der jeweiligen Fremdsprache und die Beherrschung der Aussprache und Intonation. Der Lernende muss also bestimmte Fähigkeiten und Fertigkeiten beherrschen. In der Fremdsprachendidaktik spricht man von den vier Grundfertigkeiten: Hörverstehen, Sprechen, Leseverstehen und Schreiben.

Wie bereits der Titel dieser Arbeit andeutet, sollen die Wichtigkeit und die Rolle der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht betont werden. Da das Lehr- und Lernziel im Fremdsprachenunterricht die Kommunikationsfähigkeit in der Zielsprache ist, werde ich die produktive Fertigkeit Sprechen und deren Entwicklung und Förderung beschreiben. Zunächst beginnen wir mit einer Übersicht der Sprachverarbeitungsprozesse. Das Kapitel gibt Antworten auf die Fragen, welche Prozesse geschehen, wenn man einen Gedanken hat, mit der Absicht zu kommunizieren; und wie aus diesem Gedanken ein Laut, ein Wort, ein Satz, ein Text wird. Darauf folgt ein Kapitel über die Sprechfertigkeit. Hierbei geht es um didaktische Ansätze und methodische Verfahren im Fremdsprachenunterricht sowie methodische Verfahren zur Schulung der Sprechfertigkeit und damit eng verbundene Themen. Hier werden auch Sprechhemmungen, Sprechängste und Kompensationsstrategien unter die Lupe genommen. Danach folgt ein Versuch einer Übungstypologie. Das Kapitel über die Erfahrungen aus der Praxis veranschaulicht manche Aufgaben und Übungen aus dem vorherigen Kapitel. Im letzten Kapitel fokussieren wir uns auf die Kannbeschreibungen und geben eine Übersicht der Deskriptoren, mit denen man seine Sprechfertigkeit beschreiben kann.

2. PROZESSE DER SPRACHVERARBEITUNG: Sprachverstehen und Sprachproduktion

Die Sprachfähigkeit des Menschen geht aus seinem kreativen Umgang mit der Sprache hervor. Aufgrund dessen kann der Sprecher eine sehr große Menge an sprachlichen Äußerungen verstehen und produzieren. Die Frage, die sich uns jetzt stellt, ist, wie man das vorhandene Sprachsystem und seine Kreativität in einer Gesprächssituation einsetzt und welche Prozesse hinter der mündlichen Vermittlung einer Nachricht stehen.

Die Sprachverarbeitung verläuft in zwei Richtungen, bzw. sie ist durch zwei Hauptprozesse gekennzeichnet. Diese Prozesse sind Sprachverstehensprozess und Sprachproduktionsprozesse. Im Prozess des Sprachverstehens beginnen das Wahrnehmen des Gehörten und das Verstehen. Das Ohr des Lerners stellt sich auf fremdsprachliche Lautungen ein. Dies ist die Vorbedingung für die Sprachproduktion. Beim Sprachverstehen wird der Input selektiv wahrgenommen und mit bereits vorhandenem sprachlichen und nicht-sprachlichen Wissen verglichen und dem Gehörten wird eine Bedeutung zugeteilt. Der anschließende Schritt ist der Sprachproduktionsprozess. In diesem Prozess wird ein Konzept, ein Gedanke mithilfe von sprachlichen Mitteln artikulatorisch umgesetzt.

2.1. Prozess des Sprachverstehens

Das Sprechen hat seinen Anfang im Erfassen der konkreten Situation und Ereignisse. Für sprachliche Leistungen setzen wir unsere Sinnesorgane ein und unseren motorischen Apparat. Beim Gespräch oder nur beim Hören nimmt unser Gehirn Reize auf, verarbeitet sie und speichert das Sprachmaterial im Gedächtnis. Als Ganzes fungiert es als unser Sprachorgan und ist von zentraler Bedeutung für die Sprachverarbeitung.

Eine Vorbedingung für jeglichen Spracherwerb ist das Verstehen der Bedeutung des Gehörten. Dieser Prozess fängt mit dem Hören an, also mit der Wahrnehmung unterschiedlicher Geräusche, Laute, Töne, Wörter, Sätze, Pausen und anderem, was wir Input nennen. Der Lernende muss zuerst sein Ohr auf die Lautungen orientieren, bevor er diese überhaupt produzieren kann. Es werden nicht einzelne Laute wahrgenommen, sie werden in sogenannte Sinneseinheiten gruppiert. Das menschliche Gehirn muss die gehörten Laute in Form von Lauteinheiten erkennen. Das, was erkannt und im Gehirn weiterverarbeitet wird, nennen wir Intake. Nach der Identifizierung der möglichen Kombination von Lauten kommt die Zuordnung der Bedeutung. Um dies realisieren zu können, müssen die Lauteinheiten im

mentalen Lexikon identifiziert werden. Bei der Identifizierung helfen uns der Kontext, die Kenntnisse der Syntax und des grammatischen Aufbaus der Sprache. Weiterhin müssen die einzelnen Elemente zu einem Ganzen zusammengefügt und in die Gesprächssituation integriert werden. Parallel zu den oben genannten Prozessen läuft der Monitor im Gehirn, der die Funktion des Überwachens der ganzen Prozesse hat und dafür sorgt, dass alles planmäßig verläuft und dass nötige Korrekturen vorgenommen werden.

2.2. Prozess der Sprachproduktion

Bei der Sprachproduktion müssen Lernende mit dem wenig Wissen, das sie haben, im Stande sein zu kommunizieren. Der Prozess der Sprachproduktion wird vom Sprachverstehen und den Eindrücken aus der Umwelt beeinflusst, sowie dem nicht-sprachlichen und sprachlichen Wissen. Um sich sprachlich ausdrücken zu können, muss der Lernende eine gedankliche Vorstellung von dem haben, was er sagen will; danach muss er die geeigneten Wörter aus dem mentalen Lexikon auswählen, sie nach den grammatischen Regeln der Fremdsprache umformen, in einen Satz verbinden und mithilfe von Artikulationsorganen motorisch umsetzen.

In der Regel wird der Sprachproduktionsprozess in drei Stufen geteilt: die Stufe der Konzeptualisierung, die Stufe der Formulierung und die Stufe der Artikulation. Auf der Konzeptualisierungsebene wird der Äußerungsinhalt geplant. Auf dieser Ebene macht sich der Sprecher Gedanken darüber, was er sagen will. Auf der Formulierungsebene wird das Geplante in eine spezifische sprachliche Struktur geformt. Auf der Artikulationsebene wird die phonologische Vorstellung motorisch umgesetzt.

Der Sprachproduktionsprozess beginnt im Konzeptualisator mit der Planung der inhaltlichen und pragmatischen Struktur der Nachricht. Beim Planungsprozess ist die Intention des Sprechers wichtig sowie das Wissen über die Kommunikationspartner und das gemeinsame Weltwissen der beiden Gesprächspartner. Der Sprecher sollte über das Wissen darüber verfügen, was der Kommunikationspartner schon weiß und in welcher Art der sozialen Beziehung sie zueinander stehen. Bei der Konzeptualisierung ist auch der Kontext zu berücksichtigen, da er die Wahl der sprachlichen Mittel beeinflusst. Das Produkt der Planung auf dieser Ebene ist der Sprechplan. Er wird in den Formulator weitergeleitet, wo die Planung auf der Laut-, Wort-, Satz- und Textebene beginnt. Der Formulator ist mit dem mentalen Lexikon verbunden, mit dessen Hilfe man den Sprechplan grammatisch, inhaltlich und syntaktisch erarbeitet. „Aufgrund des gelieferten Sprechplans werden also im Formulator die

Lemmata aktiviert, deren grammatische Spezifikationen zur Auswahl und Produktion eines syntaktischen Rahmens führen (grammatische Kodierung).“ (Roche: 66). Wie schon hier angedeutet, finden im Formulator verschiedene Teilprozesse statt. Die Wortbedeutung sowie phonemische Formen werden aktiviert. Es beginnt der Prozess der Linearisierung auf der Satz- bzw. Textebene, suprasegmentale Elemente werden aktiviert und die morphologische und morphophonologische Planung vollzieht sich. Das Produkt dieses Formulierungsprozesses ist der Äußerungsplan. Dieser wird an einen Prozessor weitergeleitet, wo die phonologische Kodierung erfolgt. Als Produkt entsteht ein phonetischer Plan, der im Artikulator mithilfe von Artikulatoren realisiert wird.

2.3. Sprachverarbeitungsprozesse beim Fremdsprachenlernen

Beim Erwerbsprozess des Sprechens einer Fremdsprache kann man drei Phasen beobachten. In der ersten Phase nutzen die Lernenden die Erstsprache als Hilfe und Orientierungsmittel. Hinweise der Gesprächspartner werden beachtet sowie das situationsgebundene Sprachverhalten. Die zweite Phase besteht aus dem Entwickeln von eigenen Regeln und Vorstellungen. Die Betrachtung äußerer und innerer Zusammenhänge geschieht erst in der dritten Phase.

Die Verarbeitungsprozesse der Fremdsprache können unbewusst und bewusst ablaufen. Unbewusst werden sie erst dann, wenn sie vollständig automatisiert sind. Lernende denken dann über ihr Sprechhandeln nicht nach, sondern gehen mit der Fremdsprache genauso wie mit ihrer Erstsprache um. Es wird ein Unterschied zwischen den impliziten und expliziten Vorgängen sowie prozeduralem und deklarativem Wissen gemacht. Implizite Vorgänge laufen ohne Kontrolle oder Steuerung und führen zum prozeduralen Wissen. Explizite Vorgänge sind dagegen bewusst und gesteuert und führen zum deklarativen Wissen.

Verarbeitungsprozesse, die eine bedeutende Rolle beim Fremdspracherwerb haben, sind nach Apeltauer Kontrolle, Automatisierung und Rekonstruierung¹. Eine gute Beherrschung der Fremdsprache verlangt vom Lerner die Richtigkeit der Artikulation, die Beachtung der Wortwahl und Satzkonstruktionen, der Kohärenz sowie Kenntnisse gesellschaftlicher Konventionen der Fremdsprache.

¹ Apeltauer, Ernst (1997): *Grundlagen des Erst- und Fremdspracherwerb*. Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt, Kapitel 4.3.2. Verarbeitungsprozesse, S. 92/93.

2.3.1. Funktion der Erstsprache bei Sprachverarbeitungsprozessen

Beim Erwerb einer Fremdsprache kann die Muttersprache, auch Erstsprache genannt, ein wirksames Hilfsmittel sein. Durch das Erwerben der Muttersprache haben die Lernenden schon ein gutes Welt- und Selbstverständnis. Dazu haben sie Einsicht in die Sprachproduktions- und Sprachverstehensprozesse. Am Anfang ist die Muttersprache nützlich bei Verstehensprozessen, sie ist dabei sogar unerlässlich. Beim Fremdsprachenunterricht, der nur in der Zielsprache abgehalten wird, beobachtet man, dass Lernende die Wörter verstehen können, obwohl sie nicht in ihre Muttersprache übersetzt werden. Sie verstehen, weil sie sehen, weil sie Mimik und Gestik des Lehrers beobachten, also die ganze Körpersprache. Sie können vielleicht nicht gleich die Wörter benutzen, aber dies kommt später mit dem Wiederholen und Einprägen. Die Wörter erhalten ihre Bedeutung aus dem Kontext. Je öfter man ein Wort, Syntagma oder Satz in einer neuen Situation hört oder anwendet, desto verständlicher wird die Bedeutung.

Weiterhin ist die Muttersprache für die Speicherungsprozesse zuständig. Wenn man einem sprachlichen Input ausgesetzt ist, geschieht es, dass die Informationen bewertet und nach unbekannt und bekannt sortiert werden. Die Speicherung verläuft assoziativ. Je entwickelter die Verarbeitungsmuster der Muttersprache sind, desto besser und einfacher läuft die Verarbeitung der Fremdsprache. Man greift auf bekannte Fertigkeiten und Fähigkeiten zurück, um sich in der Zielsprache besser zurechtzufinden. Der Einfluss der Erstsprache ist bei jüngeren Lernenden, bei denen die Entwicklung der Erstsprache noch nicht völlig abgeschlossen ist, nicht in dem Maße bemerkbar wie bei älteren Lernenden, die schon ein vorhandenes metasprachliches System entwickelt haben und es beherrschen.

Das errungene Weltwissen und Erfahrungen aus der Erstsprache helfen bei Verstehensprozessen der Fremdsprache. Hindernisse tauchen dann auf, wenn man auf unbekannte Sprachstrukturen stößt, die im System der Erstsprache nicht vorhanden sind und für die es kein schon entwickeltes Konzept gibt.

Der Grad der Erstsprachenbeherrschung hat Einfluss auf die Verarbeitungsmuster weiterer Sprachen. Für den Fremdsprachenunterricht ist die inhaltsorientierte Bearbeitung von Sprache notwendig, um lernsprachliche Systeme optimal fördern zu können. Der Schwerpunkt sollte auf einer implizit-prozeduralen Aneignung liegen und auf induktiven Erschließungstechniken. In der Anfangsphase ist das Verstehen stark auf nichtsprachliche Elemente angewiesen und auf ein globales Situationsverstehen. An dieser Stelle muss noch

erwähnt werden, dass die Verarbeitung einer zweiten Sprache im Gehirn stark von den Erwerbsbedingungen abhängig ist, bzw. von sozialen und psychologischen Faktoren.

2.5. Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit

„Der Begriff Sprachbewusstheit, der seine Existenz und Verbreitung vor allem der deutschen Übersetzung von *language awareness* verdankt, befasst sich mit den Prozessen und Produkten der verschiedenen Typen des Spracherwerbs in schulischen und außerschulischen Kontexten“ (Gnutzmann: 336). Mit dem Begriff Sprachbewusstheit ist in erster Linie das explizite Wissen über die Sprache gemeint. Die Sprache sollte auch unabhängig vom schulischen Kontext erworben werden, also in allen ihren Variationen, Beziehungen zu anderen Sprachen, emotionalen Seiten, bzw. non-verbalen Elementen, politischen und gesellschaftlichen Implikationen. Je bewusster man sich der Sprache ist, desto leichter ist es, sie anzuwenden. Als Lehrkraft muss man darauf achten, dass man das sprachliche Bewusstsein der Lerner fördert und dass sie eine positive Einstellung zur Sprache entwickeln. Unter sprachlichem Bewusstsein versteht man das metalinguistische Wissen über die Sprache, phonologische und pragmatische Bewusstheit sowie eine bewusste Wahrnehmung des Inputs. In diesem Zusammenhang spricht man oft von Sprachbewusstheit. Dies kann als Handeln, das ein bestimmtes Ziel verfolgt, verstanden werden. Es kann aber auch als Aufmerksamkeit bzw. als kontrollierter Prozess der Sprachrezeption und Sprachproduktion angesehen werden. Der Fremdspracherwerb sollte daher bewusst gemacht werden und Lernende sollten ihren Fremdspracherwerb durch Nachdenken und Sprechen über die Sprache unterstützen.

Nach James und Garrett werden fünf Domänen der Sprachbewusstheit unterschieden: die affektive, die soziale, die kognitive, die performative und die Domäne der Macht. Bei der affektiven Domäne wird die Neugierde auf die Sprache geweckt. Die soziale Domäne gibt Einsicht in die Sprachhandlungen im soziokulturellen Kontext und bildet Toleranz für andere Sprachen und Varietäten. Bei der kognitiven Domäne wird man der Sprache als Regelsystem bewusst, was der lernsprachlichen Entwicklung dienen soll. Die performative Domäne ist die Herausbildung von Bewusstheit für Sprachverarbeitungsprozesse. Die Domäne der Macht bezieht sich auf das Vermögen, Sprache als Mittel zur Manipulation anzusetzen.

Sprachbewusstheit ermöglicht Lernenden einen Einblick in den Sprachgebrauch. Sie erhöht und bekräftigt ein bewusstes Umgehen mit der Sprache als Kommunikationsmittel.

3. PRODUKTIVE FERTIGKEIT SPRECHEN

„Sprechen ist eine Tätigkeit, die nach einer Phase der Rezeption von Lauten zur Produktion von sinnvollen Lautkombinationen führt. Zusammen mit individueller Stimmlage, Intonation und Modulation, Rhythmus und Lautstärke, mit Mimik und Gestik kann eine Nachricht übermittelt werden, auf die eine Reaktion gewünscht wird und/oder erfolgt, sei sie nun verbal, also gesprochen, oder non-verbal, als Handlung.“²

Davon ausgehend müssen für das Sprechen als Handlung bzw. als Tätigkeit bestimmte Bedingungen erfüllt sein. Erstens sind für ein sprachliches Handeln mindestens zwei Kommunikationspartner nötig, also der Sprechende und der Zuhörende. Dazu muss noch beachtet werden, welche sozialen Rollen diese beiden Kommunikationspartner haben. Die zweite Bedingung ist die Situation, in der die Kommunikation stattfindet. Weiterhin muss der Inhalt beachtet werden sowie die Intention des Sprechers. Anschließend muss das Medium der Kommunikation festgelegt werden. Als letzte Bedingung gilt, die Auswahl der Sprachmittel zu beachten.

Dies veranschaulicht Storch, wenn er über Faktoren mündlicher Kommunikation spricht. Er erläutert, dass ein oder mehrere Kommunikationspartner für die Kommunikation, also für ein Gespräch nötig sind. Die Kommunikation findet an einem bestimmten Ort und zu einer bestimmten Zeit statt. Ein bestimmtes Thema und Medium sind vorgegeben. Mit sprachlichen Mitteln will man ein bestimmtes kommunikatives Ziel erreichen, eine Absicht ausdrücken; hinzu kommen nonverbale Mittel, die man während der Kommunikation beachten muss, wie zum Beispiel Gestik, Mimik und ganze Körperbewegungen sowie parasprachliche Mittel wie Sprechtempo, Lautstärke und Tonhöhe. (Storch: 218-220)

² Vgl. Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, S. 210.

3.1. Sprechen als Zielfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

„Im Fremdsprachenunterricht gilt Sprechen als eine der vier „klassischen“ Fertigkeiten, die es zu erwerben bzw. zu vermitteln gilt.“ (Jung: 210)

Man unterscheidet zwischen den rezeptiven und produktiven Fertigkeiten; Sprechen gehört in die Kategorie der produktiven Fertigkeiten. „Einmal wird zu häufig nicht beachtet, dass dem Sprechen zunächst das hörende Verstehen und die Internalisierung der Laute und Lautfolgen vorausgehen muss, die erst einmal im individuellen, stillen Sprechen zu Mitteilungen geformt werden müssen, ehe lautes Sprechen verlangt oder gar erzwungen werden kann.“³ Da die produktiven Fertigkeiten die rezeptiven voraussetzen, muss man zuerst eine Fremdsprache hören und sie verstehen, um sie richtig sprechen zu können. Die Entwicklung der rezeptiven Fertigkeit Hören ist daher eine wichtige Voraussetzung für die richtige Entwicklung der produktiven Fertigkeit Sprechen. Dazu kommt noch die Kenntnis der Grammatikstrukturen, des Wortschatzes und der Artikulation. An dieser Stelle muss betont werden, dass es sich hier nicht um das fehlerfreie Sprechen handelt, sondern um die Vermittlung der Sprechabsicht und das richtige Handeln in der Fremdsprache.

Die Entwicklung der Sprechkompetenz bereitet Lernende auf Sprechhandlungen und ihre Bedingungen vor. Die Kommunikation in der Schule vollzieht sich in einer bestimmten Situation unter bestimmten Bedingungen und unterscheidet sich daher von der Alltagskommunikation. Für die Förderung der Sprechfertigkeit müssen im Unterricht Schüler selbst ausprobieren können sich mündlich zu äußern, was bedeutet, dass der Unterricht dynamisch und interaktiv gestaltet werden muss.

3.1.1. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit innerhalb der Methoden des Fremdsprachenunterrichts

Um die Entwicklung der Sprechfertigkeit zu verstehen, machen wir einen kurzen Überblick der Entwicklung des Sprechens innerhalb der Methodenkonzepte im Fremdsprachenunterricht. Es werden vier meines Erachtens nach, der wichtigsten Methodenkonzepte vorgestellt. Wir beginnen mit der Grammatik-Übersetzungs-Methode. Sie beruht auf der Sprache als Regelsystem, und Regeln werden durch systematische, sich wiederholende Übungen gefestigt. Grundlage dieser Methode ist die geschriebene Sprache.

³ Vgl. Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, S. 210.

Texte werden bearbeitet und sowohl aus der Zielsprache als auch in die Zielsprache übersetzt. Das Ziel dieser Methode ist die Entwicklung kognitiver Kompetenzen und die geistige Entwicklung der Lernenden. Dabei wird allerdings die Sprachproduktion vernachlässigt, was bedeutet, dass Form und Korrektheit der Aussage wichtiger sind als das flüssige freie Sprechen.

Die Umkehrung geschah mit der Direkten Methode. Die aktive Beherrschung der Sprache steht hier im Vordergrund. Zuerst wird die Aussprache geschult, und das Sprechen soll situationsgebunden gelernt werden. Die Direkte Methode wird als Vorläuferin der Audiolingualen und Audiovisuellen Methode angesehen. Der Schwerpunkt dieser beiden Konzepte liegt auf der gesprochenen Sprache. Als Grundlage haben diese Konzepte die behavioristische Lerntheorie, nach der die Sprache als verbales Handeln und Verhalten verstanden wird. Dabei liegt der Schwerpunkt auf dem natürlichen Spracherwerb. „Ziel ist die Entwicklung der Sprechfertigkeit durch Nachahmung und kontinuierliches Einüben von Wortmustern und Satztypen mithilfe von Analogieschlüssen.“ (Neuner: 11). Das Erlernen fertiger Syntagmen und Sprechschablonen steht hier im Vordergrund. Somit sind Lernende mit praktischem Alltagswissen ausgerüstet, was ihnen im großen Maße die alltägliche Kommunikation erleichtern kann. Vorrang wird dem mündlichen Ausdruck gegeben, Inhalte werden situativ eingebettet, Sprachmuster und Redemittel werden durch Nachahmung und Imitation eingeübt und das wichtigste ist, dass die Fremdsprache selbst die Vermittlungssprache ist.

Die Kommunikative Methode hat zum Ziel, die Lernenden auf die Alltagskommunikation vorzubereiten. Um dieses Ziel zu erreichen, werden alle Fertigkeiten im Unterricht kombiniert eingesetzt. Daher werden nicht nur Musterdialoge eingeübt, sondern Vorträge gehalten, Diskussionen geführt, Geschichten erzählt und nacherzählt, Erlebnisse vermittelt, usw. Dadurch ist der Unterricht weniger gesteuert und die Lernenden haben viele Gelegenheiten, die Sprache zu nutzen.

3.2. Schulung der Sprechfertigkeit im Fremdsprachenunterricht

Sprechen kann man in dialogisches und monologisches Sprechen unterteilen.

„Dialogisches Sprechen besteht nicht aus einer Reihe von Sprechakten, in denen gegenseitige Mitteilungen gemacht werden. Vielmehr werden in Gesprächen reziprok Verpflichtungen eingegangen und Ansprüche aufgebaut, deren sozialer und sachlicher Gehalt und deren Geltung im Gespräch *ausgehandelt* und *bestätigt* werden müssen,...“⁴ Die Sprechhandlung kann in verschiedenen Sprechhandlungstypen verwirklicht werden, wie zum Beispiel im Erzählen, Beschreiben, Berichten, Kommentieren oder Referieren. Es ist oft spontan und kommt nur bedingt vorbereitet vor. Das dialogische Sprechen setzt mindestens zwei Kommunikationspartner voraus, da es sich bei dieser Art des Sprechens meistens um Gespräche handelt. Es ist interaktiv, verlangt Initiative vom Sprecher, Aufmerksamkeit vom Hörer und Reaktionen von beiden. Redemittel werden partnerbezogen gebraucht und variieren mit dem Themenwechsel. Bei dialogischem Sprechen kommt es u. a. auf die Gegenseitigkeit an, auf die Abwechslung der Sprecher, Unterbrechungen, Pausen, ritualisierte Phasen und einen bestimmten Wortschatz. Zum dialogischen Sprechen gehören pragmatische Alltagsdialoge sowie emotions- und interesseorientierte Alltagsdialoge und halböffentliche und öffentliche Diskussionsformen.

Monologisches Sprechen dient der Informationsvermittlung, ist stärker geplant als dialogisches Sprechen und setzt eine innere Logik voraus. Der Sprecher hat Zeit, das Sprechen zu planen und es vorzubereiten. Redemittel, die benutzt werden, dienen der Strukturierung des inhaltlichen Aufbaus. Daher zeigt monologisches Sprechen auch Ähnlichkeit mit der schriftlichen Textproduktion. Als monologisches Sprechen gelten: einen Vortrag halten, Nacherzählen, Erzählen, eine Rede halten oder Berichte präsentieren. Diese Form des Sprechens wird aufgrund der begrenzten Unterrichtszeit häufig im Unterricht vernachlässigt.

⁴ Vgl. Portmann-Tselikas, Paul R (2010): *Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: de Gruyter, 1. Halbband, S. 248-258 (S. 249).

3.2.1. Stufenweise Entwicklung des Sprechens im Unterricht

Die Entwicklung der Sprechfertigkeit lässt sich in drei Stufen oder Phasen unterteilen: Imitatives, reproduktives und freies Sprechen. Die ersten zwei gehören in den Bereich des manipulierenden Sprechens. Übungen wie zum Beispiel Imitationsübungen, Drills, Frage- und Antwortketten und Auswendiglernen werden in dieser Phase angewendet. Sie bilden eine gute Grundlage für freies Sprechen und seine Entwicklung.

Wenn wir diese Phasen in Betracht ziehen, entsteht eine methodische Vorgehensweise, die folgendermaßen aussieht:

- 1) Nachsprechen: die Lehrenden sagen etwas und die Lernenden wiederholen, ohne neue Sprachelemente hinzuzufügen. Diese Art des Sprechens ist stark vom Lehrenden gesteuert und dient der Verbesserung und Schulung der Aussprache. Deshalb stehen Aussprache und Intonation im Vordergrund.
- 2) Reproduzierendes Sprechen: dies wird auch wie das Nachsprechen gesteuert und hält sich an vorgegebene Satzmuster, die gezielt als Übung eingesetzt werden. Diese Stufe ist wichtig, da Lernende lernen, fertige Syntagmen zu gebrauchen. Der Lehrende hat die Möglichkeit, die Lernenden im Gebrauch sprachlicher Strukturen zu korrigieren.
- 3) Zusammenhängendes Sprechen: in dieser Phase wird vom Sprecher eine gewisse Flüssigkeit und Kohärenz verlangt. Er muss selbständig Sätze konstruieren können und sie in logischer Reihe aufeinander aufbauen. Diese Art des Sprechens wird vom Lehrenden weniger gesteuert als die zwei vorherigen.
- 4) Interaktives Sprechen: auf dieser Stufe besteht die Aufgabe darin, die sprachliche Interaktivität der Lernenden zu fördern. Die Interaktivität richtet sich nach der Kommunikation und der Fähigkeit zum angemessenen Reagieren auf eine Mitteilung sowie Berücksichtigung der Sprecher- und Hörerrolle.
- 5) Textgebundenes und textungebundenes Sprechen: diese entwickeln beim Lernenden die monologischen Formen. Die Lernenden müssen hierbei einen hohen Grad an Textverstehen und Diskussionsfähigkeit aufweisen. Dies ist schwierig, da Lernende selbständig einen mündlichen Text reproduzieren müssen, manchmal auch ohne Hilfe durch vorgegebene Redemittel.
- 6) Mitteilungorientiertes und mediumorientiertes Sprechen: da sich die Kommunikation im Unterricht nur auf Situationen unter bestimmten Bedingungen bezieht, die im Lehrbuch vorgegeben sind, wird in dieser letzten Stufe die Reaktion auf eine Aussage geschult. Die Lernenden müssen die Reaktionsfähigkeit und Reaktionszeit üben. Dies soll nicht nur mit

dem Lehrenden geübt werden, sondern auch untereinander. Das Ziel ist, die Lernenden auf Sprechhandlungen und ihre Bedingungen vorzubereiten.

Im Unterricht versucht man, die Kommunikation durch unterschiedliche Quellen zu stimulieren. Die meisten Anstöße bietet das Lehrbuch mit Texten, Bildern und zahlreichen kommunikativen Übungen. Unabhängig vom Lehrbuch entstehen auch Kommunikationsanlässe aufgrund von aktuellen Geschehnissen, Interessen der Lernenden und ihren Problemen.

Nach Storch lassen sich Sprechanlässe im Gesamtzusammenhang der Unterrichtskommunikation folgendermaßen einordnen (Storch: 217-218):

- a) Mitteilungsbezogen: Sprechen dient als Mittel zur Wiedergabe der Inhalte;
- b) Sprachbezogen: Formales Betrachten der Sprache, Lernen über den Aufbau der Sprache über die Metasprache;
- c) Themenbezogen: Sprechen dient vor allem der partner-, themen-, sachbezogenen Mitteilung. Sprechen über Inhalte und Themen, die im Unterricht bearbeitet werden;
- d) Real: Lernende und Lehrende handeln als sie selbst im Unterricht;
- e) Simuliert: Lernende und Lehrende schlüpfen in eine andere Rolle und spielen eine reale Situation vor;
- f) Unterrichtsbezogen: Sprachliches Handeln dient der Organisation und Durchführung des Unterrichtsablaufs; im weiteren Sinne auch Unterricht als Kommunikationsgegenstand.

3.2.2. Rahmenbedingungen des sprachlichen Handelns

Bisher haben wir gesehen, dass die Schulung der Sprechfertigkeit durch mehrere Faktoren bedingt ist und dass die Sprechfertigkeit nur dann weiter entwickelt werden kann, wenn die Sprache aktiv und interaktiv gebraucht wird. Lehrende und Lernende stoßen dabei allerdings auf Hindernisse. Zunächst ist die Sprechzeit zu nennen. Die Sprechzeit in einer Klasse oder Gruppe ist sehr begrenzt und gering. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit wird außerdem durch die Größe der Klasse bestimmt, die Atmosphäre im Klassenzimmer und durch das soziale Umfeld beeinflusst. Hinzu kommt der Kontakt zum Lehrer. Die Lernenden dürfen keine Angst haben, Fragen zu stellen und eine problemlose Kommunikation mit ihrem Lehrer herzustellen. Für die Entwicklung sind Rückinformationen, die den Lernenden gegeben werden, von Bedeutung sowie eine beurteilungsfreie Phase im Unterricht. Weiterhin

müssen Themen und Inhalte angemessen sein. Jugendliche interessieren sich nicht für die neuesten Nachrichten von der Börse oder Arbeitsbedingungen. Sie präferieren Themen, die für sie interessant sind, wie zum Beispiel Mode, Musik und Kultur.

Um die Lernenden zum Reden zu bringen, benötigt man einen Anlass zum Sprechen; dazu dienen außer Lehrbuchtexten authentische Materialien zum Anschauen und Anfassen sowie viele Hörtexte, Bildkarten und kurze Filme. Das Sprechen sollte auch unter Beachtung der Angemessenheit der Aussage, ihrer Verständlichkeit und der Geläufigkeit der Kommunikation bewertet und korrigiert werden. Darum sollten die Lernenden öfter mündlich überprüft werden. Kleinere mündliche Tests, Erzählungen und Diskussionen regen Lernende zum Reden an.

3.3. Hören, Lesen, Schreiben und die Entwicklung der Sprechfertigkeit

Fertigkeiten werden mit dem Ziel der Automatisierung sprachlicher Handlungen und dem Erwerb der Sprechgewohnheiten geschult. Dieser Prozess geschieht mit isoliertem Üben einzelner Fertigkeiten, jedoch dürfen sie nicht zu stark von anderen Fertigkeiten und der kommunikativen Absicht getrennt werden. Eine ganze Reihe von Prozessen und Aktivierung vieler Gehirnregionen läuft ab, bevor man überhaupt was sagen kann. Kommunikatives Handeln lernt man, indem man alle Fertigkeiten und Teilfertigkeiten kombiniert gebraucht.

Wie schon vorher erwähnt, entwickelt sich Mündlichkeit in einer Fremdsprache durch das Benutzen der Sprache bzw. durch Kommunikation im Unterricht, Interaktion und Dynamik. Hören als Fertigkeit ist ein unerlässlicher Teil des Fremdsprachenunterrichts, dessen Ziel es ist, die Aussprache zu schulen und das Ohr des Lernenden an die Zielsprache zu gewöhnen. Die Lernenden müssen sich mit dem Rhythmus, der Satzintonation und dem Sprechtempo der Sprache vertraut machen. Bei Anfängern ist es oft der Fall, dass sie, wenn sie zum ersten Mal einen authentischen Dialog oder einen vorgelesenen Text hören, diesen als ein sehr langes Wort oder Satz wahrnehmen. Sie haben das Problem, die Wörter auseinander zu halten und sagen oft, dass es zu schnell vorgelesen wurde, oder dass die Sprecher zu schnell sprechen. Daher ist es wichtig, schon im Anfängerunterricht mit authentischen Hörtexten und Dialogen zu arbeiten, da dies die Aufmerksamkeit schärft.

Obwohl erhebliche Unterschiede zwischen gesprochener und geschriebener Sprache bestehen, ist Schriftlichkeit in starkem Maße ein Hilfsmittel der Sprechfertigkeit. Im Unterricht werden Lehrbuchdialoge angeboten, die den Bedürfnissen des Unterrichts und der Lernstufe angepasst sind. Dabei ist es wichtig zu erwähnen, dass Sprachformen und

Sprachbau an die Normen der Schriftsprache angepasst werden. Die Schriftsprache kann nicht alle Aspekte der mündlichen Kommunikation wiedergeben, wie zum Beispiel Emotionen und Körpersprache. Gesprochene Sprache ist immer spontaner und weniger formbezogen, wobei die Geläufigkeit eine zentrale Rolle spielt. Außerdem setzt die gesprochene Sprache einen gemeinsamen Kommunikationsrahmen fest und ist stärker auf den außersprachlichen Kontext bezogen. Wenn man spricht, macht man offene Korrekturen des Gesagten; viele Pausen, Gedankenwechsel und Themenwechsel geschehen sehr oft und schnell. Überlappung der Sprecher und Abbrüche in dem Hervorbringen der Gedanken sind normale Erscheinungen beim Gespräch. Abgesehen davon dient Schriftlichkeit den Lernenden als visuelle Hilfe und ein Muster für Dialoge, nach dem sie ihre individuellen Dialoge gestalten können. Besonders bei Dialogen und Paararbeit können sie ihre sprachliche Kreativität zum Ausdruck bringen.

Um neue Redemittel lernen und Sprachverstehen trainieren zu können, müssen Lernende ständig auch mit Lesematerialien in der Fremdsprache arbeiten. Vor allem lautes Vorlesen hilft bei der Aussprache und bei der Geläufigkeit des Sprechens.

Jede Fertigkeit kann isoliert geübt werden, aber man sollte nicht längere Zeit darauf bestehen. Da das oberste Lehrziel des fremdsprachlichen Unterrichts die kommunikative Kompetenz ist, sollten alle vier Grundfertigkeiten zusammen mit ihren Teilfertigkeiten geübt und entwickelt werden. Daraus können wir schließen, dass kommunikativ Handeln bedeutet, alle Fertigkeiten kombiniert zu gebrauchen und zu entwickeln.

3.4. Sprechhemmungen und Sprechangst

Wenn man seine Muttersprache spricht, macht man oft Fehler, die einem überhaupt nicht bewusst sind. Der Unterschied zum Sprechen einer Fremdsprache ist, dass man sich seiner sprachlichen Fehler und Lücken bewusst ist. Dabei muss erwähnt werden, dass eine fehlerhafte mündliche Sprachproduktion keine negativen Auswirkungen auf die Entwicklung des freien Sprechens hat. Warum haben aber Fremdsprachenlerner Angst zu sprechen und Fehler zu machen? Dafür nennen wir mehrere Ursachen. Die Erste ist das Fehlen der nötigen Redemittel, um den Gedanken auszudrücken. Der Unterricht bezieht sich oft mehr auf die Form des Sprechens als auf das spontane Sprechen. Weiterhin sind dafür Zeitdruck, unter dem die Lehrende und Lernende stehen, sowie die Gruppengröße und Dynamik verantwortlich. Der Lehrende muss nach einem vorgegebenen Lehrplan arbeiten und hat wenig Zeit sich auf die Fehler jedes einzelnen Lernenden zu konzentrieren. Wenn es sich um eine Klasse von 25 - 30 Schülern handelt, kommen auch nicht alle in gleichem Maße zum Reden, und es entsteht

eine Diskrepanz zwischen den erlernten sprachlichen Formen und ihrer Anwendung. Außerdem ist zu beachten, dass Sprechen keine einfache Tätigkeit ist, sondern aus verschiedenen Teilfertigkeiten besteht, wie z. B. das Wissen über die Form und den Inhalt, der Situationsbezug der Kommunikation und Partnerangemessenheit. Mangelt es bei den Lernenden an Redemitteln, kommt es zu einer Überforderung, da sie sich nicht gleichzeitig auf alle Aspekte des kommunikativen Verhaltens konzentrieren können.

Äußere Kennzeichen einer mangelnden Sprechfertigkeit sind ein verlangsamtes Sprechtempo, zahlreiche Pausen, Abbrüche, Wiederholungen und Korrekturen sowie der verstärkte Einsatz von Verzögerungspartikeln. Schweigen, Herabsetzen der Sprechlautstärke und Abbruch des Sprechens verweisen auf einen partiellen oder vollständigen Rückzug aus der Sprecherrolle.

Wie schon im Kapitel über die Sprachproduktion beschrieben, setzt sich Sprechen als Handlung aus mehreren Etappen zusammen. Die kommunikative Situation muss eingeschätzt werden, man muss zum Sprechen motiviert sein und eine Absicht haben, was dann in einen gedanklichen Plan zusammengestellt und artikulatorisch ausgeführt wird. Das Ziel ist, diese Handlungen zu automatisieren, was nur mit der häufigen Anwendung der Zielsprache geschehen kann. Störungen beim mündlichen Ausdruck können daher ihre Ursache in irgendeinem Stadium der Sprachverarbeitung haben. Beispielsweise weiß der Sprecher nicht, was er in der betreffenden Situation tun soll, er versteht die Situation nicht und empfindet es nicht als notwendig zu sprechen. Der Sprecher kann weiterhin auf Probleme bei der Umsetzung des Konzepts in lexikalische Einheiten stoßen, oder er hat Schwierigkeiten bei der Artikulation selbst, weil es ihm schwer fällt, manche Laute zu artikulieren. Die Angst vor dem Sprechen führt dazu, dass Sprechhemmungen entstehen. Der Sprecher fürchtet, dass sein Können nicht ausreicht, um etwas zu sagen und seine Gedanken richtig in der Zielsprache zu äußern.

„Sprechängste in der Fremdsprache sind zum Teil darauf zurückzuführen, dass den Sprechenden spezifische Handlungssituationen oder Handlungsmuster auch in ihrer Erstsprache nicht vertraut sind. Zudem kann der Sprecher in der Fremdsprache meist nur auf ein eingeschränktes Repertoire an lexikalischen und grammatischen Mitteln zurückgreifen, deren Einsatz nur ansatzweise automatisiert ist.“⁵

⁵ Vgl. Liedke, Martina (2010): *Vermittlung der Sprechfertigkeit*. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: de Gruyter, 1. Halbband, S. 983-992 (S. 986).

Die Lernenden sind sich oft ihrer Fehler und ihrer Lücken in der Fremdsprache bewusst, was ihre Sprechangst nur verschlimmert. Daher ist es notwendig, vor jedem Sprechen die Redemittel vorzugeben, um dadurch die mündliche Kommunikation zu unterstützen. Außerdem spielen hier Mimik, Gestik und Körpersprache eine große Rolle, da sie das Verstehen fördern. Um die Lernenden von ihren Ängsten zu befreien, ist es wichtig, ihnen bewusst zu machen, dass Fehler machen in Ordnung ist und dass dies auch in der muttersprachlichen Kommunikation geschieht. Sie sollten keine Angst haben, ihre Gedanken oder Meinung zu einem Thema auszudrücken.

3.4.1. Kompensationsstrategien

Lehrende und Lernende können mithilfe unterschiedlicher Strategien, die Kompensationsstrategien genannt werden, viele Probleme in der Fremdsprache lösen. Diese kommen im Gespräch natürlich vor, aber sie sollten auch ein bedeutender Teil des Unterrichts, in dem das Sprechen gefördert wird, sein.

Der Lehrende sollte vor allem langsamer sprechen und einen gleichmäßigen Sprachrhythmus behalten. Er sollte auch mehrere Pausen machen und dasselbe mehrmals wiederholen oder in einer anderen Situation benutzen. Die Lernenden sollten Zeit haben, dies für sich zu wiederholen. Falls es zu Hemmungen kommt, sollten Lehrende einspringen und helfen, also sprachliche Redemittel anbieten. Falsches sollte korrigiert werden und von den Lernenden richtig wiedergegeben werden. Das Sprechen sollte auch durch Bilder, grafische Darstellungen, Simulieren verschiedener Situation und interaktive Übungen unterstützt werden.

Liedke unterscheidet folgende methodische Verfahren, die zur Bearbeitung spezifischer Probleme dienen (Liedke: 989):

- a) Verfahren, die dem Abbau von Sprechängsten dienen wie z. B. Chorsprechen, Atemübungen oder Entspannungs- und Formungsübungen, rhythmisiertes Sprechen und (Mit-)Singen;
- b) Verfahren, die auf eine Automatisierung der Sprechfertigkeit abzielen. Solche sind Imitationsübungen, Sprechspiele, Kettenübungen, Sprechen nach Bildanlässen, Stichwortreden in der Kleingruppe und Ratespiele;
- c) Verfahren, die auf eine Sprechfähigkeit in spezifischen kommunikativen Situationen hinsteuern: wörtliche Re-Inszenierung von Lehrwerks- oder

Filmdialogen und authentischen Transkripten und Rollenspiele mit Dialogvarianz.

Bisher haben wir gesehen, was Lehrende tun können und welche methodischen Verfahren genutzt werden können, um Lernenden zu helfen ihre Sprechangst zu überwinden. Nun widmen wir uns Kompensationsstrategien, die den Lernenden in heiklen Situationen helfen. Die beste und bekannteste Strategie, wenn man nicht weiter weiß, ist, den Sachverhalt zu umschreiben. Bei Gegenständen ist es leicht: man kann sagen, wofür man es braucht, man kann auf den Gegenstand zeigen, falls er in der Nähe ist. Falls es um eine Redensart geht, kann der Sprecher diese mit den Wörtern, die er kennt, wiedergeben oder diese direkt aus der Muttersprache übersetzen. Wenn man sich im Gespräch nicht gleich an das Substantiv erinnern kann, das man braucht, kann man es durch „Dingsda“ oder „Dingsbums“ ersetzen. Somit bekommt der Sprecher mehr Zeit, um über das Wort nachzudenken. Weiterhin ist die Körpersprache unerlässlich beim Gespräch und sollte als Hilfesignal benutzt werden. Lernende können ihrem Gesprächspartner Hinweise mithilfe von Gestik und Mimik geben, dass sie etwas nicht verstehen, oder das Gemeinte können sie auch durch Gestik und Mimik manchmal ersetzen. Außerdem ist eine hilfreiche Strategie, die jedoch nicht zu oft angewendet werden sollte, das Ausweichen auf eine andere Sprache, die dem Gesprächspartner auch vertraut ist.

Gesten, Beschreibungen mit Händen, Füllwörter, Umschreibungen, Antonyme, Synonyme, auf den Gegenstand zeigen, verwandte Ausdrücke verwenden, aus der Muttersprache übertragen, auf eine andere Fremdsprache ausweichen, dies alles ohne Angst zu nutzen, macht Lernende der Zielsprache bewusst sowie ihrer Lücken, und führt zu freiem Sprachgebrauch ohne Hemmungen und Sprechangst.

4. Übungstypologie der Sprechfertigkeit

Die Sprechfertigkeit besteht aus so genannten Teilkompetenzen, die für ihre Entwicklung eine Grundlage bilden. Diese Teilkompetenzen sind die Aussprache, die Grammatik und der Wortschatz. Die Entwicklung der Sprechfertigkeit hängt von der richtigen Einsetzung der Aufgaben und Übungen im Unterricht ab. Bevor wir die dazu notwendigen Aufgaben und Übungen darstellen, widmen wir uns kurz den beiden Begriffen.

Der Begriff Aufgabe bedeutet, kommunikative Probleme situativ zu behandeln und zu lösen. Aufgaben dienen als Einleitung zur selbstständigen Arbeit und bieten eine verschiedenartige Durchführungsweise an. Übungen dagegen sind auf Problemstellungen fokussiert, die durch Wiederholen und Festigen gelöst werden. Sprachliche und situative Phänomene werden meistens isoliert betrachtet, was Übungen einen eindimensionalen Charakter gibt.

Eine einheitliche Übungstypologie zur Sprechfertigkeit gibt es nicht. Sie wird in didaktischen und methodischen Handbüchern meistens als kommunikative Übungen angeführt. Eine übergreifende Gliederung oder Unterteilung ist schwierig, da die Anforderungen an Lehrende und Lernende vielseitig sind. Eine Übungstypologie lässt sich beispielsweise nach den Fertigkeitsstufen erstellen. Dann haben wir Aufgaben und Übungen zum variationslosen, variierenden und schließlich zum freien Sprechen. Wenn man von der Unterteilung des Sprechens in dialogisches und monologisches Sprechen ausgeht ergibt sich eine Übungstypologie, die Aufgaben und Übungen zur Entwicklung des monologischen und dialogischen Sprechens vorsieht. Eine weitere Übungstypologie, die von mehreren Autoren vorgeschlagen wird, ist folgende:

- Aufgaben und Übungen, die das Sprechen vorbereiten,
- Aufgaben und Übungen, die das Sprechen aufbauen,
- Aufgaben und Übungen, die das Sprechen strukturieren,
- Aufgaben und Übungen, die das Sprechen simulieren und sich der echten Kommunikation annähern.

Solch eine Gliederung der Übungstypologie gibt einen Überblick der Schritte beim Entwickeln des Sprechens. Das Sprechen kann man nicht aufbauen und strukturieren oder simulieren, ohne es vorher vorzubereiten.

4.1. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen vorbereiten

Solche Aufgaben und Übungen haben einen imitativen Charakter und sind variationslos. Außerdem werden sie vom Lehrenden stark gesteuert und zählen zu den rein reproduktiven Übungen. Unterschieden werden a) Aufgaben und Übungen, die die Aussprache und Artikulation verbessern und b) Aufgaben und Übungen zum Aufbau des Wortschatzes.

a) Verbesserung der Aussprache und diskriminierendes Hören

Hier werden zwei Typen von Übungen und Aufgaben unterschieden. Diese sind:

1. Imitationsübungen, bei denen Lernende die Aussprache des Gehörten so gut wie möglich selbst nachahmen.
2. Diskriminierendes Hören, bei dem gehörte Laute und Wörter, die gleich klingend sind, sowie Syntagmen und Sätze gekennzeichnet werden müssen.

Das Ziel dieser Übungen ist, das Ohr der Lernenden zu trainieren und an die Lautung der Fremdsprache zu gewöhnen. Die Aussprache muss nicht perfekt sein, aber sie muss verständlich sein, damit es zu keinen Missverständnissen in der Kommunikation kommt.

b) Aufbau des Wortschatzes

1. Paarbeit, bei der die Lernenden mündlich kurze Dialoge nach einem vorgegebenen Muster erstellen. Solche Dialoge bestehen meistens aus zwei oder drei Sätzen, die ständig wiederholt werden.
2. Kettenübungen, Assoziationsspiele, bildgesteuerte Übungen, die zum Ziel die Schnelligkeit des Erinnerns an ein Wort haben. Dies sind Übungen zum Wortschatz, die unter Zeitdruck ausgeführt werden und sich sehr gut zum Wiederholen des Vokabulars eignen (z. B. Kofferpacken).

Bei der Arbeit mit dem Wortschatz hat das Mündliche Vorrang, und das Schriftbild sollte den Lernenden erst nach ausreichender Festigung gegeben werden. Weiterhin ist der Kontext wichtig. Alle Wörter, Sätze, Merksätze sollten in einem Kontext vermittelt werden.

3. Übungen zur Verwendung von Redemitteln: Das Ziel dieser Übungen ist der Erwerb der Redemittel und ihre Festigung. Hier geht es vor allem um formelhafte Wendungen, wie zum Beispiel Begrüßungen, Danken und Bitten, sich entschuldigen, sich vorstellen usw. Vor allem sollten diese Übungen situations- und adressatengerecht angewendet werden.

Lernende sollten fertige Syntagmen für alle schwierigen Kommunikationssituationen bereithaben. Redemittel können nur aus einem Wort bestehen und sollten zur Routine gemacht werden.

4.2. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen aufbauen

Diese Übungen zielen auf isolierte Aspekte des Sprechens. Darunter versteht man grammatische Korrektheit, Rekonstruieren von Dialogen anhand von Modelldialogen oder eines Textes, Übungen, die sich schon in die Richtung des freien Sprechens bewegen wie z. B. Bilderbeschreibung, Meinungsäußerung und Diskussion. Obwohl diese Übungen in die Richtung des freien Sprechens gehen, sind sie nicht mit freiem Sprechen zu verwechseln, da sie stark gesteuert sind. Meistens sind Redemittel schon vorgegeben.

1) Grammatikarbeit

Eine grammatisch richtige Verwendung der Sprache kann nur dann erfolgen, wenn man die Grammatik im Kontext lernt und dieselbe Regel an Beispielen unzählige Male wiederholt. Am besten ist es, den Lernenden anstelle von einzelnen Wörtern ganze Syntagmen zu geben, die sie lernen sollten. Übungen mit Bildern und Grammatikspiele sowie Visualisierung der Regeln durch Schemata, Diagramme, Bilder und Pantomime machen Grammatikarbeit interessant und aufregend.

2) Übungen an Dialogen

Die Lernenden sollten vorgegebene Dialoge mithilfe angebotener Redemittel erweitern können. Dazu können sie ihre Subjektivität in den Dialog mit einbringen, z. B. die Schule, in die man geht, oder Arbeit, die man macht, oder ähnliche persönliche Informationen. Weiterhin bietet sich die Möglichkeit der Arbeit mit Dialogen als Lückentexte, in denen Lernende solche ergänzen müssen und sie vorlesen oder vortragen müssen.

Des Weiteren ist es wichtig, an Frage-Antwort Übungen zu arbeiten. Nicht nur mit dem Lehrenden, sondern auch mit den Lernenden untereinander. Zum Beispiel können Lernende einander W-Fragen stellen und einen kurzen Dialog daraus machen.

3) Arbeit mit Bildern

Bilder und Bildkärtchen sind ideale Lehr- und Lernmittel. Sie helfen bei der visuellen Vorstellung und beim Erklären vielerlei Sachverhalte. Für Lernende ist es immer leichter, wenn sie den Sachverhalt, über den gesprochen wird, sehen. Bei der Arbeit mit Bildern bietet sich die Möglichkeit, eine Geschichte zum Bild zu erzählen. Weiterhin kann man den Unterricht so gestalten, dass man eine Klasse in zwei Gruppen teilt. Jeder in einer Gruppe bekommt ein Bild und jeder in der anderen Gruppe bekommt einen Text zum Bild. Die Aufgabe der Teilnehmer ist, den Text und das Bild zu verbinden.

Als Bild werden auch Assoziogramme und Mindmaps verstanden. Solche Vorgehensweisen sind sehr nützlich als Einleitung zum Thema. Dies ist ähnlich wie das Sammeln von Ideen zum Bild, um es zu beschreiben.

4.3. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen strukturieren

Diese Aufgaben und Übungen helfen den Lernenden, selbstständig in der Zielsprache zu handeln. Hiermit werden dialogisches und monologisches Sprechen gefördert. Das Ziel dieser Aufgaben und Übungen ist, Lernende auf die wirkliche spontane Kommunikation vorzubereiten. Die Lernenden haben immer noch die Möglichkeit „Spickzettel“ zu benutzen, um ihre Gedanken strukturiert zu halten.

1) Dialogisches Sprechen

- a) Interview: in Partnerarbeit oder in kleineren Gruppen ein Interview erstellen. Die Fragen sollen so aufeinander folgen, dass sie eine sinnvolle Reihenfolge ergeben.
- b) Übungen und Aufgaben zum Telefonieren: Hierbei handelt sich um dialogisches Sprechen, aber die Gesprächspartner sind nicht am gleichen Ort, können sich nicht sehen und die Akustik ist auch problematisch und fördert mehr Konzentration vom Hörer.
- c) Argumentatives Sprechen: Pro- und Kontra- Diskussion.

Bei Anfängern ist diese Form des dialogischen Sprechens stark von der Lehrkraft gesteuert; die Redemittel werden im Voraus vorgegeben und die Lernenden müssen

sich auf eine solche Form des Sprechens gut vorbereiten. Bei Fortgeschrittenen sind solche Aufgaben ideal, da sie sehr komplex sind und systematisch vorbereitet sein müssen.

- d) Instruktionsaufgaben: Da die Kommunikation im Unterricht vom Lehrenden gesteuert wird und Lehrbuchdialoge oft sehr unnatürlich erscheinen, ist es vorteilhaft Instruktionsaufgaben zu üben, weil sie der realen Kommunikation am nächsten sind. Dazu lassen sich authentische Materialien verwenden, wie zum Beispiel ein Stadtplan.

2) Monologisches Sprechen

- a. Beschreiben: Zum Beschreiben gibt es nach Piepho sechs Aufgabeformen. Diese sind: Bildinhalte benennen, Gegenstände und ihre Funktion beschreiben, Tätigkeiten und Vorgänge beschreiben, Bildervergleich, Bildbeschreibung und das Bildsuchspiel. Aus diesen Aufgaben ist ersichtlich, dass zum Beschreiben viele Materialien verwendet werden können, vorwiegend Bilder. Hier wird ein verständliches Deutsch erwartet. Durch die Aufgaben wird der Mitteilungswortschatz aktiviert und Partner- und Gruppenarbeit entfaltet.
- b. Erzählen: Beim Beschreiben bewahrt der Sprecher eine Distanz zum Gegenstand, wogegen das Erzählen lebendiger, spontaner, unterhaltsamer und vielfältiger erscheint. Piepho nennt drei Gründe, weshalb Erzählen im Unterricht praktiziert werden sollte. Erstens werden Themen aus dem Alltag verwendet, zweitens verbindet ein solches Sprechen die Teilnehmer der Gruppe, und drittens motiviert Erzählen zum sprachlichen Handeln. Es wird zwischen drei Arten des Erzählens unterschieden: Nacherzählen, echtes Erzählen am Rand des Autobiografischen und Erzählen aus dem Hintergrund des Autobiografischen. Beim Nacherzählen handelt es sich um die Wiedergabe einer Situation oder um das zu Ende führen einer Geschichte, um Szenarien und Erzählspiele. Beim autobiografischen Erzählen steht der Erzählende im Vordergrund oder er identifiziert sich mit jemandem oder etwas und erzählt aus dessen Perspektive.

4.4. Aufgaben und Übungen, die das Sprechen simulieren und sich der echten Kommunikation annähern

Zu den simulierenden Aufgaben und Übungen gehören Dialogspiele, Rollenspiele und Situationssimulationen.

Dialogspiele und Rollenspiele verbinden Verstehen, Sehen, Hören und Sprechen. Sie haben die Aufgabe, die Wirklichkeit zu simulieren und Lernende auf alltägliche Situationen vorzubereiten. Dabei müssen Lernende emotional und sprachlich interagieren. Rollenspiele können sich auf alltägliche Situationen beziehen oder auf Situationen, in denen Lernende die Rolle von jemand anderem übernehmen. Die Rollen müssen auf der Textebene richtig interpretiert werden und sie müssen sich in ihre Rolle einleben wie echte Schauspieler.

Auf der anderen Seite gibt es Aufgaben und Übungen, die echte Kommunikation im Unterricht sind. Dazu gehören: soziale Interaktion im Unterricht bzw. in der Zielsprache über den Unterricht sprechen, Vorschläge geben und sich am Planen des Unterrichts beteiligen. Solche Aufgaben beziehen sich meist auf alltägliche Situationen und regen spontanes Sprechen und Reagieren von Lernenden an.

4.5. Erfahrungen aus der Praxis

Wie die Theorie ihre Anwendung in der Praxis findet, sehen wir an einem Beispiel aus meiner Unterrichtspraxis. Es handelt sich dabei um eine Gruppe, die Berufsdeutsch für Restaurantpersonal der Stufen A1 und A2 in 36 Unterrichtsstunden meistern mussten. Das Ziel war, ihre Sprechfertigkeit zu entwickeln und sie auf Situationen mit deutschsprachigen Gästen vorzubereiten. Die Gruppe war sehr heterogen: es gab Lernende, die Deutsch gut bis sehr gut sprechen konnten, und andere wiederum, die zuvor kein Wort Deutsch gesprochen hatten. Dies war neben dem Zeitmangel ein weiterer erschwerender Umstand. Das Hauptanliegen lag darin, das Sprechen durch Simulation der Arbeitssituation, Dialogarbeit und ständiges Wiederholen der Mustersätze zu entwickeln. Da sich ihre Arbeit nur auf den mündlichen Ausdruck bezog, wurde die Schreibfertigkeit stark vernachlässigt. Sie wurde nur dann eingesetzt, wenn die Lernenden in Partnerarbeit einen Dialog erstellen mussten. Zum Lehrbuch und Skriptum wurden Bildkarten, CDs, Wortkarten und Gegenstände als Hilfsmittel benutzt.

Der ganze Unterricht wurde in zehn große Einheiten geteilt: Einleitung und Kennenlernen der Gruppe, Allgemeines über Lebensmittel und Gerichte, Gäste begrüßen und

empfangen, einen Aperitif anbieten, Gerichte erklären und empfehlen, Bestellungen aufnehmen, Gäste beim Essen betreuen, Missverständnisse klären und vermeiden, auf Wünsche und Reklamationen reagieren, Bezahlung entgegennehmen.

Einleitung und Kennenlernen der Gruppe

In der ersten Stunde wurden das Programm vorgestellt, Ziele gesetzt und Begrüßungen geübt. Die Lernenden stellten sich vor. Sie machten Interviews untereinander und schrieben kurze Dialoge. Für alle Aufgaben hatten sie ein vorgegebenes Muster zur Verfügung.

Muster: Übung 1 zum Kennenlernen

Mein Name ist _____ (oder Ich heiße _____.)

Ich bin Kellner/Kellnerin, Koch/Köchin von Beruf.

Ich arbeite in _____.

Ich arbeite von ____ bis ____ Uhr.

Es freut mich, Sie kennen gelernt zu haben.

Nach dieser Übung erstellten wir ein Assoziogramm. Die Teilnehmer wurden dazu aufgefordert, offizielle und inoffizielle Begrüßungen an die Tafel zu schreiben.



Übung 2: Arbeit mit Bildern

Die Teilnehmer erhielten 7 Bilder und wurden dazu angeregt für jedes Bild zu sagen, wie sich die Leute begrüßen.

Nach dieser Übung wurden die Verben „haben“ und „sein“ eingeführt und eingeübt.

Für das Verb „sein“ sollten die Teilnehmer eine Frage stellen und beantworten. Die Frage war: „Was (bist du/ ist er/ ist sie/ seid ihr/ sind Sie, usw.) von Beruf?“

Für das Verb „haben“ sollten die Teilnehmer einander fragen: „Wie lange hast du/ hat er/ hat sie/ haben sie, usw. heute gearbeitet?“

Übung 3: Partnerinterview zum Kennenlernen: Die Teilnehmer wurden in Paare eingeteilt und machten Interviews. Nachdem sie mit dem Interview fertig waren, sollten sie jeweils den Anderen kurz vorstellen.

1. Wie heißen Sie?
2. Was sind Sie von Beruf?
3. Wo arbeiten Sie?
4. Wie lange lernen Sie Deutsch?
5. Was machen Sie gerne in Ihrer Freizeit?
6. Was ist Ihr Lieblingsessen?
7. Was essen Sie gar nicht gerne?

Am Ende der Unterrichtseinheit wurde alles wiederholt. Die Teilnehmer wurden in Dreiergruppen aufgeteilt und mussten kurze Dialoge schreiben und diese daraufhin vortragen. Zunächst mit Hilfe von Notizen, dann ohne Notizen. Danach wurde ihnen eine Liste wichtiger Sätze gegeben, die sie im Unterricht gebrauchen können und müssen.

Allgemeines über Lebensmittel und Gerichte

In dieser Einheit wurde viel mit Bildern und Gegenständen gearbeitet. Das Sprechen der Teilnehmer war in dieser Einheit sehr stark gesteuert. Für alle Dialoge und Situationssimulationen erhielten sie vorgegebene Redemittel. Am Anfang wurden Aufgaben und Übungen, die das Sprechen vorbereiten praktiziert, danach Übungen an Dialogen, die zum aufbauenden Sprechen gehören, und am Ende einfache Dialogspiele und Situationssimulationen. Der Unterrichtsraum war auch dementsprechend umgestaltet. Vorne stand ein gedeckter Tisch mit Geschirr und als weiteres Hilfsmittel bediente ich mich einer PowerPoint Präsentation.

Am Anfang der Unterrichtseinheit erfolgte eine kurze Wiederholung, nach der wir begannen intensiv mit dem Wortschatz zu arbeiten.

Jeder Teilnehmer sollte nach vorne kommen, einen Gegenstand nehmen und fragen: „Was ist das?“ Ich antwortete und der Teilnehmer wiederholte es. Danach stellte ich die gleiche Frage an alle und die Lernenden antworteten im Chor.

Was ist das?	Das ist der Tisch/ein Tisch.	Das ist das Glas/ein Glas	Das ist die Gabel/eine Gabel
Ist das ____?	Nein, das ist kein Glas. Das ist ein Tisch.	Nein, das ist kein Tisch. Das ist ein Glas	Nein, das ist keine Flasche. Das ist eine Gabel.

Haben Sie__	einen Tisch? Ja, wir haben einen Tisch. Nein, wir haben keinen Tisch.	ein Glas? Ja wir haben ein Glas. Nein, wir haben kein Glas.	eine Gabel? Ja, wir haben eine Gabel. Nein, wir haben keine Gabel.
-------------	---	---	--

Daraufhin erfolgte die Benennung der Lebensmittel, Gerichte sowie eine Übersetzung aus dem Kroatischen ins Deutsche und umgekehrt. Dazu waren die Teilnehmer in zwei große Gruppen eingeteilt und sollten die folgenden Tabellen ausfüllen:

Tabelle 1

Obst	Gemüse	Fleisch	Fisch	Milchprodukte	Teigwaren	Getränke

Tabelle 2

Kalte Vorspeise	Suppen	Warme Vorspeise	Hauptgericht	Gegrillte Gerichte	Beilagen und Salate	Nachtische

Nach dieser Gruppenarbeit folgten Dialogübungen und Situationssimulationen zu Gästeempfang.

Gäste begrüßen und empfangen

Musterdialog

K: Guten Tag. Herzlich willkommen!

G: Guten Tag, einen Tisch für zwei bitte.

K. Wollen (Möchten) Sie drinnen oder draußen sitzen?

G: Draußen.

K: Folgen Sie mir bitte.

G: Danke.

K: Hier ist die Speisekarte.

G: Danke.

Die Teilnehmer wurden in Paare geteilt und sollten den obigen Dialog so lange vorspielen, bis alle einmal in die Rolle des Kellners und einmal in die Rolle des Gasts geschlüpft waren.

Nach dieser Übung hörten die Lernenden drei Mal drei kurze Dialoge. Danach wurde eine Pause nach jedem Satz gemacht und sie sollten den Satz wiederholen. Dies wurde zwei Mal mit allen Dialogen gemacht. Danach erhielten sie die Dialoge in schriftlicher Form und die Aufgabe, in Partnerarbeit zuerst vorzulesen und dann zu simulieren.

An dieser Stelle möchte ich bemerken, dass sich die Lernenden darüber beschwert haben, die Dialoge seien zu schnell, dass sie sehr wenig oder gar nichts verstanden haben. Dies war das erste Mal, dass wir im Unterricht mit authentischen Dialogen arbeiteten. Dies erwies sich als schwer und anstrengend, da es viel Konzentration von den Lernenden forderte.

Einen Aperitif anbieten

Zu Beginn dieser Unterrichtseinheit wurden die vorgehenden Unterrichtseinheiten wiederholt und gefestigt. Das Vokabular wurde mittels eines Obst- und Gemüse-Memorys wiederholt. Dialoge mussten zuerst vorgelesen und dann simuliert werden. Für die Wiederholung der Grammatik stellten Lernende einander Fragen, die an der Tafel vorgegeben waren.

In dieser Einheit wurde nur ein neues Element eingeführt. Die Lernenden mussten Getränke beschreiben können. Dazu erstellten wir ein Assoziogramm, das aus alkoholischen und alkoholfreien Getränken bestand. Die Lernenden erhielten danach eine Getränkekarte und sollten Dialoge spielen; dazu stand ihnen auch ein Musterdialog zur Verfügung. Nach dieser Dialogübung hörten die Teilnehmer einen längeren Dialog an. Drei Mal wurde der Dialog abgespielt. Danach erhielten sie eine Textvorlage mit Lücken. Nach zweimaligem Hören des Dialogs füllten sie die Lücken aus. Nun lasen sie den Dialog dann vor, und simulierten ihn mehrmals.

Von „Gerichte erklären“ und empfehlen bis zu „Bezahlung entgegennehmen“

Die vorherigen Unterrichtseinheiten wurden detaillierter erklärt und dargestellt, da sie eine Grundlage für alle weiteren bildeten. Nach der Unterrichtseinheit „Einen Aperitif anbieten“ konnten die Lernenden schon einfache Fragen stellen und beantworten. Sie hatten langsam ein Gefühl für die Sprache entwickelt und somit weniger Probleme mit dem Hörverstehen längerer Dialoge. Sie hatten schon ein sehr großes Repertoire an Redemitteln, die ständig wiederholt und gefestigt wurden.

Die Vermittlung weiterer Unterrichtseinheiten bestand im Aufbauen des Wortschatzes, Dialogübungen mit Hörverstehen und Situationssimulationen. Für jede Einheit erhielten Lernende nützliche Sätze und Wendungen, die das Restaurantpersonal in unterschiedlichen Situationen verwendet. Den Lernenden wurden immer Makrolexeme gegeben, und sie mussten diese dann in einer Situation anwenden können.

Abschluss des Kurses

Vor der Prüfung hatte ich für die Teilnehmer das Wiederholen durch Stationen vorbereitet. Diese Art des Wiederholens erwies sich als sehr erfolgreich, erfordert jedoch sehr viel Energie und Konzentration vom Lehrenden. Hierbei gab es acht Stationen. Die erste war Gäste begrüßen, Plätze anweisen und einen Aperitif anbieten, die zweite, Gerichte empfehlen und beschreiben, danach erfolgte eine Bestellung aufnehmen, weiterhin Gäste beim Essen betreuen, Missverständnisse klären und vermeiden, gefolgt von Reagieren auf Reklamationen und Bezahlung entgegen nehmen. Die siebte bestand in der Grammatik, und an der letzten Station mussten die Lernenden einen langen Dialog vom *Begrüßen* bis hin zu *Bezahlung entgegennehmen* einüben.

Die Lernenden arbeiteten an jeder Station zu zweit. Sie hatten eine begrenzte Zeit, die sie an der jeweiligen Station verbringen konnten. Als alle Paare an allen Stationen fertig waren, wechselten sie die Partner und machten weiter.

Das Ziel beim Wiederholen war es, so viel wie möglich zu wiederholen und zu sprechen. Bestimmtes Vokabular wurde vorgegeben, wiederholt und durch dialogisches Sprechen mehrmals eingeübt.

Fazit

Bei der oben genannten Gruppe wurden Hörverstehen, Situationsverstehen und Sprechen geschult. Das Ziel war es, ihre Fähigkeit an Gesprächen teilzunehmen zu fördern. Die Übungstypen, die bei dieser Gruppe verwendet wurden, sind Aufgaben, die das Sprechen vorbereiten, aufbauen und simulieren. Die Methodologie, die sich daraus ergeben hat, ist folgende: Nachsprechen und imitatives Sprechen, reproduzierendes Sprechen, interaktives Sprechen, Mitteilungsorientiertes Sprechen, simuliertes Sprechen.

Da wir zeitlich begrenzt waren und viel Material bearbeiten mussten, war das Ziel, die Sprechhandlungen der Lernenden zu automatisieren. Aus diesem Grund gab es viele Wiederholungen der gleichen Sätze und Vorlagen in verschiedenen Situationen. Den

Lernenden wurde auch ein „Sicherheitssatz“ gegeben, mit dem sie sich in heiklen Situationen zurechtfinden konnten.

Am Ende des Kurses konnten die Lernenden einfache Fragen stellen und beantworten. Sie konnten sich in routinemäßigen Situationen verständigen und zurechtfinden, solange es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen ging.

Die Arbeit mit visuellen und auditiven Medien hat sich fürs Sprechen als sehr unterstützend erwiesen. Die Lernenden gewöhnten sich schon nach der Hälfte des Kurses an die Satzmelodie und das Sprechtempo. Am Ende konnten sie schon ohne größere Anstrengungen längere Hördialoge verstehen und selbständig Dialoge produzieren.

Liste der Redemittel

GÄSTE EMPFANGEN

1. Guten Morgen. Herzlich willkommen!
Guten Tag. Herzlich willkommen!
Guten Abend. Herzlich willkommen!

PLÄTZE ANWEISEN

2. Einen Tisch für wie viele Personen?
3. Möchten Sie draußen oder drinnen sitzen? Folgen Sie mir bitte.
4. Hier ist die Speisekarte.

EINEN APERITIF ANBIETEN / BESTELLUNG ANNEHMEN

5. Möchten Sie einen Aperitif (Amaro, Honigschnaps, Campari)
6. Möchten Sie schon bestellen?/ Haben Sie schon gewählt?/ Haben Sie schon bestellt?
7. Was möchten Sie als kalte Vorspeise/ warme Vorspeise/ Hauptgericht/ Beilage/ Nachtisch?
8. Was möchten Sie trinken?
9. Nehmen Sie auch eine Beilage zum Hauptgericht? Möchten Sie den Salat vor dem Essen/ vor dem Hauptgericht oder zusammen?

GERICHTE ERKLÄREN UND EMPFEHLEN

Empfehlen

1. Wir haben heute frischen/ frisches/ frische...
2. Die/ Der/ Das ... ist ausgezeichnet.
3. Nehmen Sie ...
4. Probieren Sie ..., es ist sehr gut.
5. Ich empfehle ... als Vorspeise/ Hauptgericht/ Beilage/ Nachtisch.
6. Die/ der/ das gibt es leider nicht mehr. Wir haben keinen/ kein/ keine. Es gibt keinen/ kein/ keine... mehr. Probieren Sie...

Erklären: Wie wird _____ zubereitet? Womit wird es serviert?

Das ist ...

Man macht es aus ...

Man serviert es mit ...

Es ist eine typische/ traditionelle/ scharfe/ exotische/ salzige/ süße/ schwere/ leichte Speise.

GÄSTE BEIM ESSEN BETREUEN

Schmeckt es Ihnen?

Fehlt noch etwas?

Hätten Sie gern noch Wasser/ Wein?

Selbstverständlich/ Natürlich.

MISSVERSTÄNDNISSE KLÄREN UND VERMEIDEN

KLÄREN

Entschuldigen Sie bitte, das ist der falsche Tisch. Ich bringe Ihnen gleich den/ das/ die...

Entschuldigen Sie/ Verzeihung/ Tut mir Leid.

Nacheinander und nicht zusammen? Entschuldigen Sie, Ich bringe dann das Hauptgericht später ODER Ich habe Sie nicht richtig verstanden, tut mir Leid.

Verzeihung, kommt sofort.

Das habe ich falsch verstanden. Einen kleinen Moment noch.

Das habe ich (ganz) vergessen. Tut mir Leid. Ich bringe Ihnen gleich den/ das/ die.....

Ich bringe Ihnen einen neuen Teller/ eine neue Serviette/ ein neues Glas.

Das war ein Versehen/ ein Missverständnis.

Ich bringe Ihnen sofort/ gleich das Richtige.

Es tut mir Leid, aber das wird immer so zubereitet/ gekocht/ gebraten.

VERMEIDEN

Ich verstehe Sie nicht sehr gut. Könnten Sie das bitte wiederholen?

Könnten Sie bitte etwas langsamer sprechen?

Würden Sie/ Könnten Sie das bitte wiederholen?

Würden Sie mir das bitte auf der Karte zeigen?

WÜNSCHE UND REKLAMATIONEN

Könnten Sie bitte einen kleinen Moment warten?

Wir nehmen das Essen/ den Wein ... zurück.

Sie bekommen sofort das Brot/ die Gabel/ den Messer/ einen neuen Teller/ ein neues Glas/
eine neue Serviette.

Ich bringe Ihnen sofort eine saubere Serviette/ einen sauberen Teller/ ein sauberes Glas

Entschuldigen Sie bitte, wir haben heute nicht so viel Personal. Ich bitte Sie, sich noch einen
kleinen Moment zu gedulden.

Entschuldigen Sie bitte, wir haben heute Abend sehr viele Gäste. Ihr Essen kommt gleich.

Es tut mir Leid. Ich kann Deutsch nicht so gut sprechen. Ich rufe den Kollegen/ den Chef.

ZAHLUNGSMÖGLICHKEITEN

Entschuldigen Sie, könnte ich schon abrechnen? Wir haben gleich Schichtwechsel.

Könnte ich bitte schon abrechnen?

Ich bringe Ihnen sofort die Rechnung/ Quittung.

Möchten Sie zusammen oder getrennt zahlen?

Soll ich die Rechnung aufs Zimmer ausstellen?

Wir nehmen keine Euroschecks/ Reiseschecks/ keine Kreditkarten.

Zahlen Sie bar oder mit Kreditkarte?

Entschuldigen Sie, wir schließen gleich, könnte ich bitte abrechnen?

Trinkgeld

Runden Sie auf _____ Euro/ Kuna auf.

Es stimmt so./ Geht so.

Das ist für Sie.

Geben Sie mir auf __ Euro/ Kuna heraus./ Machen Sie dann __ Euro/ Kuna (daraus.)

6. „Ich kann ...“

Um das Sprachkönnen zu beschreiben, bedient man sich des Gemeinsamen europäischen Referenzrahmens. Es beschreibt, was Lernende tun und lernen müssen, um kommunikativ erfolgreich handeln zu können. Der Ansatz des Referenzrahmens ist handlungsorientiert, da die kommunikative Kompetenz als Handeln mithilfe spezifischer Sprachmittel angesehen wird.

Kannbeschreibungen werden im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen Deskriptoren genannt. Die Deskriptoren müssen positiv formuliert sein. Sie müssen außerdem klar, eindeutig und kurz sein. Sie helfen Lehrenden, Lernende einzustufen und ihre Kenntnisse zu beschreiben. Lernende nutzen Kannbeschreibungen, um ihr fremdsprachliches Können selbst einzuschätzen. Eine Skala zur Selbstbeurteilung gibt Einsicht in die Fortschritte, die man in der Fremdsprache gemacht hat.

Der Beurteilungsraster besteht aus sechs Stufen: jede führt an, was der Lernende schon kann oder können sollte. Die Stufen A1 und A2 beschreiben die elementare Sprachverwendung. Die Stufen B1 und B2 beschreiben die selbstständige Sprachverwendung und C1 und C2 die kompetente Sprachverwendung. Beim Bewerten des Sprechens beachtet man zwei Kategorien. Die erste ist „An Gesprächen teilnehmen“ und die Zweite ist „Zusammenhängendes Sprechen“.

Im Anschluss werden die sechs Stufen im Zusammenhang mit den zwei Kategorien fürs Sprechen erläutert. Elementare Sprachverwendung bedeutet, dass sich Lernende auf einfache Art und Weise verständigen können und an einem einfachen Gespräch teilnehmen können. Außerdem können sie über ihnen vertraute Themen ein Gespräch führen und auf einfache Fragen antworten und reagieren. Sie können sich in vertrauten Situationen verständigen, in denen es um einen direkten Austausch von Informationen geht. Außerdem können sie mehr verstehen als sie ausdrücken können, aber ihr Wissen reicht nicht aus, um selbst ein Gespräch in Gang zu halten. Beim zusammenhängenden Sprechen gebrauchen Sprecher auswendig gelernte Ausdrücke und vertraute Sätze, um Familie, Freunde, andere Leute oder ihren Wohnsitz zu beschreiben.

Die Niveaus B1 und B2 gehören zur selbstständigen Sprachverwendung. Dies bedeutet, dass Sprecher ohne Vorbereitung an Gesprächen teilnehmen können und über vertraute Themen sprechen können. Hier ist das Sprechen spontaner und selbstständiger als bei den Stufen A1 und A2. Auf den Stufen B1 und B2 werden auch Diskussionen gefordert; in dem Maße, dass Sprecher ihre Ansichten begründen und verteidigen können. Beim zusammenhängenden Sprechen auf diesen Stufen können Sprecher ihre Meinungen erklären

und begründen. Sie sind imstande, eine detaillierte Darstellung eines Sachverhaltes zu geben, wenn dies zu ihrem Interesse- oder Fachgebiet gehört.

Wenn man über kompetente Sprachverwendung spricht, meint man die Stufen C1 und C2. Die Sprecher haben schon einen sehr großen Mitteilungswortschatz. Das Sprechen ist spontan und fließend. Sie sind schon in der Lage, selbst ein Gespräch zu führen. Sie können sich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen, eine Rede oder einen Vortrag halten und Sachverhalte verknüpfen und selbstständig Situationen darstellen und beschreiben.

Aus den beschriebenen Stufen ist sichtbar, was von einem Sprecher an der jeweiligen Stufe verlangt wird und worauf beim Einschätzen geachtet wird. Zunächst achtet man auf die Beherrschung der Redemittel. Darunter fallen idiomatische und umgangssprachliche Wendungen sowie themengebundenen Vokabular. Weiterhin achtet man auf die Korrektheit und Flüssigkeit der Aussage. Darunter versteht man auch die Beherrschung der Grammatik also die grammatische Korrektheit und richtige Anwendung grammatischer Strukturen. Flüssigkeit bezieht sich auf das Sprechtempo und spontanes Sprechen. Wichtig sind auch Interaktion und Kohärenz. Unter Interaktion versteht man nicht-sprachliche Mittel, Wechsel der Sprecher- und Hörerrolle und das Sprachverstehen. Kohärenz bezieht sich auf das zusammenhängende Sprechen und auf die innere Logik. Dabei achtet man auf den Gebrauch richtiger Verknüpfungsmittel und auf die Struktur des Gesprächs, Beitrags, Referats oder Vortrags.

Schlusswort

Das Ziel dieser Arbeit war, die Sprechfertigkeit als eine der wichtigsten Fertigkeiten, die es im Fremdsprachenunterricht zu fördern gilt, zu beschreiben. Das Hauptanliegen lag im Beweis, dass man, um richtig, spontan und flüssig sprechen zu können, lernen muss, richtig in der Zielsprache zu handeln. Das Sprechen ist eine komplexe Handlung, eine komplexe Tätigkeit, die psychologische und physische Prozesse einschließt. Um erfolgreich als Lehrender tätig zu sein, muss man bei den Lernenden auch die Sprachverarbeitungsprozesse fördern. Dadurch werden Lernende des Sprechens überhaupt bewusst.

Für das Sprechen im Unterricht müssen immer Zeit und Platz geschaffen werden. Eine gewisse Routine muss entstehen, damit die Lernenden an Gespräche und Diskussionen gewöhnt werden und es als etwas Natürliches empfinden, da Lehrbuchdialoge Gespräche künstlich erscheinen lassen. Auf dem Sprechen ohne Fehler sollte nicht beharrt werden. Als Lehrender sollte man das freie Sprechen ohne Sprechhemmungen oder Sprechängsten bei Lernenden anstreben. Daher sollten immer positive Rückmeldungen gegeben und die Lernenden belohnt werden. Damit schafft man als Lehrender eine positive Arbeitsatmosphäre. So wie man Rückmeldungen gibt, sollte man diese auch entgegen nehmen können, wenn möglich am besten in der Zielsprache. Somit entsteht im Unterricht echte Kommunikation und das Verhältnis zwischen Lehrenden und Lernenden wird verbessert. Wenn man im Unterricht die Kommunikation fördert, sollte man auch so oft wie möglich mündlich prüfen. Vokabular und Grammatik müssen nicht immer schriftlich geprüft werden, sie sollten vielmehr als Gesprächsaufgaben geprüft werden.

Eine einheitliche Übungstypologie für die Entwicklung der Sprechfertigkeit gibt es nicht. Für den Anfängerunterricht ist es ratsam, alles mehrmals zu wiederholen und die Lernenden wiederholen zu lassen. Das Angebot an Redemitteln muss breit sein, verschiedenartig und abwechslungsreich. Lernende müssen immer fertige Syntagmen haben, mit denen sie sich in schwierigen Gesprächssituationen zurechtfinden können. Für den Fortgeschrittenenunterricht ist es ratsam, so viele simulative Übungen zu machen wie nur möglich. Dadurch entdecken Lernende ihre lexikalischen, grammatischen und syntaktischen Lücken selbst und gleichen diese durch verschiedene Kompensationsstrategien aus.

Schließlich muss betont werden, dass man nur durch Reproduzieren, Rekonstruieren, Konstruieren und Kompensieren zum freien, spontanen Sprechen kommt. Die Sprechfertigkeit sollte außerdem nicht isoliert betrachtet und geübt werden, sondern kombiniert mit anderen Fertigkeiten. Daher ist es die Aufgabe jedes Lehrenden, seine

Lernenden auf die alltägliche Kommunikation durch richtiges Handeln in der Zielsprache vorzubereiten.

LITERATURVERZEICHNIS

1. Apeltauer, Ernst (1997): *Erst und Fremdsprachenerwerb. Eine Einführung.* Fernstudieneinheit 15. Berlin: Langenscheidt, S. 68-132.
2. Boeckmann, Klaus-Börge (2008): *Der Mensch als Sprachwesen – das Gehirn als Sprachorgan.* In: Fremdsprache Deutsch, »Sprachen Lernen – Theorien und Modelle« 38, S. 5-27.
3. Bolte, Henning (1996): *Fremde Zungenschläge - Handlungsräume für die Entwicklung mündlicher Kommunikationsfertigkeiten im Fremdsprachenunterricht.* In: Fremdsprache Deutsch, »Sprechen« 14, S. 4-15.
4. Butzkamm, Wolfgang (2002): *Psycholinguistik des Fremdsprachenunterrichts: von der Muttersprache zur Fremdsprache.* Tübingen, Basel: Francke, 3. neu bearbeitete Auflage.
5. Cohen, Ulrike (2006): *Herzlich willkommen. Deutsch in Restaurant und Tourismus.* Berlin: Langenscheidt.
6. Egger, Gerlinde (2012): *Sprache entdecken – das Sprachenlernen unterstützen.* In: Frühes Deutsch, »Sprache clever lernen« 25, S. 20-34.
7. Europarat Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen.* Übersetzt von Jürgen Quetz in Zusammenarbeit mit Raimund Schieß und Ulrike Sköries. Straßbourg: Langenscheidt, 2. Auflage.
8. Faistauer, Renate (2001): *Zur Rolle der Fertigkeiten.* In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/ New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 864-872.
9. Faistauer, Renate (2010): *Die sprachlichen Fertigkeiten.* In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/ New York: de Gruyter, 1. Halbband, S. 961-969.
10. Fischer, Wolf-Martin (2010): *Spracherwerb und Kompetenztraining im Deutschunterricht.* In: Fremdsprache Deutsch, »Deutschunterricht gestalten« 43 S. 13-18.
11. Glaboniat, M./Müller, M./Rusch, P./Schmitz, H./Wertenschlag, L. (2005): *Profile deutsch.* Berlin: Langenscheidt.

12. Gnutzmann, Claus (2007): *Language Awareness, Sprachbewusstheit, Sprachbewusstsein*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 5. unveränderte Auflage S. 335-339.
13. Hach Christiane, Aarøe Karen (1996): *Betrifft: Gesprächsfertigkeit*. In: *Fremdsprache Deutsch, »Sprechen«* 14, S. 21-26.
14. Henrici, Gert (2001): *Methodische Konzepte für Deutsch als Fremdsprache*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: de Gruyter. 2. Halbband, S. 841-854.
15. Heyd, Gertraude (1990): *Deutsch lehren. Grundwissen für den Unterricht in Deutsch als Fremdsprache*. Frankfurt/M: Diesterweg.
16. Häussermann, Ulrich/Piepho, Hans-Eberhard (1996): *Aufgaben-Handbuch Deutsch als Fremdsprache. Abriss einer Aufgaben- und Übungstypologie*. München: iudicium
17. Jung, Lothar (2001): *99 Stichwörter zum Unterricht Deutsch als Fremdsprache*. Ismaning: Hueber, S. 64-67, S. 100, S.210 – 211.
18. Kilani, Barbara (1996): *Arbeit mit Sprechkarten: Zur Verbesserung von Sprechbereitschaft und Sprechfertigkeit*. In: *Fremdsprache Deutsch, »Sprechen«* 14, S. 32-35.
19. Krumm, Hans-Jürgen (2001): *Die sprachlichen Fertigkeiten: isoliert-kombiniert-integriert*. In: *Fremdsprache Deutsch, »Kombinierte Fertigkeiten«* 24, S. 5-18.
20. Krumm, Hans-Jürgen (2008): *Ziele, Wirkungen und Nebenwirkungen. Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen*. In: *Fremdsprache Deutsch, »Sprachen Lernen – Theorien und Modell«* 38, S. 26-28.
21. Liedke, Martina (2010): *Vermittlung der Sprechfertigkeit*. In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Berlin/ New York: de Gruyter, 1. Halbband, S. 983-992.
22. Neuner, G., M. Krüger, U. Grewer (1995): *Übungstypologie zum kommunikativen Deutschunterricht*. Berlin und München: Allgemeiner Herausgeber: Prof Dr.G. Neuner; Langenscheidt KG, 12. Auflage.
23. Pauels, Wolfgang (2007): *Kommunikative Übungen*. In: Bausch/Christ/Krumm (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Francke, 5. unveränderte Auflage.
24. Portmann-Tselikas/Paul R (2001): *Sprechhandlungen und unterrichtsspezifische Sprachtätigkeiten*. In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch*

- als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/ New York: de Gruyter. 1. Halbband, S. 248-258.
25. Roche, Jörg (2005): *Fremdsprachenerwerb – Fremdsprachendidaktik.* Tübingen: A. Francke.
26. Schatz, Heide (2006): *Fertigkeit Sprechen.* Fernstudieneinheit 20. München: Goethe Institut.
27. Schmidt, Claudia (2010): *Sprachbewusstheit und Sprachlernbewusstheit.* In: Krumm, H.-J./Fandrych, C./Hufeisen, B./Riemer, C. (Hg.): *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/ New York: de Gruyter, 1. Halbband, S. 858-867.
28. Schreiter, Ina (2001): *Mündliche Sprachproduktion.* In: Helbig, G./Götze, L./Henrici, G./Krumm, H.-J. (Hg.): *Deutsch als Fremdsprache. Ein internationales Handbuch.* Berlin/ New York: de Gruyter, 2. Halbband, S. 908-921.
29. Storch, Günther (2001): *Deutsch als Fremdsprache. Eine Didaktik.* Theoretische Grundlagen und praktische Unterrichtsgestaltung. München: Fink, 2. Aufl.
30. Saxer, Robert; Kari, Sanja (1992): *Mündliche und schriftliche Kommunikation im Unterricht Deutsch als Fremdsprache.* Universität Klagenfurt: Saxer, Robert, Kari, Sanja, Saxer, Heide. Projektgruppe „Zeit für Deutsch“.
31. Surkamp, Carola (2010): *Metzler Lexikon Fremdsprachendidaktik, Ansätze – Methoden - Grundbegriffe.* Stuttgart, Weimer: Hrsg. von Surkamp, Carola; Verlag J.B. Metzler.
32. Van den Burg, Carel, Krijgsman, Arjen (1996): *Reich mir mal den Dingsda: Möglichkeiten der Kompensation von Wissenslücken in der fremdsprachlichen Kommunikation.* In: *Fremdsprache Deutsch, »Sprechen«.* Heft 14, S. 48-54.

Internetquellen

1. <http://www.gfl-journal.de/3-2005/fischer.html> (Stand 13.11. 2012)
2. <http://www.deutschservice.de/felix/daf/gesprkom.html> (Stand 13.11. 2012)
3. http://optimisme.ch/downloads/10_sprechen_hnr_11.pdf (Stand 14.1.2013)
4. http://www.dominikazak.friko.pl/index.php?dzial=metodyka&strona=aufgaben_die_das_sprechen_vorbereiten (Stand 1.4. 2013)
5. http://books.google.hr/books?id=knhfI7Fd9_kC&printsec=frontcover&hl=hr&source=gbg_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (Stand 1.4. 2013)
6. <http://andre-schuchardt.de/mat/matlingu/sprachprod/> (Stand 23.11. 2012)
7. http://is.muni.cz/th/163588/ff_b/ (Stand 1. 11. 2012)
8. http://othes.univie.ac.at/10980/1/2010-07-28_0404286.pdf (Stand 1.1. 2013)
9. http://www.owl.tu-darmstadt.de/media/owl/module/0026/Text_Uebung.pdf (Stand 10. 11. 2012)
10. <http://www.informatik.uni-hamburg.de/WSV/SPP-sprachproduktion/organisation/spp-prod.pdf> (Stand 10.11.2012)
11. <http://web.vu.lt/flf/d.katinas/files/2010/09/sprachproduktion.pdf> (Stand 10.11. 2012)
12. http://is.muni.cz/th/79404/pedf_m/diplom._prace.pdf (Stand 1. 11. 2012)
13. <http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr> (Stand 1.6. 2013)

Anhang

	AN GESPRÄCHEN TEILNEHMEN	ZUSAMMENHÄNGENDES SPRECHEN
A1	Ich kann mich auf einfache Art verständigen. Ich kann einfache Fragen stellen und beantworten, sofern es sich um unmittelbar notwendige Dinge und um sehr vertraute Themen handelt.	Ich kann einfache Wendungen und Sätze gebrauchen, um Leute, die ich kenne, zu beschreiben und um zu beschreiben, wo ich wohne.
A2	Ich kann mich in einfachen, routinemäßigen Situationen verständigen, in denen es um einen einfachen, direkten Austausch von Informationen und um vertraute Themen und Tätigkeiten geht. Ich kann ein sehr kurzes Kontaktgespräch führen, verstehe aber normalerweise nicht genug, um selbst das Gespräch in Gang zu halten.	Ich kann mit einer Reihe von Sätzen und mit einfachen Mitteln z. B. meine Familie, andere Leute, meine Wohnsituation, meine Ausbildung und meine gegenwärtige oder letzte berufliche Tätigkeit beschreiben.
B1	Ich kann die meisten Situationen bewältigen, denen man auf Reisen im Sprachgebiet begegnet. Ich kann ohne Vorbereitung an Gesprächen über Themen teilnehmen, die mir vertraut sind, die mich persönlich interessieren oder die sich auf Themen des Alltags wie Familie, Hobbys, Arbeit, Reisen, aktuelle Ereignisse beziehen.	Ich kann in einfachen zusammenhängenden Sätzen sprechen, um Erfahrungen und Ereignisse oder meine Träume, Hoffnungen und Ziele zu beschreiben. Ich kann kurz meine Meinungen und Pläne erklären und begründen. Ich kann eine Geschichte erzählen oder die Handlung eines Buches oder Films wiedergeben und meine Reaktionen beschreiben.
B2	Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einer Muttersprachlerin oder einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.	Ich kann zu vielen Themen aus meinen Interessengebieten eine klare und detaillierte Darstellung geben. Ich kann einen Standpunkt zu einer aktuellen Frage erläutern und Vor- und Nachteile verschiedener Möglichkeiten angeben.

C1	<p>Ich kann mich spontan und fließend ausdrücken, ohne öfter deutlich erkennbar nach Worten suchen zu müssen. Ich kann die Sprache im gesellschaftlichen und beruflichen Leben wirksam und flexibel gebrauchen. Ich kann meine Gedanken und Meinungen präzise ausdrücken und meine eigenen Beiträge geschickt mit denen anderer Personen verknüpfen.</p>	<p>Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.</p>
C2	<p>Ich kann mich mühelos an allen Gesprächen und Diskussionen beteiligen und bin auch mit Redewendungen und umgangssprachlichen Wendungen gut vertraut. Ich kann fließend sprechen und auch feinere Bedeutungsnuancen genau ausdrücken. Bei Ausdrucksschwierigkeiten kann ich so reibungslos wieder ansetzen und umformulieren, dass man es kaum merkt.</p>	<p>Ich kann Sachverhalte klar, flüssig und im Stil der jeweiligen Situation angemessen darstellen und erörtern; ich kann meine Darstellung logisch aufbauen und es so den Zuhörenden erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.</p>

Übernommen aus: <http://europass.cedefop.europa.eu/de/resources/european-language-levels-cefr>