

摘要

本论文涉及的是外语强化教学中“说”这一语言技能的课堂训练与学习策略的研究,属于外语教学法研究的范畴。在国外尤其是欧美国家,有关外语教学法的研究是一门历史悠久、源远流长的学科,而在中国则姗姗来迟,外语教学法作为一门独立的学科直到上个世纪八十年代才出现,而且大多专注于“读”这一技能的研究。如何培养和促进外语学习者的口头表达能力,这是自上世纪九十年代起外语教学研究的重要课题,在国内德语界该领域的研究远未深入。

纵观国内外近年来对语言学及教学法的研究,可以发现以下几个显著特点:

1. 语言学的研究重心从研究语言系统本身(如语音、词素、句法等)向应用语言学过渡,即研究语言在现实社会中的应用、语言作为交际工具等,于是萌生出诸多新的分支理论,如言语行为理论、话语分析理论等。
2. 与之相应的是,教学法的重心也由传统的读写训练向培养学习者的社会能力、话语能力、策略能力、交际能力转移。自上世纪70年代以来,教学法流派和教学指导原则层出不穷,并都赋予培养外语学习者的口头表达和交际能力重要的地位和意义。
3. 课堂的互动性越来越强。传统的教师讲学生听的课堂模式被打破,教师与学生之间、学生与学生之间的对话交流越来越频繁积极。由此出现了多种多样的课堂组织形式,如对子活动、小组合作、项目管理等等,传统的以教师为中心的课堂转变为以学生为中心。

外语教学的针对性很强,其一是接受群体,其二是教学目标。本文界定的对象是德语强化教学课堂,这些学员学德语的目的是赴德语国家留学、进修、工作或其它,也就是说他们在德语国家或长或短会居留一段时间,因此,强化教学的首要目标就是培养学员在日常生活和学习、科研环境中的语言交际能力。

据此，本文针对德语强化教学出发，分析与阐述采用多种对话练习形式培养学习者交际能力的可行性。论文主体部分将包括以下几个方面：

第一章引言部分将对研究对象加以界定，明确研究动机、目的，阐明国内外对此课题的研究现状，并对一些专业术语加以解释。

第二章将对相关理论基础进行阐述，从外语教学的首要目标是培养学习者的交际能力出发，总结归纳言语行为理论及对话语法理论的核心要点。

第三章从教学内容，即“教什么”的角度，叙述“说”这一语言技能的相关内容，并详细阐述外语课堂上对话练习的重要意义，由此引出下一章的内容，即对话练习可以通过哪些形式表现出来。

第四部分将从教学方法，即“怎么教”的角度，把培养学习者的口头表达能力分为三个阶段，在每一阶段上都提出可能的练习形式，分析其优点及局限性，并结合实际例子分析其应用于外语强化教学的可行性。

第五部分是总结部分。对论文整体内容进行概括总结，同时结合中国德语强化教学的实际情况，考虑到国人典型的教学习惯，对开展课堂对话练习提出几点意见和建议。

关键词：对话练习形式 交际能力 德语强化培训

ABSTRACT

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die Untersuchung der Sprachfertigkeit des Sprechens sowie dessen Lernstrategie im Fremdsprachenunterricht, die sich dem Forschungsgebiet von Fremdsprachendidaktik und –Methodik einordnen lässt. Im Ausland besonders in den USA und Europa gilt Fremdsprachendidaktik und –Methodik als ein Teilgebiet der Wissenschaft mit einer langen Tradition, während es in China allzu spät kam und erst in den 80er Jahren des letzten Jahrhundert als eine selbständige Disziplin betrachtet wurde. Auf diesem Gebiet konzentriert man zwar überwiegend auf die Erforschung der Sprachfertigkeit des Lesens. Die Entwicklung und Förderung der Sprechfertigkeit, ein wichtiger wissenschaftlicher Ansatz im Fachbereich der Fremdsprachendidaktik und –Methodik ist in China seit den 90er Jahren des letzten Jahrhunderts begonnen worden, aber im Bereich von Germanistik steckt es bei weitem noch in den Kinderschuhen.

Blickt man die Forschungsergebnisse der Linguistik und Fremdsprachendidaktik und –Methodik seit diesen Jahren zurück, lassen sich folgende Merkmale feststellen:

- a) Der Forschungsschwerpunkt der Linguistik wendet sich von der Untersuchung des Sprachsystems z.B. Phonetik, Morphologie, Syntax zur Erforschung der Pragmalinguistik, also der Anwendung der Sprache in der Gesellschaft, z.B. Sprache als Kommunikations- und Interaktionsmittel, ab. Daraus ergeben sich zahlreiche Abzweigungstheorien bzw. theoretische Ansätze, wie Sprechakttheorie, Gesprächsanalyse u. a.
- b) Entsprechend dieser pragmatischen Wende verlagert sich der Schwerpunkt im Fremdsprachenunterricht von der traditionellen Ausbildung der Sprachfertigkeit von Lesen und Schreiben auf die Entwicklung der sozialen, sprachlichen, strategischen und kommunikativen Kompetenz. Seit den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts folgen mehrere didaktische und methodische Ansätze aufeinander, die der Förderung der Sprechfertigkeit hohem Stellenwert und wesentlicher

Bedeutung verleihen.

- c) Die Unterrichtsgestaltung zeichnet sich durch ausgeprägte Interaktion aus. Der traditionelle Frontalunterricht wird durchbrochen und der Dialog zwischen dem Lehrer und den Lernenden bzw. unter den Lernenden verläuft immer aktiver und häufiger. Daraus resultieren vielfältige Sozialformen, z.B. Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Projektunterricht usw. Der lehrerzentrierte Unterricht ist zum lernerorientierten geworden.

Die vorliegende Arbeit nimmt Bezug auf die Zielgruppe des Deutschintensivkurses und dessen Curriculum und Zielsetzung. Die Adressaten sind diejenigen, die zum Zweck der personalen Entwicklung u. a. in der Zukunft in deutschsprachigen Ländern einen Aufenthalt haben werden. Deshalb gilt für diese Zielgruppe die kommunikative Kompetenz als ein besonders hervorzuhebendes Lernziel. Von der Darstellung der Sprechhandlungstheorie ausgehend, wird ein Grundprinzip im mündlichen Sprachgebrauch festgelegt, nämlich Sprechen als Handeln. Über das Sprechen insbesondere dialogische Sprechen, das einen hohen Stellenwert im Fremdsprachenunterricht besitzt, werden didaktische Überlegungen gemacht. In methodischer Hinsicht werden drei Stufen zur Förderung des Sprechens dargestellt und auf jeglicher Stufe werden verschiedenartige Vermittlungsformen in Bezug auf deren Vorteile bzw. Grenzen sowie Ausführungsmöglichkeiten analysiert. Schließlich werden unter Rücksicht typischer chinesischer Lern- und Lehrverhalten Anregungen gegeben, die für die Ausführung der Dialogübungen im chinesischen Fremdsprachenintensivkurs von Nutzen sein könnte.

Stichwörter: Übungsformen des dialogischen Sprechens, Kommunikative Kompetenz, Deutschintensivkurs

学位论文版权使用授权书

本人完全了解同济大学关于收集、保存、使用学位论文的规定，同意如下各项内容：按照学校要求提交学位论文的印刷本和电子版；学校有权保留学位论文的印刷本和电子版，并采用影印、缩印、扫描、数字化或其它手段保存论文；学校有权提供目录检索以及提供本学位论文全文或者部分的阅览服务；学校有权按有关规定向国家有关部门或者机构送交论文的复印件和电子版；在不以赢利为目的的前提下，学校可以适当复制论文的部分或全部内容用于学术活动。

学位论文作者签名：何俊

2008年1月20日

同济大学学位论文原创性声明

本人郑重声明：所提交的学位论文，是本人在导师指导下，进行研究工作所取得的成果。除文中已经注明引用的内容外，本学位论文的研究成果不包含任何他人创作的、已公开发表或者没有公开发表的作品的内容。对本论文所涉及的研究工作做出贡献的其他个人和集体，均已在文中以明确方式标明。本学位论文原创性声明的法律责任由本人承担。

学位论文作者签名：何俊

2008年1月

DANKWORT

Diese Arbeit wurde im Januar 2008 abgeschlossen und zur Erlangung des Magistergrades der Deutschen Fakultät der Tongji-Universität vorgelegt.

Mein herzlicher Dank gilt vor allem Frau Dr. Professor Jin Xiufang, die mich während des gesamten Magisterstudiums intensiv betreut hat. Besonders bei der Verfassung dieser Arbeit hat sie mich mit Rat und Tat unterstützt und mir viele wertvolle Ratschläge gegeben. Sie war mir sehr behilflich bei der Materialsammlung und immer bereit zu Gesprächen, die mich bei der Erstellung dieser Arbeit voranbrachten.

Weiterhin möchte ich auch meinen Studienkolleginnen, Frau Wang Chengle und Frau Gao Xiangxiang danken, die mir bei der Herstellung der Druckvorlage sehr viel geholfen haben.

Nicht zuletzt danke ich von ganzem Herzen meinen Eltern, meinem Bruder und allen Freunden, die mich während der Niederschrift der Arbeit ermutigt haben. Ohne ihre Unterstützung wäre die vorliegende Arbeit auch nicht möglich gewesen.

He Jun
Shanghai, im Januar 2008

1. Einleitung

1.1 Motivation und Zielsetzung

„Ich höre, und ich vergesse; ich sehe, und ich erinnere mich; ich handle, und ich verstehe.“¹ Dieser Zitat, dessen Hauptgedanke schon in den Aphorismen einiger chinesischer Philosophen vor einigen Tausenden von Jahren seinen Niederschlag findet², veranschaulicht ein Grundprinzip moderner Fremdsprachendidaktik und –Methodik, wonach „es ein eindeutiger Handlungsbezug ist, der den Lernerfolg der Fremdsprachen begründet“ (Edelhoff 1996: 62f. zit. bei Reuter 2003). Hierunter ist zu verstehen, dass man lernt, Kenntnisse über das komplexe System fremdsprachlicher Kommunikation zu erwerben und zugleich praktisch anzuwenden, indem man aktive Verstehenshandlungen durchführt und aktive Sprachproduktion leistet. Kurz gesagt, lernt man eine Fremdsprache erst durch die Anwendung dieser Sprache. Dabei wird dem Ausdruck eigener kommunikativer Bedürfnisse und der sach- und situationsgerechten Auseinandersetzung mit den jeweiligen Inhalten ein höherer Stellenwert beigemessen als dem Aspekt vollständiger Korrektheit bezüglich der Sprachform.

Was die Umsetzung dieser Zielvorgabe anbetrifft, so ergeben sich für die Lernenden insbesondere im mündlichen Sprachgebrauch einige Schwierigkeiten. Unabhängig von der jeweiligen Niveaustufe übersteigt für die Lernenden bei vielen Redeanlässen die Komplexität, ihre Gedanken und Sprechabsichten adäquat in der Fremdsprache zu übermitteln – zumindest dann, wenn ein spontaner Redebeitrag gefordert ist. Dies ist darauf zurückzuführen, dass ein erhöhter Zeitdruck besteht, sich zu äußern, während der länger andauernde Prozess des Schreibens Gelegenheit gibt, z.B. Sachverhalte zu überdenken und Hilfsmittel wie Wörterbücher zu Rate zu ziehen. Im Anfangsunterricht der Orientierungsstufe befinden sich die Grundkenntnisse zu Sprachsystem und

¹ Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

² Vgl. 《荀子·儒效》：“不闻不若闻之，闻之不若见之，见之不若知之，知之不若行之”；汉·刘向《说苑·政理》：“夫耳闻之，不如目见之；目见之，不如足践之。”

Sprachanwendung noch im Aufbau; mit dem fortsetzenden Lernen verfügt der Lernende bereits über ein Grundrepertoire von Redemitteln und Floskeln, mit denen zumindest elementare mündliche Kommunikation gesichert ist.

Mit der Ausnahme der traditionellen Grammatik-Übersetzungsmethode³, die das Sprechen ausklammert, wird ab der direkten Methode⁴ dem Element des Sprechens seit langem Rechnung getragen. Um die Sprechfertigkeit zu trainieren, kommen auch viele Vermittlungsformen vor, wie z.B. das bekannteste „Pattern drill“⁵ nach der audio-lingualen Methode, die in den 60er und 70er Jahren in Europa im Schwung war. Heute zutage wird dem Sprechen bzw. der Kommunikation im Fremdsprachenunterricht immer größere Wichtigkeit verliehen. Dieser Trend kann auch auf die pragmatische Wende der Linguistik von dem Sprachsystem - z.B. Wortschatz, Syntax, Text - zur Anwendung und Kommunikation zurückgehen. Die Bedeutung der Sprache als Kommunikationsmittel tritt im verstärkten Maße in den Vordergrund. Dieser Trend findet seinen Niederschlag auch in den Anforderungen der betreffenden Curricula und entsprechenden Sprachprüfungen. Das TestDaF (Deutsch als Fremdsprache) und der gemeinsam europäischer Referenzrahmen für Fremdsprachenunterricht stellen z.B. Anforderungen an die Lernenden, die Sprechhandlungen zu aktivieren, wobei der Aspekt des Sprechens als ein fester Bestandteil in die sprachliche Kompetenz integriert wird.

Aus den oben genannten Gründen ist die Förderung der Fertigkeit Sprechen unentbehrlich und sinnvoll. Anders als das monologische Sprechen bietet sich das dialogische Sprechen, worauf sich die vorliegende Arbeit konzentriert, auch viele Vorteile. Aber:

- Was versteht man unter dem „dialogischen Sprechen“?
- Wie sehen die möglichen Vermittlungsformen des dialogischen Sprechens aus?
- Wie kann man die jeweilige Übung möglichst effektiv durchführen?

³ Diese Methode geht auf Mitte des 19. Jahrhunderts zurück und setzte sich bis zu den 40er Jahren des 20. Jahrhundert fort.

⁴ Bei dieser Methode geht es um das Prinzip, dass der Fremdsprachenunterricht unter Verzicht auf den Umweg über die Muttersprache und den "natürlichen" Spracherwerb (in Anlehnung an das Erlernen der Muttersprache) propagiert wird.

⁵ Es handelt sich um kontinuierliches, stark mechanisch ausgeprägtes Einüben von Satzmustern.

- Welche Probleme soll man dabei berücksichtigen?

Damit sich die Deutschlehrenden, vor allem die chinesischen Deutschlehrenden, über die oben genannten Fragen klar sein können, ist es notwendig, den theoretischen Bezugsrahmen des Einsatzes der Dialogübungen darzustellen, die didaktischen Überlegungen zum dialogischen Sprechen zusammenzufassen und mögliche Vermittlungsformen in Bezug aufs dialogische Sprechen zu analysieren.

Das ist also die Zielsetzung der vorliegenden Arbeit. Dabei wird noch versucht, die Vorteile bzw. Grenzen des Einsatzes der verschiedenartigen Dialogübungen in Bezug auf den Deutschintensivkurs (Siehe Kapitel 1.3) in China darzustellen und entsprechende Übungskonzepte und –modelle zu geben, damit man ein klares Bild von der Ausführung der Dialogübungen in verschiedener Form vor Augen haben und mögliche Anregungen zur Förderung der dialogischen Sprechfertigkeit erhalten kann.

1.2 Forschungsstand

In der Bundesrepublik Deutschland hat die Forschung bzw. Studie zum Sprechen schon in den 70er Jahren des letzten Jahrhunderts, parallel zur Einführung der kommunikativen Methode begonnen. Bis in die Gegenwart wird die Forschung mit verstärktem Interesse fortgesetzt. Im Jahre 1983 hat Günter Desselmann schon ein Buch mit dem Titel *Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer* veröffentlicht, in dem didaktisch-methodische Gestaltung der Übungen zur Entwicklung des Sprechens, monologisch als auch dialogisch ausführlich dargestellt wird. Im *Handbuch Fremdsprachenunterricht* (1991) sieht man die Arbeit von Stephen Speight, „Konversationsübungen“, und die von Wolfgang Pauels, „Kommunikative Übungen“, in denen viele mögliche dialogische Übungsformen sowie deren Ausführungsvorschläge dargelegt werden.

In China ist das Interesse an der Entwicklung des Sprechens seit den 90er Jahren des 20. Jahrhunderts gestiegen. Seit langem konzentrierte man sich in China auf das Lesen im

Fremdsprachenunterricht, da die meisten Lernenden eine Fremdsprache lernt, um überwiegend die betreffende Fachliteratur zu lesen und Informationen zu sammeln. Aber mit der Zeit erkennen immer mehr Lehrende schon die Wichtigkeit der Förderung der Sprechfertigkeit und versuchen, mit verschiedenen Vermittlungsformen alle sprachlichen Fertigkeiten der Lernenden, einschließlich des Sprechens zu fördern. In manchen Fachzeitschriften oder Dokumentationen kann man chinesische Abhandlungen finden, die etwas mit diesem Thema zu tun haben.⁶ In manchen Aufsätzen geht es so weit, dass auch empirische Untersuchungen und konkrete didaktische Überlegungen unternommen werden.⁷ Es erscheint auch schon von chinesischen Lehrenden verfasste Fachbücher oder wissenschaftliche Arbeiten⁸, die sich speziell mit diesem Thema beschäftigen. Aber fast alle Arbeiten gehen von der Perspektive des Unterrichtsmodells bzw. der Sozialformen aus, und die detaillierten Darstellungen und Analysen über die möglichen Übungsformen des Sprechens besonders dialogischen Sprechens sind ganz selten zu lesen.

Deshalb ist es m. E. besonders sinnvoll, hier auf diesen Teilbereich einzugehen. In der vorliegenden Arbeit wird versucht, von der Perspektive der Sprechhandlung ausgehend, die Vorteile bzw. Schwachpunkte der möglichen Übungsformen des dialogischen Sprechens zu analysieren, und darüber hinaus die eventuell vorkommenden Probleme sowie deren mögliche Lösungen vorzubringen.

1.3 Einschränkung des Forschungsgegenstandes

Der Forschungsgegenstand dieser Arbeit beschränkt sich auf das dialogische Sprechen im Deutschintensivkurs in China. Die Eingrenzung nimmt Bezug auf folgende Aspekte:

1.3.1 Adressaten und Zielsetzung des Intensivkurses

Heute zutage haben Intensivkurse im privatwirtschaftlichen und im Bereich der

⁶ Zum Beispiel: 肖金龙 (1994): Trainieren der Sprechfertigkeit der Studenten während des Grundstudiums. in: Autorenkollektiv: *IDV – Regionalisierung Asien Beijing 8.8 bis 13.8.1994, Deutsch in und für Asien. Dokumentation und Tagungsbeiträge*. Beijing: Gesellschaft für internationale Publikationen, S. 401-404.

⁷ Zum Beispiel: 曾路、李超: 运用仿真情景对话培养英语口语交际能力——交际策略训练实验报告. 外语界, 2005. 4

⁸ Zum Beispiel: 蒋景阳. 外语课堂交际活动研究. 杭州: 浙江大学出版社, 2006

beruflichen Weiterbildung einen festen institutionellen Platz (vgl. Fischet 1982, Lindner 1984 zit. bei Bonnekamp 1991: 178). Da intensiver Fremdsprachenunterricht fast ausschließlich für Erwachsene und im Hinblick auf berufliche Bedürfnisse bzw. persönliche Entwicklung angeboten wird (Bonnekamp 1991: 179), zählen diejenigen, die zum Zweck des Studiums, der Fort- bzw. Weiterbildung und der Arbeit in zielsprachigen Ländern einen kurzen oder langen Aufenthalt haben wollen, zur Zielgruppe des Intensivkurses. Die Adressaten des Deutschintensivkurses sind nämlich diejenigen, die in der nahen Zukunft wegen des Studiums, des beruflichen Aspektes und anderer persönlicher Entwicklung nach deutschsprachigen Ländern gehen wollen.

Die in der einschlägigen Literatur dargestellten Lernziele des intensiven Fremdsprachenunterrichts beziehen sich auf bestimmte Bereiche des kommunikativen mündlichen und schriftlich-fachsprachlichen Fremdsprachengebrauchs (ebda: 179). Wichtig scheint in jedem Fall für den mündlichen Gebrauch die Beschränkung auf einen Mindestkatalog von Situationen, für den schriftlichen, meist rezeptiven Gebrauch auf einen Mindestkatalog von Textsorten (ebda: 179). Der Intensivkurs sollte die Teilnehmer befähigen, einen minimalen Inventar an ritualisierten Situationen und typischen Textsorten, in denen sich mündlicher und schriftlicher Sprachgebrauch vollziehen, zu beherrschen.

1.3.2 Curriculum für Deutschintensivkurs

Die Geschichte des Deutschunterrichts für Intensivkurse zur Vorbereitung auf das Studium, das Praktikum bzw. die Fortbildung in deutschsprachigen Ländern in China ist aufs Ende der 60er Jahre zurückzuführen. Seit der Reform- und Öffnungspolitik steigt die Anzahl der Chinesen, die ins Ausland gehen, rasant an. Um die Kursteilnehmer sprachlich effektiv auszubilden, so die Anpassungszeit im Gastland zu verkürzen und die Integration ins dortige Leben zu erleichtern, wurde ein einheitliches Curriculum für Deutschintensivkurse unter der Leitung der damaligen Staatlichen Erziehungskommission und in Zusammenarbeit mit dem Goethe-Institut und dem DAAD erstellt. Im April 1993 wurde dieses Curriculum veröffentlicht.

1) Lehrziel

„Das endgültige Ziel des Sprachunterrichts ist, die Kursteilnehmer auszubilden, so dass sie Kommunikationskompetenz auf dem Gebiet des Alltagslebens, des Studiums und der Forschungsarbeit beherrschen können. Grundlegende Sprachkenntnisse und vier Fertigkeiten (Hören, Sprechen, Lesen und Schreiben) bilden die Basis der Kommunikationskompetenz, während Sprachkenntnisse die Grundlage der Sprachfertigkeiten bilden. Deshalb soll im Unterricht großer Wert auf die Vermittlung der Sprachkenntnisse und gleichsam auf die Förderung der Sprachfertigkeiten gelegt werden. Aber es ist noch von größerer Bedeutung, der Entwicklung der Kommunikationskompetenz Rechnung zu tragen. [...] Während des ganzen Lernprozesses sollen möglichst realitätsnahe Kommunikationssituationen geschaffen werden, um das Kommunikationsbewusstsein der Kursteilnehmer zu fördern und deren Kommunikationskompetenz auf der Textebene zu entwickeln.“⁹

2) Zeitdauer

Nach den Anforderungen des Curriculums¹⁰ dauert der Deutschintensivkurs in der Regel ein Jahr, nämlich zwei Semester: Ein Semester für die Grundstufe und ein für die Mittelstufe. Insgesamt dauert er 40 Wochen lang und jede Woche soll es 24 Unterrichtsstunden geben. Am Ende des Kurses sollen die Kursteilnehmer insgesamt 960 Unterrichtsstunden lang Deutsch gelernt haben.

3) Themenbereiche

Im Curriculum sind auch acht Themenbereiche festgelegt, die im Deutschintensivkurs behandelt werden sollen. Sie sind so genannte typische „Universalthemen“ aus dem Alltagsleben, zugleich aber auch Themen, die dem populärwissenschaftlichen Bereich angehören (Yu 2006). Dabei ist jeder Themenbereich in weitere Teilbereiche differenziert

⁹ Vgl. 《出国留学人员德语强化教学大纲》，上海：上海外语教学出版社，1993）， originaler Text: “语言教学的最终目的是培养学员在日常生活和学习、科研环境中的语言交际能力。基本的语言知识和语言能力（即听、说、读、写四项基本技能）是交际能力的基础，而语言知识又是语言能力的基础。因此，教学中既要重视语言知识的传授和语言技能的训练，更要重视交际能力的培养。……在整个教学过程中都要尽可能地创造接近实际的语境，以培养学员的语言功能性意识及在语篇层面上进行交际的能力。”， übersetzt von He Jun

¹⁰ Ebenda, S.1 (originaler Text: “德语强化教学时间为二学年（两学期），共十四周，每周24学时，教学时间为900小时。”)

Siehe Anhang I).

Von der Analyse des Curriculums ausgehend, so ist es festzustellen, dass „der Deutschintensivkurs durch knappe Lernzeit, hohe Lernanforderung und hohe Stoffdichte gekennzeichnet ist“ (Yu 2006). Da die meisten Deutschintensivkursbesucher in absehbarer Zukunft in deutschsprachigen Ländern einen kurzen oder langen Aufenthalt haben, ist der erste Schritt des Sprachlernens, also der Erwerb einiger grundlegender sprachlicher Handlungen, um im fremden Land „überleben“ zu können (vgl. Weigand 1994: 421), von dringender Bedeutung. Angesichts dieses Tatbestandes genießt die Vermittlung der Sprache als Kommunikationsmittel und des Sprechens als Handlung Priorität. Deshalb lässt es sich folgendes feststellen: Im Intensivkurs spielen die verschiedenen Typen von Dialogübungen, mithilfe derer die Sprechfertigkeit gefördert wird und potentielle Handlungsmöglichkeiten entwickelt werden, eine besonders wichtige Rolle.

1.4 Aufbau der Arbeit

Die vorliegende Arbeit besteht aus 5 Kapiteln:

Kapitel 1 ist die Einleitung der Arbeit.

In Kapitel 2 werden die theoretischen Ansätze des Sprechens dargestellt. Es wird auf die Theorie über kommunikative Kompetenz, die als das übergeordnete Ziel des Fremdsprachenunterrichts gilt, die Sprechhandlungstheorie und das Konzept der Sprechaktsequenz- bzw. Dialoggrammatik eingegangen.

In Kapitel 3 werden didaktische Überlegungen zum Sprechen bzw. dialogischen Sprechen dargelegt.

In Kapitel 4 geht es um die Übungskonzepte des dialogischen Sprechens auf verschiedenen methodischen Stufen und bezüglich Übungstypen bzw. -formen.

In Kapitel 5 werden die Ergebnisse dieser Untersuchung zusammengefasst. Darüber hinaus wird noch versucht, unter Rücksicht auf typische Lerngewohnheiten der Chinesen, Anregungen zur Ausführung der Dialogübungen im Deutschintensivkurs in China zu geben.

1.5 Bestimmung einiger grundsätzlicher Begriffe

Es ist notwendig, in der Einleitungsphase einige Wörter, die häufig in der Arbeit vorkommen und zwar leicht zu verwechseln sind, in der Grenzziehung zu definieren.

Dialog

Für den ursprünglich aus Griechisch stammenden Begriff „Dialog“ gibt es eine große Menge von Definitionen, die bis heute immer noch umstritten sind. Trotzdem ist hier einige Definitionen zu nennen, wie z.B.:

Die Definition von Morsch:

„Dialoge sind aus dieser Sicht Prozesse der Produktion und der Rezeption interpretierbarer Zeichenkonfigurationen, wobei die Aktanten die Rolle des Produzenten und des Rezipienten, des Sprechers bzw. des Hörers wechseln.“ (Morsch, 1994: 10 zit. bei Ruanda 2006: 5)

Nach Morsch ergibt sich ein Dialog, wenn dabei ein Rollenwechsel von Sprecher und Hörer stattfindet.

Weigand beschreibt die Entstehung eines Dialogs wie folgt:

„Äußerungen eines Sprechers sind an einen Kommunikationspartner gerichtet, der selbst sprachlich reagiert.“ (Weigand 2003: 42 zit. bei Ruanda 2006: 5)

Im Unterschied zu Morsch hebt Weigand die große Bedeutung der sprachlichen Reaktion des Kommunikationspartners hervor.

Bei den oben erwähnten beiden Definitionen fehlt jedoch etwas Gemeinsames, also eine wichtige Komponente des Dialogs, nämlich dass in Dialogen – vom funktional-pragmatischen Verständnis¹¹ - sich Handlungen bzw. Handlungszwecke widerspiegeln (Ruanda 2006: 10). Diese Kritik lässt sich durch einige Beispiele illustrieren:

¹¹ Die funktionale Pragmatik setzt sich das Ziel, den komplexen Zusammenhängen zwischen Sprechen und Handeln auf die Spur zu gehen. Dazu siehe: Ehlich, 1996; Rehbein, 1999 usw.

- *Wie spät ist es jetzt?*
- *Gestern hatten wir ein furchtbares Gewitter.*
- *und wann fährt der nächste Zug?*
- *Ich trinke lieber Grünte.* (Ruanda 2006: 6ff.)

An den oben genannten Beispielen ist ein Wechsel zwischen zwei Gesprächspartnern und auch die sprachliche Reaktion des Kommunikationspartners zu erkennen, aber man spricht nicht von einem richtigen Dialog, weil es zwischen der Frage-Antwort-Folge kein Handlungszusammenhang gibt.

Obwohl zur Zeit eine einheitliche Bestimmung für den Begriff „Dialog“ nicht gibt, sind zwei grundlegende Komponenten des Dialogs zu nennen: der Sprecherwechsel und der Handlungszweck. Aus den beiden wesentlichen Elementen des Dialogs sind m. E. mindestens zwei didaktische Aufschlüsse zu ziehen, wenn die Fertigkeit zum dialogischen Sprechen gefördert wird.

- (1) Da im Dialogprozess um den Sprecherwechsel handelt, müssen sich bei der Entwicklung des dialogischen Sprechens mindestens zwei Sprecher am Übungsprozess beteiligen. Es fordert auf jeden Fall die Umwandlung der Sozialform vom traditionellen Frontalunterricht in die Partnerarbeit oder Gruppenarbeit (vgl. Reuter 2003).
- (2) Da in Dialogen die Elemente der Handlungen bzw. Handlungszwecke ihren Niederschlag finden, sollten in den Dialogübungen die scheinbaren „Dialoge“, in denen kein eindeutiger Handlungszusammenhang besteht, möglichst vermieden werden.¹²

Dialogisches Sprechen

Dialogisches Sprechen ist Sprechen mit Rollenwechsel zwischen Sprecher und Hörer und dient zur Erfüllung unterschiedlicher Kommunikationsabsichten (Desselmann/Hellmich 1981: 219 zit. bei Plachotnik 1986: 189). In der vorliegenden Arbeit ist dialogischem Sprechen enge Grenzen gesetzt und bezieht sich auf das im

¹² Natürlich gibt es hier auch Ausnahme, hin und zu finden solche Dialoge doch Anwendung, z.B. zum Trainieren des Sprachsystems wie wortwörtlichen Nachsprechens u. a

Fremdsprachenunterricht, nicht im realen Leben.

Unterrichtsdialoge/didaktisierte Dialoge

Vom Gesichtspunkt des Ausbildungsziels im dialogischen Sprechen können der echte und der Unterrichtsdialog unterschieden werden. „Der echte Dialog wird in verschiedenen Kommunikationssituationen zwischen Muttersprachlern, zwischen Muttersprachlern und einem Ausländer, der diese Sprache beherrscht, sowie zwischen Personen verwendet, die eine betreffende Sprache als Fremdsprache beherrschen (z.B. zwischen einem Chinesen und einem Deutschen, die in Englische kommunizieren). Echte Dialoge können bei Kontakt-, Auskunfts-, Dienstleistungs-, Unterhaltungsgesprächen, bei Diskussionen, Interviews u. ä. vorkommen.“ (Plachotnik 1986: 193) Unter beschränkten Unterrichtsbedingungen finden echte Dialoge seltene Anwendung, obwohl der Fremdsprachenunterricht die Lernenden auf das Führen echter Dialoge vorbereiten soll.

Unterrichtsdialoge modellieren echte Dialoge und bereiten auf die natürliche Kommunikation vor. Im Unterschied zum echten Dialog wird der Unterrichtsdialog durch folgende Merkmale gekennzeichnet:

- (1) Es ist institutionalisiert. Da der Unterrichtsdialog in den institutionellen Zusammenhang eingebettet wird (vgl. Christ/Hüllen 1991: 1ff), fehlen hier soziale Faktoren, z.B. der Status der Sprecher sowie die Voraussetzungen und Beziehungen der Gesprächspartner u. a., die in einem echten Dialog mit einbezogen werden.

- (2) Es ist in hohem Maße artifiziell oder fiktiv. Da der Unterrichtsdialog in der Regel vom Lehrer, der immer als das Sprachvorbild gilt, motiviert, organisiert, gestaltet, kontrolliert und schließlich bewertet wird, ist er mit größter Sorgfalt be- und verarbeitet. Oftmals tauchen sehr stark didaktisierte Dialogtexte auf, die „wegen des Widerspruchs der Forderung nach Authentizität des Sprachbrauchs“ (Amor 1999 zit. bei Reuter 2003) nur bedingt als Äußerungsmodelle für die Lernenden (Hecht und Was 1980: 195 zit. bei Reuter 2003) insbesondere in der Anfangsphase taugen. Für Bludau gelten sie als *didaktische Dialoge* (Bludau 1975 zit. bei Speight 1991: 211).

(3) Es bezieht sich oft aufs sprachbezogene Sprechen (vgl. Busch 2005)¹³, d.h. es dient lediglich zur Vermittlung des Sprachsystems, z.B. der grammatischen Kenntnisse. Anders als der Muttersprachunterricht, ist es für den Fremdsprachenunterricht noch zu betonen, dass man neben der kommunikativen auch sprachlichen Kompetenz Rechnung tragen muss. Dabei wirkt sich die Zielsprache nicht nur als Kommunikationsmittel, sondern auch als Lerngegenstand und -inhalt. Die Progression der sprachlichen und kommunikativen Kompetenz sind zugleich anzustreben. Das Ziel vieler Unterrichtsdialoge liegt darin, die eingeführten grammatischen Kenntnisse zu üben.

Das Hauptkriterium zur Differenzierung der Arten der Unterrichtsdialoge ist der Vorbereitungsgrad der Dialoge und Selbstständigkeitsgrad der Lernenden. Anhand dieses Merkmales kann man den auswendig gelernten, den teilweise modifizierten, den modifizierten, den unter Anleitung des Lehrers vorbereiteten, den selbständig vorbereiteten sowie den spontanen Dialog unterscheiden (Plachotnik 1983: 191).

- Der auswendig gelernte Dialog dient zum Einüben von Mustern des dialogischen Sprechens im Fremdsprachenunterricht (Plachotnik 1983: 192) und dabei geht es nur um reproduktive Sprechfähigkeiten, d.h. fast ohne kreative sprachliche Leistungen.
- Der teilweise oder vollständig modifizierte Dialog fördert die Aneignung verschiedener Operationen durch die Lernenden, die mit einer Veränderung oder Ersetzung einzelner Teile, mit dem Austausch der handelnden Personen und ähnlichen Zusammenhänge (Plachotnik 1983: 192). Dabei eignen sich die Lernenden die allgemeine Struktur verschiedener Dialoge an und bereiten sich auf die Anpassung der gelernten Dialoge an verschiedene Situationen vor. Hier handelt es sich um rezeptiv-reproduktive oder rezeptiv-produktive Sprechfähigkeiten.
- Unter Anleitung des Lehrers oder selbständig vorbereitete sowie spontane Dialoge

¹³ Dazu siehe Kapitel 3.1.3.1.

hängen in der Regel mit unterschiedlichen Kommunikationssituationen zusammen (Plachotnik 1983: 192) und beziehen sich auf produktive Sprechaktivitäten, d.h. hier geht es um den „freien“ mündlichen Sprachgebrauch, der besonders kreative Sprachleistungen erfordert. ¹⁴

¹⁴ Diese drei Hauptarten von Dialogen identifizieren sich mit den drei methodischen Stufen des dialogischen Sprechens. (Siehe: 4.1.1)

2. Theoretische Ansätze

2.1 Die Kommunikative Didaktik und ihre Weiterentwicklung im Fremdsprachenunterricht

Die verschiedenen Vermittlungskonzepte und -formen in der Fremdsprachendidaktik liegen entweder methodologischer Ansätze der Linguistik oder bestimmter psychologischer Lerntheorien zugrunde. Im Fachbereich der Fremdsprachendidaktik und –Methodik ist auch die Aufhebung zu sehen. Die Kommunikative Didaktik, die mit dem pragmatisch-funktionalen Konzept zusammenhängt, ist auf die 70er Jahren des letzten Jahrhunderts zurückzuführen. Seit Mitte der 80er Jahre wird es zum interkulturellen Ansatz weiterentwickelt. Danach treten mehrere neue Unterrichtsleitsätze auf, wie z.B. aufgabenorientiert (Piepho 1991), rollenzuweisend (Piepho 1991), handlungsorientiert (Becker 1991), prozessorientiert, projektorientiert, Lernerautonomie usw. Eben hat sich der kommunikative Ansatz als sehr flexibel in der Integration jüngerer didaktischer Ansätze erwiesen, z.B. was Handlungsorientierung, Lernerautonomie und interkulturelles Lernen betrifft. (Edelhoff 1996: 43ff zit. bei Reuter 2003)

Bei der Entwicklung der Fremdsprachendidaktik ist auch die Veränderung der Unterrichtszielsetzung und Vermittlungsformen ersichtlich. Dem Ziel der 50er Jahre, dass Fremdsprachenunterricht der Elitenausbildung und formalen Geistesschulung dienen sollte, entsprach die so genannte Grammatik-Übersetzungsmethode mit den Übungsformen, die sich auf sprachliche Formen konzentrieren, z.B. Satzbildung anhand grammatischer Kategorien, Übersetzung literarischer Texte u. a. Das Sprechen, eines der wichtigsten sprachlichen Fertigkeiten, wurde ausgeschlossen. Am Anfang der 70er Jahre wurden neue Impulse zur Veränderung der Unterrichtszielsetzung gegeben. „Neue Lehrpläne – sog. Rahmenrichtlinien – wurden erstellt, die das übergreifende Lehrziel Befähigung zur Kommunikation (,kommunikativen Kompetenz’) in die Praxis umsetzen sollten.“ (Neuner/Hunfeld zit. bei Yu 2006)

2.1.1 Entwicklungsgeschichte der „kommunikativen Kompetenz“

Maßgebliche und entscheidende Anstöße für eine Neuorientierung der Zielsetzung des Fremdsprachenunterrichts sind in erster Linie im Bereich der Linguistik zu finden, nämlich der Abwende von der systemlinguistischen Sprachdarstellung (Phonologie, Morphologie, Syntax u. a.) zur Pragmalinguistik, wo Sprache als ein Aspekt menschlichen sozialen Handelns und geistig-kreativer Tätigkeit betrachtet wird.

Dell Hymes (1972) unterscheidet „linguistic competence“ („linguistische Kompetenz“) und „communicative competence“ („kommunikative Kompetenz“). Der Begriff „kommunikative Kompetenz“ wurde von dem Sozialphilosophen Jürgen Habermas (vgl. Habermas 1971: 101ff) geprägt und Mitte der 70er Jahre des letzten Jahrhunderts von dem Englisch-Didaktiker Hans-Eberhard Piepho (vgl. Piepho 1974) als übergeordnetes Lernziel für den Fremdsprachenunterricht definiert. In der Linguistik wird die kommunikative Kompetenz zum Forschungsgegenstand, indem es einem Sprecher/Hörer gelingt, Sprechaktkomplexe „bestehend aus Inhalt, Folgerungen daraus und kommunikativer Kraft (Funktion)“ (Wunderlich 1992) auszudrücken und wahrzunehmen.

2.1.2 Inhaltsebenen der kommunikativen Kompetenz

Kommunikative Kompetenz bezieht sich vor allem auf die Beherrschung verschiedener sprachlicher Fertigkeiten, die erforderlich sind, Interaktion mittels Sprache erfolgreich zu meistern.¹⁵ Dies setzt jedoch nicht allein die Beherrschung von Wortschatz, Aussprache und grammatischen Strukturen im Sinne einer „Kommunikationsfähigkeit“¹⁶ zur Produktion linguistisch korrekter Aussagen voraus, sondern wird vielmehr flankiert durch weitere Fertigkeiten, nämlich die strategische, soziolinguistische, pragmatische und Diskurskompetenz.¹⁷

Über die Vermittlung grundlegender grammatischer und lexikalischer Begriffe und

¹⁵ Vgl. Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

¹⁶ „Kommunikationsfähigkeit“ ist hier als rein formale Sprachbeherrschung im Vergleich zum umfassenden Konzept der „kommunikativen Kompetenz“ zu verstehen (Gehring 1999: 112).

¹⁷ Der Begriffsgebrauch und die Abgrenzung der Termini erfolgt nicht immer einheitlich, vgl. Hierzu Weskamp 2001: 65 sowie Scarcella und Oxford 1992: 67ff.

Strukturen im Sinne linguistischer Kompetenz hinaus werden die Lernenden im Rahmen ihrer sprachlichen Möglichkeiten mit soziolinguistischen und pragmatischen Anforderungen konfrontiert.¹⁸ Sie erlernen elementare sprachliche Mittel, um zum einen soziale Beziehungen mithilfe der Fremdsprache herzustellen, z.B. durch Begrüßungen und einfache Fragen nach Name, Alter und Herkunft, und zum anderen allgemein ihre eigenen Sprechabsichten mit entsprechenden Sprachmitteln zu verwirklichen, z.B. im *classroom discourse* (Klassengespräch) (vgl. Black/Butzkamm 1977) zur Klärung von Aufgabenstellungen und Arbeitsorganisation.

Schließlich beinhaltet kommunikative Kompetenz Strategien, mit deren Hilfe Lerner auch längere und komplexere Sprachhandlungen strukturieren sowie Verständnisprobleme und Sprachlücken kompensieren können (strategische bzw. Diskurskompetenz)¹⁹. Dazu zählen z.B. *turn-taking* (Sprecherwechsel), Eröffnen und Schließen eines Gesprächs, besonders die kompensatorischen Strategie, indem die Lernenden beispielsweise Wortbedeutungen aus dem Kontext erschließen, bei Ausdrucksschwierigkeiten Paraphrasen verwenden bzw. „die ursprünglich intendierte Aussage dem eigenen Aktivwortschatz anpassen.“²⁰

2.2 Zur Sprechhandlungstheorie

In dem Bestreben, kommunikative Kompetenz als Leitziel im Fremdsprachenunterricht zu fassen, wurden verschiedene Listen von Sprechabsichten oder sprachlichen Handlungen, wobei Sprechen als Handeln gilt, erstellt. So wurde z.B. Anfang der 70er Jahre von einer Expertenkommission des Europarates ein Katalog kommunikativer Fähigkeiten mit dem Namen „Threshold Level“ (Hüllen 1991: 432) entwickelt. Diese ursprünglich für die Erwachsenenbildung konzipierte und dann von van Ek (1977) weiterentwickelte Liste, soll einen Minimalkatalog an kommunikativen Fertigkeiten darstellen, über die ein Fremdsprachler in bestimmten Erwerbsstadien verfügen sollte.

¹⁸ Vgl. Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gv/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html>
(29.05.2003)

¹⁹ Vgl. ebda

²⁰ ebda

Ähnliche Versuche haben Piepho (1974) und Edmondson (1981) auch unternommen. Solche Kataloge lassen sich unter den Stichworten „Sprechakttypenunterscheidung“, „Sprechakttypenzuordnung“ und „Sequenzbezug von Sprechhandlungen“ zusammenfassen (Graffe 1986: 416).

2.2.1 Darstellung der Kernpunkte

Trotz der differenzierten Forschungsperspektiven und Systematisierungs- bzw. Klassifizierungsvorschläge der Sprechhandlungstheorie bestehen einige gemeinsame Kernpunkte, die für Sprachanwendung bedeutsam und deshalb auch für die Fremdsprachdidaktik anregungsvoll sind:

(1) Sprechen als Handeln

Nach der Sprechhandlungstheorie von U. Maß/D. Wunderlich (1972) wird die sprachliche Äußerung nicht als Verwendung bestimmter Bausteine (z.B. Wörter, Sätze) eines Sprachsystems angesehen, sondern vielmehr als ein soziales Handeln, eine dynamische Tätigkeit. Man spricht von „sprechaktbezeichnenden Verben“ (Graffe 1986: 416), deren Äußerungsformen als Realisierungsmittel für die von Piepho als Katalog zusammengefassten Handlungstypen gelten können. Auf dieser Grundlage lässt sich die kommunikative Leistung von Äußerungen in bestimmten Handlungszusammenhängen untersuchen: wie werden Kontakte aufgenommen, wie kann man Gefühle ausdrücken, Absichten deutlich machen, Missverständnisse aufklären, etc. Typische Sprechhandlungen sind z.B. etwas erfragen, etwas fordern, etwas versprechen, eine Begründung abgeben, eine Behauptung verteidigen, zu einem Widerspruch provozieren etc (Wunderlich 1972).

(2) Zusammenhang zwischen Form und Funktion

Bei der Berücksichtigung der Realisierungsmöglichkeiten jeglicher Sprechhandlung ist der dafür charakteristische grammatische Muster in Betracht zu ziehen. Hier ist der Ort, wo sich grammatische Betrachtung und Sprechhandlungsanalyse zusammentreffen. Dabei ist der Zusammenhang zwischen Form und Funktion von großer Bedeutung. Folgende sind nur einige Beispiele zu nennen:

- Anbieten („Ich kann Ihnen helfen, wenn Sie wollen.“)
- Versprechen („Ja, das kann ich machen.“)
- Bitten („Können Sie mir einen Gefallen tun?“)
- Erlauben („Sie können hier ganz ruhig bleiben.“)
- Vorschlagen („Wir können uns um 7 Uhr zusammentreffen.“) (Griffe 1986: 416)

Unter formalen Gesichtspunkten reflektieren solche Satzmuster (und zwar mit verschiedenen Alternativen) die jeweiligen Sprechhandlungen in sprachlicher Hinsicht. Auf der Ebene der Funktion ist es anzumerken, dass Sprechhandlungen wichtige Funktionen erfüllen, „sowohl in Bezug auf andere materielle Handlungen als auch die Bewusstseinsbildung, die Verarbeitung von Erfahrungen der eigenen Person und der gesellschaftlichen Prozesse“ (Wunderlich, 1978). Dabei ist noch sinnvoll zu beachten, dass die gleiche sprachliche Handlung mit Hilfe verschiedener Äußerungsformen durchgeführt werden kann, eine Aufforderung z.B. durch „Mach das Fenster zu!“, oder „Kannst du das Fenster machen?“, oder „Es zieht“. Umgekehrt kann die gleiche sprachliche Form auch für verschiedene Sprachhandlungen mit verschiedenen Zwecken verwendet werden. Der Fragesatz „Gehst du immer noch herum?“ kann z.B. einen Befehl, „Fang doch mit deiner Arbeit an!“, oder eine Drohung, „Wenn du so bleiben würdest, dann würde ich meine Geduld verlieren.“ ausdrücken.

(3) „Symmetrische“ Sprechhandlungen

Der Sprechhandlungstyp bleibt nicht isoliert dastehen. Es gibt eine Reihe von ähnlichen Sprechhandlungen mit subtilen Abwandlungen in einer bestimmten Richtung, z.B. sind „sagen“, „sprechen“, „äußern“ einer großen Kategorie „etwas ausdrücken“ zuzuordnen. Es gibt auch andere zugehörige Sprechhandlungen, die „Symmetrie“ bilden und oft paarweise vorkommen. Anders gesagt, ziehen diejenigen Sprechhandlungen immer eine andere sprachliche Handlung nach sich, z.B. solche, die im Dialog aufeinander folgen. So gehört zur Frage die Antwort, zur Aufforderung das Versprechen und zum Vorwurf die Rechtfertigung. Darüber hinaus gibt es Sprechhandlungen, die erst im zweiten Zug einer Sequenz nach entsprechenden Initialsprechhandlungen, die solche Sprechhandlungen voraussetzen, realisiert werden können. Als Beispiele sind „widersprechen“, „einwenden“, „ablehnen“ (vgl. Piepho 1974: 109 ff. zit. bei Graffe 1986: 417), „zustimmen“,

„rückfragen“ und „Erlaubnis geben“ (vgl. u. a. van Ek 1977 ebda) zu nennen. Ebenso erscheinen einige Sprechhandlungen im Zusammenhang mit komplex strukturierten dialogischen und monologischen Sequenzen, also zum Beispiel mit „Tatsachen“, „Ergebnissen“, „Einsichten zusammenfassen“, „ein Referat halten“, „Äußerungen frei vortragen“ (vgl. Piepho 1974: 109ff. ebda). Ähnlich ist es der Fall, dass ein ganzer Kommunikationsablauf, Diskurs oder Text von einzelnen Sprechhandlungstypen bestimmt, z.B. sind Interviews und Beratungen jeweils durch die Dominanz von Fragen und Instruktionen, Flugblätter und Protokolle jeweils durch die Vorherrschaft von Aufforderungen bzw. Aufrufen, Feststellungen bzw. Aussagen gekennzeichnet (Wunderlich, 1972).

(4) Zusammenhang der Sprechhandlungen mit Situationen

Nicht zuletzt ist der Zusammenhang der Sprechhandlungen mit Situationen zu erwähnen. In verschiedenen Standardsituationen des alltäglichen Lebens werden häufig die gleichen oder sehr ähnliche Sprechhandlungen und Sequenzmuster realisiert. Diese Ausprägung lässt sich in einer Menge von den nach Situationen bzw. Themenbereichen eingegliederten Lehrwerken erkennen. Die Abfolgemuster von Sprechhandlungen, die in Situationen wie „Am Fahrkartenschalter“, „Im Restaurant“, „Im Buchgeschäft“, oder als Handlungen bzw. Teile von Handlungen wie „Fahrkarte kaufen“, „Getränke bestellen“, „Rechnung verlangen“ realisiert werden können, sind systematisch kaum voneinander zu unterscheiden, „wenn man von situationsbedingten Besonderheiten auf der lexikalischen Ebene der Äußerungsformen absieht“ (Graffe 1986: 417).

2.2.2 Mögliche didaktische Aufschlüsse

Aus den oben zusammengefassten Schlüsselpunkten sind folgendes, die für den didaktischen und methodischen Aspekt des Sprechens im Fremdsprachenunterricht aufschlussreich sind:

- (1) Von der Sprechhandlungstheorie ausgehend, wird das Sprechen nicht mehr als reine statische Verwendung des Sprachsystems, sondern vielmehr als einen dynamischen Prozess, als soziales Handeln angesehen. Die sprachliche Äußerung gewinnt dank der

Sprechhandlungstheorie funktional-pragmatische Bedeutung. Aus diesem Grunde empfiehlt es sich, die Fremdsprachlerner zu vermitteln, „wie man etwas mit Worten tut“ (Austin 1955), also mit Äußerungen zu handeln, um einen bestimmten Handlungszweck zu erreichen.

- (2) Durch ein bestimmtes grammatisches Satzmuster gelingt man, einen Sprechakt zu vollziehen. Hier bilden Form und Funktion eine eng verbundene Einheit, aber das Verhältnis zwischen den beiden ist doch nicht 1:1, denn aus einer Äußerung sind manchmal mehrere Funktionen bzw. Redeabsichten zu interpretieren und zugleich lassen sich eine Sprechhandlung in der Regel mit variierenden sprachlichen Formen bzw. Satzmustern realisieren. Deswegen ist es ratsam, beim Trainieren des Sprechens auf dieses asymmetrische Verhältnis zu achten und die Lerner veranlassen, möglichst eine Fülle von variierenden Satzmustern zu beherrschen.
- (3) Für die Vermittlung zugehöriger Sprechhandlungen gilt das dialogische Sprechen als besonders geeignet und praktisch, wobei die Gesprächspartner die jeweilige initiierte und reagierende Rolle übernehmen können. Bei der didaktisch-methodischen Gestaltung der Sprechübungen sind deshalb schwerpunktmäßige Übungen zur Ausbildung der initiativen, reaktiven und initiativ-reaktiven Phase des dialogischen Sprechens vorzunehmen. (siehe Kapitel 5.3.2.1)
- (4) Da viele Sprechhandlungen, wie z.B. „erzählen“, „berichten“, „begründen“, „verteidigen“, „argumentieren“ u. a. entsprechende Ausdrucksweisen darstellen und für bestimmte Kommunikationsabläufe, Diskurse und Texttypen typisch sind, sollten die Lernenden gefördert werden, im mündlichen Sprachgebrauch verschiedene Ausdrucksweisen zu benutzen und diese in entsprechenden Texttypen schriftlich angemessen zu verwenden ²¹ (siehe auch Kapitel 3.1.2).

²¹ Vgl: Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

- (5) Der Faktor der Situation spielt eine unüberschaubare Rolle in der Sprechhandlung, so dass man viele Sprachhandlungen und ihre Realisierungsformen mit den entsprechenden Situationen, unter denen sich diejenigen Sprechhandlungen vollziehen, in Verknüpfung setzen mag. Deswegen sind die Sprechhandlungen nicht isoliert und separat, sondern in die konkreten Situationen bzw. Themenbereiche einbettend zu üben.

2.3 Konzept der Dialog- bzw. Sprechaktsequenzgrammatik

2.3.1 Erläuterung durch Beispiele

Die Dialoggrammatik geht bei der Analyse von Searles (1969) Sprechaktkonzept und unterscheidet beim sprachlichen Handlungsmuster drei Aspekte:

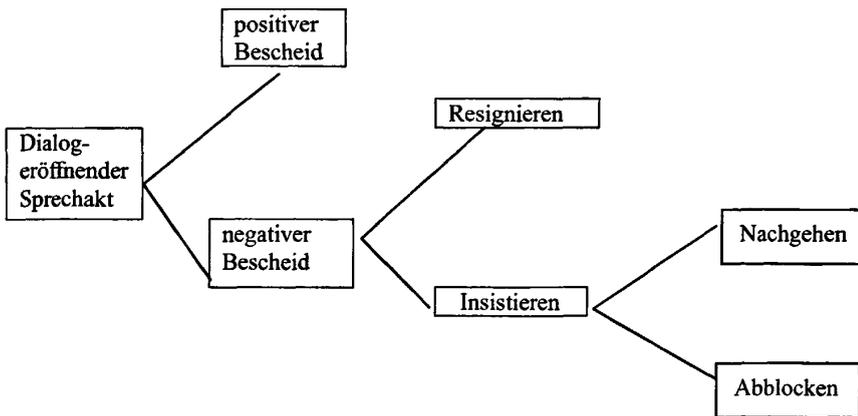
- (1) „die Bedingungen, unter denen ein Sprechakt vollzogen wird,
- (2) den Zweck, zu dem er vollzogen wird und
- (3) die Mittel bzw. die Äußerungsformen, mit denen das jeweilige sprachliche Handlungsmuster konventionell realisiert werden kann.“ (Griffe 1986: 417f)

In der Sprechhandlung BITTEN sind z.B. folgende drei Teilaspekte enthalten:

- (1) Handlungsbedingungen: z.B. ein Mann möchte rauchen, aber hat keine Zigaretten dabei. Er bemerkt, dass ein anderer gerade raucht.
- (2) Handlungszweck: Er hat es zum Ziel, von dem anderen eine Zigarette zu bekommen.
- (3) Mögliche Äußerungsformen mit unterschiedlicher struktureller Komplexität sind als folgende zu nennen:
 - Ich hätte gerne eine Zigarette von Ihnen.
 - Darf ich Sie um eine Zigarette bitten?
 - Ich möchte, dass Sie mir eine Zigarette geben.
 - Ich weiß nicht, ob Sie mir eine Zigarette geben können.
 - Seien Sie bitte so nett, mir eine Zigarette zu geben!
 - Könnten Sie mir einen Gefallen tun, eine Zigarette zu geben?
 - Es wäre mir sehr dankbar, wenn Sie mir eine Zigarette geben könnten. ...

Der Handlungsmuster BITTEN stellt hier einen Sprechakttyp dar, der in initiativer Position realisiert werden kann. Bei der Analyse der Initialsprechakte konzentriert man sich darauf, was der Sprecher (Sp1) tut. Was der Hörer (Sp2) darauf reagiert, wird hier wenig berücksichtigt. In einer erweiterten Sprechakttheorie müssten neben der Analyse der Initialsprechakte die systematischen Möglichkeiten des reagierenden sprachlichen Handelns auf bestimmte Initialsprechhandlungen mit einbezogen werden (Graffe 1986: 418). Hundsnurscher (1980) hat vorgeschlagen, mit einem Zugmusterschema die einzelnen möglichen Züge einer Sprechaktsequenz etwa so zu beschreiben. Sp1 vollzieht sich bestimmte Initialsprechhandlungen, auf die Sp2 mit einer Reihe von Reaktionsalternativen reagieren kann, also im Sinne eines positiven oder negativen Bescheides. Darauf kann Sp1 entsprechend erneut reagieren. Solche Züge oder Abfolgen mit möglichen Varianten gelten als systematisch zu beschreiben. (vgl. Fig. 1)

Fig. 1 (Graffe, 1986: 419)

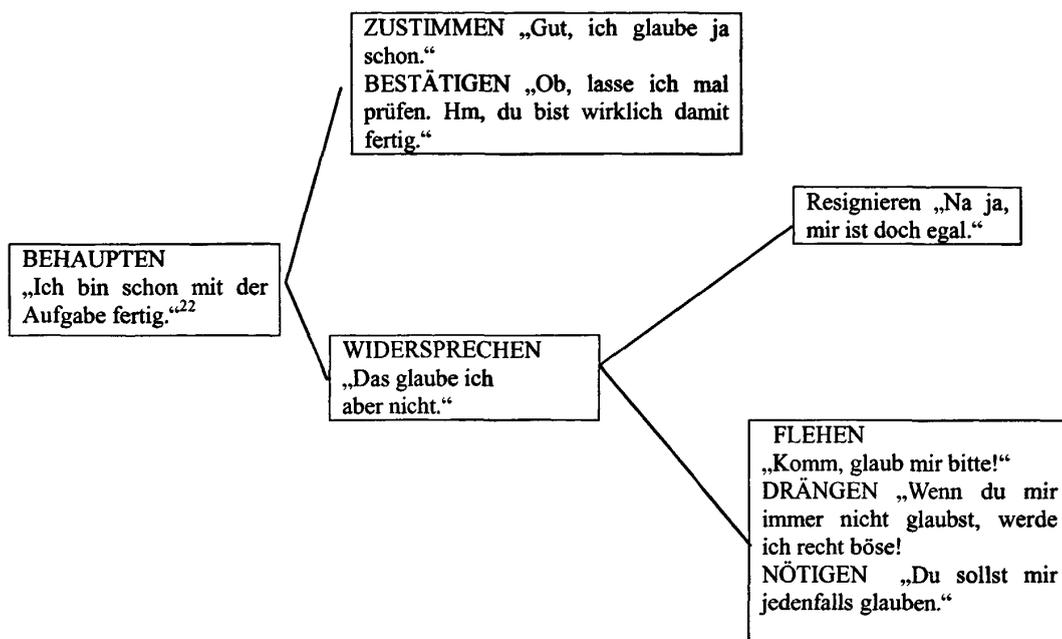


erster Zug von Sp1	erster Gegenzug von Sp2	zweiter Zug von Sp1	zweiter Gegenzug von Sp2
--------------------------	-------------------------------	---------------------------	--------------------------------

Die wesentliche Bedeutung der Dialog- bzw. Sprechaktsequenzgrammatik liegt darin, die Möglichkeiten der spezifischen Reaktionsalternativen auf die unterschiedlichen Initialsprechhandlungen zu beschreiben. Spezifische reaktive sprachliche Handlungen im Anschluss an BEHAUPTEN wären z.B. BESTÄTIGEN, ZUSTIMMEN oder

WIDERSPRECHEN (vgl. dazu Rolf 1983 zit. bei Griffe 1986: 419), unterschiedliche Typen von INSISTIEREN im dritten Zug einer Sprechaktsequenz wären FLEHEN, DRÄNGEN und NÖTIGEN (vgl. dazu Franke 1983 ebda), um nur einige zu nennen. Dies lässt sich mit dem folgenden Beispiel illustrieren(vgl. Fig. 2):

Fig. 2



Von dem Konzept der Dialoggrammatik ausgehend, „wird ein Dialog als konventionelle Abfolge bestimmter Sprechakte betrachtet“ (Weigand 1994: 459). In diesem Sinne setzt sich ein komplexes Handlungsspiel aus mehreren, einzelnen Sprechaktsequenzmustern zusammen. Erst wenn diese minimalen Sequenzmuster nach der Einübung stabilisiert werden, können diese in einem komplexen Handlungsspiel eingebaut und weiter trainiert werden (vgl. Griffe 1986: 424).

2.3.2 Didaktische Folgerungen

Geht man davon aus, dass die auf Sprechhandlungen möglichen Reaktionsalternativen

²² Als „Behauptung“ steht dieser Satz hier im Zusammenhang vom bestimmten Kontext und unter anderen Situationen kann es auch andere Sprechabsichten darstellen.

regelmäßig fassbar sind, können daraus folgende didaktische Folgerungen in Bezug auf den Fremdsprachenunterricht gezogen werden:

- (1) Die in der Zielsprache realisierbaren sprachlichen Handlungen, sowie deren systematisch mögliche Abfolgevarianten können erwartungsgemäß in den Standardsituationen des Alltags vollzogen werden, deshalb ist es sinnvoll, die Sprechhandlungsmuster bestimmten Situationen oder Themenbereichen zuzuordnen²³ (Griffe, 1986: 420). Dies ist einerseits besonders bedeutungsvoll für das Curriculum des Fremdsprachenlernens, in dem die für die Zielgruppe relevanten und typischen Lebenssituationen und Themenbereiche ihren Niederschlag finden (Hüllen 1991: 432). Dies identifiziert sich auf der anderen Seite mit einem der wichtigen Ziele des Fremdsprachenunterrichts, der Antizipation von Situationen. Durch die Ausprobierung alternativer Abfolgevarianten bzw. Handlungsmöglichkeiten wird die sprachliche Handlungskompetenz mit möglichen Äußerungsvarianten trainiert, was zur Entlastung möglicher realer Kommunikationssituationen führt und deshalb die Lernenden auf die Sprechhandlungen in vorhersehbaren Situationen vorbereitet (vgl. Kleppin: 186).

- (2) Die Äußerungsformen zum Vollzug der jeweiligen Sprechhandlungsmuster besitzen unterschiedlichen Komplexitätsgrad in Hinsicht auf die Satzstruktur. Hier wäre zu analysieren, welche Sprechaktsequenzmuster und -verläufe mit einem minimalen Bestand an Äußerungsformen mit „geringer“ struktureller Komplexität realisiert werden können (Graffe, 1986: 420). Solche „einfache“ Äußerungsformen werden besonders in der Anfangsphase des Fremdsprachenunterrichts als Redemittel zum Zweck der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz eingeübt. Die Beherrschung dieser mit „geringer“ struktureller Komplexität versehenen, häufig gebrauchten Redemittel sind für die Fremdsprachler, besonders die Intensivkursbeteiligten, von wesentlicher Wichtigkeit, um die minimale sprachliche Grundkompetenz zum Leben im fremden Land zu gewährleisten.

²³ In dieser Hinsicht gibt es längst schon Argumentationen und Umstritten, dass die Zuordnung von Sprachformen und Situationen häufig eben doch nicht vorhersehbar ist und selbst die scheinbar ganz eindeutige Situation Überraschungen präsentieren kann (dazu vgl. Hüllen 1991: 432).

(3) Es geht darum, mittels der Analyse der Dialog- bzw. Sprechaktsequenzgrammatik geeignete und effektive Übungstypen und Vermittlungsformen ²⁴ zu entwickeln, die systematisch dem Lernziel „sprachliches Handeln in der Fremdsprache“ entgegenkommen könnten, um die Sprechfertigkeit der Lernenden zu fördern. Eben hier wird ein möglicher Anwendungsaspekt der Analyse der Dialoggrammatik reflektiert.

²⁴ Mögliche Übungstypen und Vermittlungsformen sieht man in Kapitel 5.3.2.4, 5.3.2.5, 5.3.2.6, 5.3.2.7.

3. Didaktische Überlegungen zum dialogischen Sprechen

3.1 Die Fertigkeit Sprechen²⁵ – eine Systematisierung

Bisher ist die Fertigkeit des Sprechens allgemein als mündliche Realisierung kommunikativer Kompetenz behandelt worden²⁶. Zu den konstituierenden Teilaspekten der kommunikativen Kompetenz zählen noch weitere Fertigkeiten, z.B. der sprachlich korrekte sowie situationsangemessene Ausdruck eigener Sprechabsichten. (siehe Kapitel 2.1.1) Um die Fertigkeiten des Sprechens genauer zu fassen und das Unterrichtsgeschehen darauf abstimmen zu können, sind zwei Dimensionen des Sprechens zu berücksichtigen. Hierzu zählen auf der einen Seite die kognitiven und sprachlichen Anforderungen, mit denen sich die Lernenden im Prozess der Sprachanwendung konfrontiert sehen, und demgegenüber die unterschiedlichen Formen mündlichen Sprachgebrauchs, wie sie im Unterricht durch entsprechende Aufgabenstellungen angeregt werden können.²⁷

3.1.1 Kognitive und sprachliche Anforderungen des Sprechens

In kognitiver Hinsicht stellt das Sprechen eine stärkere Herausforderung dar als die übrigen drei Grundfertigkeiten - Lesen, Hören und Schreiben, da ein Sprecher im Zuge kommunikativer Interaktion die beiden Fertigkeiten des Hörverstehens und des Sprechens unter hohem zeitlichen Druck koordinieren muss - insbesondere bei unvorbereiteten, spontanen Äußerungen. Eine angemessene Reaktion setzt zudem voraus, dass der Sprecher die Redeintention seines Gegenübers erkannt und adressatengerecht für seinen eigenen Beitrag berücksichtigt hat, damit sich ein Gespräch fortsetzen lässt. Neben dem Adressatenbezug erfordert ein Dialog übergreifende Kommunikationsstrategien, z.B. Beginn und Abschluss eines Gesprächs, kompensatorische Strategien (siehe Kapitel 2.1.1), sowie ein Mindestmaß an *flunency* (Gewandtheit), wobei neben Inhaltsbezug, Wortschatz und Strukturen noch die Aussprache eine wichtige Rolle spielt.

²⁵ Das „Sprechen“ hier bezieht sich aufs Sprechen im engeren Sinn, also mündlicher Sprachgebrauch im Fremd-Sprachenunterricht.

²⁶ Vgl. Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gv/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

²⁷ Vgl. ebda

Darüber hinaus besitzt das Sprechen eine soziale und psychologische Komponente, da ein Lerner die Lernsituation als angstfrei erleben muss, um sich bereitwillig vor Lehrer und Mitlernern in der Fremdsprache zu äußern und dies in möglichst authentischer und inhaltlich ansprechender Weise zu tun (vgl. Cameron 2001: 44 zit. bei Reuter 2003). Folglich sollte das Anforderungsniveau einer Übung zum Sprechen gut an das Lernniveau angepasst werden, um die Gefahr zu vermeiden, dass sich die Lernenden bei unzureichender Sprachverwendung vor der Klasse blamiert fühlen und wegen der allzu großen Angst stumm bleiben würden.

3.1.2 Formen des Sprechens

Des weiteren könnte die Fertigkeit des Sprechens - im Hinblick auf unterschiedliche Formen mündlichen Sprachgebrauchs im Fremdsprachenunterricht - anhand dreier systematischen Kriterien kategorisiert werden, die von den Eigenarten der im Unterricht getätigten Äußerungen ausgehen.

(1) Als Erstes ist eine Unterscheidung von monologischen und dialogischen Sprechformen vorzunehmen.²⁸ Während monologische Sprachverwendung ein breites Spektrum von kurzen Ausspracheübungen wie Chorsprechen bis hin zu Referaten reicht, steht bei dialogischen Gesprächsformen die explizite Interaktion zwischen Lehrer und Lernenden bzw. unter Lernenden im Vordergrund, wie sie sich z.B. im Unterrichtsgespräch oder kurzen Spielszenen vollzieht. Abgesehen von sehr einfachen monologischen Sprachhandlungen, z.B. dem Vortrag eines auswendig gelernten Gedichtes, scheinen Dialoge gerade im Anfangsunterricht für die Lernenden einfacher zu bewältigen, da die einzelnen Redebeiträge kürzer sind, anders als bei einem Referat keine umfassenden Zusammenhänge aufgezeigt werden müssen und Verständigungsprobleme über Rückfragen und den Einsatz von Gestik und Mimik einfacher auszuräumen sind (Cameron 2001: 53f zit. bei Reuter 2003).

(2) Außerdem unterscheidet sich das Sprechen nach dem Grad der Eigenständigkeit, mit

²⁸ Vgl: ebda

dem die Lernenden ihre Redebeiträge produzieren.²⁹ Obwohl das Nachsprechen bzw. Auswendiglernen z.B. von kurzen Dialogen und Gedichten, nicht als Ausdruck eigener Sprechabsichten gelten kann, zählt es zum Bereich des Fertigkeitstrainings von Sprechen (Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993: 71f zit. bei Reuter 2003), da über derartige Übungsformen Sicherheit in der mündlichen Verwendung der Fremdsprache gewonnen und eigenständiger mündlicher Sprachgebrauch angebahnt werden können. Ebenso ebnet das Erlernen formelhafter Wendungen (Redemittel) sowie der Einsatz schriftlicher Formulierungshilfen als Zwischenschritt den Weg zu einer zielsprachlichen Gesprächskompetenz.

(3) Schließlich erfordert die Zielvorgabe kommunikativer Kompetenz, dass die Lernenden in die Lage versetzt werden, Sprechabsichten auf unterschiedliche Arten zu realisieren.³⁰ Dies bedeutet, dass die Lernenden lernen, sich erzählend, berichtend, begründend, verteidigend, argumentativ u. a. der Fremdsprache zu bedienen und diese im entsprechenden Texttyp, z.B. Interview, Umfrage, Ansprache, Plädoyer u. a., angemessen zu verwenden.

3.1.3 Funktionen und Eigenarten des Sprechens

3.1.3.1 Funktionen des Sprechens

Das Sprechen oder sprachliche Handeln im Fremdsprachenunterricht dient vor allem:

(1) der Übermittlung von Inhalten (mitteilungsbezogen)³¹

Im derartigen Sprechen wird die Funktion der Sprache als Kommunikationsmittel, um vor allem Informationen mitzuteilen, hervorgehoben. Das Hauptaugenmerk wird auf den Inhalt des Gesprochenen gerichtet, während die Art und Weise, auf die man den Inhalte artikuliert, dabei keine Priorität genießt. Die Vermittlung des Sprachsystems tritt hier hinter die inhaltliche Auseinandersetzung zurück. Anstatt der wortwörtlichen sprachlichen Richtigkeit und Genauigkeit strebt man beim mitteilungsbezogenen Sprechen eher nach zügiger Verständigung und Kommunikation.

²⁹ Vgl. ebda

³⁰ Vgl. ebda

³¹ Vgl. Busch(2005): http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik_VL5_Web.pdf (09.05.2005)

- (2) der Reflektion über die zu lernende Sprache, dem Sprechen über Sprache und Kommunikation (sprachbezogen) ³²

Im Unterschied zum mitteilungsbezogenen Sprechen bezwecken die Äußerungen im sprachbezogenen Sprechen lediglich, gleich welchen Inhalts, Sprache einzuüben (Butzkamm 1991: 157). Das sprachbezogene Sprechen orientiert sich nach dem formalen Aspekt der Sprache, dem Sprachsystem. Dabei handelt es sich ums Sprechen über die Sprache, das Sprachlernen selbst, d.h. Sprache kommt im Fremdsprachenunterricht zum Selbstzweck. Die zu lernende Zielsprache und den Fremdsprachenunterricht selbst sind als Sprechgegenstand zu begreifen, wobei das sprachliche Handeln und das Sprachbewusstsein miteinander verbunden sind (Krumm 1974: 32 und 1978: 96).

- (3) der partner-, themen-, sachbezogenen Mitteilung (=Gegenstand von Unterrichtstexten, Rollenspielen, Diskussionen etc.) (themenbezogen) ³³

Da für jegliche Art von Fremdsprachenunterricht fast immer ein Curriculum erfolgt, muss das Sprechen im Unterricht die Themenbereiche, die im Curriculum festgelegt sind, abdecken. Die Themenbezogenheit findet ihren Niederschlag in den Lehrwerken und in fast jeder Lektion geht es üblicherweise um ein bestimmtes Thema, z.B. Essen und Trinken, Wohnen, Verkehr usw. Dies übt auch Einfluss auf die Unterrichtsgestaltung aus: Die Vokabeln, die einen engen Zusammenhang mit dem vorgegebenen Thema haben, werden eingeführt (hierbei handelt es sich oft um die Assoziation); die Hörverständnisübung wird gegebenenfalls zur Vorentlastung der Informationen bezüglich des Themas gemacht; die Unterrichtstexte über das Thema werden erklärt; die Diskussion über das Thema wird vorgenommen; das Rollenspiel eventuell das Kurzdrama über das Thema wird aufgeführt usw.

3.1.3.2 Eigenarten des Sprechens

Das Sprechen im Fremdsprachenunterricht zeichnet sich durch folgende Eigenarten aus:

³² Vgl. ebda

³³ Vgl. ebda

- (1) Das sprachliche Handeln im Fremdsprachenunterricht ist real ³⁴, oder mit einem besseren Wort - realitätsnah. Es richtet sich nach dem Zweck, die Unterrichtspraxis in einer möglichst authentischen Atmosphäre zu optimieren. Lehrende und Lernende handeln als sie selbst im Unterricht. Üblicherweise vertreten sie ihre eigenen Rollen und sprechen gemäß dieser Rollen, natürlich mit der Ausnahme des Rollenspiels, in dem das Sprechen der fiktiven Rollen benötigt wird. Das Sprechen von Lehrenden und Lernenden während des Unterrichtsablaufs ist so stark von der Rollenhaftigkeit ausgeprägt, dass eine extra Unterrichtssprache bzw. Sprache zur Anwendung im Unterricht vorkommt. Dazu zählen z.B. für die Lehrenden, „Öffnen Sie bitte Seite 15 und Lesen Sie den Text laut vor!“, „Machen Sie bitte zu Hause Übung 3!“, „Alles klar?“ u. ä.; und für die Lernenden, wie z.B., „Ich habe noch eine Frage.“, „Darf ich eine Frage stellen, was bedeutet dieser Satz?“, „Jetzt habe ich alles verstanden.“ u. a..
- (2) Zugleich ist das Sprechen im Fremdsprachenunterricht simuliert ³⁵. Dies widerspricht der oben genannten Eigenart „realitätsnah“ jedoch nicht, da Lehrende und Lernende ihre Identität, Ort und Zeit der Kommunikation oft ändern. Trotz der starken institutionellen Einschränkung wird die Einbeziehung sozialer Faktoren in den Unterrichtsprozess beansprucht, um die Lerner zum rollengebundenen und situationsangemessenen Sprechen zu motivieren. Häufig müssen sich Lehrende und Lernende in eine ganz andere Kommunikationssituation versetzen, wobei die Änderung von Identität, Ort und Zeit durch die Vorstellungskraft unternommen und die Verwirklichung des Übergangs durch sprachliches Handeln herbeigeführt wird. Bei der Übung des Rollenspiels insbesondere des Kurzdramas haben die Lernenden oft ihre Identität zu ändern. Ähnlich gilt die räumliche und zeitliche Änderung. Obwohl der Unterricht fast immer im Klassenzimmer gestaltet wird, braucht man, z.B. bei der Behandlung des Themas „Wohnen“, sich es als eine Wohnung mit der Möbelausstattung vorzustellen. Wird ein Text z.B. aus einem Zukunftsroman erklärt, ist idealerweise die Assoziation mit ferner illusorischer Zukunft hervorzurufen.

³⁴ Vgl. ebda

³⁵ Vgl. ebda

(3) Das Sprechen im Fremdsprachenunterricht ist unterrichtsbezogen ³⁶, d.h. mit starker institutioneller Ausprägung. Es zielt darauf, den Unterrichtsablauf zu gestalten und durchzuführen. Egal, in welcher Form das sprachliche Handeln im Unterricht auftritt, dient es dem Unterricht, der Schulung der Fremdsprache. Da sich das sprachliche Handeln im Rahmen des Fremdsprachenunterrichts vollzieht, steht es unvermeidlich unter dem Einfluss der unterrichtlichen und institutionellen Bedingungen. Eben hier ragt der Unterschied zwischen dem Unterrichtsdialog und dem echten Dialog hervor. (siehe Kapitel 1.5)

(4) Das Sprechen im Fremdsprachenunterricht ist nach dem sprachlichen Niveau der Lernenden stufenweise zu unterscheiden und entsprechend zu trainieren. Nach dem Gemeinsam europäischer Referenzrahmen für Fremdsprachenunterricht sind drei Schwierigkeitsstufen, jeweils „Survival“, „Waystage“ und „Threshold“ zu unterscheiden (Siehe Anhang II³⁷). Diese drei Stufen lassen sich als folgendes erklären:

- den Erwerb einiger grundlegender sprachlicher Handlungsmöglichkeiten, um die sprachliche Grundkompetenz zu erlangen und damit im fremden Land überhaupt „überleben“ zu können;
- die Erweiterung dieser Handlungsmöglichkeiten, d.h. die Erweiterung der Menge von Äußerungsvarianten für dialogisch orientierte Handlungen, damit man eine größere Auswahl zur Äußerung hat;
- die rhetorische Effektivierung dieser Handlungsmöglichkeiten, d.h. die Bewertung der einzelnen Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich situativer Kriterien und hinsichtlich des Ziels des jeweiligen Handelnden. (Weigand 1994: 421)

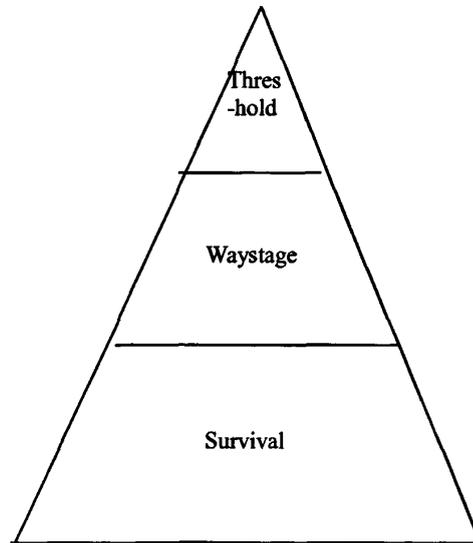
Diese Schwierigkeitsstufung steht m. E. Maslowscher Bedürfnispyramide nah, oder man kann diese Stufung mindestens mit ähnlichem Prinzip und Modell illustrierend erläutern. Nach Maslow wird je lebensnotwendiger ein Bedürfnis eingeschätzt, desto näher steht es

³⁶ Vgl. ebda

³⁷ Die Stufen A1 und A2 sind „Survival“ einzuordnen, B1 und B2 „Waystage“, C1 und C2 „Theshold“.

an der Basis der Pyramide. Es ist etwa auch der Fall bei den Schwierigkeitsstufen (Siehe Fig. 3):

Fig. 3



▼ „Survival“ ist für die Fremdsprachlerner am notwendigsten, um das Leben im fremden Land sicherstellen zu können, deshalb steht es ganz unten. Für die Fremdsprachlerner geht es zunächst, eine minimale fremdsprachliche Kompetenz aufzubauen (ebda: 421), um überhaupt die elementaren Kommunikationsbedürfnisse befriedigen und bezügliche ritualisierte, grundlegende Lebensphasen und -bereiche abdecken zu können, wie z.B. „kennen lernen“, „sich begrüßen“, „einkaufen“, „sich nach dem Weg erkundigen“ u. a. Für die Muttersprachlerner erweist sich diese Stufe jedoch als überflüssig. Der Akzent im Fremdsprachenunterricht liegt nicht so sehr auf den optimalen Äußerungsformen, sondern auf der Bereitstellung einiger Handlungs- oder Äußerungsmöglichkeiten, so dass eine gewisse Grundkompetenz gewährleistet wird (ebda: 421).

▼ Man nimmt im Fremdsprachenunterricht einen Schwerpunkt im Bereich des Trainings von Äußerungsformen an (ebda: 421). Nach der Befriedigung grundlegender Kommunikationsbedürfnisse beginnt man, Gebrauch von mehreren Äußerungsmöglichkeiten bzw. -varianten zu machen. Deshalb schließt sich die Stufe von

„Weistage“ an. Die Beherrschung sprachlicher Äußerungsformen zum Vollzug bestimmter Sprechhandlungen stellt die grundlegende Kommunikation schon sicher, aber man sollte sich nicht damit abfinden, wenn man die kommunikative Kompetenz noch ausbauen und sich ins Leben im Zielland weiter integrieren wird. Anschließend ist die Beherrschung von weiteren, variierenden Äußerungsformen anzustreben. Nach dem Erlernen Äußerungsformen zu „niedrigeren“ Sprechhandlungen wie „begrüßen“, „vorschlagen“, „zustimmen“, schließen sich daran sprachliche Formen zu „höheren“, wie „den Widerspruch zur vorgegebenen Meinung begründen“, „eigene Ansicht mit dem Sachverhalt erläutern“, „sich anhand des Tatbestandes mit anderen auseinandersetzen“ u. a.

- Der rhetorische Gesichtspunkt, die Optimierung einer schon vorhandenen kommunikativen Kompetenz, kann im Fremdsprachenunterricht nicht die gleiche Bedeutung haben wie im Muttersprachenunterricht, da hier eine Binnendifferenzierung mit unterschiedlichen Skalen erfolgt (ebda: 421). Für den überwiegenden Anteil der Fremdsprachlerner, insbesondere den der Intensivkursbeteiligten, die die Fremdsprache eher als Mittel lernen, ist diese Stufe „Threshold“ von viel minderer Bedeutung als die anderen zwei Stufen, auch wenn sie als ein bestrebenswertes Ziel wirkt. Aus diesem Grund steht sie ganz oben in der „Pyramide“.

3.1.4 Zwei Beurteilungskriterien des Sprechens

Accuracy (Richtigkeit) und *fluency* (Gewandtheit) sind die beiden Lernziele und Beurteilungskriterien des Sprechens, wobei sich das erstere auf die Vermittlung des Sprachsystems und das letztere eher auf die kommunikative Kompetenz bezieht.³⁸ M. E. wird im mitteilungsbezogenen Sprechen das Kriterium der Gewandtheit betont, während im sprachbezogenen eher das der Richtigkeit zu unterstreichen ist. Damit diese beiden Kriterien nicht in eine Ungleichheit geraten sollten, müssen zwei extreme Tendenzen vermieden werden: Entweder droht sprachliche Richtigkeit zum alles bestimmenden Leitprinzip des Fremdsprachenunterrichts zu werden, wobei das Prinzip der

³⁸ Vgl: Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

grammatischen Progression das Monopol zur Strukturierung des Lehrgangs hat und die Grammatik nicht im Kontext der Kommunikation, sondern eher mechanisch und isoliert eingeübt wird; oder die Vermittlung der kommunikativen Strategien wird überbetont durchgeführt, was schließlich zur Versteinigung der Sprachkenntnisse und Hemmung des Spracherwerbs führen könnte.³⁹

Aus diesem Grunde sollte sich der Aufbau kommunikativen Fremdsprachenunterrichts parallel zur traditionellen grammatischen Progression ergeben, d.h. die Vermittlung des Sprachsystems und die Förderung der Kommunikationskompetenz sind kombinierend und integrierend anzustreben. Unter der Voraussetzung, dass erst das Erlernen eines Mindestkanon an Sprachkenntnisse die Kommunikation sichert, „sind den Lernenden die für zusammenhängende sprachliche Äußerungen notwendigen Grundlagen bewusst zu machen und zu befestigen, deshalb gilt eine Fokussierung auf die sprachliche Form bis zu einem gewissen Grad als sinnvoll“⁴⁰. Andernfalls könnte ohne ein Mindestmaß an sprachlicher Richtigkeit selbst auf einem niedrigen Niveau keine erfolgreiche Verständigung erfolgen. Angesichts der kommunikativen Kompetenz als Leitziel des Fremdsprachenunterrichts sollte bei den Übungen des Sprechens das Kriterium völliger formaler Richtigkeit hinter die Inhaltsebene zurücktreten, um den Lernenden wie in realen Gesprächssituationen Gelegenheit zur Entwicklung und Verbalisierung eigener Gedanken zu geben und Bedeutung und Sinn des Gesagten zu würdigen.

Bei der Verwendung der Beurteilungskriterien des Sprechens sollte man die Zielgruppe der Lernenden und die Zielsetzung des Lernens auch in Betracht ziehen. An diejenigen, für die Fremdsprache als Studiengegenstand gilt, sind viel höhere Ansprüche in Bezug auf Richtigkeit zu nehmen, als diejenigen, die die Fremdsprache nur als ein Instrument lernen, z.B. die Intensivkursteilnehmer.

3.1.5 Sprechanlässe

Bei der Vermittlung des Sprechens kommt häufig ein Problem vor, dass die Lernenden

³⁹ Vgl. ebda

⁴⁰ Vgl. ebda

keine Wille oder Lust zum Sprechen haben. Hier rückt die Bedeutung der Anregung und Motivation der Sprechanlässe in den Vordergrund. Natürlich kann der Lehrer den Lernenden die Aufgabe zum Sprechen erteilen, um sie zum Sprechen zu bewegen. Aber in der Praxis erweist es sich als nicht wirkungsvoll, weil dies gewissermaßen durch die Vermittlungsweise des traditionellen Frontalunterrichts geprägt wird und die Lernenden werden sozusagen gezwungenermaßen veranlasst, die Aufgaben zum Sprechen passiv hinzunehmen.

3.1.5.1 Schaffung der Kommunikationssituationen

Viel wichtiger ist die Schaffung der Kommunikationssituationen, in denen die Lernenden untereinander kommunizieren können und wollen. Vor allem sollte die Situation im Klassenzimmer selbst voll ausgenutzt werden (Black und Butzkamm 1977), d.h. potentielle Kommunikationsmöglichkeiten sollten herausgefunden werden, wie z. B. das Klassengespräch zur Klärung von Aufgabenstellungen und Arbeitsorganisation. Darüber hinaus werden noch weitere quasi-authentische Situationen zu schaffen, in denen Lernende sprachliche Handlungen realisieren sollen.

3.1.5.2 Anregung durch Sprachlernspiele

In Sprachlernspielen wird kein ernsthafter und expliziter Übungscharakter zugestanden, d.h. Sprache wird eingeübt, ohne dass sich die Lernenden (besonders jüngeren) dieses Ziels bewusst sind (Kleppin 1991: 185). Dazu zählen insbesondere die Wettbewerbsspiele, bei denen der Spannungsbogen während des Spiels und auch die Ungewissheit des Spielausgangs dazu führen können, dass ein sprachliches Phänomen immer wiederholt wird, ohne dass sich die Lernenden langweilig und müde fühlt würden (ebda: 185). Im weiteren Sinne gehören Rollenspiel und Kurzdrama auch zu Sprachlernspielen. Weitere einzelne Erscheinungsformen für Sprachlernspiele sind z.B., „dass der Lehrer einen Lernenden den Anfang eines Satzes analog zu einem Satzmuster, das an der Tafel steht, bilden und einen Zweiten die syntaktische Konstruktion fortsetzen, so dass ein vollständiger Satz entsteht.“ (Xiao Jinlong 1994: 403); oder nach dem Ausdruck irgendeines Satzes, dessen letzten Wort als das Anfangswort des nächsten Satzes dient, sollen verschiedene Sätze immer weiter von anderen Lernern ausgesagt werden, und

diejenigen, die innerhalb der begrenzten Zeitspanne keinen Satz aussagen können, sollen eine kleine „Strafe“ kriegen, z. B. am Ende des Spiels ein Lied singen. Die letztere Übungsform schafft besonders eine amüsante und lustbetonte Atmosphäre, in der die Sprechfertigkeit der Lernenden unbewusst trainiert wird.

3.1.5.3 Motivation durch Unterrichtsmittel und Medien

Die Sprechanlässe können auch über Unterrichtsmittel und Zusatzmedien motiviert werden. Als ersteres kommt auf jeden Fall der Text selbst, dabei sollten die Sprechanlässe eng mit dem Lehrwerk bzw. dem Text verknüpft werden. Seit langem findet dies keine Seltenheit in der mündlichen Prüfung. Der Prüfungsteilnehmer soll nach dem Lesen eines gegebenen Textes sein Hauptinhalt darstellen, oder mit seinen eigenen Worten den Text nacherzählen, oder er soll einige Fragen, die engen Zusammenhang mit dem Text haben, beantworten. Durch einen Dialogtext kann auch das dialogische Sprechen angeregt werden. Die üblichste Erscheinungsform ist wohl, dass zwei Lernende nach dem Lesen des Dialogtextes den Dialog mit eigenen Worten nachspielen, idealerweise mit eigener kreativer sprachlicher Arbeit wie Änderung und Ersetzung bestimmter Teile. Auf diese Weise entsteht im Variieren eines Ausgangsdialogs ein Zieldialog (Siehe Kapitel 4.3.2.2).

Außerdem sind die auditiven und audiovisuellen Medien, wie z.B. Bilder, Tonbände, Diafilme u. a. zu nennen. Diese Medien regen die Lernenden auf eine anschauliche Weise auf, indem mehrere Sinnesorgane mobilisiert werden. Seit langem werden solche Medien schon frequentiert eingesetzt. Wegen der schnellen Entwicklung des Computers und Internets bieten sich auch eine große Menge von Möglichkeiten, die die Lernenden zum Sprechen zu veranlassen, wie z.B. die Softwares zum Trainieren des Sprechens und auch der Sprachkurs im Internet.

3.2 Zum dialogischen Sprechen

Nach der Motivation zum Sprechen wird der potenzielle Äußerungsdrang der Lernenden erweckt und sie sind schon äüßerungsbereit. Da das dialogische Sprechen anders als das monologische ist, erweist es sich als notwendig, zuerst einen Überblick über die Wesensmerkmale des dialogischen Sprechens und die daraus resultierten didaktischen

Aufschlüsse zu gewinnen.

3.2.1 Merkmale des dialogischen Sprechens

3.2.1.1 Darstellung der Wesensmerkmale des dialogischen Sprechens

Das dialogische Sprechen weist folgende Wesensmerkmale auf:

- (1) Im Vergleich zum monologischen Sprechen zeichnete sich das dialogische Sprechen durch eine unmittelbare Partnerpräsenz aus (Desselmann 1983: 15). Daraus resultiert, dass der sprachliche Teil der Tätigkeit weitgehend reduziert und durch außersprachliche Faktoren entlastet werden kann. Vieles, was im Monolog sprachlich ausgeführt werden muss, kann im Dialog durch die Vorkenntnisse bestimmter Situationskomponenten für den Gesprächspartner selbstverständlich sein und daher sprachlich weggelassen werden. Aus diesem Grund kommt im Dialog oft Ellipse vor, ohne dass sich daraus Missverständnisse ergeben würden.
- (2) Dialog ist durch die Alternation in der Rede gekennzeichnet (ebda: 15). Es tritt ständiger Rollenwechsel auf: Der Sprecher wird zum Hörer und umgekehrt. Dadurch verbinden sich Sprechen und Verstehen zu einer dialektischen Einheit, d.h., der eine spricht, um seine sprachliche Handlung zu vollziehen, und zugleich selbst verstanden zu machen, während der andere hört und versucht, seinen Partner zu verstehen und gleichsam darauf zu reagieren. Im monologischen Sprechen behält der Sprecher dagegen seine Funktion bei.
- (3) Infolge des ständigen Rollenwechsels kann das dialogische Sprechen vor dem Vollzug nicht im Detail inhaltlich und sprachlich vorbereitet sein (ebda: 15), natürlich mit der Ausnahme, dass ein Dialog auswendig gelernt und vorgetragen wird. Im Unterschied zur monologischen Rede, die zum Teil oder sogar ganz im Voraus zu planen ist, zeichnet sich die dialogische Rede besonders das Unterhaltungsgespräch durch die Spontaneität aus. Anders gesagt, spricht man im Dialog aus dem Stegreif, also muss man die Äußerungen improvisieren.

- (4) Im Gegensatz zum monologischen Sprechen ist das dialogische Sprechen durch seinen assoziativen Charakter gekennzeichnet (ebda: 16). Insbesondere in ungebundenen Unterhaltungsgesprächen wechselt sich der Gesprächsgegenstand häufig mit einer großen Spannweite.
- (5) Das dialogische Sprechen weist Besonderheiten bezüglich der Auswahl, Gestaltung und funktionalen Orientierung des verwendeten Sprachstoffs auf, z.B. die Verwendung von einleitenden Wendungen, Interjektionen, Redeklisches und wertenden Äußerungen, die eine bestimmte Reaktion des Sprechers ausdrücken, z.B. Verneinung oder Bejahung eines geäußerten Gedankens, Zweifel, Verwunderung, Wunsch, u. a. (Plachotnik 1886: 189). Für das dialogische Sprechen ist eine Vielfalt von gesprächstypischen (darunter auch festen) Wortverbindungen, die auch Redemittel genannt werden, charakteristisch, die für den Ausdruck der Begrüßung, des Ansprechens, Vorschlags, Einverständnisses, der Absage, des Dankens usw. erforderlich sind.
- (6) Im dialogischen Sprechen finden nonverbale Mittel oft ihre Anwendung, wie z.B. Mimik, Gestik, Zeigen auf Gegenstände in der Umgebung usw. Dies ist für die Kommunikation mit Fremdsprachen besonders von Nutzen, dass die Mängel der Sprachkenntnisse dadurch kompensiert und das gegenseitige Verstehen während des Kommunikationsablaufs erleichtert werden können.

3.2.1.2 Mögliche didaktische Aufschlüsse

Nimmt man die oben genannte Zusammenfassung unter Rücksicht, so lassen sich m. E. folgende didaktische Aufschlüsse bei der Entwicklung des dialogischen Sprechens ziehen:

- Da der Dialog stark durch die Situationsgebundenheit bedingt ist, empfiehlt es sich sehr, das Sprechen in vorgegebene Situationen einzubetten, damit die Lernenden trainiert werden, situationsadäquat und –angemessen sprechen zu können. Vor der Ausführung des Dialogs sollte den Gesprächspartnern über die Vorkenntnisse bewusst gemacht werden.

- Wegen des Rollenwechsels im Dialog sollte die Lernenden auch geschult werden, wie man einen Dialog eröffnen, fortsetzen, beenden und gegebenenfalls auf ein anderes Thema zugunsten des weiteren Dialogverlaufs „umschalten“ kann. Dazu sind verschiedenartige zum Teil feste gesprächstypische Wendungen, die den Lernenden zur Verfügung stehen können.
- Das freie oder spontane Sprechen bildet einen festen Bestandteil in der Förderung der Sprechfertigkeit und bezieht sich auf die freie Anwendung der Sprache, die das endgültige Ziel des Fremdsprachlernens ist. Da das freie Sprechen höchst spontan und assoziationsvoll und zwar nicht ausführlich vorzubereiten ist, sollte es entsprechend des Sprachniveaus der Lernenden schrittweise ausgeführt werden, um die Gefahr auszuweichen, dass sich die Lernenden davor erschrecken würden.
- Das Erlernen von Redemitteln spielt eine wesentliche und unentbehrliche Rolle in der Entwicklung des dialogischen Sprechens. Sie sind nicht isoliert, sondern paarweise, am besten mit dem Gesprächspartner zusammen zu lernen. Erst durch die wiederholte Einübung kann man diese Redemittel aneignen. Es ist ratsam, für eine bestimmte sprachliche Handlung möglichst viele variierende Redemittel, die gegeneinander austauschbar sind, zu beherrschen, um sich auf eine abwechslungsreiche Art und Weise äußern zu können.
- Die Benutzung der nonverbalen Mitteln gehört zu den kommunikativen Strategien (siehe Kapitel 2.1.1.2), die neben der Vermittlung des Sprachsystems auch zu schulen sind, weil sie eine kompensatorische Rolle in der Kommunikation spielen. Aber es muss hingewiesen werden, dass diese nonverbalen Mittel nicht übertrieben geschult werden, ansonsten würde das Lernen der Sprache selbst verhindert.

3.2.2 Zum Stellenwert der Dialogübungen im Fremdsprachenunterricht

Der Stellenwert der Dialoge bzw. Dialogübungen im Fremdsprachenunterricht erklärt sich aus den Vorteilen der Dialogen und die sich daraus ergebenden besonderen Chancen für die Sprachlerner und –lehrer.

3.2.2.1 Vorteile der Dialogübungen

◆ Sicherung der Antizipation von Situationen

Eines der wichtigsten Ziele im Kommunikationsorientierten Fremdsprachenunterricht ist die Antizipation von Situationen (Ruanda 2006: 9), in die Lerner kommen können, alternative Handlungsmöglichkeiten auszuprobieren und dadurch mögliche reale Situationen vorzuentlasten (Kleppin 1991: 186). Im kommunikativen Fremdsprachenunterricht wird der Situation eine große Bedeutung beigemessen. In der Situation wird die Sprachverwendung von mehreren Komponenten beeinflusst, wie etwa die Rolle, die Beziehung der Kommunikationspartner zueinander, das Thema des Dialogs, die Intention und Sprachfunktion. Analysiert man einen Dialog, dann ergibt sich so eine Faktorenkonstellation: das Konzept der Rolle, die Beziehung zwischen Sprecher und Hörer, der thematische Gesichtspunkt und der Faktor der Handlungsfunktion (Weigand 1994: 421). In Dialogen sind wesentliche Elemente, die für Sprachverwendung bedeutsam sind, enthalten.

Die Antizipation der Situationen im Fremdsprachenunterricht zielt darauf, die Dialogfähigkeit der Lerner zu entwickeln. Die Fähigkeit, Dialoge zu reflektieren, planen, aufzubauen und auszuführen, gehört zu den menschlichen Grundfähigkeiten, die geschult werden sollen (ebda: 418). Dies begründet die Relevanz des Dialogs bzw. der Dialoganalyse für den Fremdsprachenunterricht. In diesem Sinne kann man sagen, der kommunikative Unterricht ist also auf dem Dialog aufgebaut. Geht man hiervon aus, so besteht die Funktion des Dialogs in den Lehrwerken darin, die jeweiligen sprachlichen Realisierungen des Handlungsmusters zu vermitteln und die Lerner in die Lage zu versetzen, nach diesen Handlungsmustern adäquat zu handeln (Randa 2006: 10).

◆ Vorteile des Dialogs auf sprachlicher Ebene

Angesichts der Notwendigkeit, Hörverstehen und Sprechen unmittelbar miteinander zu koordinieren, vermag ein Dialog erstens eher auf reale Alltagskommunikation vorzubereiten als monologische Sprachverwendung. Zweitens bedingt die Kürze der einzelnen Redebeiträge, dass die Lernenden bei jedem *turn*⁴¹ jeweils nur eine Äußerung

⁴¹ Sprechwechsel.

von überschaubarer Länge und Komplexität bewältigen müssen und sich die Aufgabe, mündliche Äußerungen aufeinander zu beziehen, auf mehrere Dialogpartner verteilen⁴². Auf diese Weise mindern sich die sprachlichen und inhaltlichen Anforderungen an die einzelnen Gesprächspartner stark. Wegen der Kürze, der Dominanz der Umgangssprache, der einfachen syntaktischen Struktur dienen Dialoge als Muster der Vermittlung des Sprachsystems, insbesondere auf der Anfangsstufe.

◆ Wechsel der Sozialform (Siehe auch Kapitel 3.3)

Ferner erlauben es Dialogübungen, einen Wechsel in der Sozialform zur Partner- und Gruppenarbeit vorzunehmen. Dies führt allgemein zu einer motivierenden Variation in der methodischen Gestaltung der Unterrichtsstunde (Weißbrot 2000: 228ff. zit. bei Reuter 2003) und erlaubt zugleich soziales Lernen, das in anderen Unterrichtsphasen zu kurz zu kommen droht (Huwendiek 2000: 64ff. zit. bei Reuter 2003). Es besteht bei anspruchsvolleren Sprechansätzen des Fremdsprachenunterrichts, z.B. der Sicherung des Textverständnisses und der Kontrolle der Klasse, das Problem, dass nur wenige Lernende sich mit kurzen Redebeiträgen mündlich beteiligen können.⁴³ Dialogübungen, die in Partner- oder Gruppenarbeit durchgeführt werden, aktivieren hingegen gleichzeitig alle Lernenden einer Klasse, produktiv die Fremdsprache als Interaktionsmittel einzusetzen. Dialogübungen können darum einen Beitrag dazu leisten, die Redezeit der Lernenden sowie den Anteil der mitteilungsbezogenen Kommunikation im Unterricht insgesamt zu erhöhen. Der Lehrer erhält ferner Gelegenheit, während der Erarbeitungsphase gezielt Lernenden Hilfestellung zu leisten und einen Einblick in die Sprachbeherrschung seiner gesamten Klasse zu gewinnen⁴⁴. In Hinsicht auf die Motivation ist schließlich auf das spielerische Moment von Dialogen und Rollenspielen hinzuweisen, das die Lernenden über das Agieren in fremden Rollen kognitiv wie emotional anzusprechen vermag (Kieweg 2000: 17 zit. bei Reuter 2003).

3.2.2.2 Müllers Theorie

⁴² Vgl. Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gv/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

⁴³ Vgl. ebda

⁴⁴ Vgl. ebda

Der Stellenwert der Dialoge findet in Müllers (2000) dialogischer Zweitspracherwerbtheorie seinen besonderen Niederschlag. Dabei unterscheidet Müller Fremdspracherwerb in „natürlichen“ Kommunikationssituationen - z.B. im Land der Zielsprache - und in institutionellen Kontexten – z.B. in einem Kursraum oder Klassenzimmer, und zumeist im eigenen Land. Die zentrale Annahme von Müller ist, dass „natürliches“ Lernen sich eben immer als Lernen im Dialog gestaltet, wobei die üblichen Mittel der Verständigung im Dialog auszureichen scheinen, um ein „Lehren“ und „Lernen“ zu gestalten (Müller 2000: 67 zit. bei Tamme 2004: 237). Besondere Aufmerksamkeit schenkt Müller dabei dem so genannten Gestaltlernen oder ganzheitlichen Lernen von sprachlichen Äußerungseinheiten, wie es z.B. beim Imitieren und Zitieren sowie beim Erwerb idiomatischer Wendungen auftritt. Was hier die sprachlichen Äußerungseinheiten anbelangt, sind sie den Redemitteln im dialogischen Sprechen, die beim Gestalten eines Dialogs sehr hilfreich dienen, ähnlich.

Die dialogische Übung stellt sozusagen den „Königsweg“ im Fremdspracherwerb dar, der allerdings nicht ohne die anderen Anwendungsaspekte auskommt (Tamme 2004: 237). Die Anwendung der Fremdsprache, die Verständigung und Kommunikation im Dialog gelten als der stärkste Mittel, der dem „natürlichen“ Fremdspracherwerb am nächsten zukommt. In diesem Prozess kommt dem Dialog von Mensch zu Mensch eine besondere Rolle zu.

3.3 Sozialformen

3.3.1 Begriffserläuterung

Unter Sozialformen sind alle Arten der Zusammenarbeit von Lernenden zu verstehen, die der bewussten und geordneten Bearbeitung und Lösung von Aufgaben dienen (Piepho 1991: 165). Man unterscheidet dabei die Einzelarbeit, Partnerarbeit, Kleingruppenarbeit Großgruppenarbeit und die Arbeit im Frontalunterricht.⁴⁵

⁴⁵ Vgl. Busch (2005): http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik_VL5_Web.pdf (02.05.2005)

▲ **Einzelarbeit:**

Die Sozialform der Einzelarbeit wird im Unterricht meist ausschließlich bei Klassenarbeiten zur Überprüfung der individuellen Leistung praktiziert (Schiffler 1991: 418). Dabei handelt es sich um die alleinige Arbeit, die zur Einarbeitung und Lösung eines Lernproblems notwendig ist. In einigen Fällen kann auch außerhalb der Prüfungssituation die Einzelarbeit, die im Unterricht meist als „Stillarbeit“ bezeichnet wird, in kurzen Phasen eingesetzt werden, z. B. stellt der Lehrer einen Lerner nach dem Lesen des Textes eine Frage, um das Textverständnis des Lernenden zu sichern.

▲ **Partnerarbeit:**

Partnerarbeit ist neben dem Frontalunterricht die im Fremdsprachenunterricht am häufigsten praktizierte Sozialform und fast jede Dialogübung eignet sich für Partnerarbeit (ebda: 417), z. B. in der Erarbeitung eines Telefongesprächs findet die Partnerarbeit ihren Niederschlag.

▲ **Kleingruppenarbeit:**

Kleingruppenarbeit ist eine Sozialform des Fremdsprachenunterrichts, in deren Verlauf drei bis maximal sieben Lernende selbständige Übungen machen bzw. Arbeitsaufträge erfüllen, teilweise auch mit Gruppendifferenzierung ⁴⁶.

▲ **Großgruppenarbeit**

Großgruppenarbeit ist die Sozialform, bei der die Klasse als Gruppe erhalten bleibt, aber die Kommunikation in der Gruppe selbst stattfindet, ohne jeweils über den Lehrer als „Kontrolleur“ und als Verteiler der Kommunikationsanteile zu wirken“ (ebda: 415). Im Unterschied zum Frontalunterricht hat der Lehrer hierbei nur eine helfende Funktion, d.h. er äußert sich nur, wenn er um lexikalische Hilfestellung von einem Lerner gebeten wird oder eventuell bei wesentlichen, sinnstörenden Fehlern.

▲ **Frontalunterricht**

⁴⁶ Vgl. ebda

Frontalunterricht ist eine Sozialform des Lehrens und Lernens, bei der ein Lehrer eine Klasse als Einheit unterrichtet (Walter 1991: 169). Es ist eine von mehreren Sozialformen im Unterricht, die seit langem üblich angewandt wird. Hier sind die Lehrenden diejenigen, die den Lernprozess allein bestimmen.

3.3.2 Partnerarbeit als Sozialform beim dialogischen Sprechen

Für das dialogische Sprechen ist die Sozialform der Partnerarbeit von besonderer Bedeutung. Für die Fremdsprachler ist es sehr üblich, dass die nebeneinander Sitzenden eine feste Partnerbeziehung zur Übung erschließen und im weiteren Unterrichtsprozess immer als Gesprächspartner auftreten. Der Vorteil dieser festgebildeten, unveränderten Partnerschaft besteht darin, dass durch immer mehr Sprechübungen sich eine Seite an die Aussprache, die Sprachmelodie, das Sprechtempo der anderen Seite gewöhnen, was die gegenseitige Verständigung beim Sprechen erleichtert. Der Nachteil ergibt sich eben auch aus diesem Vorteil. Da die Übung zwischen bekannten Gesprächspartnern auf keinen Fall zu richtiger Kommunikation zählt, wird die sprachliche Leistung der Lernenden gegenüber einem anderen fremden Gesprächspartner nicht garantiert. Aus diesem Grund ist es für den Lehrer ratsam, manchmal diese festgebildete Partnerschaft absichtlich „umzuwerfen“, d.h. die Lernenden aus verschiedenen Gruppen sollten eine „vorübergehende“ Partnerschaft bilden und sich am dialogischen Sprechen beteiligen, was die Übungen zum Sprechen effektiver und wirksamer machen könnten.

3.3.3 Gruppenarbeit als Sozialform beim dialogischen Sprechen

Außer der großen Bedeutung der Partnerarbeit im dialogischen Sprechen sollte dabei die Wichtigkeit der Gruppenarbeit insbesondere der Kleingruppenarbeit nicht außer Acht gelassen werden. Der Vertreter der dialogischen Zweitspracherwerbtheorie, Müller (2000), nennt die Bedeutung der Gruppe einen weiteren wichtigen Punkt. Für den Fremdspracherwerb in Unterrichtssituationen sind „affektive Entspanntheit“ und die „sinnhafte Einbettung sprachlicher Strukturen“ auch förderlich (Müller 2000: 63 zit. bei Tamme 2004: 237). Die Gruppenarbeit schafft ein positives, z. T. auch ein entspanntes Klassenklima unter den Lernenden, wobei die Sprechangst vor dem Fehlermachen

abgebaut wird. Darüber hinaus schafft die Gruppenarbeit die Möglichkeiten, die sprachliche Strukturen, also die formale Sprachkenntnisse ins Unterrichtsgeschehen einzubetten. Typische Unterrichtssituationen, die insbesondere durch die Gruppenarbeit gekennzeichnet werden und freie, kreative sprachliche Leistungen benötigen, sind z.B. opinion exchange (Meinungsaustausch), Brainstorming, Rollenspiel, Simulation, Kurzdrama, Diskussion, Debatte usw.⁴⁷

⁴⁷ Einige der hier erwähnten Übungsformen werden in den folgenden Teilen der Arbeit in Einzelheit dargestellt.

4. Methodische Stufen des Sprechens und entsprechende Übungsformen

4.1 Zur Erläuterung der methodischen Stufen

Methodische Stufen des Sprechens beziehen sich hier die Übungsabfolge bzw. -progression zur Entwicklung der Fertigkeit Sprechen, wobei die Übungsgestaltung Schritt für Schritt, und zwar gemäß der Eigenarten der jeweiligen Stufen, mit verschiedenartigen Übungstypen herbeigeführt wird.

4.1.1 Klassifizierungsvorschlag

Im Hinblick auf den Grad der Selbständigkeit des Sprechers und der Variation der Äußerung können beim Sprechen folgende methodische Stufen unterschieden werden:

- das variationslose Sprechen
- das gelenkt-variiierende Sprechen und
- das freie Sprechen.

(dazu vgl. Desselmann 1983: 23; Brandt 1975; Hermenau 1963: 169ff.)

4.1.2 Mögliche Missverständnisse dieser Stufung

Das Hauptkriterium für diese Eingliederung ist der Grad der sprachlichen und inhaltlichen Lenkungshilfe, der Vorbereitetheit und Selbständigkeit der Sprecher. Diese methodische Stufung ist jedoch nicht einfach mit einer Schwierigkeitsstufung gleichzusetzen (Desselmann 1983: 23). In den verschiedenen Übungsformen zu den drei Stufen ergeben sich zahlreiche Varianten mit unterschiedlichem Anforderungsgrad. Es hängt davon ab, in welchem Maße neues Sprachmaterial von den Lernenden verwendet werden muss, z.B. wird das Sprachmaterial nur rein auswendig gelernt bzw. direkt „zitiert“ oder eher situationsadäquat und -angemessen verwendet; und welcher Art die zu benutzenden Sprachmittel sind, z.B. sind die Sprachmittel in Hinsicht auf Wortschatz und Satzstruktur einfacher oder eher komplizierter. Aus diesem Grund kann ein variationsloses Sprechen sehr schwierig sein, während ein freies Sprechen verhältnismäßig leicht wirken.

Für die Übungsgestaltung ist zu beachten, dass die Übergänge zwischen den drei Stufen fließend sind, entsprechende Übungen auf diesen methodischen Stufen sowohl im Anfangsunterricht als auch auf der Mittel- und Oberstufe durchgeführt werden können und müssen (Desselmann 1983: 23). Die Meinung, dass sich das dialogische Sprechen mit drei Arten, also das variationslose, das gelenkt-variierende und das freie Sprechen jeweils auf den drei Unterrichtsstufen, also die Anfangsstufe, Mittelstufe und Oberstufe beschränkt, lässt sich längst von vielen Fremdsprachendidaktikern und –methodikern, z.B. G. Desselmann (1977), E.N. Melkumjan(1975), K. Günther(1972), H. Hellmich (1970) verneinen.

4.2 Stufe des variationslosen Sprechens

4.2.1 Erläuterung dieser Stufe

Übungen im variationslosen Sprechen erstrecken sich auf die wörtliche (auswendig gelernte) Wiedergabe von ursprünglichen Texten, z.B. Gedichten, Liedtexten oder auch Dialogtexten. Zum variationslosen Sprechen gehört auch die Antworten, die unverändert aus einem unmittelbar vorliegenden Text entnommen oder zitiert werden können. Bei diesem typischen reproduzierendes Sprechen werden dem Sprecher keine allzu hohe Anforderungen an die kommunikative Kompetenz gestellt, denn der Sprecher leistet hier wenige kreative sprachliche Arbeit.

Trotzdem gewinnen solche Übungen so eine Bedeutung, die besonders in der Anfangsphase nicht übersehen durfte. Einerseits können beim Lernenden bestimmte Erinnerungsspuren längere Zeit wirksam bleiben, dabei wird der Eindruck vertieft und das Sprachgefühl verstärkt. Andererseits gewinnt der Lernende durch die Reproduktion auswendig gelernter Texte Maßstäbe für die normgerechte Qualität seiner Sprachleistungen, weil die auswendig zu lernenden Texte sprachlich zumeist als das standardisierte Muster gelten, das man sich zum Vorbild nehmen kann.⁴⁸ Darüber hinaus lenken diese Übungen die Aufmerksamkeit auf typische Elemente der gesprochenen

⁴⁸ Vgl: Reuter(2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gv/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

Sprache bzw. des dialogischen Sprechens, wie z.B. Kurzantworten, Füllwörter, Ellipse, Abtönungsartikel usw. Diesentsprechend müssen die vorgesehene Texte Vorbildcharakter hinsichtlich ihrer „Wohlgeformtheit“ und „Wohlkomponiertheit“ haben (Isenberg 1974: 26f zit. bei Desselmann 1983: 23).

4.2.2 Übungsformen auf dieser Stufe

Auf dieser Stufe des Sprechens geht es um reproduktive Tätigkeiten und die Übungen stellen z.B. folgende Formen dar:

4.2. 2.1 Auswendiges Sprechen

Einen Teilaspekt des Sprechens stellt die Aussprache dar. Die Ausspracheübung erschöpft sich nicht ausschließlich in der konkreten Wiedergabe einzelner Wörter, sondern auch schließt die Aussprache von Sätzen oder ganzen, einheitlichen Redebeiträgen ein, da bestimmte Aussprachemerkmale einzelner Wörter erst in größeren Strukturen deutlich werden. Ferner treten in komplexen Strukturen Intonation und Sprachmelodie als weitere Faktoren der Aussprache hinzu, die zudem je nach intendiertem Sinn zu einer unterschiedlichen Betonung der Satzbestandteile führen und daher auch für den mitteilungsbezogenen Aspekt des Sprechens bedeutsam werden⁴⁹. Um die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die korrekte Aussprache zu lenken, bieten sich verschiedene Übungsformen an, die das Auswendiglernen vorgegebener Texte voraussetzen. Konzentriert man sich allein auf die Ausspracheschulung, kann einige Textsorten wie Gedichte und Lieder herangezogen werden können (vgl. Richtlinien und Lehrpläne: Englisch 1993:71).

Das aufwendige Sprechen bei der Dialogübung tritt zumeist in der Form auf, dass Zwei Lernende mit der Partnerschaft den auswendig gelernten Musterdialog rollenspezifisch vortragen. Es empfiehlt sich, die typischen ritualisierten Phasen und Sprechhandlungen z.B. „grüßen, sich bedanken, sich entschuldigen, sich verabschieden, einladen, vorschlagen“ u. a. (Speight 1991: 211) mit deren möglichen variierenden Realisierungsformen in Dialogen stufenweise einzuüben. Das Memorieren von Dialogen

⁴⁹ Vgl. ebda

kann in zweierlei Hinsicht weiterreichende Vorteile bieten. Erstens bergen Dialoge, wenn sie allgemein relevante und damit auf andere Situationen übertragbare Redemittel enthalten, die Möglichkeiten, die Lernenden – selbst wenn keine explizite Bewusstmachung erfolgt – modellhafte Strukturen zu veranschaulichen, die sie bei eigenständiger Sprachproduktion noch nicht verwenden würden, im Rezitieren jedoch bereits aktiv anwenden und so unbewusst zu verinnerlichen beginnen (Rau 1999: 5; Wessels 1987: 111ff. zit. bei Reuter 2003). Ferner können sich die Lernenden auf die Aussprache und eine der Dialogsituation gemäße Darbietung des Textes konzentrieren, was allmählich das so genannte Sprachgefühl der Lernenden bilden hilft. Durch dieses Sprachgefühl werden die inhaltlichen und sprachlichen Unsicherheiten der Lernenden häufig vermindert, wenn später selbst verfasste Texte präsentiert werden. Zweitens bietet der dialogische Ausgangstext die Gelegenheit, Lernenden – wenn auch nach vorgegebenen Mustern – in Interaktion treten zu lassen und damit einen Sozialformwechsel (siehe Kapitel 3.2.2.1) vorzunehmen, da im Anfangsunterricht der hohe Anteil von Übungen überwiegend in Einzelarbeit erledigt wird.

Gemäß der chinesischen Lerngewohnheit, etwas auswendig und wiederholend zu lernen, ist das auswendige Sprechen für die chinesischen Lerner von besonderer Bedeutung. „Das Auswendiglernen hilft den Lernenden nicht nur, sich mit Wörtern und bestimmten Satztypen vertraut zu machen, sondern auch ihr Lesetempo und damit ihr Sprechtempo zu beschleunigen. In der Anfangsphase des Fremdsprachenlernens ist das Auswendiglernen eine dominierende Lernmethode zum Aufbau des Grundwortschatzes, der die materielle Basis für das Sprechen bildet.“ (Xiao Jinlong 1994: 402)

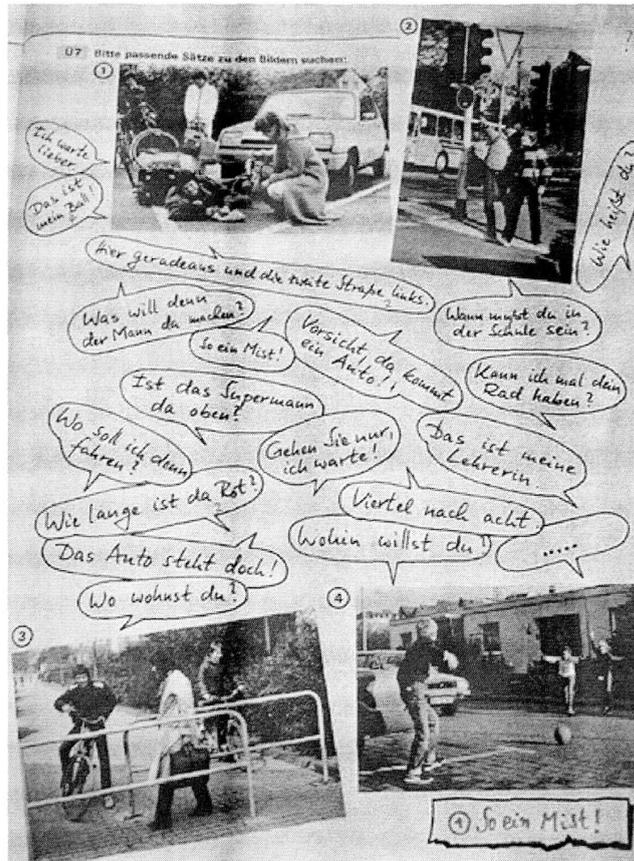
4.2.2.2 Zuordnungsübungen

In Zuordnungsübungen geht es darum, den Zusammenhang zwischen zwei Dingen zu finden und diese zu einer logischen Einheit zu bilden. Derartige Übungen treten in folgenden Formen auf:

- Zuordnungsübung von Bildern und Sprechblasen.

Beispiel: (Siehe: Fig. 4.)

Fig.4



(Aus: *Deutsch konkret*, 1983: 77)

Hier gelten die Bilder als Anschauungsmaterialien und sprachliche Lenkungshilfe für die Lernenden, wie es auch in vielen anderen Übungen üblich ist. Unter der Voraussetzung, dass die Lernenden diese Bilder bzw. Bildgeschichten begreifen, sollen sie in der Lage sein, die aufgelisteten Sprechblasen den entsprechenden Bildern zuzuordnen. Wenn es sich um eine Bildgeschichte handelt, wie es im oben genannten Beispiel zeigt, wird die Übung dadurch erschwert, dass man die Abfolgen der Sprechblasen sowie die Frage-Antwort-Folge beachten muss. Wenn hier die den Lernenden zur Verfügung gestellten Sprechblasen weggelassen werden, kann die verarbeitete Übung auf der späteren Stufe, z.B. der des freien Sprechens weiter angewandt werden, d.h. man sollte anhand der Bilder eine Geschichte erzählen oder einen Dialog selbst ausführen.

■ Zuordnungsübung von Fragen und Antworten

In derartiger Übung werden den Lernenden mit Fragen und Antworten, die mit der Absicht verstreut und ordnungswidrig aufgelistet werden, konfrontiert. Die Aufgabe besteht darin, für die Frage, also die initiative Äußerung, die passende Antwort, nämlich die reaktive Äußerung auszusuchen, damit eine logische und sinnvolle Frage-Antwort-Folge oder ein Minidialog entsteht. In der Übungspraxis ist es zu beachten, dass die Anforderung am Gesprächspartner asymmetrisch ist. Im Regelfall braucht eine Seite nur die Frage einfach vorzulesen, während sich die andere Seite viel größere Mühe machen muss, unter verschiedenen Antworten die zutreffende auszusuchen. Aus diesem Grunde ist es ratsam, die Übung auch z. T. in die umgekehrte Richtung verlaufen zu lassen, d.h. man sucht für die Antwort die passende Frage aus. Auf diese Weise wird die Beziehung zwischen dem Gesprächspartner kompensiert und die Lernenden erhalten gleichmäßige Chancen zur Förderung der Sprechfertigkeit.

Beispiel:

- | | |
|--|---|
| 1) <i>Ach bitte, wo kann ich mein
Gepäck aufbewahren?</i> | a) <i>Nein, Sie müssen in Mainz
umsteigen.</i> |
| 2) <i>Sagen Sie mal, wo bekomme ich
einen IC-Zuschlag?</i> | b) <i>Am Fahrkarten-Rückgabe-
Schalter. Schalter Nr. 9.</i> |
| 3) <i>Hat der Zug nach Rom Liegewagen?</i> | c) <i>Am Fahrkarten-Schalter.</i> |
| 4) <i>Ich habe meine Fahrkarte nicht benutzt.
Wo kriege ich das Geld zurück?</i> | d) <i>Zur Gepäckaufgabe. Rechts
neben dem Ausgang.</i> |
| 5) <i>Ich möchte nach Trier. Gibt es da einen
direkten Zug?</i> | e) <i>Bei der Gepäckaufbewahrung
oder im Schließfach.</i> |
| 6) <i>Ich möchte mein Gepäck aufgeben.
Wo muss ich da hin?</i> | f) <i>Nein, nur Schlafwagen.</i> |

(Aus: Ziele, 1991: 258)

In der oben genannten Übung geht es um die einfachste Frage-Antwort-Kette mit einer einzigen Sequenz. Wenn es weitergeht und sich erschwert, kann der Dialog mit mehreren Sequenzen vorkommen. Die anscheinend unordentlichen, jedoch im inneren

semantischen und logischen Zusammenhang eng verbundenen Sätze sollen in Ordnung gebracht und zu einem kompletten Dialog gebildet werden. Da in so einem Dialog sich um mehrere Sequenzen handelt, werden an beide Seiten des Gesprächspartners, die initiative Seite bzw. die reaktive, gleich hohe Anforderungen gestellt.

Die Übung ist derart von Nutzen, als der Gedankengang der Lernenden rationalisiert wird und zugleich sprachliche Mittel in konkreten Situationen konzipiert und realisiert werden. Obwohl es sich nicht um einen richtig autonomen Dialog handelt, werden die Schlüsselemente eines Dialogs doch mit einbezogen. Hauptsache, dass im Dialog der eingepprägter Handlungszweck ans Licht kommt und die Kommunikationssituationen auftreten, die zur Entlastung ähnlicher Situationen dienen können.

Beispiel:

Nein, meine Nummer ist 34 02 12.

Nein, ich heiÙe Brockmann.

Ach so! Verzeihung, dann bin ich falsch verbunden.

Hier Brochmann.

Entschuldigen Sie, haben Sie nicht 34 01 22?

Ach, ist dort nicht Klages?

Bitte.

(Aus: Ziele, 1991: 119)

4.3 Stufe des gelenkt-variiierenden Sprechens

4.3.1 Erläuterung dieser Stufe

Charakteristisches Merkmal dieser Übung ist, dass das Sprechen der Lernenden durch verschiedenartige Hilfen sprachlich und/oder inhaltlich gelenkt (durch Stichworte, Kernwörter, Gliederungen u. a.) und auf diese Weise unterstützt und erleichtert wird. Eine wichtige Lenkungshilfe bilden dabei verbale oder visuelle Vorlagen, z.B. Ausschnitte aus der Tonbandaufnahme, Karten, Bilder, Diafilme usw. Typisch für den Übungsprozess ist weiter, dass die inhaltlich und sprachlich vom Lehrer oder Lehrmaterial konzipierte

Aussagen, durch bestimmte Aufgabenstellungen auch von den Lernenden variiert werden müssen (Desslmann 1983: 23). Solche Variierungen auf der Inhalts- und Ausdrucksebene äußern sich in der modifizierten Wiedergabe eines erarbeiteten Textmusters (z.B. Zusammenfassung, Erweiterung, Variierung eines Dialogmusters, eines Berichts, einer Beschreibung; Beantwortung von Fragen, die man nicht unverändert aus einem Text direkt zitieren kann).

4.3.2 Übungsformen auf dieser Stufe

Beim Sprechen auf der Stufe des gelenkt-variierten Sprechens handelt es sich um rezeptiv-reproduktive Tätigkeiten und rezeptiv-produktive Tätigkeiten (Desslmann 1983: 37). Beispiele für die ersteren sind schwerpunktmäßige Übungen zur Ausbildung der initiativen, reaktiven und initiativ-reaktiven Phase des dialogischen Sprechens (Siehe 4.3.2.1); zu den letzteren zählen z.B. Übungen zur variierenden Umgestaltung eines Ausgangsdialogs in einem Zieldialog (Siehe 4.3.2.3).

4.3.2.1 Präkommunikative Übungen mit Replikenpaaren und Mikrodialogen

Bei der Entwicklung des dialogischen Sprechens haben die so genannten geschäftsvorbereitenden oder präkommunikative Übungen, die sich auf ein richtiges Gespräch oder einen kompletten Kommunikationsverlauf mit mehreren Sprechsequenzen vorbereiten, eine wesentliche Bedeutung. Diese Übungstypologie dient überwiegend zur Bildung von initiativen, reaktiven und initiativ-reaktiven Repliken und zielt darauf, das Formulieren von Repliken durch wiederholten Vollzug der Sprachhandlungen zunächst akzentuiert zu üben, bevor sie wieder in den Zusammenhang eines komplexen, systematischen Gesamtdialogs einbezogen werden (Desslmann 1983: 38). Es empfiehlt sich, diese Übungen teilweise im Sprachlabor durchzuführen, weil sie durch die mechanische Ausprägung gekennzeichnet wird und deren Leistungskontrolle bzw. -bewertung sich wirksam mit der Tonbandaufnahme durchführen lässt (ebda: 38). Dabei wird von der Voraussetzung ausgegangen, dass der gesamte Sprachstoff für den Dialog bereits angeeignet worden ist und die erforderlichen Fertigkeiten ausgeprägt wurden. Das heißt jedoch lange nicht, dass die Lernenden während einer längeren Zeit nur präkommunikative Übungen ausführen und im Anschluss daran nur kommunikativ

bedingte Gesprächsübungen.

◆ Zur Begriffserläuterung von „Replik“

Jeder Dialog besteht aus einer endlichen Anzahl von Äußerungen. „Eine oder mehr Äußerungen, die von einem Sprecher realisiert werden, während der Gesprächspartner zuhört, werden als Replik bezeichnet“ (Plachotnik 1986: 190). Äußerungen, die eine Replik bilden, sind miteinander verbunden. Benachbarte Repliken sind untereinander nach Sinn, Struktur und Intonation verbunden. Sie bilden eine dialogische Struktureinheit. Eine (die erste) Replik bildet die Initiativreplik, die folgende stellt die Reaktionsreplik dar. Die Initiativreplik ist mehr oder weniger selbständig; die Reaktionsreplik wird in der Regel von der ersteren nach Sinn determiniert, aber in Hinsicht auf die Struktur kann die Reaktionsreplik in vielen Fällen ganz anders aussehen als die Initiativreplik.

Häufig besteht die zweite Replik aus zwei oder mehr Äußerungen, von denen eine den Gesprächspartner zur Fortsetzung des Dialogs stimuliert (ebda: 190). Diese Replik stellt dann erneut eine andere Reaktions- und Initiativreplik dar. Die Bildung der Initiativreplik oder des Teils der Reaktionsreplik, die zur Fortsetzung oder Aufrechterhaltung des Dialog stimuliert, stellt für die Lernenden eine beträchtliche Schwierigkeit dar und erfordert deshalb besondere Aufmerksamkeit. Die Reaktion beim dialogischen Sprechen fällt den Lernenden insofern leichter, als sie sich bei ihrer Realisierung auf das vom Gesprächspartner Gesagte stützen können (ebda: 193).

◆ Übung der initiativen Phase

Eine der wichtigsten kommunikativen Aufgaben im Dialog besteht im Abfragen von Informationen (ebda: 193). Deshalb nimmt die Übung der Fragestellung im Rahmen präkommunikativer Übungen einen wichtigen Platz ein. Bei präkommunikativen Übungen müssen die den Lernenden vorzugebenden Fragen kommunikativ bedingt sein, auch Fragen zu bereits vorgegebenen Stoff.

Der Lehrer schreibt z.B. an die Tafel oder sagt „Ich habe einen Freund“ und fordert die Lernenden auf, alles herauszufinden, was sie an ihrem Freund interessiert. Dabei sind

folgende Fragen möglich:

- Wie heißt Ihr Freund?
- Wie alt ist er?
- Was ist er von Beruf?
- Wo wohnt er?
- Hat er Geschwister?
- Spielt er gern Fußball? usw.

Zur Beantwortung dieser Fragen ist im Satz „Ich habe einen Freund“ keine relevante Informationen enthalten. Den Lernenden interessiert etwas und er fragt danach. Diese Art der Fragestellung trägt kommunikativen Charakter und bereitet die Lernenden auf das Stellen von Fragen vor, wenn das Einholen einer Antwort tatsächlich notwendig ist. Im gegebenen Fall betreffen die Fragen nicht unmittelbar den Inhalt des Ausgangssatzes. Durch diese Fragen werden die Lernenden lediglich orientiert und die kommunikative Orientiertheit ihrer Sprachhandlungen wird variiert.

Das können, Fragen zu stellen, wird im Ergebnis des Einübens erreicht, das der Lehrer durch entsprechende Aufgabenstellung lenkt. Beispiele:

- Fragen Sie nach dem Alter meines Freundes.
- Fragen Sie, wie er heißt, wo er wohnt, ob er Geschwister hat usw.

Auch durch Aufgabenstellungen folgender Art kann der Lernende stimuliert werden, sprachlich die Initiative zu ergreifen:

Beispiele: Wie fragen Sie?

- Sie suchen das Starbuck Café.
- Sie möchten wissen, welche U-Bahn dorthin fährt.
- Sie erkundigen sich im Café bei einem Gast, ob an seinem Tisch noch ein Platz frei ist.
- Vor dem Gast liegt eine Speisekarte an ihrem Tisch, die Sie gern lesen möchten.
- Sie glauben, dass Sie den Herrn am Tisch kennen; Sie wissen es aber nicht genau.
- Sie wollen zahlen und rufen die Kellnerin. (Desselman 1983: 39)

Solche Handlungsanweisungen können in der Mutter- oder Fremdsprache vorgegeben werden. Entscheidend ist hierfür der Sprachbeherrschungsgrad oder die Art der Aufgabenstellung. Je besser der Lernende den Wortschatz und die Satzstruktur der Fremdsprache beherrscht, desto ist es für ihn leichter, die reaktive Replik zu erzeugen. Dadurch führt der Lehrer die Lernenden allmählich an selbständige sprachliche Tätigkeiten heran, durch die vielseitige Informationen über einen Gegenstand, eine Handlung oder Erscheinung erfragt werden können. Durch diese Übungen werden bei den Lernenden auch Fertigkeiten im Stellen von Fragen verschiedener Typen gefestigt.

Als Initiativreplik treten neben der Frage häufig die Mitteilung und die Aufforderung auf, die bekanntlich auch in Form eines Ausrufs vorkommen kann (Plachotnik 1986: 194). Für das Auslösen von Initiativrepliken bzw. –mitteilungen ist es wichtig, dass der Lernende auf die Neuheit der mitzuteilenden Information eingestellt ist, die beim Gesprächspartner eine kommunikativ bedingte Reaktion hervorrufen soll. Zu diesem Zweck kann der Lehrer den Lernenden vorschlagen, etwas aus seinem Leben Bedeutsames mitzuteilen, seinen Standpunkt zu Handlungen des Gesprächspartners darzulegen, über etwas Interessantes, das die Lernenden gelesen, gesehen oder gehört haben, zu erzählen, das Verhalten eines Mitlernenden zu beurteilen, diesen zu loben oder zu tadeln, ein bemerkenswertes Ereignis aus der Klasse mitzuteilen u. ä. (ebda: 194)

Für das Üben der Anwendung von auffordernden Äußerungen ist es wichtig, den Lernenden zu vermitteln, wie Bitten, Vorschläge, Ratschläge, Warnungen, Erlaubnis, Aufforderung zum gemeinsamen Handeln u. a. in der Fremdsprache formuliert werden. Dazu müssen sich die Lernenden z.B. zur Sprachhandlung „Einladen“ solche Strukturen und Wendungen (Redemittel) aneignen, z.B.:

- Komm doch heute Abend mal vorbei!
- Kannst du heute Abend zu mir kommen?
- Hast du Zeit, mich heute Abend mal besuchen? (Desselman 1983: 40)

Übungen zur Anwendung auffordernder Äußerungen können durch folgende Anweisungen ausgelöst werden:

- Bitten Sie Ihren Nachbarn, das Fenster zu schließen!
- Laden Sie Ihren Kommilitonen, gemeinsam ins Kino zu gehen!
- Raten Sie Ihrem Freund, das Rauchen aufzugeben! usw. (Plachotnik 1986: 194)

So eignen sich die Lernenden allmählich verschiedene Typen von Äußerungen an, um diese innerhalb von Initiativrepliken zu verwenden. Es ist jedoch festzuhalten, dass die oben beschriebenen Übungen nicht aufeinander folgend ausgeführt werden müssen.

◆ Übung der reaktiven Phase

Die Verwendung von reaktiven Repliken ist leichter als die von initiativen Repliken. Erstens werden sie durch eine initiativ Replik motiviert; zweitens dublieren sie strukturell diese teilweise; drittens wird der aus initiativen Repliken entnommene Sprachstoff zum Teil wieder verwendet (ebda: 194). Trotzdem müssen auch hierbei spezielle Könnenskomponente mobilisiert und trainiert werden, wie Ausdruck des eigenen Bezugs zum Gehörten, Einverständnis, Nichteinverständnis, Zweifel, Einwand, Unterstützung oder Ablehnung eines Vorschlags u. a. In vielen Fällen erfolgt die Gestaltung einer sprachlichen Reaktion auch, ohne dass die Struktur der Ausgangsreplik verwendet wird, z.B.:

Drücken Sie Einverständnis mit dem Gehörten aus.

Das ist ein interessantes Buch.

→ Da haben Sie recht. (Anstatt: „So ist es“)

Außerdem wird in den reaktiven Repliken die Verwendung von verkürzten, elliptischen Konstruktionen erfordert, was für den Dialog im alltäglichen Leben charakteristisch ist. Diese Konstruktionen treten im Dialog häufig auf, wenn der situative Kontext beiden Gesprächspartnern eindeutig und nicht verwechselbar ist. Z.B.:

Bitte zeigen Sie mir die Bluse dort! (Substitutionselemente: das Hemd, der Rock)

→ Welche? Diese? (Welches? Dieses? / Welchen? Diesen?)(Desselman 1983: 41)

Weitere Beispiele für Feststellungen, die zur Vermittlung verschiedener Arten des Reagierens dienen, sind folgende:

- Stellen Sie, nachdem Sie den Gesprächspartner zu Ende angehört haben, eine Gegenfrage zur Präzisierung des Gesagten.
- Widersprechen Sie dem Gesprächspartner und begründen Sie Ihre Meinung.
- Bringen Sie Freude, Entzücken, Bewunderung bzw. Unzufriedenheit in Zusammenhang mit dem Gehörten zum Ausdruck. (Plachotnik 1986: 195)

Bei der Ausführung solcher Übungen ist die Reaktion der Lernenden gewissermaßen determiniert, deshalb können sie auf der Basis eines Modells leicht realisiert werden. Auch eine Tonbandaufzeichnung kann verwendet werden, wobei die Aufgabe auf einem Tonband aufgenommen wird. Ein Muster wird zur Ausführung vorgegeben, danach eine Reihe von Anregungen in Form von Initiativäußerungen. Die Lernenden erfüllen die Aufgabe in den Pausen und vergleichen danach ihre Antwort mit der Aufzeichnung auf dem Tonband (ebda: 195).

◆ Übung zur Kombination von initiativen und reaktiven Repliken

Die Vermittlung von initiativen und reaktiven Repliken ist von großer Wichtigkeit, reicht aber allein noch nicht aus. Wie es bereits festgestellt worden ist, muss auf die Repliken des Gesprächspartners so reagiert werden, dass dieser seinerseits den Dialog fortsetzt. Wenn ein Gesprächspartner auf die Frage „Kommen Sie aus Japan?“ die Antwort mit lauter „Ja/Nein“ enthält, so bedeutet das, dass der Gesprächspartner vom Wesen her nicht wünscht, das Gespräch fortzusetzen, d.h. er ist nicht an einer Fortführung interessiert. Um ein Gespräch fortzusetzen, ist eine angemessene Reaktion des Gesprächspartners notwendig. So sind z.B. auf die gegebene Frage folgende Antworten möglich: „Ja, sind Sie auch Japaner?“ oder „Nein, ich komme aus China. Und Sie?“ u.ä. Viele reaktive Repliken müssen daher so strukturiert werden, dass sie gleichzeitig initiativ Repliken sind und in sich beide Funktionen vereinigen (ebda: 195).

Die Fähigkeit zum Aufbau solcher Repliken werden durch entsprechende Übungen gefördert. Beispiele:

- Beantworten Sie die Frage des Gesprächspartners und stellen Sie ihm Ihrerseits eine Frage, die aus Ihrer Antwort resultiert.

- Verneinen Sie die Äußerung und begründen Sie diese danach durch zusätzliche Antworten.
- Hören Sie die Mitteilung an und fragen Sie nach dem Punkt, der dich interessiert. (ebda: 196)

Im Mittelpunkt solcher Übungen stehen die Replikenkombinationen, in denen der Lernende auf einen Sprechimpuls reagiert und gleichzeitig selbst wieder eine Frage oder Aussage formuliert, die den Partner zu einer erneuten Reaktion veranlasst.

Gesprächsvorbereitende Übungen der vorgestellten Art tragen zur Befähigung der Lernenden bei, zunehmende Sicherheit in der Ausführung elementarer dialogischer Sprachhandlungen zu erreichen, und zwar durch deren wiederholten Vollzug unter immer wieder veränderten Bedingungen in unterschiedlichen Situationen (ebda: 197). Diese Übungen bereiten den Lernenden darauf vor, sich von vorgegebenen Musterdialogen im Lehrbuch zu lösen und angeeignete sprachliche Mittel zur Realisierung unterschiedlichen kommunikativer Absichten einzusetzen. Die für die Bewältigung von Gesprächssituationen erforderliche sprachliche Initiative und Reaktion darf der Lehrer also nicht dem Zufall überlassen; er muss sie vielmehr zielgerichtet entwickeln. Andernfalls können die Lernenden das Ziel nicht erreichen, sich situationsgerecht auszudrücken, sondern sie sind nur in der Lage, das zu formulieren, was sie momentan sprachlich zur Hand hat.

◆ Kurz- /Minimaldialoge

Die Dialoge, die die Kombination von initiativen und reaktiven Repliken enthalten und aus zwei, höchstens vier Äußerungen bestehen, werden auch Minimaldialoge (Weigand 1994: 424) oder Kurzdialoge (Lorenzen/Taborn 1983) genannt. Nach Ansichten vieler Fremdsprachendidaktiker und -methodiker sind eben diese Kurzdialoge in den Sprechübungen von wesentlicher Bedeutung (dazu vgl. Lorenzen/Taborn 1983; Pauels 1991: 200; Weigand 1994: 424 u. a.). Aus diesem Grund ist m. E. hier die Unterstreichung der Wichtigkeit von Kurzdialogen vonnöten.

Die Dialoggrammatik geht davon aus, dass die Rekonstruktion der Dialogstrukturen ihren

Ausgang bei einfachen, grundlegenden Strukturen, bei Minimaldialogen, zu nehmen hat und dann zu komplexen Dialogen fortschreitet (Weigand 1994: 461). Der Minimaldialog als entscheidender Schritt für die Rekonstruktion und den Aufbau der kommunikativen Kompetenz findet bei Lorenzen/Taborn (1983) seine fremdsprachliche Entsprechung im so genannten Kurzdialog. Für die aktive Handlungskompetenz in einer Fremdsprache ist es nach Lorenzen/Taborn unerlässlich, dass der Lerner authentische Texte kennen lernt, allerdings mit einer wesentlichen Einschränkung: Nicht jeder beliebige authentische Text kann Gegenstand des Unterrichts sein, sondern aus einem Corpus sollten Texte selegiert und das sprachliche Material gefiltert werden, so dass kommunikative Redemittel zum Einsatz kommen, „die häufig gebraucht werden und damit einen großen Aktionsradius haben, kurzum, die ‚powerful‘⁵⁰ sind“ (Weigand, 1994: 461). Entscheidend unter dem lerntheoretischen Gesichtspunkt ist z.B. die Kürze des Dialogs, die Ökonomie der sprachlichen Mittel einschließlich der Einfachheit der Satzstruktur, der Dominanz der Umgangssprache und der Realitätsbezug der Dialogtexte.

Der Schwerpunkt liegt nicht auf dem einmaligen authentischen Text, sondern auf dem wiederholbaren, ausbaubaren, bearbeitbaren Muster. In diesem Sinne bildet der Kurzdialog einen entscheidenden Schritt auf dem Weg zur Beherrschung längerer Dialogsequenzen (ebda: 461). Ausgehend von einem Mindestkanon oder kleinsten Repertoire an kommunikativen Redemitteln sollen die Kurzdialoge alle wesentlichen Situationen im Leben eines Fremdsprachenlernenden abdecken und dabei auf die einzelnen Lernstufen nach unterschiedlichem Schwierigkeitsgrad hinsichtlich Form und Inhalt verteilt werden. In der heutigen Unterrichtspraxis finden Kurzdialoge schon breite Anwendung, z.B. als Hörstoff im Hörverständnis teil der Prüfung.

◆ Weitere Anmerkungen in der Übungspraxis

Trotz der großen Bedeutung, die die Arbeit mit Replikpaaren für die Entwicklung des dialogischen Sprechens hat, darf jedoch folgendes nicht übersehen werden:

Die Übungen mit Replikpaaren und Mikrodialogen, die im inhaltlichen und sprachlichen Umfang begrenzt sind, bilden nur eine – allerdings notwendige – Vorstufe in der

⁵⁰ d.h. starke Ausdruckskraft besitzend

Ausbildung des dialogischen Sprechens (Desselman 1983: 43). In den Übungen ist die Konzentration auf bestimmte Operationen ersichtlich, wie die Bildung von initiativen und reaktiven Repliken zeigt. Sie sind erforderlich, um bestimmte sprachliche Operationen akzentuiert und wiederholt ausführen zu lassen, damit der Lernende zunehmende Sicherheit in ihrer Ausführung erlangt.

Es ist jedoch unmöglich, „ein genügend hohes Niveau von Automatismen vorwiegend sogar ausschließlich mit Hilfe solcher Übungen zu erreichen“ (ebda: 43), da sie nicht in der Lage sind, alle Bedingungen für ein ganzes, komplexes dialogisches Sprechen zu modellieren. Auch wenn die Anzahl der Wiederholungen sehr hoch ist, lässt sich das erhoffte Ziel nicht erreichen. Anders gesagt, besteht zwischen den gesprächsvorbereitenden Übungen zur Bildung der Repliken und dem ganzheitlichen, komplexen Sprechen noch Lücken, die sich jedoch nicht automatisch schließen. Aus diesem Grunde ist bei der Gestaltung der Sprechübungen eine Progression, die sich auf den Anforderungsgrad des Lehrers und das Zielniveau orientiert, notwendig (ebda: 44). Die Übung der zu automatisierenden sprachlichen Operationen und Handlungen muss in der weiteren Abfolge erfolgen, und zwar unter zwei Bedingungen: 1. Die Realisierungsbedingungen werden immer schwieriger; 2. Das sprachliche Niveau der Lernenden wird dabei mit berücksichtigt.

In dieser Hinsicht spricht H. und S. Utheß (1978) von einer „Umstrukturierung“ der Einübungshandlungen als notwendiger Vorbedingung für das Herausbilden einer Fertigkeit. Damit eine bestimmte Operation innerhalb einer umfassenden Handlung als automatisierte Operation ablaufen kann, (ein bestimmter Fertigungsgrad erreicht wird), muss sie zwar in einer ersten unteren Übungsetappe zunächst isoliert und separat vervollkommen, dann aber als Bestandteil in diese komplexe Handlung eingebaut werden. Hierbei ist mit einem unentbehrlichen Übergang zu rechnen. Die Übungen sind deshalb so zu gestalten, dass die ursprüngliche Handlung als Operation in immer umfassendere, komplexere sprachliche Handlung einbezogen wird (Desselman 1983: 44). Für den ganzen Aufbau der Übungsabfolge ist somit zu fordern, unbedingt die angemessenen Proportionen zwischen den gesprächsvorbereitenden Übungen und den

Übungen zur Ausbildung komplex kommunikativer Sprachhandlungen zu wahren; d.h. auf ein stufenweise steigendes „Niveau der Übungen“ zu achten und den Lernenden ausreichend Gelegenheit zu geben, anfangs mehr oder weniger separat Eingebühtes schließlich in zahlreichen dialogischen Sprechhandlungen komplexer Art anzuwenden (ebda 1983: 44). Im Fremdsprachenunterricht muss der Lehrer zu diesem Zweck kommunikative Situationen finden und modellieren, in denen die einzelnen Sprachhandlungen in die ganze Komplexität zwingend einzubauen sind.

4.3.2.2 Übungen im Variieren des Musterdialogs

Eine zweckmäßige Übung zur Entwicklung des dialogischen Sprechens bildet die Arbeit mit Dialogtexten, die in der Regel als so genannte Mustertexte im Lehrbuch stehen. Daneben sind aber auch in den Massenmedien aufgezeichnete Dialogmuster oder Dialogszenen, die man akustisch, manchmal auch optisch wahrnehmen kann, geeignet. Hinsichtlich der Übungsmethode ist zu beobachten, dass als Hauptverfahren häufig zu einseitig die dialogisierende (vom Lernerplatz aus) oder szenische (vor der Klasse) Nachgestaltung des vorgegebenen Dialogtextes verwendet wird (Desselmann 1983: 44). Im Mittelpunkt der Übungen steht in diesem Fall die Reproduktion des Textes mit verteilten Rollen. Im wörtlichen Reproduzieren geht es oft ums Auswendiglernen des Mustertextes, was überwiegend die Gedächtnisleistung der Lernenden erfordert. Solche Übungen zum Zweck der Ausbildung des variationslosen Sprechens, wie es bereits im vorigen Teil dargelegt wird, bilden lediglich ein Durchgangsstadium auf dem Wege zum freien Sprechen, dem eigentlichen Ziel des Fremdsprachenunterrichts.

In der Übungsabfolge müssen deshalb an die Lernenden höhere Anforderungen gestellt werden. Das bedeutet, der vorgegebene Dialogtext ist vom Lernenden inhaltlich und sprachlich so umzugestalten, dass Übungsergebnis aus dem Ausgangsdialog ein oder mehrere neue Zieldialoge entstehen (Grytz/Sachs 1975 zit. bei Desselmann 1983: 45). In diesem Fall dient der Lehrbuchtext als Muster mit dem vorbildlichen Charakter für die Gestaltung eines neuen Dialogs mit ähnlicher Kommunikationsrichtung und Dialogstruktur. Er verdeutlicht den Lernenden die betreffende Gesprächssituation und steuert im bestimmten Maße die anschließenden Übungen. Auf der Basis eines derartigen

Dialogmusters lässt sich ein bestimmter „Modellfall“ einer Kommunikationssituation in verschiedenen Varianten wiederholt üben.

Damit ein Musterdialog im Lehrbuch den erwünschten Zweck erfüllt, muss er folgenden Grundforderungen entsprechen: ⁵¹

- (1) Der Dialogtext muss inhaltlich und sprachlich so gestaltet sein, dass in seinen Hauptkomponenten die Prägung einer natürlichen Kommunikationssituation zum Ausdruck gebracht wird. Als Modell der mündlichen Kommunikation soll er viele typische Einzelfälle repräsentieren und häufige Kommunikationsereignisse in sozialer Hinsicht widerspiegeln.
- (2) Zu diesem Zweck müssen die Dialogrepliken in relevante und typische Kommunikationssituationen der Lebenspraxis eingebettet sein. Sie sollen möglichst vielseitig verwendbar sein und sich auf ähnliche Kommunikationssituationen übertragen lassen.
- (3) Der Dialogtext muss die Charakteristik der gesprochenen Sprache widerspiegeln und den gegenwärtigen Sprachgebrauch verdeutlichen. In ihm müssen bestimmte sprachliche Besonderheiten des Dialogs zum Erschein kommen, z.B. syntaktische Verkürzungen in Form von Ellipsen; Prowörter als eine Form der lexikalisch-semanticen Verkürzung, die zur Wiederaufnahme von vorerwähnten Sachverhalten verwendet werden; Partikeln und andere Wörter, die die Rolle als illokutive⁵² Indikatoren spielen; gesprächstypische Wendungen, mit denen bestimmte kommunikative Absichten ausgedrückt und später sogar zu so genannten ritualisierten Formeln „erstarrt“ werden.
- (4) Der Musterdialog sollte kurze, schnell wachsende Repliken enthalten. Seine dialogische „Dynamik“ muss stark ausgeprägt sein.

⁵¹ Die folgenden Ausführungen orientieren sich überwiegend an: Desselmann 1983: 45-46

⁵² Der Begriff „Illokution“ stammt aus J.L.Austin (1985) und bezieht sich auf das in der Äußerung verborgene Handlungsziel.

- (5) Der Dialogtext muss im Umfang angemessen sein, d.h., nicht zu kurz (sonst böte es den Lernenden keine genügende Möglichkeiten zur tief greifenden Einübung), jedoch auch nicht zu lang (andernfalls würde es das Ermüdungsgefühl der Lernenden verursachen). Idealerweise sind ca. 6 bis 8 Repliken pro Gesprächspartner.
- (7) Die Anzahl der im Dialogtext auftretenden Gesprächspartner sollte auf maximal drei Personen beschränkt sein. Günstig für Sprechübungen ist eine Rollebesetzung mit zwei Personen. Bei mehr Partnern birgt sich die Gefahr, dass der Dialog für den einzelnen Lernenden sowie für die übrigen nicht eindeutig wird und außerdem nötige Hilfen und Kontrollen durch den Lehrer erschwert werden.
- (8) Im Musterdialog sollte sich noch die eindeutige Ausprägung des Handlungszwecks widerspiegeln. D.h. im Dialog muss erkannt werden, dass die Gesprächspartner sprachliche Handlungen vollziehen, um einen deutlichen Zweck zu erreichen (vgl. Randa 2006: 10), eben hier wird eine wesentliche Komponente des Dialogs hervorgehoben. Das folgende Beispiel ist ein Dialog, der jedoch nicht als ein geeigneter Musterdialog dient, weil in dem sich kein eindeutiger Handlungszweck erkennen lässt und er deshalb keine natürliche Kommunikationssituation darstellt.

Beispiel:

A: Was kostet der Fernsehapparat?

B: 99 Euro.

A: Wie viel kostet die Vase?

B: Nur 10 Euro und 50 Cent.

A: Was kostet das alles zusammen?

B: 109 Euro und 50 Cent.

A: Das ist zu teuer.

B: Nein, das ist sehr billig.

A: Ist der Staubsauger neu?

B: Nein, der ist gebraucht. Er ist zwei Jahre alt.

A: Ist das eine Lampe?

B: Nein, ein Papierkorb. (Aus: Berliner Platz 34 zit. bei Randa 2006: 13)

Auf den ersten Eindruck erscheint der oben angeführte Dialog ein Gespräch zwischen dem Verkäufer und Käufer zu sein. Aber nach dem Durchsehen bemerkt man, dass es hier nicht um ein Kaufgespräch geht, und zwar ist im Dialog gar kein eindeutiger Handlungszweck anzumerken, da die Fragen sehr ungebunden sogar orientierungslos sind. Dieser Dialog im Lehrwerk, der sehr stark didaktisiert wird, fungiert lediglich als Träger der Einübung von eingeführten grammatischen Kenntnissen, wie z.B. die deutschen Zahlen, Kompositen (darunter Fernsehapparat, Staubsauger, Papierkorb), Ja-Nein-Fragen, und eventuell auch Antonyme (z.B. teuer - billig, neu- gebraucht) u. a.

Folgendes ist ein typisches Lehrbuchbeispiel, das den oben genannten Forderungen oder Kriterien relativ gut entspricht und deshalb auch als ein geeigneter Musterdialog gilt.

Beispiel:

In der Auskunft

A: Bitte, wann fährt der nächste Zug nach Dresden?

B: 9.29 Uhr ab Leipzig. 10.46 an Dresden Hauptbahnhof.

A: Brauche ich eine Platzkarte?

B: Nein, für diesen Zug brauchen Sie keine.

A: Ich möchte von Dresden nach Bad Schandau weiterfahren. Habe ich in Dresden gleich Anschluss?

B: Nein, Sie haben fast eine Stunde Aufenthalt. Der Zug nach Bad Schandau fährt erst 11.35 Uhr.

A: Kann man von Dresden mit dem Bus nach Bad Schandau fahren?

B: Ja, das ist möglich. Sie können aber auch mit dem Schiff weiterfahren. Die Fahrt auf der Elbe ist besonders schön. Erkundigen Sie sich in Dresden bei der Weißen Flotte danach!

A: Vielen Dank für die Auskunft. (Desselmann 1983: 44)

Bevor dieser Musterdialog variiert wird, ist eine inhaltliche und sprachliche

Strukturanalyse notwendig. Im oben genannten Beispieltext lassen sich folgende Arten von Elementen unterscheiden (Pohl 1979 zit. bei Desselmann 1983: 46ff):

- relativ konstante Elemente, nämlich die Repliken, die typisch für die Situation der Auskunft sind und für eine ähnliche Gesprächsführung als Anlehnung übernommen werden können, z.B. „Bitte, wann fährt ... nach ...“, „Ich möchte von ... nach ... weiterfahren“, „Vielen Dank für die Auskunft“.
- variable Elemente, also die konkreten Teilen in Einzelfällen, die in den Sprechübungen von den Lernenden variiert werden können, z.B. „9.29 Uhr ab Leipzig“, „fast eine Stunde“. Dialogtexte mit einem großen Anteil derartiger variablen Repliken bieten für Sprechübungen günstige Voraussetzungen, weil eben an diesen Teilen die kreative sprachliche Arbeit der Lernenden widerspiegelt wird.
- akzidentelle Elemente, d.h. solche Teile, die zufällig im Dialog vorkommen und ohne die der Dialogverlauf gar nicht beeinträchtigt wird, z.B. hier „Die Fahrt auf der Elbe ist besonders schön“. Derartige Elemente dürfen nicht gehäuft im Musterdiallog auftreten, andernfalls würde die Aufmerksamkeit der Lernenden auf die vorigen beiden Arten von Elementen abgelenkt und merkliche Belastung des Gedächtnis der Lernenden verursacht werden kann. Der Vorteil solcher Elementen besteht darin, dass andere Ansatzpunkte assoziiert werden und damit der Dialog zu einem kurzen Unterrichtsgespräch erweitert werden kann (z.B. Erörterung des landeskundlichen Sachverhalts im vorliegenden Beispiel) (Desselmann 1983: 47).

Geht man vom Ergebnis der obigen Analyse aus, so kann ein nahe stehender Dialog bei der Auskunft im Reisebüro folgendermaßen verlaufen:

A: Bitte, ich möchte nach Reisemöglichkeiten zu Neujahr fragen.

B: Gerne. Haben Sie schon ein bestimmtes Reiseziel?

A: Noch nicht. Ich bitte jetzt erst um Informationen.

B: Wollen Sie ins Ausland reisen?

A: Nein, ich mache lieber eine Inlandsreise. Wie sieht es mit dem Preis aus?

B: Das hängt davon ab, wie viele Tage Sie dort bleiben wollen.

A: Nur 4 Tage. Was gibt's zu empfehlen?

B: Das Küstengebiet Sanya.

A: Haben Sie noch andere Möglichkeiten anzubieten?

B: Ja, einige nördliche Städte, z.B. Changchun oder Shenyang. Besonders schön ist das Schilaufen auf dem Gebiet Changbaishan.

A: Vielen Dank für die Auskunft. Ich komme noch einmal.

4.3.2.3 Dialoge mit Informationsgefälle

▲ Zur Beschreibung dieser Übung

In einer derartigen Übung lässt man beide Gesprächspartner verschiedene Sachverhalte wissen, d.h., die beiden Seiten werden mit Informationen, zwischen denen eine komplementäre Beziehung besteht, ausgestattet. Was der eine Bescheid weiß, ist eben das, was der andere nicht weiß, und umgekehrt ist es auch der Fall. In derartigen Aufgaben wird durch unterschiedliches Ausgangsmaterial ein künstliches Informationsgefälle zwischen den Lernenden und damit ein Fragebedarf erzeugt wird.

▲ Vorteile dieser Übung

Die größte Schwäche vieler Dialogübungen liegt darin, dass in denen authentische kommunikative Bedingungen, unter denen Gesprächspartner „echte“ kommunikative Interessen wahrzunehmen versuchen, nicht möglichst angeglichen werden können. Durch das Hervorbringen der Äußerungsformen ist nicht idealerweise gewährleistet, dass Sprecher 1 (Sp1) und Sprecher 2 (Sp2) versuchen, Handlungsziele zu erreichen. Solche Mängel sind durch das Sprechen mit Informationsgefälle zu beheben. Es bietet wohl die Möglichkeit zur Herstellung quasi-authentischer kommunikativer Interessen, um die Lernenden zu Befragungen zu veranlassen.⁵³ Diese Übung eignet sich besonders für den Anfangsunterricht, da über die bewusste Auswahl von Leerstellen die Kommunikation sehr gut im Voraus gesteuert und auf die sprachlichen Fähigkeiten der Lernenden abgestimmt werden kann⁵⁴. Die Lernenden haben ein klares Ziel vor den Augen, nämlich die Beseitigung des Informationsdefizits anzustreben und den Wissensdrang zu befriedigen. Angesichts der komplementären Verteilung der Informationen auf beide

⁵³Vgl. Reuter(2003):<http://www.studienseminar-paderborn.de/gv/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

⁵⁴Vgl. ebda

Gesprächspartner sind die Lernenden deshalb gezwungen, sich ohne expliziten Rollenaustausch sowohl fragend als auch antwortend am Gespräch zu beteiligen. Die Übungsleistung lässt sich durch die Dokumentierung der aufgenommenen Informationen erkennen und bewerten, ob sich die beiden Gesprächspartner richtig verstanden haben.

▲ Mögliche Aufgabenstellungen

Neben den Handlungssituationen, in denen ein Informationsgefälle künstlich erzeugt wird, gibt es speziell konzipierte Aufgabenstellungen, die einen Dialog anregen können. Diese beziehen sich vor allem auf Gesprächsformen, die flexibel auf eine Vielzahl verschiedener Texte und Themen angewandt werden können. Als typische Beispiele sind hier Interviews und Umfragen zu nennen⁵⁵. Diese Übungsformen können die Lernenden sowohl ohne Textgrundlage untereinander durchführen, wobei es sich eher um das freie dialogische Sprechen handelt, als auch auf der Basis eines erarbeiteten Textes, in dem sie die Rollen der im Text vorgestellten Personen weiterentwickeln. Was die Sozialform anbelangt, eignen sich Interviews vor allem für Partnerarbeit, während die methodische Variante der Umfrage den Austausch innerhalb der ganzen Klasse ermöglicht, der zudem mit einer physischen Aktivierung einhergeht und insofern das ermüdende Stillsitzen aufbricht.

▲ Illustration durchs Beispiel

Das folgende Schema (vgl. Fig.5) enthält zwei unterschiedliche Skizzen, die Sp1 und Sp2 zur Simulierung des Sprachspiels zu behandeln wären. Beide werden aufgefordert, voneinander die entsprechenden Informationen zu erhalten und das komplexe Handlungsmuster „Wegauskunft“ wechselseitig zu realisieren. Dabei besteht zwischen den Beiden natürlich das Informationsgefälle, z.B. ist Sp1 der Weg zum Bahnhof, Hotel und Blumengeschäft bekannt, Sp2 dagegen der Weg zum Krankenhaus, Kaufhaus und CD-Laden.

Fig. 5 (Aus: Graffe 1986: 422ff)

⁵⁵ Vgl. ebda

4. Methodische Stufen des Sprechens und entsprechende Übungsformen

Blumen- geschäft		Bahnhof
		Hotel
	Bushaltestelle	

Sie suchen den Weg zu(m) (r) Bank.
Krankenhaus.
Kaufhaus.
CD-Laden.

Fragen Sie Ihren Gesprächspartner (Sp2) nach dem Weg.

*
Sie sind hier.

Kaufhaus	CD-Laden	Kranken- haus
		Bank

Sie suchen den Weg zu(m) (r) Bushaltestelle.
Bahnhof.
Hotel.
Blumengeschäft.

Fragen Sie Ihren Gesprächspartner (Sp1) nach dem Weg.

*
Sie sind hier.

Ein Dialog, in dem es um die Erkundigung nach dem Weg zur Bank geht, kann folgendermaßen verlaufen:

Sp1: Entschuldigen Sie, gibt es hier in der Nähe eine Bank?

Sp2: Ja, gehen Sie bitte dieser Straße entlang, dann biegen Sie links ab, und es ist die Fünfte auf der rechten Seite.

Sp1: Vielen Dank.

Sp2: Bitte schön.

Im oben genannten Beispiel wird der einfache Sprechhandlungsmuster, nämlich nur der erste Zug und Gegenzug der Sprechhandlung behandelt. Um einen komplexeren

Sprechhandlungsmuster im zweiten Zug, d.h. die Reaktionshandlungen im Sinne eines negativen Bescheides üben zu lassen, könnten die Lernenden aufgefordert werden, auch nach dem Weg eines anderen, beiden nicht bekannten Gebäudes zu fragen, wobei ein Dritter, Sp3, über die jeweilige Information verfügen würde. Nach diesem Sprechhandlungsmuster könnte ein Dialog folgendermaßen ausgeführt werden:

Sp1: Entschuldigung, wie kann ich zum Rathaus gehen?

Sp2: Tut mir leid, das weiß ich auch nicht. Vielleicht können Sie den Mann da fragen.

Sp1: Ach ja, danke. - Entschuldigen Sie, kennen Sie den Weg zum Rathaus?

Sp3: Ja, gehen Sie bitte dieser Straße entlang, biegen Sie rechts um die zweite Ecke und es ist das siebte Gebäude auf der linken Seite.

Sp1: Danke schön.

Sp3: Gern geschehen.

Vom Konzept der Dialoggrammatik ausgehend, handelt es sich in oben genannten Übungen mit Informationsgefälle um die Einübung der initiativen und der entsprechenden reaktiven Sprechhandlungen, die entweder im Sinne eines positiven oder negativen Sinnes aufzufassen sind und die Sp1 signalisieren, ob er sein Handlungsziel erreicht hat. Derartige Übungen dienen dazu, den Lernenden die konventionellen Handlungsmöglichkeiten mit deren Äußerungsvarianten bewusst und sie mit diesen auch vertraut zu machen, damit „sie in der Zukunft ähnliche Dialoge hinsichtlich potentieller Handlungsmöglichkeiten antizipieren können“ (Weigand 1994: 418).

4.3.2.4 Handlungsgeländerübungen

In so genannten Handlungsgeländerübungen werden den Lernenden konkrete Anweisungen zum Vollzug sprachlicher Handlungen in Sequenzen oder Reihenfolgen gegeben (Graffe 1986: 424ff), wobei sich „Geländer“ auf die Handlungsanweisungen beziehen, die in der Form von Tafel, Folie, Arbeitsblatt u. a. auftreten. Das wesentliche Merkmal derartiger Übungen liegt darin, dass einerseits Sp1 und Sp2 prinzipiell die jeweiligen Handlungen mit einer Vielzahl strukturell unterschiedlicher Äußerungsformen realisieren können und andererseits die Handlungsanweisungen den Sprechern nur stichwortartig den Mitteilungsinhalt bieten, d.h. sie können jedoch nicht unmittelbar

übersetzt oder Wort für Wort zitiert werden. Der Lehrer greift helfend und kontrollierend in die Übung ein, indem er erforderlichenfalls durch das Vorsprechen von Stichwörtern oder Replikenanfängen „souffliert“ (Desselmann 1983: 51). Als Hilfe für Richtung und Verlauf der Dialogführung kann dabei ein gemeinsam erarbeitetes oder vorher vom Lehrer vorbereitetes Wortgeländer (Tafel, Folie, Arbeitsblatt) fungieren. Ferner ist der Einsatz von Anschauungsmitteln, mit deren Hilfe sich die Vorstellungskraft der Lernenden unterstützen lässt (z.B. Fahr- und Flugpläne, Reiseprospekte).

Das folgende Schema enthält als Beispiel die Realisierung eines Musters mit exemplarischen Handlungsanweisungen (Fig. 6). Es zeigt eine alltägliche Situation, in der sich zwei Gesprächspartner am Telefon verabreden. Die sich daran anschließende Äußerungsformen gelten als Realisierungsvarianten der einzelnen, in den Handlungsanweisungen angegebenen Muster. Dadurch wird ein inhaltliches Gerüst für das fiktive Gespräch vorgegeben und eine gewisse Stabilisierung der Dialogführung gesichert. Um die Lernenden zu veranlassen, ähnlich wie in natürlichen Situationen spontan zu reagieren, ist es zu empfehlen, ihnen die Stichworthilfen für ihre Partnerrolle auf getrennten Arbeitsblättern zur Verfügung zu stellen (Desselmann 1983: 52).

Das angeführte Beispiel ist ein komplexe Sprachspiel VERABREDEN. Konstitutiv gesehen besteht es aus mehreren im Paar stehenden Handlungszügen oder Sprechaktsequenzen, wie VORSCHLAGEN – EINWILLIGEN. Dabei fällt Sp1 und Sp2 bestimmte Handlungssequenzen zu, wie ANBITTEN – ANNEHMEN – BITTEN – VERSPRECHEN, die in rekurrenter Form realisiert und deren Äußerungsformen allmählich zu ritualisierten Sprachmitteln werden können. Geht man von der Analyse der Dialoggrammatik aus, so lässt es sich feststellen, dass nach der Einübung und Stabilisierung der einfachen, einphasigen Handlungsspiele wie VORSCHLAGEN – EINWILLIGEN, ANBITTEN – ANNEHMEN, BITTEN – VERSPRECHEN, können diese erst „zu einem mehrphasigen Muster eines komplexen Handlungsspiels kombiniert“ (Weigand 1994: 1986) und weiter ganzheitlich geübt werden.

Fig. 6 (Aus: Graffe 1886: 425)

<i>Sprecher 1</i>	
(...)	<i>Sprecher 2</i>
	(...)
<i>Schlagen Sie vor, sich morgen Abend zu treffen.</i>	<i>Willigen Sie ein.</i>
<i>Fragen Sie, wann Ihr Gesprächspartner sich mit Ihnen treffen möchte.</i>	<i>Schlagen Sie 7 Uhr vor.</i>
<i>Willigen Sie ein: 7 Uhr kommt Ihnen gut aus.</i>	<i>Bitten Sie, dass der andere Sie abholt.</i>
<i>Stimmen Sie zu. Bieten Sie an, vor dem Haus zu warten.</i>	<i>Sagen Sie, Sie werden herunterkommen.</i>
(...)	(...)

Ein möglicher Dialogverlauf sieht folgendes aus:

Sp1: Wie wär's mit einem Zusammentreffen heute Abend? (VORSCHLAGEN)

Sp2: Gute Idee. (EINWILLIEN)

Sp1: Wann ist dir recht? (FRAGEN)

Sp2: Ist 7 Uhr anpassend? (VORSCHLAGEN)

Sp1: Ja, das ist gut. (EINWILLIEN)

Sp2: Kannst du mich abholen? Ich habe kein Auto. (BITTEN)

Sp1: Kein Problem. Ich warte um 7 Uhr auf dich vor deinem Haus.
(VERSPRECHEN+ANBIETEN)

Sp2: O. k., ich komme herunter dann. (VERSPRECHEN)

4.3.2.5 Dialogrekonstruktionsübungen

In den so genannten Dialogrekonstruktionsübungen geht es darum, anhand des vorgegebenen Dialogmusters oder -Schemas die Lücken mit variierenden sprachlichen Mitteln zu füllen, um den ursprünglich unvollständigen Dialog zu einem kompletten und

auch logischen zu rekonstruieren oder aufzubauen. Speight spricht auch von Lückendialogen, „in denen man Lücken lässt, die mit einer lexikalischen Einheit oder einem Ausdruck der eigenen Wahl gefüllt werden können“ (Speight 1991: 212).

Hierbei müssen die zu verwendenden sprachlichen Mittel in globalen Sequenzzusammenhängen berücksichtigt werden. Unter Angabe der globalen Bedingungen werden die Äußerungsformen des 1., 3., 5. usw. Zuges einer Sprechsequenz vorgegeben, während unter der Anweisung „Spielen Sie Ihre eigene Rolle!“ der Lernende die Sprechhandlungen des 2., 4., 6. usw. Zuges realisieren soll (ebda: 426). Hier beruhen die Reaktionshandlungen des Sp2 auf die von Sp1 realisierten Handlungen. Es ist auch zu erwähnen, solche Übungen bereiten die Lernenden auf das Führen von Dialogen vor, sichern jedoch nicht in vollem Maße die Selbständigkeit bei Gesprächen in echten Kommunikationssituationen.

Beispiel

Sp1: Wie wäre es, heute Abend ins Kino zu gehen?

Sp2: Gut, aber _____?

Sp1: Die Atmosphäre im Kino von „New World“ ist sehr gut und heute Abend gibt es einen Film von Ingrid Bergmann. Wir können _____.

Sp2: Das ist eine gute Idee. _____?

Sp1: Ich glaube um 7:30 Uhr.

Sp2: Und wo treffen wir uns?

Sp1: (Bushaltestelle) _____.

Sp2: _____.

Sp1: O. k., bis dann.

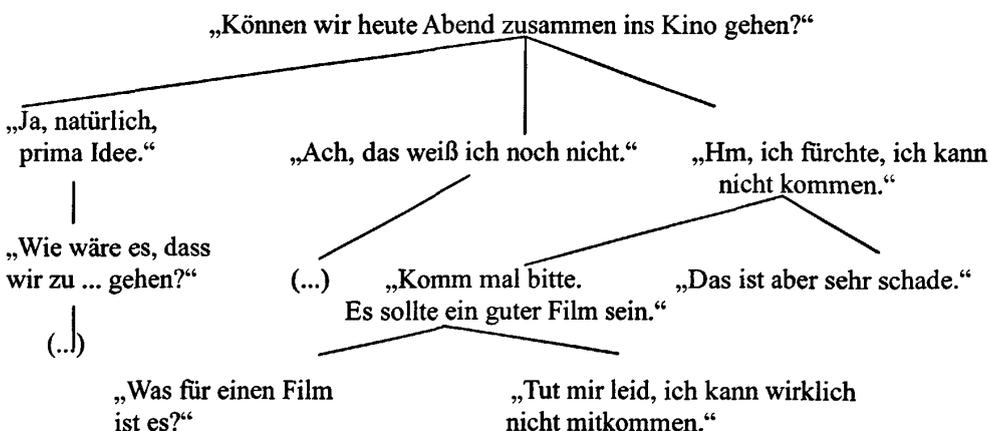
4.2.3.6 Dialoge mit Abzweigungen

Ein Dialog mit Abzweigungen hat kein ausgeschlossenes Ende, sondern ein offenes, deshalb bietet es verschiedene mögliche Möglichkeiten zum weiteren Verlauf. Um die möglichen Sequenzverläufe komplexer Dialoge bewusst zu machen, kann in „Dialog-Ablauf-Diagrammen“ (ebda: 426) die regelhafte Abfolge von Initiativen,

reaktiven und darauf folgenden Sprechhandlungen mit ihren Reaktionsalternativen, gegebenenfalls auch mit exemplarischen Äußerungsformen veranschaulicht werden. Bei den Lernenden ist es sinnvoll, „unter Berücksichtigung eines minimalen Inventars an Äußerungsformen eine Vielzahl von Sequenzabläufen zu entwickeln“ (ebda: 427).

Dialoge mit Abzweigungen ermöglichen den Lernenden, ganze Phase des Dialogs nach seinen eigenen Wünschen auszutauschen. Auf der anderen Seite sind solchen Übungen enge Grenzen gesetzt, weil es nie praktikabel sein wird, alle möglichen Alternativen vorzugeben (Speight 1991: 212). Aus diesem Grunde sind Dialoge mit offenem Ende vorzuziehen, zumindest für fortgeschrittene Lernende. Diese Abzweigungsmethode zeigt die Alternativen im Sprechhandlungsablauf auf und trägt viel zum Trainieren des dialogischen Sprechens bei. Diese ist jedoch nicht mit dem Übungstyp von „Pattern Drills“ gleichzusetzen, da die dialogischen Texte nicht nur zum Einschleifen und Auswendiglernen des reinen Sprachsystems benutzt werden, sondern zugleich die Handlungsbedingungen reflektiert werden (Weigand 1994: 423). Das folgende Beispiel zeigt die variierenden Sequenzverläufe nach der initiativen Replik der Sprechhandlung „Vorschlagen zum Filmsehen“ (Siehe Fig. 7)

Fig. 7



4.4 Stufe des freien Sprechens

Im Sprechen auf dieser Stufe handelt es sich um produktive Tätigkeiten und kreative Sprachleistung der Lernenden, z.B. Informations- und Meinungsaustausch zu nicht unmittelbar vorher im Unterricht behandelten Themen. Das freie dialogische Sprechen als Ziel und Mittel zur Ausbildung der Sprechfertigkeit muss ein wesentlicher Bestandteil des Ausbildungsprozesses auf allen Etappen seiner Entwicklung sein und darf daher nicht ausschließlich einer bestimmten Unterrichtsstufe (z.B. Oberstufe) vorbehalten sein (dazu vgl. Hellmich 1970, Melkumjan 1975, Desselmann 1983).

4.4.1 Erläuterung dieser Stufe

Auf dieser Stufe wird die Fähigkeit der Lernenden weiterentwickelt, Sprachhandlungen aus einem sowohl inneren als auch äußeren Anlass zum Sprechen selbständig zu realisieren, und zwar in Abhängigkeit von dem gestellten Kommunikationsziel und der gegebenen Kommunikationssituation. Lenkungshilfe vor allem sprachlicher Art sind stark reduziert oder fehlen völlig. Da die Äußerungen der Lernenden nicht mehr an einem im Lehrwerk erarbeiteten Mustertext gebunden sind und somit nicht inhaltlich und sprachlich fertig vorgegeben werden, erhöhen sich die Anforderungen an die selbständige Planung des Redekonzeptes und dessen sprachliche Realisierung (Desselmann 1983: 24). Die Regulierung des Sprechprozesses ist nicht mehr in dem Maße von Hilfen so genannten Lenkung abhängig, sondern unterliegt immer stärker der eigenen „inneren“ Lenkung. „Die Lernenden müssen die betreffende Situation im Hinblick auf die Aussageinhalte und Mittel erfassen, den Inhaltsplan selbst aufstellen sowie die innersprachliche Ausformung der Aussagen vornehmen“ (ebda: 24). Auf Grund seiner Kommunikationsabsicht entscheidet der Lernende selbständig über den Inhalt der Äußerungen und die Wahl und Verwendung der dazu erforderlichen Sprachmittel.

4.4.2 Übungsformen auf dieser Stufe

Mögliche Vermittlungsformen auf dieser Stufe sind z.B.:

4.4.2.1 Reale Unterhaltungsgespräche

In diesem Fall handelt es sich um eine relativ echte oder quasi-authentische

Kommunikationssituation, in der der Dialog zwischen den Lernenden Merkmale eines realen Unterhaltungsgesprächs aufweist. Es verlangt vom Lernenden in Verbindung mit den rasch zu erfassenden und zu berücksichtigenden Situationsfaktoren reaktionsschnelle geistige Operationen, um den Inhaltsplan seiner Äußerungen zusammen mit der inhaltsadäquaten Auswahl der sprachlichen Mittel zu durchdenken und das innersprachliche Redekonzept unverzüglich in der Fremdsprache zu realisieren (ebda: 53).

Die freie Sprechfertigkeit lässt sich bereits auf der Anfangsstufe trainieren, indem die Lernenden aufgefordert werden, sich auf verbale Impulse des Lehrers zu einem behandelten Textinhalt zu äußern, zu deren Beantwortung er keine Formulierung aus dem Text (weder in rein reproduzierender noch in variiertes Form) übernehmen oder zitieren kann (ebda: 53), d.h. hier muss die Lernenden frei sprechen, und zwar ohne die Unterstützung irgendeines Musters, z.B. den Hauptgedanken eines bestimmten Abschnittes zusammenzufassen; ein Wort, eine Wortgruppe oder einen ganzen Satz aus dem Kontext mit eigenen Worten zu erklären oder erläutern usw.

Da die Sprechübungen auf der Anfangs- und Mittelstufe zum großen Teil durch die Prägung des Lehrbuchtextes bestimmt werden, muss jeder Text danach geprüft werden, welche Redethemen er für Gespräche bietet und welche Anknüpfungsmöglichkeiten er für die Äußerung eigener Gedanken und Wertungen der Lernenden enthält. Sieht man unter diesem Aspekt Lehrbücher durch, so kann man feststellen, dass es hier zahlreiche Gelegenheiten gibt, die Lernenden zu befähigen, Auskünfte über sich und ihre Familienangehörigen und Freunde, über ihre Ausbildungsstätten, ihre Heimatstadt, ihr Tagesereignis und -geschehen u. a. zu geben. Die nach dem Themenkreis eingegliederten Lehrbuchlektionen bieten geeignete Textgrundlagen an, die den Lernenden Anregung geben, Gespräche über verschiedene Themenbereiche des Lebens zu führen (z.B. über das alltägliche Leben an der Universität, über das Hobby und die Freizeitbeschäftigung, über das regionale Essen und Trinken u. a.)

4.4.2.2 Rollenspiel

- Beschreibung der Übungstypologie von „Rollenspiel“

Zu den weit verbreiteten dialogischen Übungen zählt zudem als Sonderform das Rollenspiel, dessen Definitionen angesichts der Vielfältigkeit seiner Erscheinungs- bzw. Realisierungsformen schwer fällt. Entscheidend ist jedoch, dass der Lernende seine eigene Persönlichkeit zurückstellt, um in einer vorgegebenen Situation die Rolle einer an ihr beteiligten Person zu übernehmen und – z.B. aufgrund seines Weltwissens oder vorheriger Erarbeitungsergebnisse – als diese Person zu agieren.⁵⁶ Im Rollenspiel treten viele Elemente der Interaktionspädagogik auf. Es wird als ein dramatisches Spiel angesehen, in dem die Teilnehmer in die Lage versetzt werden sollen, zwischenmenschliche Beziehungen, deren soziale, emotionale, kognitive Dimensionen zu klären, indem sie ihre eigenen Rollen in der Auseinandersetzung mit der Rolle ihrer Partner zu relativieren, abzugrenzen versuchen (Schwerdtfeger 1977: 146). In Hinsicht auf das Sprechen bezieht sich das Rollenspiel auf ein rollengebundenes und -angemessenes Sprechen.

- Bedeutung des Rollenspiels im Fremdsprachenunterricht

Im Fremdsprachenunterricht wird dem Rollenspiel von mehreren Sprachendidaktikern und –methodikern große Bedeutung eingeräumt. Für Benecke (1980: 199f zit. bei Reuter 2003) sind Rollen- und Problemlösungsspiele die geeigneten Mittel, schon in der Schule einen möglichen Berufsbezug herzustellen. Für Wagner (1979: 23 ebda) haben Rollenspiele die größte Ähnlichkeit mit der Realität, dabei könne Sprache am stärksten in kommunikativen Zusammenhängen gebraucht werden. Wegen der Beschränkungen des Klassenzimmers bietet das Rollenspiel wichtige Techniken zur Beschaffung einer größeren Variante sozialer Situationen und Beziehungen als andere Übungsformen (Littlewood 1981: 20).

⁵⁶ Vgl. Reuter (2003): <http://www.studienseminar-paderborn.de/gv/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.05.2003)

Rollenspiele lassen sich einsetzen beim Nachspielen von Kurzdialogen und bei einer in Partnerarbeit entstandenen Alltagsszene wie Autopanne, Kaufgespräch, Planungen für gemeinsame Aktivitäten wie z.B. einen Ausflug etc. Hier meint Steinig(1978: 28 ebda) sogar, dass die Sprachwirklichkeit in fünf Gesprächstypen aufgeteilt werden könne: Kontakt-, Beziehungs-, Weisungs-, Sach- und Zielgespräche. Bei letzteren bieten sich als mögliche Rollenspiele an: im Reisebüro, auf dem Arbeitsamt, in der Apotheke, in der Arztpraxis, auf dem Fundbüro, ein Bewerbungsgespräch, ein Interview (vgl. ebda). Bei der Übung von derartigen Gesprächen mit bestimmten Kommunikationsorten bzw. -situationen erweist sich das Rollenspiel als besonders geeignet und effektiv. Je nach Ausgestaltung der Übungen können außer der gesprochenen Sprache körperliche Ausdrucksmittel wie Mimik und Gestik zum Einsatz kommen, um gegebenenfalls verbale Ausdrucksschwierigkeiten zu kompensieren.

Das Rollenspiel ist eine häufig eingesetzte Übungsform, die man in allen Unterrichtsphasen entsprechend des sprachlichen Niveaus anwenden kann. In vielen anderen Übungsformen verbergen sich schon einige potenzielle Elemente des Rollenspiels. Im auswendigen Sprechen, z.B. der Ausführung eines auswendig gelernten rollenspezifischen Dialogs zwischen einem Verkäufer und einem Kunden kommt das Element, rollenangemessen ausdrücken zu können, ans Licht. Obwohl die Äußerungen auswendig gelernt werden und deshalb variationslos bleiben müssen, sollten die Gesprächspartner beim Vortragen auf die jeweilige Rolle achten, z.B. sollten als Verkäufer die Äußerungen wie „Sie wünschen?“, „Sonst noch etwas?“ in einem freundlichen, möglichst wohlklingenden Ton und zwar mit dem lächelnden, möglichsten geduldigen Gesichtsausdruck ausgesagt werden.

Auch viele Kurz- bzw. Minidialoge ohne die Bereitstellung geeigneter Redemittel als sprachliche Hilfeleistungen können auch als ein roher „Entwurf“ des Rollenspiels angesehen werden, besonders wenn diese Dialoge durch einer stärkeren rollenspezifischen Ausprägung gekennzeichnet werden. Wenn diese Kurz- bzw. Minidialoge sprachlich und inhaltlich noch ausgebaut und erweitert werden, dann ergibt sich ein richtiges Rollenspiel. Auf der Grundlage des Rollenspiels lässt sich diese

Übungsform noch vertiefen. Kommen dem Rollenspiel mehrere Elemente der Inszenierung und Aufführung hinzu, dann kann man von einem Kurzdrama sprechen.

● Rollenspiel in der Übungspraxis

Das Rollenspiel kann in Partnerarbeit oder Gruppenarbeit ausgeführt werden. Hier sind zwei Beispiele für die Partnerarbeit.

⊙ Die Teilnehmer kann ihre eigene Rollen spielen.

Beispiel: Sie wohnen bei Familie Schön. Frau Schön möchte etwas über Ihre Familie wissen. (Aus: *Ziele* 1994: 94)

In diesem Fall ist der Lernende er selbst. Was er machen soll, ist sich an die vorgegebene Situation anzupassen und vorzustellen, was er unter diesem Umstand sagen mag. Dies umfasst kreative Arbeit und man benötigt gute Vorstellungskraft, damit sich der Dialog mit möglichst vielen Repliken fortsetzt. Andernfalls machen die Lernenden dem Rollenspiel schnell ein Ende. Deshalb ist es nicht unnormal, dass für das gleiche Rollenspiel manche Gesprächspartner viele länger sprechen werden als andere.

⊙ Die Teilnehmer kann auch eine fiktive Rolle spielen.

Beispiel: Sie sind Chef von einer Firma. B ist einer der Arbeitnehmer. B geht zu Ihnen und bittet um die Erhöhung des Gehaltes. Sie sollen ihn wissen lassen, dass es unmöglich ist, und zudem Ihre Meinung begründen. (Jiang Jingyang: 2006: 106)

Dieses Rollenspiel ist ein bisschen herausfordernder als das oben genannte, denn es verlangt den Lernenden die Hintergrundkenntnisse über die Firmenkultur, wie z.B. Organisation, Politik u. a. innerhalb der Firma. Daneben sollen die Lernenden der sozialen Beziehung zwischen dem Gesprächspartner (Hierarchie) Rechnung tragen und den angebrachten Ausdruck anwenden. Die Lernenden sollen nicht nur auf die Dialoginhalte, die Sprachform achten, sondern auch die pragmatische Paradigmen, z.B. den Grad der Amtlichkeit, weil einer der Chef und der andere ein einfacher Arbeitnehmer ist.

4.4.2.3 Kurzdrama

Ein Kurzdrama ist eine offiziellere Form des Rollenspiels oder der Simulation mit einem

Vorgeplanten Geschichterahmen und Drehbuch. Manchmal kann eine Gruppe eine bestimmte Geschichte oder ein Drehbuch umarbeiten, oder sogar schaffen ihre eigene Geschichte und schreibt ihr eigenes Drehbuch. Vergleichenderweise ist die Aufführung eines Kurzdramas viel weniger angewandt als andere Übungsformen wie der Kurzdialog, das Rollenspiel u. ä., weil es viel zeitaufwendiger und mühseliger ist. Es stellt zudem größere Anforderungen an die Beteiligten, nicht nur sprachlich sonder auch in anderer Hinsicht, z.B. der Formulierung der Manuskripte, der Bereitstellung der Requisiten, der wiederholten Einübung usw. Wenn die Aufführung gut organisiert wird, ist es auch eine sehr interessante und effektive Aktivität.

Die am häufigsten angewandten Kurzdramen sind eher aus den klassischen Geschichten, chinesischen als auch ausländischen. Besonders beliebt sind die Geschichten aus dem Grimmer Kinder- und Hausmärchen, *Rotkäppchen*, *Aschenputtel*, *Schneeweiß und die sieben Zwerge* (Jiang 2006: 119), nur um einige Beispiele zu nennen. Einige chinesische traditionelle Geschichten werden auch auf die Bühne gebracht. Ein Landes- und Kulturgrenze überschreitendes Zusammentreffen der östlichen und westlichen Welt wird auf eine exotische Art und Weise erzeugt, wenn man eine chinesische Geschichte mit der deutschen Sprache aufführt. Hier sind *Das Affenkönig*, *Die Legende der weißen Schlange*, *Der Kaiser und die Attentäterin*, *Lü Bu und Diaochan* (Jiang 2006: 119) u. a. zu nennen. Neben diesen klassischen Geschichten können die Lernenden viele andere Geschichten oder Szenen schaffen, die ganz eng mit dem realen Leben verbunden sind, manche über das Studentenleben, manche legen das gesellschaftliche Phänomen des Hausierens von gefälschten Artikeln satirisch dar. Die Schaffung derartiger lebensnaher Geschichten sowie deren Drehbücher bieten auch gute Sprechanlässe.

Die Lernenden mögen diese Aktivität sehr, weil die Zusammenarbeit bei der Einübung des Kurzdramas die Freundschaft untereinander verstärkt und mit sich viel Spaß und Vergnügen bringt. Da es hin und zu um die Umarbeitung einer Geschichte geht, bietet diese Aktivität den Lernenden die Chancen, nach dem Unterricht einige Geschichten oder Dramatexten zu lesen, was zudem die Lesefertigkeit der Lernenden fördert. Um das Kurzdrama aufzuführen, haben die Lernenden viele Ausschnitte im Gedächtnis zu

behalten. Sie machen dies mit großem Vergnügen, weil sie ein gemeinsames Ziel vor den Augen haben und ihnen auch bewusst wird, sie müssen es machen vor der Aufführung. Dies verläuft viel besser als das reine Auswendiglernen eines bestimmten Ausschnittes nach der Aufgabenstellung des Lehrers.

Was das Sprechen im Aufführungsprozess anbelangt, geht es im überwiegenden Maße um das auswendige, variationslose Sprechen. Das gelenkt-variiierende Sprechen und das freie Sprechen findet im Verlauf der Aufführung ganz selten statt. Die kreative sprachliche Leistung spiegelt sich bei der Formulierung der Dramatexte wider, manchmal auch bei der Einübung, weil man die Dramatexte nicht beim Schreiben, sondern erst beim richtigen Sprechen verbessern kann. Trotzdem könnte die kreative sprachliche Arbeit auch zur Aufführung des Kurzdramas beitragen. Angesichts des Dilemmas, dass man sich momentan nicht an die Dramatexte erinnern kann, ist das freie, kreative Sprechen von großer Bedeutung wegen der Dringlichkeit. Falls dies nicht rechtzeitig erfolgt, wird der Verlauf der Aufführung im gewissen Grad beeinträchtigt oder einfach verdorben.

Freilich sind auf der Stufe des freien Sprechens noch weitere Übungsformen zu entwickeln, auf die hier nicht mehr eingegangen wird. Egal, in welcher Form die Übungen auftauchen, liegt das gemeinsame Ziel darin, die Sprechfertigkeit der Lernenden auf der Anwendungsphase zu fördern, was dem übergeordneten Ziel des Fremdsprachenunterrichts, der Ausbildung der kommunikativen Kompetenz, entgegenkommt.

5. Fazit

5.1 Zusammenfassung der Inhalte der Arbeit

In der vorliegenden Arbeit handelt es sich um die Untersuchung betreffender Theorien und möglicher Vermittlungsformen des dialogischen Sprechens im Fremdsprachenunterricht. In erster Linie wird Rücksicht auf das übergeordnete Lernziel des Fremdsprachenunterrichts, der kommunikativen Kompetenz genommen. Von der Sprechhandlungstheorie und dem Konzept der Dialog- bzw. Sprechaktsequenzgrammatik ausgehend, werden didaktische Überlegungen über das dialogische Sprechen gemacht: Die Vorteile und der daraus resultierende hohe Stellenwert der Dialoge im Fremdsprachenunterricht werden in Einzelheit dargelegt. Daran schließt sich der methodische Aspekt an: Übungskonzepte und deren mögliche Vermittlungsformen werden entwickelt und analysiert, und zwar auf verschiedenen methodischen Stufen, der variationslosen, gelenkt-variierten und freien Stufe.

Da sich die Zielgruppe auf die Teilnehmer des Deutschintensivkurses in China begrenzt ist, wird besonderer Bezug auf die wesentlichen Komponenten des Fremdsprachenintensivkurses, dessen Curriculum einschließlich der Zielsetzung und die typischen Lern- und Lehrgewohnheiten der Fremdsprachen von Chinesen genommen. Die sich daraus ergebenden Ergebnisse sind deswegen vor allem für die chinesischen Deutschlehrenden bzw. -lernenden im Intensivkurs aufschlussreich, für Adressaten der Sprachkurse anderer Arten sind einige grundlegende Übungskonzepte und entsprechende Vermittlungsformen auch von Nutzen.

5.2 Anregungen zur Ausführung von Dialogübungen im chinesischen Fremdsprachenintensivkurs

■ Integration des monologischen Sprechens ins dialogische

Die Arbeit an der Entwicklung des dialogischen Sprechens sollte nicht separat und isoliert, sondern eher parallel zu der des monologischen verlaufen, weil die beiden

eigentlich nicht im Gegensatz stehen und können zwecks der Förderung der Sprechfertigkeit der Lernenden ergänzend und wechselseitig ausgeführt werden. Es ist anratend, nach der Einübung der Sprechhandlungen und Repliken im monologischen Sprechen diese dann ins dialogischen einzugliedern. Für die Adressaten des Intensivkurses ist es von besonderer Bedeutung. Dies erklärt sich aus realistischen Bedingungen des Intensivkurses: Die Übungschancen im Unterricht sind eigentlich relativ begrenzt und es ist außerhalb der Unterrichtsstunden nicht einfach, einen Gesprächspartner zu finden.

■ **Abwägung des Verhältnisses zwischen Richtigkeit und Gewandtheit bzw. Sprachbezogenem und Mitteilungsbezogenen Sprechen**

Obwohl die Übungen beim dialogischen Sprechen verschiedenartige Vermittlungsformen aufweisen, dienen sie im Wesentlichen dem Leitziel des Fremdsprachenunterrichts, also der Förderung der kommunikativen Kompetenz. Für die Zielgruppe des Intensivkurses rückt dieses Ziel besonders in den Vordergrund, weil Fremdsprache für die Adressaten vor allem als ein Instrument, ein Kommunikationsmittel gilt. Selbst wenn bei Intensivkursteilnehmern die Vermittlung des Sprachsystem nicht als sekundär betrachtet werden dürfte, werden in dieser Hinsicht an sie nicht gleich hohe Anforderungen gestellt wie diejenigen, die Fremdsprache als Hauptfach studieren. Aus diesem Grunde muss man beim Üben des Sprechens beachten, dass das Beurteilungskriterium Korrektheit nicht überbetont wird, um der Gefahr zu entgehen, dass der Kommunikationsprozess dadurch gehindert wird. Das Sprachbezogene Sprechen, das aufs Erlernen des Sprachsystems wie Phonetik, Wortschatz, Grammatik u. a. zielt, bildet einen festen Bestandteil des Sprechens im Fremdsprachenunterricht, deshalb sollte es insbesondere in der Anfangsstufe regelmäßig ausgeführt werden. Dies dürfte den ganzheitlichen Fremdsprachlernprozess jedoch nicht dominieren, ansonsten würde sich der Unterricht weitgehend in Sprachbezogenem Üben erschöpfen und die Ausbildung der Kommunikationskompetenz dadurch negativ beeinflusst.

■ **Auswahl authentischer und inhaltsbezogener Sprachmaterialien**

Es sollte möglichst viele Chancen zum inhaltsbezogenen Sprechen angeboten werden,

indem man die Fremdsprache in der realitätsnahen Kommunikation lernt. Trotz der institutionalisierten Einschränkung des Unterrichts ist möglichst ganzheitliche natürliche Sprachanwendung anzustreben, denn lebende Fremdsprachen ihren Zweck als transnationale Kommunikationsmittel erfüllen müssen. Die Dialogtexte, die als Muster beim dialogischen Sprechen gelten, sollten möglichst authentisch, realitätsnah, leicht begreifbar und wenig zum didaktischen Zweck verarbeitet werden sein. Dazu zählen z.B. auch die Dialoge im Radio- und Fernsehprogrammen. Gegenüber der Dominanz didaktisch konstruierter Texte, die oft „inhaltsleer, aber grammatikschwer“ sind, ist eine stärkere Orientierung des Lernprozesses an Inhalten, die den Lernenden etwas „bedeuten“, anzustreben. Dies liegt im hohen Interesse der Intensivkursteilnehmer, weil sie in der nahen Zukunft im Zielland einen Aufenthalt haben und sich in einer authentischen sprachlichen Umgebung befinden werden, wo der Sprachgebrauch realitätsbezogen ist und höchstwahrscheinlich von dem in stark didaktisierten Lehrmaterialien differenziert wird. Die Konfrontation mit möglichst authentischen und inhaltsbezogenen Materialien wird den Übergang vom Erlernen der Fremdsprache im Unterricht zu deren Anwendung im Zielland beschleunigen.

■ **Keine Ausklammerung von Auswendiglernen**

Das Auswendiglernen bildet einen wichtigen Teilaspekt des Fremdspracherwerbs und soll nicht total verneint werden, denn das Erlernen einer Fremdsprache eben enorme Gedächtnisleistung erfordert. Für die chinesischen Lerner ist das Auswendiglernen von besonderen Bedeutung, weil es schon Lerngewohnheit sogar –tradition von vielen Jahren wird. Wird ein Dialog auswendig gelernt, empfiehlt es sich, die darin enthaltenen Redemittel für bestimmte Sprechhandlungen besonders zu memorieren. Die Lernenden sollten in der Lage sein, diese Redemittel durchs Auswendiglernen, und natürlich auch durch andersartige Übungen, Schritt für Schritt in ihren eigenen sprachlichen Bestand oder ins Inventar zu verwandeln.

■ **Beachtung der Anwendungsübungen beim Sprechen**

Da die Chinesen Festigungsübungen vor Anwendungsübungen bevorzugen (Xiao Peiling 1994: 107), werden die Anwendungsübungen oft vernachlässigt. Dies ist jedoch auf jeden

Fall zu verändern, weil das endgültige Ziel des Lernens darin besteht, das Erworbene in konkreten Situationen frei anzuwenden. In Bezug aufs Sprechen soll deshalb auf Sprechübungen mit der kreativen Sprachproduktion großer Wert gelegt werden. Die Übungen auf der Stufe des freien Sprechens wie z.B. Rollenspiel, Kurzdrama sind mit großer Sorgfalt auszuführen, auch wenn sie viel zeitaufwendiger sind als andere Übungstypen, denn eben in diesen Übungen wird der selbständige, kreative Sprachgebrauch erfordert und zugleich auch trainiert. Nach der Zweitspracherwerbtheorie sollte das große Gefälle zwischen reichlichem Denken und unzulänglichen Sprachkenntnissen bei chinesischen Erwachsenen abgedeckt werden. Angesichts dieses Tatbestandes sind verschiedene Arten und Weisen für Sprechübungen zu entwickeln, um die Lernenden zu befähigen, begrenzte erworbene Sprachkenntnisse möglichst „frei“ anwenden zu können.

■ **Kombination von Grammatik und Kommunikation in Dialogen**

Die meisten Chinesen lernen die Fremdsprache mit Hilfe kognitiver Lernstrategien (ebda 1994: 106). Diese Lernstrategie richtet sich nach einer „expliziten“ Methode, bei der Grammatikregeln und kontrastive Vergleiche im Mittelpunkt stehen (Quetz 1991: 377). Viele chinesische Lerner legen allzu großen Wert auf die Grammatik und haben den falschen Eindruck, die grammatischen Regeln plus Wortschatz seien schon die Sprache. Die Lehrer erwarten von den Lernenden auch, dass sie Sätze mit möglichst wenigen grammatischen Fehlern formulieren, dagegen werden zusammenhängende und situationsrechte Äußerungen, in denen einzelne grammatische Fehler nicht so streng kontrolliert werden, nicht genug geübt. Beim Sprechen haben die Lernenden so große Angst, sprachliche Fehler zu machen, dass sich daraus häufig Sprech- und Kommunikationshemmungen ergeben. Unter Rücksicht dieses Sachverhaltens sollten Dialoge eine Kombination von Grammatik und Kommunikation enthalten, wobei grammatische und kommunikative Progression parallel anzustreben ist und sprachliche Kompetenz mit der kommunikativen gleichsam ausgebildet wird.

LITERATURVERZEICHNIS

Bonnekamp, Udo (1991): Intensivunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.). *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 176-178

Busch, Lauer (2005), Seminarankündigung: Internetseite von der Technischen Universität Dresden, URL: http://www.tu-dresden.de/sulifg/daf/docs/vl/Didaktik_VL5_Web.pdf (09.05.2005)

Butzkamm, Wolfgang (1991): Unterrichtsmethodische Problembereiche. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 153-158

Desselmann, Günther (1983): *Die Entwicklung des Sprechens im Deutschunterricht für Ausländer*. Leipzig: VEB

Graffe, Jürgen (1986): Dialoggrammatik und Fremdsprachendidaktik. In: Hundsnurscher Franz et al. (Hrsg.). *Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 413-430.

Hüllen, Werner (1991): Sprachliches Curriculum. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 431-435

Jiang, Jingyang (2006): *Communicative Activities in EFL Classrooms*. Hangzhou: Zhejiang University Press (蒋景阳. 外语课堂交际活动研究. 杭州: 浙江大学出版社, 2006)

Joachim, Appel et al. (Hrsg.) (1983): *Progression im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Julius Gross

Kleppin, Karin (1991): Sprach- und Sprachlernspiele. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 185-187.

Maas, Utz / Wunderlich, Dieter (1974): *Pragmatik und sprachliches Handeln: mit einer Kritik am Funkkolleg „Sprache“*. 3. Aufl. Frankfurt a. M.: Athenäum

Pauels Wolfgang (1991): Kommunikative Übungen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 199-201.

Piepho Hans-Eberhard (1991): Sozialformen: Überblick. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 165-169.

Plachotnik, V. M. (1986): Arbeit an der Entwicklung des dialogischen Sprechens. In: Buchbinder, V. A. et al. (Hrsg.): *Grundlagen der Methodik des Fremdsprachenunterrichts*. Leipzig: VEB, S. 189-201

Quetz Jürgen (1991): Erwerb von Fremdsprachen im Erwachsenenalter. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S.376-381.

Randa Elnashar (2006): Der Dialog als sprachliche Realisierung eines Handlungsmusters in den Lehrwerken für DaF. In: *Zielsprache Deutsch* 33/3, S. 3-17.

Reuter Christoph (2003), Seminarankündigung: Internetseite des Lehramts für die Sekundarstufe II Paderborn, URL: <http://www.studienseminar-paderborn.de/gy/pruefung/hausarbeiten/hausarbeiten.html> (29.5.2003)

Schiffler Ludger (1991): Sozialformen. In: Bausch, Karl-Richard u. a. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, 414-418

Schwerdtfeger Inge C. (1977): *Gruppenarbeit im Fremdsprachenunterricht*. Heidelberg: Quelle & Meyer

Speight Stephen (1991), Konversationsübungen. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 210-212.

Tamme, Claudia (2004): Unterrichtsmodelle als Planungshilfe am Beispiel des Einsatzes neuer Medien im Fremdsprachenunterricht. In: Hess, Hans Werner (Hrsg.): *Didaktische Reflexion: „Berliner Didaktik“ und Deutsch als Fremdsprache heute*. Tübingen: Stauffenburg, S. 233-250

Walter, Gertrud ((1991), Frontalunterricht. In: Bausch, Karl-Richard et al. (Hrsg.): *Handbuch Fremdsprachenunterricht*. Tübingen: Franke, S. 169-171.

Weigand, Edda (1994): Dialoganalyse und Gesprächstraining. In: Fritz, Gerd et al. (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 451-469.

Weigand, Edda (1994): Dialoganalyse und Sprachunterricht. In: Fritz, Gerd et al. (Hrsg.): *Handbuch der Dialoganalyse*. Tübingen: Niemeyer, S. 411-428.

Wunderlich, Dieter (1976): *Studien zur Sprechakttheorie*. Frankfurt/M: Suhrkamp

Wunderlich, Dieter (1978): Von der Schulgrammatik zur Grammatik der Sprechhandlung: Dialog mit Peter Conrady. In: Born Wolfgang (Hrsg.): *Didaktische Trends*. München: Urban & Schwarzenberg, S. 296-310.

Xiao, Jinlong (1994): Training der Sprechfertigkeit der Studenten während des Grundstudiums. In: Autorenkollektiv: *IDV – Regionalisierung Asien Beijing 8.8 bis 13.8.1994, Deutsch in und für Asien. Dokumentation und Tagungsbeiträge*. Beijing: Gesellschaft für internationale Publikationen, S. 401-404.

Xiao, Peiling (1994), Lerngewohnheiten der Chinesen und ihre Berücksichtigung in der Konzipierung des Lehrwerks „Ziele“. In: Autorenkollektiv: *IDV – Regionalisierung Asien Beijing 8.8 bis 13.8.1994, Deutsch in und für Asien. Dokumentation und Tagungsbeiträge*.

Beijing: Gesellschaft für internationale Publikationen, S. 104-108.

Yu, Qiusi (2006): *Gruppenarbeit im Deutschintensivkurs in Theorie und Praxis* (Magisterarbeit), Shanghai (俞秋似. 小组活动在德语强化教学中的理论与实践: [硕士学位论文]. 上海: 同济大学外国语学院, 2006)

戴英杰. 德语教学法研究与课堂任务形成初探. 见: 戴伟栋主编. 中国外语教学法回顾、探索与展望——首届中国外语教学法国际研讨会论文集. 上海: 上海外语教育出版社, 2006:

金秀芳. DaF 对外德语新专业探研. 广东外语外贸大学学报, 2005, Vol. 16 (2) : 88-92

肖佩玲等编. 目标 强化德语教程 综合课 第一册. 北京: 外语教学与研究出版社, 第二版, 1995

研订组编. 出国留学人员德语强化教学大纲. 上海: 上海外语教育出版社, 1993

Anhang I

Themenbereiche des Curriculums für Deutschintensivkurs

Themenbereiche	Teilbereiche
1. Alltagsleben	1.1 bei Verwaltungsinstitutionen 1.2 alltägliche Lebensgewohnheiten 1.3 Einkaufen 1.4 im Restaurant 1.5 auf der Post 1.6 auf der Bank 1.7 auf der Straße 1.8 mit Verkehrsmitteln 1.9 im Reisebüro 1.10 beim Arzt Besuchen/im Krankenhaus
2. Umgang mit anderen	2.1 Umgang mit Lehrkräften und Angestellten der Universität 2.2 Umgang mit Kollegen und Kommilitonen 2.3 Umgang mit Freunden und Bekannten
3. Freizeit	3.1 Sport treiben 3.2 Versammlung der Studenten 3.3 Rundfunk/Fernsehen 3.4 ins Kino, Konzert gehen 3.5 Reisen/Ausflug/Spaziergang machen 3.6 Feiertage 3.7 Museen, Ausstellungen besuchen 3.8 Hausbesuch des Lehrers bei den Eltern der Schüler 3.9 regelmäßiges Treffen am Esstisch/ Sitzung von Freunden oder Vereinen 3.10 im Café, in der Kneipe
4. Leben an der Universität	4.1 Bitte um Studienbetreuung 4.2 Vorlesungen 4.3 Seminare 4.4 Experimente 4.5 Praktikum 4.6 Studentenwohnheim 4.7 Mensa / Cafeteria 4.8 Studentenwerk 4.9 Studenten-Krankenversicherung 4.10 Bibliothek 4.11 Formalitäten erledigen (sich immatrikulieren, einen fakultativen Kurs besuchen, abbestellen, Klausur schreiben)
5. Landeskunde	5.1 Geographie, Klima, Wetter 5.2 Vorlesungen 5.2 Politik, Wirtschaft, gesellschaftliches Leben, Geschichte, Religion 5.3 Umweltschutz 5.4 Sozialleistungen, Arbeitsbedingungen/-zeit 5.5 Freizeitbeschäftigung/Hobbys/Sport

<p>6. Sitten und Gebräuche</p>	<p>6.1 Höflichkeit 6.2 Lebensgewohnheiten 6.3 Umgang mit Familienmitgliedern 6.4 Umgang mit Berufspartnern 6.5 Umgang mit Kommilitonen und Lehrkräften 6.6 Umgang der Deutschen mit Ausländern</p>
<p>7. Wertvorstellungen, Normen, Tabus</p>	<p>7.1 über Leistung, Arbeit, materielles Leben, Freizeit, menschliche Gefühle 7.2 Anpassungsfähigkeit, Persönlichkeit, Beziehungen 7.3 Tabus: Ehestand, Privatleben, Alter, Einkommen, Einstellung zu Religion und Politik, Probleme der Alten, Krankheit, Tod, ernstere Konflikte (z.B. Familienkonflikte) usw.</p>
<p>8. Wissenschaft und Technik</p>	<p>8.1 technologisches Niveau 8.2 Niveau der deutschen wissenschaftlichen Forschung im Vergleich zum internationalen Niveau, wissenschaftliche Forschungsinstitute und Stiftungen 8.3 Fachhochschulen, Technische Hochschulen, Universitäten 8.4 Hochschulsystem 8.5 Studium, Verfassung der Abschlussarbeit und mündliche Prüfung und Verteidigung 8.6 Studiengebühren und Stipendien</p>

Anhang II

**Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen:
Lernen, lehren, beurteilen**

Beschreibung der Gemeinsamen Referenzniveaus**Tabelle - Gemeinsame Referenzniveaus: Raster zur Selbstbeurteilung**

Sprechen		
An Gesprächen teilnehmen	Zusammenhängendes sprechen	
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 Zuhörern erleichtern, wichtige Punkte zu erkennen und sich diese zu merken.</p>
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 verknüpfen.</p>	<p>Ich kann komplexe Sachverhalte ausführlich darstellen und dabei Themenpunkte miteinander verbinden, bestimmte Aspekte besonders ausführen und meinen Beitrag angemessen abschließen.</p>
B2	<p>Ich kann mich so spontan und fließend verständigen, dass ein normales Gespräch mit einem Muttersprachler recht gut möglich ist. Ich kann mich in vertrauten Situationen aktiv an einer Diskussion beteiligen und meine Ansichten begründen und verteidigen.</p>	<p>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.</p>
B1	<p>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.</p>	<p>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.</p>

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.
A1	Ich kann mich auf einfache Art verständigen, wenn mein Gesprächspartner bereit ist, etwas langsamer zu wiederholen oder anders zu sagen, und mir dabei hilft zu formulieren, was ich zu sagen versuche. 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.

(Aus: <http://www.goethe.de/z/50/commeuro/303.htm>)

个人简历 在读期间发表的学术论文与研究成果

个人简历

何俊，男，1979年10月29日生。

2002年毕业于武汉大学德语语言文学系，获文学学士学位。

2005年9月入同济大学外国语学院德语系，攻读硕士研究生。

已发表论文

[1] 何俊. 《迷娘曲》马君武译本初探及试译. 见: 安徽文学. 2007, Vol. 283, No. 2, 151-152