

## Vom Verstehen zum Sprechen und Schreiben

### Die freie, kreative Sprachanwendung

#### Freies Sprechen

Siehe die Beispiele auf Videokassette II

Jeder Fremdsprachenunterricht sollte den Lernenden ausreichend Gelegenheit bieten, die Sprachverwendung unter natürlichen Bedingungen zu proben bzw. zu antizipieren. Die "freie mündliche Produktion" weist nun gewisse Charakteristiken auf, die für den Unterricht von Bedeutung sind:

*1. Hauptanlaß und Ziel natürlicher sprachlicher Kommunikation ist der inhaltsbezogene Ausdruck von Gedanken, ob sie sich nun als konkrete Sprech"handlungen", Erzählungen, Dialoge oder Monologe und anderes manifestieren. Diesen semantisch bestimmten Inhalten entsprechen die linguistischen Realisierungen der Lernenden nun nicht in einem Eins-zu-Eins-Verhältnis. Es geht in erster Linie darum, auf einem gegebenen Kompetenzniveau mit den jeweilig verfügbaren sprachlichen Kenntnissen ein Maximum an inhaltlicher Wirksamkeit und Vielfältigkeit auszudrücken.*

*2. Die natürliche Kommunikationssituation ist von der Interaktion einer Reihe von sprachlichen und außersprachlichen Faktoren geprägt, die das Verstehen und Sprechen manchmal "verkomplizieren", aber auch erleichtern: Vorwissen, Kenntnisse über Gesprächspartner, unmittelbar präsente Objekte des Diskurses, nonverbale Informationen sowie Gedächtnisbeschränkungen und unvorhergesehene Ereignisse können je nach Konstellation die Verständigung erschweren oder beschleunigen. In jedem Fall ist natürliche Kommunikation nicht einfach eine Widerspiegelung der linguistischen Kompetenz.*

*Für Fremdsprachenlernende ergeben sich Anforderungen sehr komplexer Natur:*

- \* Sie müssen die bisherigen Kenntnisse maximal mobilisieren und an die Oberfläche bringen.
- \* Sie müssen dort, wo sie an ihre lexikalischen und strukturellen Grenzen stoßen, Mut und Lust zum Experimentieren aufbringen: zur Hereinnahme von Elementen der Muttersprache, anderer bereits erlernter Fremdsprachen oder auch zur Produktion von Wortschöpfungen, die ihrer inzwischen größer gewordenen Intuition in der Fremdsprache entspringen.
- \* Sie müssen auch auf extralinguistische Signale ihrer Gesprächspartner Bezug nehmen. Freilich stehen diese auch ihnen selbst zur Verfügung. Der Anteil gestischer Komponenten wird auf dem Anfängerniveau stärker sein: dadurch nämlich, daß manche sprachliche

Konzepte durch nonverbale Kommunikationsmittel ausgedrückt werden, in Ermangelung der linguistischen Möglichkeiten. Mit Fortschreiten des Erwerbsprozesses in der Fremdsprache bewegt sich das Verhältnis zwischen nonverbalen und verbalen Ausdrucksformen auf jenen natürlichen Stand hin, der der jeweiligen Person entspricht.

### Spontane Sprache und linguistische Wohlgeformtheit

Es versteht sich von selbst, daß unter diesen komplexen Anforderungen (- dazu kommen noch unvorhergesehene Beeinträchtigungen des Gedächtnisses, des Gedankenflusses usw.) keine durchgehend *vollkommenen Produkte* im Sinne linguistischer Wohlgeformtheit entstehen können. Dies gilt ja selbst für die Kommunikation in der eigenen Muttersprache. Umsomehr muß dies den Lernenden einer Fremdsprache zugestanden werden. Es wäre eine oberflächliche Begründung, diese längere Zeit fortbestehenden sprachlichen Unkorrektheiten in der spontanen Rede der besonders *streßbelasteten* Lernsituation oder einzelnen *falschen Unter-richtsschritten* zuzuschreiben. Der Annäherungsprozeß an die "volle" Kompetenz in der Fremdsprache durchläuft notwendigerweise mehrere Durchgangsstadien (s. dazu das Kapitel "Von der Muttersprache zur Fremdsprache" im Theorieteil). Man kann ihre hörbare Manifestation beschränken, indem man den Lernenden keine Gelegenheit gibt, sich frei zu äußern oder indem man sie ständig korrigiert, was nichts anderes als eine Beschränkung der Redemöglichkeit darstellt. Doch die Existenz dieser Zwischenstadien kann man nicht verhindern.

\* Es ist vielleicht hilfreich, die freie Produktion in der Fremdsprache als die sicht- und hörbare *Krönung eines Wachstumsprozesses* zu betrachten. Die jeweilige linguistische Kompetenz (Lexikon, Syntax, Morphologie, Phonologie) spielt dabei sicherlich eine zentrale Rolle. Aber dieses internalisierte formale System ist eingebettet in ein äußerst komplexes Geflecht verschiedener mentaler Tätigkeiten: pragmatische, kognitive, persönlichkeitsbezogene Komponenten bestimmen letztlich Ausmaß und Inhalt der konkreten sprachlichen Äußerungen. Die Interaktion dieser Komponenten ist auch für die fortgeschrittensten Disziplinen der Kognitionsforschung ein unerklärtes Gebiet. Möglicherweise bewahrheitet sich in bezug auf dieses Problem die skeptische Haltung Kants, daß der menschliche Verstand nicht ausreicht, um sich selbst zu erklären, d.h. unter anderem eine wissenschaftliche Theorie dessen zu erarbeiten, was wir in Hochkulturprodukten ebenso wie in unserem Alltag tagtäglich antreffen können: *den Ausdruck schöpferischer Tätigkeit, die Fähigkeit zu freiem, kreativem Denken und Handeln.*

\* In Anbetracht der Vielschichtigkeit der Faktoren, die beim spontanen und natürlichen Gebrauch von Sprache intervenieren, muß auch die Heterogenität der Lernenden in bezug auf eben diese "kommunikative Kompetenz" etwas anders gesehen werden, als dies vielfach geschieht. Unterschiedliche sprachliche Produktion können nicht linear und direkt auf den einen oder anderen Faktor zurückgeführt werden. Jeder Versuch, die unterschiedlichen "Defekte" und "Qualitäten" menschlicher Äußerungen voreilig auf Einzelkomponenten zurückzuführen ("Lexikonmangel", "Wunsch nach Anerkennung", "Innere Opposition", "Fehlender Alltagsbezug"...) und mit ebenso voreilig konzipierten Therapievor schlägen und Rezepten steuern zu wollen, geht an der Komplexität menschlichen Handelns und Sprachgebrauchs vorbei.

Die Palette der tendenziell problematischen Theorien über die externe Determination des menschlichen Handelns und Denkens, darunter auch der Struktur sowie der konkreten Verwendung von Sprache, reicht von intellektuell hochstehenden wie denen der psychoanalytischen Tradition bis hin zu den erstaunlich primitiven und totalitären Konzepten des Behaviourismus. Daß die hör- und sichtbaren Willensäußerungen von Menschen sowie ihre un-

bewußten Interpretationsschemata beeinflusst werden können, steht außer Zweifel. Doch sind wir ebenso überzeugt, daß wesentliche Strukturen und Grundlagen menschlicher Geistestätigkeit, darunter vor allem die Fähigkeit zu freiem, kreativem Denken und Handeln, aber auch individuelle Schattierungen kognitiver Fähigkeiten, unveräußerlicher Bestandteil der *menschlichen Natur* und somit nicht beliebig formbar sind.

### **Kreative Sprachanwendung und äußere Einflüsse**

Die Entscheidung über die Frage, warum ein konkreter Mensch in einer konkreten Situation bestimmte Worte und Sätze so oder so oder gar nicht äußert, können wir zwar von außen in die eine oder andere Richtung drängen, indem wir die Freiheit dieses Menschen beschränken - durch Belohnung oder Bestrafung - doch wäre die menschenwürdigste, also der menschlichen Natur am besten entsprechende Form jene, die keinen sanktionierenden Druck ausübt, weder in "positivem" (belohnendem) noch in negativem (bestrafendem) Sinne. Es versteht sich von selbst, daß unter solchen "Freiheits"bedingungen die Unterschiedlichkeit der Lernenden in ihrer ganzen Vielfalt zum Ausdruck kommt. Schon in ihrem Verhältnis zur Sprache sind Menschen unendlich verschieden, so wie es unendliche Schattierungen der Musikalität, der Bewegungsgeschicklichkeit, der intellektuellen Interessen gibt. Wie groß muß dann erst ihre Heterogenität in bezug auf die Gesamtheit ihrer kognitiven Fähigkeiten und die Art ihrer Interaktion sein. Für manche ist diese Tatsache beklagenswert, wie wir auf Fortbildungsseminaren immer wieder hören ("*Meine Klasse ist so heterogen...*"). Uns scheint diese Unendlichkeit der Vielfalt vor dem Hintergrund der menschlichen Kommunikationsfähigkeit eher ein Segen, sowohl was das gesellschaftliche Leben also auch den Unterricht betrifft.

Im Fremdsprachenunterricht kann die natürliche, freie sprachliche Interaktion über weite Strecken nur in einem probenden Antizipieren bestehen. Die Palette der Möglichkeiten, weitgehend spontane Kommunikation entstehen zu lassen, ist eigentlich durch nichts beschränkt außer durch die Tatsache, daß zum einen oder anderen Thema nichts oder sehr wenig zu sagen ist. Wir wollen in den folgenden Abschnitten über die freie mündliche und schriftliche Kommunikation deshalb keine einengenden technischen Ablaufschemen geben, sondern die Rahmenbedingungen abstecken, innerhalb derer gute Chancen bestehen, daß sich sprachliche und inhaltliche Kreativität entfaltet.

*In bezug auf die mündliche Kommunikation können wir zwei grundlegende Typen von freiem, improvisierendem Sprechen unterscheiden:*

## Das themen- und problembezogene Gespräch

Generationen von Lernenden und Unterrichtenden können sich an die vielfältigen Versuche ihrer Fremdsprachenlehrer erinnern, die ganze Klasse in ein Gespräch über ein wichtiges Thema zu verwickeln. Beliebte "Dauerbrenner" dieser Diskussionen waren und sind heute vielfach noch immer: *Rauschgift, Frau und Mann in der Gesellschaft, Todesstrafe, Die Erwachsenen und wir, Sinn und Unsinn des Bundesheers, Atomkraft* und vieles mehr. Die Erinnerungen an diese inszenierten Spontandiskussionen unter der Leitung der engagierten Unterrichtenden reichen von "Langeweile" bis hin zu "fantastischer Unterhaltung". Es gibt keine eindeutig kausalen Begründungen, warum im einen Fall ein zähes Schweigen die Stunde zur Qual macht und im anderen Fall eine nicht endenwollende Lawine von Wortmeldungen entsteht. Die beiden Extremreaktionen können in ein- und der selben Klasse, mit dem gleichen Lehrer zu verschiedenen Zeitpunkten vorkommen.

Wenn es auch keine eindeutigen Rezepte für Gelingen bzw. Nicht-Gelingen geben kann, so wollen wir doch auf ein paar Faktoren hinweisen, die bei dieser Form des themenorientierten Plenargesprächs eine Rolle spielen und bisweilen die Chancen beträchtlich erhöhen, daß im Nachhinein ein Gefühl des Scheiterns übrigbleibt:

**Es ist natürlich, daß nicht alle mitreden**

Die Erwartung vieler Unterrichtender, daß zu einem gestellten Thema möglichst alle das Wort ergreifen, trägt bereits in sich den Keim des Mißerfolgs. Egal wie man es anstellt - die Sache kann nur problematisch ausgehen, wenn man diese Eingangserwartung nicht korrigiert. Läßt man dem Diskussionsverlauf weitgehend freie Hand, dann melden sich natürlich die, die aus den verschiedensten Gründen etwas zu sagen haben: weil sie die anderen beeindrucken wollen, weil sie sich ein Plus erwarten, weil sie über das Thema oft nachdenken oder aus mehreren Motiven gleichzeitig. Der Rest der Klasse sitzt mehr oder weniger interessiert - in der Schule jedenfalls nicht ganz freiwillig - auf den Stühlen, hört zu oder wartet auf das Ende der Stunde. Wären sie in einer Tischrunde außerhalb des Unterrichts, so würden sie untereinander vielleicht andere Gespräche beginnen, sich an andere Tische setzen oder wirklich interessiert zuhören. So aber zwingt sie der Schulrahmen, den Ort der Gesprächsrunde nicht zu verlassen. Eine Form, die aufkommende Unzufriedenheit auszudrücken, ist der vor Langeweile in die Länge gezogene Gesichtsausdruck.

Nun gibt es für die Unterrichtenden eine Möglichkeit, gegen das eindringlich präsente Schweigen etwas zu unternehmen: *Die namentliche Aufforderung, freundlich oder forsch formuliert*. Damit ist zwar das Schweigen übertönt, aber das Problem spitzt sich zu. Es entsteht jene Farce von freier Diskussion, in der Schülerinnen und Schüler, vom einladend-fordernden Blick der Unterrichtenden aufgeschreckt, plötzlich irgendwelche Platitüden zu einem Thema von sich geben, das ihnen bisher nicht das geringste Kopfzerbrechen bereitet hat.

*Es sollte uns Unterrichtenden klar sein:* Selbst in einer Diskussionveranstaltung des "wirklichen Lebens" (z.B. einer Bürgerinitiative, einer politischen Organisation, eines wissenschaftlichen Instituts) melden sich die Teilnehmenden sehr unterschiedlich zu Wort. Selbstverständlich sollte es Mechanismen und Verfahren geben, die es gewährleisten, daß all jene, die wollen, auch reden können (*Diskussionsleitung, Rednerliste...*). Aber davon abzuleiten, daß alle, die kommen, auch reden sollten, käme in die Nähe totalitärer Kollektivzwänge.

Unser Argument ist nicht, daß dies nicht funktioniert - Geschichte und Gegenwart zeigen, daß sich Menschen zu vielem zwingen lassen - es ist eine Überlegung ethischer Natur, die uns diese Praxis bezweifeln läßt: Wir sollten Mechanismen des Zwangs und der Einschränkung freier Willensäußerungen aus allen Formen gesellschaftlichen Zusammenlebens ausschalten. Dies gilt natürlich in höchstem Maße für die Schule. Schon die Präsenz der Schüler beruht auf einer eingeschränkten Freiwilligkeit (was nicht heißt, daß sie innerhalb dieses Rahmens nicht Phasen höchsten Interesses entwickeln können). Wenn sich dazu ein Zwang gesellt, der versucht, *in ihre Köpfe hineinzuregieren*, wird dies bisweilen schwer erträglich. Dasselbe gilt auch für Erwachsene: sie kommen zwar freiwillig in die Kurse, empfinden aber solch erzwungene Diskussionen als mühsam und manchmal infantilisierend.

### Tendenz zur Infantilisierung

Stichwort "infantilisierend": Es liegt ein gewisses strukturelles Risiko im Faktum, daß Menschen einer Sprachgemeinschaft in einer ihnen nicht sehr geläufigen Sprache über ein Thema diskutieren sollen, zu dem sie in ihrer Muttersprache bisweilen sehr differenzierte Gedanken und Erfahrungen mitzuteilen haben. Der enge Rahmen, der sich aus den mangelnden sprachlichen Möglichkeiten ergibt, zwingt sie zu Aussagen, die in Form und Inhalt weit unter dem liegen, was sie sich denken. In einer natürlichen Situation, wo sich durch die Verschiedensprachigkeit der Diskussionspartner zwangsläufig die Verwendung der Fremdsprache ergibt, nimmt man diese Reduktion noch leichter auf sich - oder man zieht es vor, nichts zu sagen. Im Klassenraum stellt sich jedoch schnell das Gefühl der Infantilisierung ein, wenn trotz inhaltlicher und sprachlicher Unzulänglichkeit zum Schein weiterdiskutiert wird.

### Themenwahl: Freie Bahn der Phantasie

Ein wichtige Rolle spielt natürlich die Themenwahl. Hier ist die gedankliche und kulturelle Offenheit ebenso wie die psychologische Sensibilität der Unterrichtenden ein entscheidender Faktor: ihre Intuition dafür, was die Lernenden interessieren könnte, ist von größter Bedeutung. Generelle Regeln vom Typ "Behandeln Sie Themen aus der unmittelbaren Lebenswelt", so wichtig sie für ein Ernstnehmen der Lernerwirklichkeit sind, können schnell zur Scheuklappe werden, die den Blick für eine der wichtigsten Charakteristiken des Menschen versperrt: die Fähigkeit und den Wunsch, *weit über die unmittelbare Lebenswelt hinaus zu denken und zu träumen*.

### Ein möglicher Ausweg: die bewußte Simulation

Eine Möglichkeit, der Infantilisierung von themenorientierten Gesprächen zu entkommen und gleichzeitig dem verbreiteten Bedürfnis nach kurzfristigen *Charakterverkleidungen* entgegenzukommen, bietet die Einladung, für die Zeit der Diskussion "in die Haut eines anderen zu schlüpfen". Dieser *Andere* kann aufgrund seiner beruflichen und gesellschaftlichen Stellung eine ausgeprägte Interessenslage zu einem bestimmten Problem verteidigen.

#### *Ein Beispiel.:*

Zum Thema "*Weinskandal im Land X*" debattieren ein Vater von zwei Kindern, die präparierten Orangensaft getrunken haben, ein Alkoholiker, ein "schwarzes Schaf" der Weinhändler, ein Vertreter der Weinhändler, eine Weinbäuerin, eine Vertreterin der "Liga für alkoholfreie Getränke" usf.

Die Durchführung der Debatte selbst kann auf mehrererlei Art gestaltet werden: die Lernenden können sich auf die verschiedenen Kategorien aufteilen und "Parteien" bilden, die Diskussion kann in einer Podiumsdiskussion mit Publikumsbeteiligung geführt werden usf.

### Fehlerkorrektur ja oder nein?

Schließlich ist die Frage der sprachlichen Korrektur ein nicht unwesentlicher Punkt. Wenn wir das Ziel der "freien spontanen Sprachverwendung" im Unterricht nochmals in Erinnerung rufen, nämlich: "*Maximale inhaltsbezogene Interaktion, auch auf Kosten der sprachlichen Form*", dann ergeben sich für die sprachliche Korrektur innerhalb oder im Zusammenhang mit dieser Aktivität bestimmte Konsequenzen:

Erfolgt Fehlerkorrektur während der Wortmeldung (also durch Ins-Wort-Fallen), so kann man getrost annehmen, daß spätestens bei der dritten Aktivität dieses Typs keine wie immer geartete Form der *freien, spontanen Rede* zustandekommt. Entweder reduzieren die Lernenden ihre Äußerungen auf banale Standardsätze oder sie sagen gar nichts mehr. Jedenfalls ist der Sinn der Aktivität insgesamt verlorengegangen.

Aber auch eine nachträgliche Fehlerbesprechung hat ihre Tücken: Erstens leistet sie in den wenigsten Fällen von sprachlichen Unkorrektheiten das, was man sich von ihr erhofft.

Syntaktische, morphologische, phonologische und lexikalische "Fehler" können zweierlei Art sein: sie können Ebenen der Sprache betreffen, die noch nicht oder nicht genügend *innerlich rekonstruiert und stabilisiert wurden*. Dann verteilen sie sich systematisch auf bestimmte Strukturen (Tilgungen von Funktionswörtern wie Präpositionen, Artikel oder grammatischen Morphemen wie Verbendungen) und werden nicht durch Korrekturen, sondern nur durch den weiteren kontinuierlichen Sprachkontakt (*d.h. Verstehen*) überwunden, nachdem sie phasenweise auch gegen Korrekturen immun sind. Diese Fehler sind nichts anderes als natürliche Zwischenstadien des sprachlichen Wachstums.

Die zweite Quelle von Fehlern besteht darin, daß unter dem Anspruch der inhaltlichen Vollständigkeit und des Unmittelbar-Reagieren-Müssens einige morphologische, syntaktische und lexikalische Ungenauigkeiten entstehen, die die Lernenden "im Nachhinein", wenn man sie darauf anspricht, sofort als Fehler erkennen. Auch in diesem Fall ist die Korrektur ein weitgehend überflüssiger Schritt. Sie legt den Finger auf etwas, was Lernende bei kurzem Nachdenken ohnehin wissen. Dort, wo außersprachliche Faktoren die Fehlerursache sind (*Gedächtnisbeschränkungen, Ablenkung*), ist die sprachliche Korrektur ebensowenig angebracht wie in der natürlich-spontanen Kommunikation zwischen Muttersprachlern. Jener sprachliche Bereich, der dem korrigierenden Einfluß von außen am ehesten zugänglich scheint, ist die Pragmatik. Doch auch hier sollte man die Rolle von expliziten Erziehungsmaßnahmen und Hinweisen nicht übertreiben. Der Großteil unserer pragmatischen Intuitionen entwickelt sich ebenfalls anhand "positiver Evidenz": Die Konzepte "*vertraute/nicht vertraute Person*", "*Respektsperson*", "*begehrtes/nicht begehrtes Objekt der Libido*" und ähnliche sind tief und stabil verankert. Die diversen sprachlichen Differenzierungen im Zusammenhang mit ihnen müssen nicht mühevoll erlernt werden. Hauptquelle für einen Erwerb dieser Nuancen ist wiederum das Verstehen sprachlicher Interaktionen, die diese Faktoren miteinbeziehen. (Es ist dies ein starkes Argument für die Verwendung natürlich-komplexer, authentischer Texte aus dem Alltagsleben, Film, Theater und der Literatur).

Der eher gering zu veranschlagende Wert von Fehlerkorrekturen wird durch ein mögliches Risiko noch weiter gesenkt: das Wissen, daß der improvisierten Debatte, dem Rollenspiel eine Besprechung der formalen Mängel folgt, kann sich für die Einstellung der Lernenden

zu dieser Aktivität hemmend auswirken. Die Kreativität, der Mut zum sprachlichen Experiment können bei Lernenden, die auf Korrekturen eher problematisch reagieren, eine deutliche Kurve nach unten verzeichnen.

## Das Rollenspiel

Das Rollenspiel ist eine Variante des freien, spontanen Sprechens, wo der situative, transaktionale Aspekt sprachlicher Kommunikation mehr in den Vordergrund tritt. Rollenspiele liegen insofern auch näher an den sogenannten *Alltagsnotwendigkeiten* des zukünftigen Gebrauchs der Fremdsprache. In ihnen lassen sich Situationen probeweise vorwegnehmen, die im Zielsprachenland mit großer Wahrscheinlichkeit des öfteren auftauchen werden und gemeistert werden wollen. Abgesehen davon läßt sich auch aus ihnen ein gutes Maß an Unterhaltung im *Hier und Jetzt* gewinnen.

*Bei den Rollenspielanweisungen lassen sich zwei grundlegende Varianten unterscheiden:*

### Variante 1:

#### Ein auslösendes Element wird angegeben

Diese Variante besteht einfach darin, daß man den Lernenden ein bis zwei Elemente bekanntgibt. Auf der Basis dieser Elemente sollen sie so zwanglos wie möglich improvisieren. Einige Beispiele:

- *Es ist ein Uhr Nacht. Zwei Menschen gehen aufeinander zu.*
- *Nach der Sperrstunde. Ein beinahe Verhungerner klopft an die Restauranttür.*
- *Frau Pfleger kommt aus dem Urlaub. Als sie an ihre Wohnungstür kommt, öffnet ihr ein Wildfremder .*
- *Ein verzweifelter Tourist, der Paß, Geld und seine Familie nicht wiederfindet, wendet sich an einen Passanten.*

Die Lernenden wählen sich eine Situation aus und entwickeln alles, was ihnen einfällt. Was die Ideen für *Auslöser* betrifft, so sind den Unterrichtenden keine wie immer gearteten Grenzen gesetzt.

## Variante 2: Ablaufschema für eine Situation

Diese Variante besteht darin, daß von seiten der Unterrichtenden ein etwas ausführlicheres, skelettartiges Drehbuch geliefert wird, in dem die wichtigsten Stationen des Gesprächs beschrieben werden.

### Ein Beispiel:

- Ein Passant kommt in ein Café, er muß unbedingt telefonieren.
- Der Cafébesitzerläßt ihn nicht das Telefon benützen.
- Der Passant fragt nach dem Grund.
- Der Cafébesitzer antwortet.
- Der Passant insistiert und drängt.
- Der Cafébesitzerweigert sich.
- Ein anderer Gast schaltet sich ein.

Auch in bezug auf die zweite Variante ist der Fantasie der Unterrichtenden keine Grenze gesetzt. Alles, was irgendwie Dramatik, Bewegung und Unterhaltung vermuten läßt, eignet sich als potentielle Grundlage für eine kreative und unterhaltsame Anwendung von Sprache.

## Hinweise für den Ablauf

### 1. Situationsanweisungen

Die Rollenspielanweisungen werden gegeben: entweder in schriftlicher Form, verbal, oder in verschiedenen, situativ vielsagenden Bildern. Die Lernenden entscheiden sich für eine der Situationen und setzen sich mit Partnern ihrer Wahl zusammen. (Für Rollenspiele empfiehlt es sich, in erster Linie Situationen für zwei oder höchstens drei Personen zu schaffen, damit die Interaktion intensiver wird).



### 2. Zeitlicher Rahmen für freie Improvisation in Paaren und Gruppen

Die Lernenden versuchen, innerhalb eines bestimmten Zeitlimits - etwa 15 Minuten - die ausgewählte Situation zum Leben zu erwecken. In Hinblick auf eine potentielle "Vorführung" sollten sie versuchen, diese Situation ein zweites oder drittes Mal zu proben. Ein schriftliches Fixieren der Gespräche sollte vermieden werden. Es beeinträchtigt die improvisierende Rede und würde so dem Hauptziel der Aktivität entgegenarbeiten.



### 3. Freiwillige Vorführung

Nach den 15 Minuten der Improvisation *im geschützten Raum* zu zweit oder zu dritt können diejenigen, die ein Bedürfnis nach theatralisch-exhibitorischer Präsentation verspüren, eingeladen werden, ihre Einfälle den anderen vorzuführen.



## Plenare Vorführung ja oder nein?

Die zum Teil obligatorische Präsentation von mehr oder minder vorbereiteten Rollenspielen vor der ganzen Gruppe ist eine weitverbreitete Praxis. Sie sollte in zweifacher Hinsicht hinterfragt werden. Wenn Unterrichtende das Ziel verfolgen, den Lernenden Gelegenheit zum möglichst freien, ungezwungenen Improvisieren von Gesprächen zu geben, dann ist der Zwei- bzw. Drei-Personen-Rahmen die beste "Organisationsform".

Solange die Lernenden in diesem "geschützten individuellen Raum" agieren, kann man noch weitgehend von freier Improvisation sprechen. Die Präsentation vor dem Plenum, *vor Publikum* also, hat mit Improvisation und freiem, d.h. der Persönlichkeit entsprechendem Kommunizieren nichts mehr zu tun. Nur Menschen mit einer hohen sprachlichen und spezifisch darstellerischen Kompetenz (d.h. in der Regel mit professionellem Arbeitshintergrund) schaffen so etwas wie ein "Improvisieren vor Publikum". Insofern es unter den Lernenden natürlich immer wieder auch solche gibt, die unentdeckte Fähigkeiten und noch nicht realisierte Wünsche in dieser Richtung in sich bergen, kann dem Rechnung getragen werden und die Möglichkeit zur Aufführung von Rollenspielen gegeben werden. Dies kann gewährleistet werden, ohne daß das Vorspielen zur strikten Regel wird - ob durch explizite Aufforderung oder mehr oder minder sanften non-verbalen Druck herbeigeführt.

Wir kommen damit zum zweiten problematischen Aspekt. Dieser hängt mit der Persönlichkeitsstruktur der Lernenden und den Kommunikationsregeln in Lerngruppen bzw. Schulklassen zusammen. Lernende, die genügend Selbstbewußtsein besitzen und klare Grenzen zwischen Innen- und Außenanforderungen ziehen, werden im Fall von Unwillen kaum größere Schwierigkeiten haben; entweder weigern sie sich oder spielen das Spiel mit, bei gesunder innerer Distanz, was freilich mit der Zeit ein Klima der Doppelbödigkeit entstehen läßt. Tendenziell verletzend und psychologisch höchst fragwürdig wird der sanfte oder offene Druck auf *plenare Selbstdarstellung*, wenn Personen, die sich nicht sehr sicher fühlen bzw. Außenanforderungen allzusehr zu ihren eigenen machen, damit konfrontiert werden. Sie werden versuchen, sich erwartungskonform zu verhalten, auch wenn ihnen das Vorspielen noch so unangenehm ist. Bei ihnen wird ein Problem, mit dem sie ohnehin schon zu kämpfen haben, durch die schulische Praxis noch verschärft. Unterrichtende, die trotzdem an der verpflichtenden Rollenspielpräsentation festhalten, sollten sich der Verantwortung bewußt sein, die sie damit tragen.

## Formorientierte Aktivitäten zur Sprachanwendung

### Die Gesprächskonstruktion

Siehe die Beispiele auf Videokassette II

*Die Gesprächskonstruktion ist eine Aktivität, die den Einfallsreichtum und die sprachlich-kommunikative Kreativität der Lernenden fordert, gleichzeitig jedoch ausgiebig Raum für eine Konzentration auf grammatikalische Formrichtigkeit, pragmalinguistische Adäquatheit und inhaltliche Kohärenz gesprochener Sprache bietet. Sie verbindet das unmittelbare Verstehen von Äußerungen, die sich auf ein Hier-und-Jetzt beziehen, mit einem gewissen Anteil an mündlicher Sprachproduktion, das heißt in diesem Fall, mit einem überlegten Produzieren und Konstruieren von Äußerungen mit nachfolgender Memorisierung.*

*Die Grundidee besteht darin, den Lernenden einen von uns Unterrichtenden bereits von vornherein festgelegten Dialog zu entlocken. Unsere Aufgabe ist es, durch möglichst klare und explizite Regieanweisungen den Lernenden klarzumachen, was die Gesprächspartner/innen sagen. Die Aufgabe der Lernenden ist es, diese Äußerungen zu formulieren. Die Länge der zu konstruierenden Gespräche bzw. Gesprächsausschnitte liegt im Durchschnitt zwischen 6 und 10 Äußerungen. Wenn man diese Aktivität das erste Mal durchführt, sollten den Lernenden Hauptziel und -inhalt sowie die jeweilige Aufgabenteilung, kurz: die Spielregeln erklärt werden.*

Der Ziel-Dialog soll nach Möglichkeit einen plausiblen *Inhalt mit klaren Konturen* besitzen. Er soll aus authentischen Gesprächssituationen stammen oder solche zumindest sehr gut simulieren - in inhaltlicher sowie sprachlicher Hinsicht. Aspekte individueller, soziologischer, situativer Einflüsse auf die Sprachverwendung sollen so naturgetreu wie möglich präsent sein. Das heißt, daß weder besonders gesäuberte Texte noch solche, in denen absichtlich viele Interjektionen und stereotype Floskeln aufeinanderfolgen, gut geeignet sind. Als Beispiele seien folgende zwei Dialoge aus "Comunicare subito" und "Archipel" angeführt. Die Lehrwerke der sogenannten "kommunikativen Generation" weisen mitunter brauchbare Gespräche auf, obwohl diese bisweilen allzusehr den etwas platten Ton des "homo touristicus" anschlagen.

Das Ablaufschema der Gesprächskonstruktion ist schnell skizziert. Die Durchführung selbst gestaltet sich um einiges komplexer. Doch dazu später.

### Vorbereitung

Bei der Gesprächskonstruktion ist es beinahe unerlässlich, die beiden Beispiele auf der Videokassette II (*Vom Verstehen zum Sprechen*) zumindest einmal anzusehen. Diese Aktivität läßt sich narrativ nur sehr ungenügend charakterisieren, wenn man gleichzeitig das Ziel verfolgt, den Ablauf klar und verständlich darzustellen.

#### *Vor dem Unterricht*

\* Auswahl des Dialogs bzw. Dialogausschnitts durch die Unterrichtende bzw. den Unterrichtenden. Kriterien der Auswahl können sein: generelle Relevanz bestimmter Sprechabsichten im Dialog, Emotionalität der Gesprächspassage, interessanter Themenbereich.

\* Falls der Dialog auf der Lehrwerkskassette nur von mittelmäßigen Sprechern bzw. Sprecherinnen gesprochen wird, muß man als Unterrichtende selbst textdramaturgische Arbeit leisten, d.h. den Dialogpartnern Leben und Konturen verleihen. Dieser Schritt ist insofern notwendig, als er für die Regieanweisungen den nötigen breiten und lebendigen Hintergrund schafft.

### *Im Unterricht*

#### **1. Globale Charakterisierung der Situation.**

Die Unterrichtende beschreibt in groben Umrissen die Situation: den Ort, die Zeit, die Personen und ihr Verhältnis zueinander. Dies kann mithilfe einer Skizze an der Tafel, durch Gestik und Mimik, rein verbal (in der Fremdsprache) oder durch eine Mischung mehrerer Mitteilungsformen geschehen (siehe dazu insbesondere das Beispiel auf der Videokassette *Fremdsprachenwachstum II: Vom Verstehen zum Sprechen*).



#### **2. Regieanweisung und Konstruktion.**

Sobald der allgemeine Rahmen geklärt ist, führt die bzw. der Unterrichtende auf die erste Äußerung hin: dieses Hinführen sollte in erster Linie darin bestehen, daß die kommunikative Funktion dieser Äußerung zum Ausdruck kommt. Auch dies kann wiederum verbal oder mit Gestik unterstützt dargestellt werden, am besten durch eine Kombination beider Möglichkeiten.

Die Lernenden versuchen nun, Äußerungen zu formulieren, die dem gestellten Ziel so nahe wie möglich kommen. *Lesen Sie dazu die Anmerkungen auf der nächsten Seite.*



#### **3. Memorisierung des ersten Äußerungspaares.**

Die Lernenden memorisieren zu zweit das erste Äußerungspaar.



#### **4. Regieanweisungen und Konstruktion.**

Wie unter dem Punkt 3 beschrieben, gehen Unterrichtende und Lernende an die Konstruktion des nächsten Äußerungspaares.



#### **5. Memorisierung**

zu zweit (in geänderter Zusammensetzung). Die Lernenden memorisieren den bis jetzt erarbeiteten Dialog. Es empfiehlt sich, dabei genug Zeit zur Verfügung zu stellen, sodaß die Paare das Gespräch zumindest zweimal mit vertauschten Rollen ganz durchspielen können.



#### **6. Regieanweisung und Konstruktion.**

Erarbeitung des nächsten Äußerungspaares. (Äußerungen 5 und 6)



#### **7. Memorisierung**

zu zweit (eventuell in neuer personeller Zusammensetzung). Der bis hierher konstruierte Dialog wird geübt.



#### **8. Schriftliche Fixierung.**

Die Gruppe diktiert der Unterrichtenden den Dialog an die Tafel. Die Lernenden notieren sich die endgültige Version in ihre Hefte.

*In den Punkten 2, 4 und 6 können sich jeweils 4 Grundtypen von Ausgangssituationen ergeben:*

a. Ein Lernender formuliert zufällig auf Anhieb ganz genau die Formulierung, die auch im Zieldialog vorkommt. *"Haben Sie schon gewählt?"* Grundsätzlich sollte bei jedem Vorschlag der Lernenden die Frage in die Runde gestellt werden, ob die anderen mit der jeweiligen Formulierung einverstanden sind. Meist gibt es geteilte Ansichten. Manchmal werden mehrere divergierende Lösungen vorgeschlagen. Einige werden möglicherweise sprachlich fehlerhafte Versionen äußern. Die Unterrichtende sollte möglichst ermutigend darauf hinarbeiten, daß alle Varianten selbstsicher in den Raum gestellt werden. Es sollte immer sichergestellt werden, daß die Wortfolge der vorgeschlagenen Sätze auch im Detail allen klar ist. Da ein Wechseln in die Muttersprache hier nicht vorteilhaft ist, geschieht dies am besten durch ein Wort-für-Wort-Segmentieren des Satzes. (Eine einfache Frage kann dies einleiten: *Aus wievielen Wörtern besteht der Satz?*) Die richtige Formulierung wird schließlich bestätigt und von den Lernenden reihum nachgesprochen.

b. Eine Lernende formuliert einen grammatikalisch richtigen Satz, der jedoch pragmatisch nicht adäquat ist, z.B.: *Hast du gewählt?*

Die Unterrichtende fragt in die Runde zurück, ob dieser Vorschlag in Ordnung ist. Es werden sich wiederum divergierende Einschätzungen ergeben. Am gelieferten "Rohmaterial" soll so lange gefeilt werden, bis die im Enddialog zutreffende Äußerung entsteht. Falls die richtige bzw. akzeptable Lösung von den Lernenden nicht kommt, gibt die Unterrichtende die entscheidende Auskunft und damit "grünes Licht" für die mehrmalige Wiederholung der richtigen Lösung: *"Haben Sie schon gewählt?"*

c. Ein Lernender gibt eine grammatikalisch und pragmatisch richtige Äußerung von sich, die nur zufällig in dieser Situation nicht gemacht wird: *"Was darf ich Ihnen bringen?"*

Auch diese Äußerung soll von einigen Lernenden nachgesprochen werden, nachdem ihre Bedeutung und wortmäßige Zusammensetzung für alle klargestellt worden ist. Doch müßte dann ein Hinweis folgender Art kommen: *"Das ist eine völlig richtige Möglichkeit, aber mein Kellner in meinem Dialog formuliert es anders."* Die Lernenden machen erneut Vorschläge.

*Kommt nur diese Art von Einfällen, ist ein Dialog von 6 Äußerungen ziemlich schnell konstruiert. Die Aktivität der Gesprächskonstruktion bewegt sich so in erster Linie im Bereich der pragmatischen Feinheiten. Dies ist bei sehr weit Fortgeschrittenen eher zu erwarten. Auf Anfänger- und Mittelstufenniveau ergibt sich in den meisten Fällen die vierte Variante:*

d. Ein Lernender formuliert eine Äußerung, die auf mehreren sprachlichen Ebenen nicht adäquat oder wohlgeformt ist, die also syntaktische, phonologische, lexikalische, morphologische und pragmatische Mängel aufweist. Z.B. *"Du wissen was wollen?", "Du schon wählen haben?", "Was kann bringen ich?"*...und ähnliche Vorschläge könnten mehr oder minder gleichzeitig vorgeschlagen werden. In diesem Fall empfiehlt es sich, jenes "Rohmaterial" als Ausgangspunkt aufzugreifen, das dem Zielsatz am nächsten liegt. Die Unterrichtende bittet die betreffenden Lernenden, ihre Formulierung noch einmal deutlich zu wiederholen. An dieser Äußerung wird nun gefeilt. Wenn niemand spontan eine weiterführende Version formuliert, kann die Unterrichtende durch einen morphologischen Tip einen Sprung weiterhelfen: *"Die Form des Verbs 'wählen' ist nicht richtig?"* Wenn sich unter den nun folgenden Vorschlägen keine einzige richtige findet, liegt es an der Unterrichtenden, diese zu geben: *"hast gewählt"*. Nun ergäbe sich folgende Äußerung: *"Du hast gewählt"*. Sie ist der neue, bereits verbesserte Rohbau. Die nächste Zwischenetappe zielt auf die richtige Satzstellung der Frage in der "Du-Anrede-Form": *"Hast du gewählt?"* Danach käme der pragmatische Hinweis auf die Verwendung der "Du-Anrede", was zur Formulierung *"Haben Sie gewählt?"* führt. Schließlich käme der Hinweis auf jenes noch fehlende Wort, das den perfektiven

Aspekt verstärkt: "schon". "Haben Sie schon gewählt?" (Mit möglichen kurzen Zwischentapen, wo die Stellung des Wortes "schon" hin- und herverschoben wird, bis es am richtigen Platz ist). Diese Äußerung wird nun von allen nachgesprochen.

Nach der vollständigen Konstruktion der ersten Äußerung wird nach der gleichen Vorgangsweise die erste vollständige Antwort des Gesprächspartners erarbeitet.

## Eine gewisse Kunstfertigkeit...

Die in ihrer Grundstruktur relativ einfache Aktivität der Gesprächskonstruktion (*Konstruieren - Memorisieren - Konstruieren...*) bedarf noch einiger zusätzlicher Bemerkungen:

- \* Der reale Ablauf der eigentlichen Konstruktionsphasen (Punkte 2, 4, 6) ist um einiges komplexer als er hier erscheint. Es bedarf einer sehr aufmerksamen und flexiblen Haltung der Unterrichtenden hinsichtlich der Gesamtheit sprachlicher Aspekte - sowohl formalsyntaktischer als auch pragmatischer Art. Gleichzeitig muß man eine gewisse Waage zwischen Direktivität und Nondirektivität halten, damit einerseits eine Vorwärtsbewegung aufrecht erhalten bleibt und andererseits die Lernenden maximal Gelegenheit haben, ihre Formulierungskühnheiten auszuprobieren. In Wirklichkeit sind es die Lernenden, die der Unterrichtenden den Weg weisen. Von der Art der Unvollständigkeit ihrer Formulierungsversuche hängt es nämlich ab, welche linguistischen Adjustierungen vorgenommen werden müssen: auf der syntaktischen, morphologischen, lexikalisch-semantischen oder pragmatischen Ebene.
- \* Die Gesprächskonstruktion verlangt von den Unterrichtenden nicht nur ein differenziertes und bewußtes Verhältnis zur Zielsprache und den ihr zugrundeliegenden strukturellen Gesetzmäßigkeiten, sondern auch eine hohe sprachliche Kompetenz. Viele Äußerungen der Lernenden liegen ja mehr oder weniger nahe an der richtigen Lösung - dieses Wissen über den Annäherungswert sollte man ihnen nicht vorenthalten. Dies kann natürlich nur dann gut geleistet werden, wenn man selbst über diese Nuancen Bescheid weiß und sie "fühlt".
- \* Die Erarbeitung eines Dialoges von 6 - 8 Äußerungen kann unter Umständen durchaus 45 und mehr Minuten in Anspruch nehmen. Dies mag auf den ersten Blick wie "viel Lärm um nichts" anmuten. Doch sollte man einige Dinge nicht vergessen:
  - a. Der wesentliche und wertvollste Anteil sprachlicher Arbeit liegt in der Suche, in den zahlreichen Umformulierungen, Paraphrasen und Zwischenlösungen. Hier geschieht enorm viel Spracherwerb, vor allem werden sprachspezifische Parameter in ihren Feinheiten aktiviert (Morphologie, Wortstellung, Transformationsmöglichkeiten, pragmatische Aspekte).
  - b. Wenn man bedenkt, wie viele sprachliche Parameter allein in der kurzen Äußerung "Ich würde Ihnen das Steak empfehlen." wirksam sind (Morphologie des Verbs, Auswahl des Personalpronomens, Stellung des Pronomens, Aussprachedifferenzierungen ...), kann man sich vorstellen, daß allein die Konstruktion dieser Äußerung einige Minuten dauern kann, je nach dem Stand des sprachlichen Rohmaterials, das die Lernenden liefern.
  - c. Der Zeitfaktor verdient eine zusätzliche Bemerkung: die Lerngruppen sind äußerst heterogen. Man muß mit der individuell sehr unterschiedlichen Schnelligkeit rechnen, mit der die Lernenden die linguistische Reflexion durchführen. Weniger kompetente oder schlicht langsamer überlegende Menschen werden mehr Zeit brauchen, um die eine oder andere Formulierung genau nachzuvollziehen und zu akzeptieren. Da es bei der Gesprächs-

konstruktion wesentlich darauf ankommt, daß die erarbeiteten Sätze bis ins phonetisch-intonative Detail stimmen und verstanden werden, sind die sogenannten "Langsameren" ein Richtwert für das Tempo. Übrigens zeigen unsere Erfahrungen, daß diejenigen, die länger brauchen, nicht unbedingt weniger beizutragen haben. Es sind dies oft Lernende, die in entscheidenden Augenblicken wertvolle Elemente mitteilen.

d. Die dazwischengeschobenen Memorisierungsphasen nach jeweils zwei Äußerungen haben eine doppelt wichtige Funktion. Erstens schaffen sie eine kleine Atempause in diesem sehr intensiven Prozeß. Zweitens ist das Memorisieren von Äußerungen, die man vollständig versteht, für das Festhalten im Gedächtnis und die Entwicklung der artikulatorischen Geläufigkeit von größter Bedeutung.

## Beachtenswertes für die am Unterricht Beteiligten

### Unterrichtende

Einiges wurde bereits gesagt. Es sei kurz noch einmal zusammengefaßt. Die Gesprächskonstruktion verlangt von den Unterrichtenden verschiedene Fähigkeiten und Eigenschaften:

- *eine hohe sprachliche Kompetenz in der Zielsprache.*
- *die Fähigkeit und die Bereitschaft, Anzeichen von produktiven Überlegungen bei den Lernenden zu erkennen und ihren Unsicherheiten mit Sensibilität zu begegnen, ihnen das Experimentieren mit all ihren fremdsprachlichen Unzulänglichkeiten schmackhaft zu machen.*
- *eine vielleicht nicht ganz gängige Einstellung zum Faktor Zeit (Aufgabe eines Zeitbegriffs, der sich am Stoff-Durchbringen orientiert, zugunsten der realen Zeit, die die Lernenden für ein bestimmtes Problem brauchen), zur Bedeutung der reflektierenden Kommunikation zwischen den Lernenden, und vor allem zu den sprachlichen Annäherungszuständen, die sich in Unvollständigkeits- und Fehlkonstruktionen äußern, weithin bekannt unter dem Namen "Fehler": Sie machen den eigentlich interessanten Kern der Gesprächskonstruktion aus, denn sie stellen das Rohmaterial dar, das verfeinert und der Zielsprache angenähert wird. Eine "inquisitorische" Haltung - und sei sie auch nur ängstlich-vorsichtig wohlmeinend ("Ich möchte vermeiden, daß sich diese Fehler dann einschleifen"), hätte hier besonders problematische Konsequenzen, ganz abgesehen von ihrer generellen Fragwürdigkeit.*
- *Schließlich ist von seiten der Unterrichtenden ein gewisses mimisches, manchmal auch graphisches Talent gefragt - zumindest aber die Bereitschaft, sich auch auf diesem Wege verständlich machen zu wollen. Dies erweist sich dann als behilflich, wenn es darum geht, etwas zum Ausdruck zu bringen, was auf dem verbalen Weg im Moment einen großen Aufwand verlangen würde (oft fällt einem schlicht nichts Adäquates ein). Die Regieanweisungen sollen ja in der Fremdsprache gehalten sein - einem Ausweichen in die Muttersprache ist der gestische und ikonische Kanal in jedem Fall vorzuziehen. Es werden damit auch positive Effekte erzielt: bestimmte sprachliche Konzepte verbinden sich in der Erinnerung der Lernenden mit einem inneren Bild, einer Bewegung, einer Geste usw. Und zuguterletzt ist der eine oder andere gestische Versuch auch von einem gewissen Unterhaltungswert.*

## Die Lernenden

### Sitzordnung

- Bei der Gesprächskonstruktion ist es von besonders großer Bedeutung, daß die Lernenden im Halbkreis sitzen. Dies erleichtert es für jeden einzelnen bzw. jede einzelne enorm, die Vorschläge der anderen einmal nur akustisch wahrzunehmen, was bei der traditionellen Bankreihenordnung schon oft eine unüberwindliche Hürde darstellt. Zudem reduzieren sich nicht wenige phonetische Probleme beim Versuch, fremdartige Laute auszusprechen, wenn man die Möglichkeit hat, die Lippenbewegungen ablesen zu können, die das eine oder andere Wort begleiten.

### Kooperation

- Die Gesprächskonstruktion verlangt ein hohes Maß an Kooperation. Konkurrenz und Vergleich mit anderen können hier nur eine negative Rolle spielen. Es ist durchaus möglich, daß die Lernenden es anfänglich als unangenehm empfinden, wenn ihre Äußerungen von anderen ausgebaut, korrigiert, ersetzt werden. Die Fähigkeit, das Mehr-Wissen und Mehr-Können eines anderen als potentielle Bereicherung aufzufassen, ist möglicherweise eine Sache, die unsere Lernenden - ob in Schule oder Erwachsenenbildung - oft erst wieder entdecken müssen.

### Abschließendes Aufschreiben

- Noch eine letzte Bemerkung zum abschließenden "Aufschreiben": Die Gesprächskonstruktion ist eine schlechthin mündliche Aktivität. Äußerungen werden in einer innig verstrickten Konversation zwischen Unterrichtenden und Lernenden verändert, neu formuliert oder ersetzt - oft geht das ziemlich rasch vor sich. Nun neigen viele Lernende dazu, sich soviel wie möglich von diesen flüchtigen Worten zu notieren, "damit wenigstens etwas hängenbleibt". Damit fallen sie natürlich für eine aktive Teilnahme an der Konstruktion selbst weitgehend aus.

Es ist klar, daß das Niederschreiben von Gehörtem eine wichtige Hilfe für die Speicherung im Gedächtnis ist - die Praxis der Mitschriften und Protokolle ist schließlich kein Willkürakt wider die Natur. Doch soll nicht vergessen werden, daß diese Praxis in der Muttersprache auf einem bereits installierten, gut funktionierenden akustischen Gedächtnis beruht, das es ermöglicht, dem Fluß einer Rede im allgemeinen gut zu folgen: Dieses akustische Gedächtnis gilt es aber in der Fremdsprache erst aufzubauen und zu stabilisieren. Am besten und schnellsten wird dies erreicht, in dem man genau diese Komponente der Sprachfähigkeit aktiviert - das Mitschreiben verhindert dies geradezu.

Es kann sich anfangs des öfteren die Notwendigkeit einstellen, den Lernenden, verbunden mit einer kurzen Erklärung, zu raten, während der Gesprächskonstruktion so intensiv wie möglich ihr "akustisches System" arbeiten zu lassen und nicht gleichzeitig mitzuschreiben. Im allgemeinen nehmen sie den Ratschlag auch an, vor allem, wenn sie versichert werden, daß das Endprodukt dann auch schriftlich fixiert wird.

## Variatio delectat - Sprechübungsgymnastik

*Die Sprechübungsaktivitäten haben die Funktion, die notwendige Feineinstellung auf das Strukturretz der Fremdsprache im Bereich der mündlichen Produktion besonders konzentriert zu betreiben, oft verbunden mit einer lexikalischen Bereicherung. Auf der Basis eines im Detail rekonstruierten Dialoges oder einer Gesprächskonstruktion kann das eine oder andere Äußerungspaar herausgenommen werden, um es systematischen Variationen zu unterziehen. Die Sprechübungsaktivitäten sind somit Geläufigkeitsübungen auf einem Instrument vergleichbar.*

In den authentischen und intensiven, d.h. Wort-für-Wort-Verstehensaktivitäten, finden die zentralen Prozesse des Fremdspracherwerbs statt - wobei jeweils unterschiedliche Aspekte im Vordergrund stehen. Während beim globalen Verstehen vor allem semantische, lexikalische und pragmatische Strategien und Strukturen aktiviert werden und die morpho-syntaktische Rekonstruktion nur annähernd geleistet wird, spielt letztere beim *Lingua-Puzzle* und den *analytischen Tätigkeiten* eine zentrale Rolle.

Nun darf die Tatsache nicht übersehen werden, daß das Lernen einer Fremdsprache zu einem Zeitpunkt geschieht, in dem das Muttersprachennetz bereits voll ausgebildet ist. Auch in anderen kognitiven Bereichen haben Jugendliche und Erwachsene ein überaus reiches System von Konzepten entwickelt. In seinen Hauptachsen haben sich das sprachliche sowie die anderen kognitiven "Organe" stabilisiert, ein Teil der äußerst fein strukturierten Verästelungen wurde darüberhinaus ausdifferenziert. Das Lernen einer Fremdsprache ist, von diesem Gesichtspunkt aus gesehen, so etwas wie ein Aktivieren und Neu-Fixieren von Parametern und Differenzierungen, die in der bisherigen sprachlich-kognitiven Entwicklung "freigelassen" wurden und je nach Alter noch mehr oder weniger gut für eine Aktivierung zur Verfügung stehen. Das darunterliegende mächtige und universelle System muß freilich nicht nochmals zur Ausreifung gebracht werden.

Wir werden diesen Typ von Unterrichtsaktivitäten nur kurz charakterisieren, nicht zuletzt auch deshalb, weil sich in den gängigen Lehrwerken der kommunikativen und audiovisuellen Generation eine große Anzahl von brauchbaren Minidialogen mit tendenziellem Drill- und Übungscharakter finden. Solange diese Aktivität den Unterricht nicht beherrscht und von den Lernenden mit genügend Interesse und Vergnügen durchgeführt werden, hat sie auch durchaus ihren Platz.

Die Auswahl der sprachlichen Ebene, auf der die Variationen durchgeführt werden sollen, kann verschieden ausfallen. So kann ein (re)konstruiertes Gespräch in einem Café Anlaß für verschiedene systematische Variationen bieten:



## Lexikalische Variationen

Verschiedene Speisen und Getränke werden bestellt oder angeboten. Die Variationen im Bereich der lexikalischen Elemente ergeben die reichste Quelle von Übungsdialogen dieses Typs.

A: Bringen Sie mir *ein Soda-Zitron*, bitte.  
 B: Ein *Soda-Zitron*, sofort.  
 A: Haben Sie auch Zigaretten?  
 B: Ja: *Marlboro, HB, York*, ...welche wollen Sie?  
 A: Geben Sie mir ein Packerl *Gauloises*.

Variationselemente: 1) Bier, Coca-Cola, Limonade, Melange, kleiner Brauner  
 2) Smart, Hobby, Memphis-light, MS...

## Lexikalisch-pragmatische und soziokulturelle Variationen

Verschiedene Beziehungen zwischen den Sprecher/inne/n, die sich sprachlich manifestieren.

(Gerda und Peter im Wohnzimmer. Gerda kommt gerade nach Hause)  
 G: Hallöchen. Na, wie geht's?  
 P: Weil du fragst: *schlecht*.  
 G: Wunderbar, dann gehn wir gleich ins Kino. Magst mitkommen?  
 P: Hm...  
 G: Zier dich nicht, du bist ja nicht der Rudolfo Valentino!

Nun soll der gleiche Ablauf (Begrüßung, Fragen nach dem Befinden, Einladung zu einer gemeinsamen Aktivität, kurzes Zögern und Insistieren) etwas frei variiert werden, je nach Dialogpartnern.

- *Abteilungsleiter und Sekretärin*
- *Großvater und Enkel*
- *Universitätsprofessorin und Assistent*
- *Zwei Arbeitskollegen in der Werkshalle*

## Syntaktische Variationen:

z.B. Frage-Antwort-Paare unter Verwendung der Objektpronomen:

A: Hast du schon wieder *meine Zeitung* genommen?  
 B: Ich? Ich hab' *sie* gar nicht gesehen!  
 A: Und was ist das da in deiner Tasche?!  
 B: He, *die* läßt du schön in Ruhe. Das *ist* nämlich *meine*.

(Variationselemente: meine Autoschlüssel, meinen Mantel, meinen Krimi, mein Feuer-  
 zeug...)

## Ablaufschema

Ausgangspunkt sei ein konkretes Beispiel. Es soll ein Dialogausschnitt aus einem Gespräch einer Sprechübung unterzogen werden, und zwar mit dem Ziel einer lexikalischen Erweiterung, verbunden mit der Intonationsübung für den Ausdruck der Entrüstung:

A: Ich würde Ihnen *ein Steak* empfehlen.  
 B: *Ein Steak* um 150 Schilling!? Ich bin ja keine Touristin!  
 A: Es war ja nur ein Vorschlag. Und was darf ich Ihnen zu trinken bringen?  
 B: *Ein Viertel Veltliner*, bitte.

Die eingerahmten Wortgruppen sind durch andere Elemente zu ersetzen, ( die entweder in einem gemeinsamen Brainstorming zusammengestellt oder einer Speisekarte entnommen werden können (siehe Punkt 1 untenstehend).

### 1. Variationselemente sammeln.

Die bzw. der Unterrichtende verteilt eine Speise- bzw. Getränkekarte. Wenn diese nicht verfügbar ist, kann auch in einem gemeinsamen Brainstorming je eine Liste für Speisen und Getränke gesammelt und an die Tafel geschrieben werden.



### 2. Plenare Präsentation.

Die Unterrichtende führt zusammen mit einem bzw. einer Lernenden ein Demonstrationsbeispiel durch. Eine zweite Demonstration folgt, diesmal zwischen zwei Lernenden. Wenn hier der Ablauf der Übung noch nicht klar ist, kann auch eine dritte Vorübung im Plenum probiert werden. Dabei soll klar werden, worauf es bei der Variationsübung ankommt: Sprachliche Korrektheit *und* Geläufigkeit stehen bei dieser Aktivität im Zentrum der Aufmerksamkeit. Die Geläufigkeit wird erst mit den Wiederholungen im nächsten Schritt steigen.



### 3. Üben zu zweit.

Sobald klar ist, worum es in diesem Übungsdialog geht, setzen sich die Lernenden in Paaren zusammen und variieren das Gesprächsstück, indem sie die verschiedensten Möglichkeiten der Speise- und Getränkekarte einsetzen, sooft wie möglich, bei ständigem Rollentausch.

Bei ungerader Gruppenzahl kann sich die bzw. der Unterrichtende auch selbst in die Übung einschalten und mit einem Lernenden ein Paar bilden. Sonst bleibt sie bzw. er im Hintergrund und steht für alle möglichen Anfragen zur Verfügung.

Es empfiehlt sich, den Lernenden den Hinweis zu geben, daß sie versuchen sollen, den Dialog so korrekt und flüssig wie möglich zu sprechen und sich gegebenenfalls gegenseitig zu korrigieren bzw. einander zu helfen.